

Sandra Helena Escouto de Carvalho

**Formação Cultural de Professores de Séries
Iniciais e suas Implicações no Ensino de Arte**

Tese de Doutorado

**UNESP
Marília-SP
2003**



SANDRA HELENA ESCOUTO DE CARVALHO

***FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DE SÉRIES
INICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ARTE***

TESE DE DOUTORADO

**UNESP
MARÍLIA – SP
2003**



SANDRA HELENA ESCOUTO DE CARVALHO

FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ARTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

1410001496



Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sônia Aparecida Alem Marrach

Marília – SP
2003



0N001137015

Nº cham 370.71

C331f

Nº Tombo 1496

Aquisição D

Preço R\$5,00

Data 11/09/2003

Proced. Autor

- Formação de professores
 - Professores - Formação profissional
 - Antes - Educação elementar
- 154 p, anexo, il

40804001

Carvalho, Sandra Helena Escouto de.

C331f Formação cultural de professores de séries iniciais e suas implicações no ensino de arte / Sandra Helena Escouto de Carvalho. -- Marília, 2003.

154 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2003.

Bibliografia: f. 128 - 133

Orientadora: Profª. Drª. Sônia Aparecida Alem Marrach

1. Formação de professores. 2. Ensino de arte – séries iniciais. I. Autor. II. Título.

CDD 370.71



SANDRA HELENA ESCOUTO DE CARVALHO

FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ARTE

Tese de doutorado apresentada e aprovada junto ao Programa de Pós-Graduação em
Educação – Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Universidade
Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Sônia Aparecida Alem Marrach – UNESP – Orientadora: _____

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena - UNESP: _____

Prof. Dr. Vandeí Pinto da Silva – UNESP: _____

Prof^ª Dr^ª Raquel Pereira Chainho Gandini – UNICAMP/UNIMEP: _____

Prof^a Dr^a Sandra Aparecida Riscal – UFSCar: _____

Prof^a Dr^a Neusa Maria Dal Ri – UNESP – Suplente: _____

Prof. Dr. Paulo de Salles Oliveira – USP – Suplente: _____

Prof^ª Dr^ª Vera Cecília Machline – PUC/SP – Suplente: _____

Marília, 25 de fevereiro de 2003



À memória de meu pai,
Olívio, pelo incentivo
constante ao meu gosto pela
leitura e pela arte.

Agradeço...

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos que financiou parcialmente esta pesquisa.

À Professora Sônia Marrach pela orientação no decorrer deste trabalho.

Às professoras e acadêmicas que comigo colaboraram durante a pesquisa de campo.

Aos colegas do Departamento de Educação da Univates pelo bonito trabalho que juntos realizamos e que forneceram as sementes para este estudo.

Ao Professor Fábio da Purificação De Bastos pelo incentivo constante neste percurso.

À Wilmihara, ao Vandei e à Fernanda pela amizade no momento em que mais fragilizada me senti.

À minha mãe, Moralina, pela força e coragem sempre demonstradas nas ações cotidianas.

Às muitas mãos amigas e aos olhares sinceros que me acompanharam neste tempo.

RESUMO

Este trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa e crítica, numa perspectiva etnográfica, sobre o modo como a formação cultural de professores de séries iniciais influencia sua atuação no ensino de Arte na escola. Baseou-se no conceito adorniano de formação cultural e seu vínculo com a educação emancipatória, articulando as narrativas construídas pela arte na educação formal, não-formal e informal de professores de séries iniciais e estudantes de pedagogia. Neste processo pôde-se verificar que, para uma profícua prática educativa em Arte, professores de séries iniciais precisam ter re-significada sua formação cultural por meio do resgate, problematização e compreensão das manifestações das linguagens artísticas em suas trajetórias de vida.

Palavras-chave: formação de professores, séries iniciais, ensino de arte

ABSTRACT

This work consisted of a qualitative and critical research, in an ethnographic perspective, about how the cultural formation of teachers of the initial series of the Elementary School affects their actuation in teaching Arts at school. It was based on the adornian concept of cultural formation and its relation with emancipating education, articulating the narratives constructed by Art in formal, non-formal and informal education of teachers of the initial series and pedagogy students. In this process one may verify that, for a proficient educative practice in Arts, those teachers need to have re-meant their cultural formation by means of retake, problematization and comprehension of the manifestations of artistic languages in their life trajectories.

Key-words: teacher formation, initial series, teaching of Arts

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
PARTE I	
CAPÍTULO I	
Formação de professores de Artes Visuais no sistema educacional brasileiro	20
1.1 – Produção bibliográfica e acadêmica brasileira sobre ensino de Arte	23
1.2 – Família Real Portuguesa e sua influência no ensino e Arte no Brasil	30
1.3 – O ensino de Desenho	33
1.4 - A Semana de Arte Moderna e a Escola Nova	37
1.5 - Os anos da ditadura militar	44
1.6 - A década de 1980 e o movimento de valorização do magistério	49
1.7 – As associações de arte-educadores	52
1.8 – O ensino de Arte na virada do milênio	54
CAPÍTULO II	
Formação cultural e formação de professores	64
2.1 – Formação e semiformação cultural	66
2.2 – Sistemas culturais e educacionais na formação de professores	74
PARTE II	
CAPÍTULO III	
A linguagem da arte na formação cultural de professores	100
3.1 – A linguagem das artes visuais	101
3.2 – O resgate da arte na formação cultural de professores	107
CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXO A – Fichas técnicas das escolas visitadas	134
ANEXO B – Registros imagéticos realizados durante a pesquisa de campo	149

INTRODUÇÃO

A disciplina Arte¹ tem sido foco de inúmeras discussões por parte de educadores no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, quando houve considerável intensificação de pesquisas versando sobre ensino de Arte.

Neste período foram efetivamente introduzidas na agenda destes debates concepções teórico-metodológicas pós-modernas onde a arte passa a ser compreendida como linguagem e conhecimento, abandonando a equivocada herança modernista da concepção de arte somente como expressão de sentimentos e extravasamento de emoções.

O resultado positivo destes debates tem aparecido, apesar de ainda com comprometedoras lacunas, na reformulação dos currículos oficiais para os cursos de Licenciatura em Arte, Pedagogia e nos recém-criados cursos Normal Superior ou equivalentes.² Também apresentam orientações para efetivação do ensino de Arte na escola, os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCNs (1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEMs (1999) e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissionalizante de Nível Técnico - Arte (2001).

Quando optamos por pesquisar a temática aqui apresentada - *Formação cultural de professores de séries iniciais e suas implicações no ensino de Arte* - consideramos:

¹ Grafamos Arte quanto se trata de área curricular e disciplina. Nos demais casos, arte.

² Curso criado pelo Decreto n.º 3276, de 6 de dezembro de 1999, com base no Artigo 62 da LDB 9394/1996, o qual dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na área de educação básica, e dá outras providências.

1 – O aumento de poder para atuação do pedagogo na área curricular Arte e o estreitamento do espaço de atuação do professor de Arte, principalmente na escola pública regular:

O ensino de Arte na escola pública regular recebe insuficiente atenção e viabilização por parte dos gestores educacionais, das propostas pedagógicas oficiais e da própria comunidade escolar.

Este descaso para com o ensino de Arte reflete-se também nos editais de concursos para admissão docente, tanto em universidades públicas quanto particulares. Para atuar na disciplina Metodologia de Ensino de Artes Visuais³, estas instituições têm incluído como um dos requisitos, a exigência de formação inicial em Arte ou Pedagogia.

Sabemos que um profissional que cursou no máximo um semestre em cada uma das linguagens da arte não possui formação técnica específica nesta área, suficiente para lecionar Metodologia de Ensino de Artes Visuais, Metodologia de Ensino da Música, Metodologia de Ensino do Teatro e Metodologia de Ensino da Dança, num curso de formação de professores, em nível de graduação. Haja vista o já acontecido com a formação polivalente proposta pelas Licenciaturas em Arte, e que estão atualmente sendo revistas nas universidades brasileiras, dada sua comprovada ineficácia.

Ensino de Arte implica saberes do campo educacional, interfaceados com saberes da arte: especificidades, funcionalidades e possibilidades da linguagem artística, história e estética da arte, bem como a contextualização destas manifestações.

³ A denominação destas disciplinas de formação específica variam de uma instituição para outra. No entanto seu objeto de estudo é o ensino das linguagens da Arte. Aqui, adotaremos arbitrariamente, a denominação Metodologia de Ensino de Artes Visuais, Metodologia de Ensino da Música, Metodologia de Ensino do Teatro e Metodologia de Ensino da Dança.

Ensinar arte requer domínio de conhecimento em Arte e Educação por serem estas áreas da produção, transmissão, mediação e exibição dos trabalhos culturais na tentativa de normatizar, naturalizar e legitimar práticas textuais, sonoras e visuais valorizadas pelos grupos que almejam um domínio expropriativo da sociedade.

Quando encontramos ensino de Arte em cursos de graduação para formação de professores de séries iniciais, são disciplinas de no máximo 60h/a para cada linguagem artística, desarticuladas umas das outras, e referendadas por ementas desatualizadas ou impossíveis de serem proficuamente desenvolvidas na exígua carga horária disponibilizada. Em outras situações, encontramos ensino de Arte e ensino de Educação Física reunidas sob uma só disciplina, em geral justificada pelo estudo do lúdico como fio condutor.

A responsabilidade maior por esta conjuntura está nas políticas educacionais e nos grupos que formulam currículos e programas para tais cursos, os quais ignoram as pesquisas realizadas em arte e educação no país e no exterior.

Negligenciam, deste modo, com a coerência teórico-política das instituições que propagam uma educação de qualidade e dos cursos onde as disciplinas são ministradas. Anulam vozes, ainda que fracas e receosas, de muitos bons professores localizados na linha de frente do sistema escolar oficial do país: a sala de aula da escola pública.

Reconhecemos, no entanto, haver em algumas instituições, professores que ousam enfrentar estruturas modernizantes e executar uma prática pedagógica consistente e em conformidade com uma concepção de arte como linguagem e conhecimento, objetivando uma alfabetização visual e cultural crítica para os docentes em formação.

2 - A necessidade de conhecimentos mais densos em arte e ensino de Arte, visando alfabetização visual e alfabetização cultural crítica:



A alfabetização visual (FREIRE, 1984; HERNÁNDEZ, 2000; APLE, 1999; MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998) e a alfabetização cultural (FORQUIN, 1993) devem permitir a estes professores de séries iniciais avançar de estágios de privações sensoriais, perceptivas e cognitivas na linguagem da arte para outros em que possam superar dificuldades e estereótipos e experimentar alternativas de produção de sentidos, que propiciem posicionamentos criativos de âmbito individual e coletivo.

A viabilização do trabalho conjunto com o professor de Arte, neste nível de escolarização, requer que o conhecimento sobre arte e ensino de Arte, por parte do professor de séries iniciais, articule experiências na linguagem da arte e teorias sobre arte e o modo como ocorre a formação humana na linguagem artística.

Linguagem artística que possui história e significação, construídas na vida diária, fazendo de cada pessoa um sujeito construtor da cultura. Linguagem da arte que também permite a elaboração das experiências humanas (KRAMER; JOBIM e SOUZA (orgs.), 1996).

O professor de séries iniciais precisa assumir tanto sua capacidade para aprofundar-se nas metodologias específicas deste nível, quanto admitir não poder responsabilizar-se, sozinho, pelas áreas específicas. Por isso o professor de séries iniciais deve aceitar construir parcerias com o professor de Arte, eficazes para o trabalho docente e para o processo ensino-aprendizagem do estudante, do mesmo modo como os especialistas têm voltado parte de seus estudos às características deste nível de escolarização.

A escola e seus atores necessitam assumir sua historicidade contextualizada e legitimada se estiverem objetivando uma formação cultural emancipatória, uma vez educação e cultura encontrarem-se consistentemente amalgamadas.

Na escola formal - pública ou particular - em se tratando da tríade Educação-Arte-Cultura, isto passa pela admissão de novas ferramentas e métodos para uma relação crítica e significativa entre todos os atores sociais do sistema escolar.

3- Que se pretendemos um ensino de Arte emancipador para os estudantes de séries iniciais do ensino fundamental, temos de viabilizá-lo partindo da formação cultural de seus professores, a fim de propiciarmos uma alfabetização visual e cultural crítica aos que com estes interagem na linguagem da arte:

Nas séries iniciais predomina um corpo docente composto por mulheres que dividem seu tempo em ocupações profissionais – por vezes mais de uma, podendo ser bastante díspares da carreira do Magistério – e do lar.

Salvo pequena parcela que, por herança familiar ou constituição matrimonial, possuem um padrão de vida superior ao permitido pela profissão docente, as professoras primárias são mulheres com baixa auto-estima profissional, com tendência a substituir o apoio pedagógico ao estudante pela afetividade ou preconceito, bem como freqüentemente são portadoras de desajustes no relacionamento com sua própria corporeidade e sensibilidade (SILVA,1995; KRAMER; JOBIM e SOUZA (orgs.), 1996; WEBER, 1996; CANDAU (org.), 1997).

Em escolas de pequenas cidades, periferias ou zonas rurais a formação técnica que sobressai dentre os professores de séries iniciais é o Curso Magistério como habilitação profissional, sendo que podemos encontrar ainda remanescentes do antigo Curso Normal, o qual teve fim como curso profissionalizante, com a Lei Federal 5692/1971, sendo reforçada pela Lei 7044/1982.

Se pensarmos na formação cultural inicial dessas professoras e em como elas a mantém viva, seja em seu tempo de lazer ou trabalho, teremos um leque de opções, quase

sempre restrito aos produtos da indústria cultural e demais mecanismos dos meios de comunicação de massa, forçando a desvalorização dos saberes locais, agindo sobre o imaginário individual e coletivo, influenciando diretamente desejos, valores e comportamentos humanos. A indústria cultural age desestetizando a arte, vulgarizando e desqualificando manifestações de valor cultural regional.

Se considerarmos que para muitas destas professoras, seu trabalho docente é um fardo ou fuga de afazeres e situações domésticas (idem, ibidem) poderemos pensar, com certa preocupação, em que acreditam quando exercem sua profissão e o que defendem perante seus estudantes.

4 - Como seres humanos temos narrativas, memórias, histórias que quando se tornam esmaecidas, ridicularizadas ou menosprezadas, danificam as convicções destes professores acerca da linguagem como elemento formador do ser humano. Dentre estas linguagens, a da arte:

O processo educativo é comunicacional. A comunicação está além da oralidade e da escrita. Na comunicação há linguagem construída e em construção. Há narrativa, memória, história pulsantes no contato entre professores e estudantes, seja verbal, corporal, sonoro ou visual.

A formação cultural que aqui postulamos para o resgate da arte na formação de professores de séries iniciais, é concretizada neste ato de comunicação com o outro, para reconhecer a si, sendo a alteridade, recíproca: como reconhecer um outro, se não há viabilização ou coragem para reconhecer o eu?

Formação cultural com base na concepção adorniana, ou seja, aquela que permite o desenvolvimento de aptidões críticas visando desmascarar ideologias, conjugado à

capacidade de manter a autonomia no contato com referenciais construídos e divulgados pelos mecanismos de controle da subjetivação humana.

Formação cultural permeada pelas instâncias da educação informal, não-formal e formal, iniciando-se na infância. Formação cultural que revela e discute a narratividade das histórias vividas nas manifestações artísticas de cada pessoa, seja estudante ou professor.

Deste modo, estabelecemos como **objetivos** para este trabalho:

1 – Investigar, através de uma pesquisa qualitativa e crítica, de cunho etnográfico, como a formação cultural inicial e continuada de professores de séries iniciais poderia viabilizar sua atuação crítica no ensino de Arte.

2 – Analisar como esta formação influencia sua prática pedagógica e seu posicionamento como profissionais da educação.

Com estes objetivos queremos demonstrar a **tese** aqui defendida de que, *para uma efetiva prática educativa em Arte, professores de séries iniciais precisam ter re-significada sua formação cultural por meio do resgate, problematização e compreensão das manifestações das linguagens artísticas em suas trajetórias de vida.*

A pesquisa aqui apresentada, constitui-se de duas partes, organizadas em três capítulos:

Parte I:

1 - Pesquisa bibliográfica e documental sobre a formação do professor de Arte no histórico do ensino de Arte no Brasil, do século XIX aos nossos dias, abordada no capítulo I.



2 – Referencial teórico e conceitual, abordando a relação entre as muitas faces da formação cultural (ADORNO, 1995) e as possibilidades de preparo para um ensino de Arte crítico e emancipador nos cursos de formação, inicial e continuada, de professores de séries iniciais, observando a comunicação e hibridização das diferentes culturas em interação no ambiente escolar, apresentado no capítulo II.

Parte II:

3 – Pesquisa de campo, realizada em duas situações, cujos resultados são discutidos, com base na pesquisa bibliográfica e documental e no referencial teórico e conceitual, no capítulo III:

3.1 – Entrevistas informais com 20 professoras do nível fundamental de 16 escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Estas entrevistas foram realizadas em 13 municípios gaúchos, durante a assessoria técnico-científica acerca de arte e ensino de Arte, quando da implantação do Padrão Referencial de Currículo (PRC/SE/RS), no período de agosto a dezembro de 1998.

3.2 – Desenvolvimento e análise dos trabalhos de trinta e cinco acadêmicas da disciplina Fundamentos de Metodologia do Ensino de 1º Grau - Expressão Plástica I, do Curso de Pedagogia, Habilitação Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, da Univates – Centro Universitário, ocorrida, igualmente, no segundo semestre letivo de 1998.

A área de abrangência da pesquisa de campo⁴ correspondeu àquela cuja implantação do PRC/SE/RS esteve sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Univates – Centro Universitário⁵, sendo o trabalho realizado por professores dos departamentos de Educação, Letras e Ciências Físicas e Biológicas. Participaram professores dos componentes

⁴ Salientamos que as informações foram coletadas concomitantemente ao trabalho realizado como assessora do PRC/SE/RS e como docente do curso de Pedagogia.



curriculares Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Física, Artes Visuais, Educação Musical, Teatro, Língua Estrangeira – Inglês e Ensino Religioso.

Visando enriquecer o trabalho suscitado nas escolas, foram oferecidas Oficinas Pedagógicas aos professores das escolas participantes do PRC/SE/RS, ministradas pelos professores da Univates - Centro Universitário, versando sobre os seguintes temas: Alfabetização, Educação Sexual, Educação e Cultura, Educação Musical, Teatro, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e Educação Especial.

As escolas em que atuam as professoras com quem trabalhamos estão vinculadas a 3ª e 25ª Delegacias de Educação do Estado do Rio Grande Sul, situadas respectivamente nas cidades de Estrela e Passo Fundo⁶.

MUNICÍPIO	ESCOLA	1ª. visita		2ª. visita	
Bom Retiro do Sul	E.E. 1º. e 2º. Graus Jacob Arnt	24/08	M	30/09	T
Estrela	E.E. 1º. Grau Nicolau Müssnisch	24/08	T	30/09	T
Cruzeiro do Sul	E.E. 1º. e 2º. Graus João de Deus	25/08	M	28/09	T
	E.E. 1º. Grau São Miguel	25/08	M	28/09	M
Paverama	E.E. de 1º. E 2º. Graus Paverama	31/08	M	29/09	M
Teutônia	E.E. de 1º. E 2º. Graus Gomes Freire de Andrade	31/08	T	29/09	M
Imigrante	E.E. 1º.e 2º. Graus 25 de Maio	29/08	M	24/09	T
Nova Bréscia	E.E. 1º.e 2º. Graus Nova Bréscia	03/09	M	08/10	T
Encantado	E.E. 1º. Grau Érico Veríssimo	19/08	M	01/10	T
Relvado	E.E. 1º. e 2º. Graus José Plácido de Castro	19/08	T	01/10	M
Arvorezinha	E.E. 1º. Grau Felipe Roman Ros	26/08	T	29/09	T
	E.E. 1º. e 2º. Graus Mathilde Gehlen	26/08	M	29/09	M
Fontoura Xavier	E.E. 1º. Grau Getúlio Vargas	02/09	M	07/10	T
Marques de Souza	E.E. 1º. e 2º. Graus Ana Néri	27/08	M	06/10	T
Sério	E.E. 1º. Grau Pedro Albino Müller	27/08	T	06/10	M

Quadro nº 1:
Identificação das escolas assessoradas no PRC/SE/RS – Univates e cronograma de visitas

⁵ A pesquisa de campo aqui mencionada foi desenvolvida nas Unidades Integradas Vale do Taquari de Ensino Superior, hoje denominadas Univates - Centro Universitário.
⁶ Em 1999, quando o governo do Partido dos Trabalhadores assumiu o governo do Estado do Rio Grande do Sul, as Delegacias de Educação (DEs) passaram a ser denominadas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)



Inicialmente era realizado o estudo do documento PRC/SE/RS, enfatizando seus objetivos para o ensino fundamental e - sob nossa responsabilidade - o componente curricular Arte, bem como sua viabilização na escola. De acordo com as necessidades apresentadas pelas professoras, encaminhávamos estudos de textos sobre ensino de Arte e conteúdos específicos de arte.

Posteriormente era retomado o estudo dos textos, visando fomentar uma maior compreensão dos assuntos abordados. Discutíamos com as professoras as propostas pedagógicas para o ensino de Arte na escola, partindo da realidade local e de sua familiarização com as linguagens artísticas.

Cabe destacar que o fato da assessoria atingir poucas, e à vezes, uma só professora atuante na disciplina Arte em toda a escola, facilitou o estabelecimento de diálogos consistentes e posturas mais profissionais e receptivas por parte das professoras.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, segmento que aqui nos interessa, quem aborda o assunto arte são professoras polivalentes, com precário conhecimento nesta linguagem, oriundas de cursos de Normal, de Magistério ou de Pedagogia.

Não estamos censurando a prática educativa destas professoras, mas as políticas educacionais determinantes das estruturas escolares que não fornecem condições mínimas necessárias ao ensino de Arte, contribuindo para a marginalização do componente curricular, não possuindo espaço físico adequado, recursos humanos qualificados, nem condições de aperfeiçoamento docente.

Durante nossos encontros e diálogos, visando aprofundar-nos nos assuntos próprios da arte no ensino fundamental, percebemos que a grande dificuldade apresentada por estas professoras sobre arte, poderia ser superada se optássemos pela pesquisa-participante, com referencial teórico crítico, visando juntas estudarmos soluções que viriam qualificar o ensino de Arte por elas ministrado nas séries iniciais, em cada uma daquelas escolas.

Deste modo partimos do pressuposto de que a aproximação das manifestações artísticas criadoras, realizada, neste caso, na linguagem das artes visuais, estando bem mais arraigada e sendo mais significativa no cotidiano dessas professoras conteria melhores condições para desvelar seu caráter educativo e sistematizar sua epistemologia.

Compreendemos ser este reconhecimento da presença da linguagem da arte a partir do cotidiano das professoras o primeiro passo para sua alfabetização visual (HERNÁNDEZ, 2000; MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998; APPLE, 1997; FREIRE, GUIMARÃES, 1984), alfabetização cultural (FOURQUIN, 1993), e conseqüente formação cultural em arte.

Por isso, neste trabalho escolhemos investigá-la (a formação cultural em arte) discutindo educação formal, não-formal e informal, junto com docentes de séries iniciais e estudantes de Pedagogia, articulando formação inicial e formação continuada, permitindo-lhes que ao reconhecerem-se como sujeitos-criadores ou re-criadores com a linguagem das artes visuais, reconhecessem também seu *status* de conhecimento, possibilitando-lhes torná-lo saber crítico - epistemologia sistematizada para não ser expropriada.

O vínculo entre formação inicial e formação continuada foi realizado porque tanto as professoras quanto as acadêmicas não possuíam formação técnica em arte e seu ensino. Deste modo os resultados encontrados nesta pesquisa serviriam de base para a organização de disciplinas para os cursos de Pedagogia, bem como para eventos de aperfeiçoamento docente, versando sobre ensino de Arte.

Devido à frágil formação profissional das professoras e acadêmicas foi elaborado um roteiro com questões abertas pertinentes à arte, seu ensino e o lugar ocupado em suas vidas pelas manifestações artísticas, visando melhor conhecer suas formações culturais em arte.

Diante do fato de que para as 20 professoras e 35 acadêmicas abordadas, esses questionamentos apresentavam-se como algo difícil de contextualizar em suas histórias de vida,

foi elaborado o roteiro denominado “Pontuações para conversas”, de modo a assegurar que, mesmo estas entrevistas não se configurando como entrevistas formais, fechadas, as professoras e acadêmicas participantes da pesquisa se posicionariam em relação a todos os itens do roteiro.

O espaço da arte em sua infância.
O espaço da arte em sua adolescência.
As aulas de Arte em sua vida de estudante.
O espaço da arte em sua vida adulta.
A arte na vida de seus filhos(as).
A arte na vida de seus alunos(as).
As “imagens” marcantes de sua vida.
Significado dos fazeres em arte nas suas histórias de vida.
Conteúdos procedentes para serem trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental.
Arte é conhecimento?

Quadro nº. 2 :
Pontuações para conversa

Nesta atividade procuramos deixá-las livres para abordarem, por escrito e/ou oralmente, esta temática, sem receio de expor seu pensamento acerca de arte.

Ressaltamos, ainda, que esta pesquisa foi realizada num período histórico de bastante turbulência e mudança de referenciais valorativos. Em relação especificamente à formação de professores para séries iniciais, começamos com a existência de cursos de Magistério em nível de ensino médio e cursos de graduação em Pedagogia com habilitação em séries iniciais, tendo estes últimos conquistado a integração de ensino, pesquisa e extensão.

Ao término da pesquisa temos que conviver com uma política educacional preconizadora de cursos de Normal Superior para atribuir formação superior aos professores de séries iniciais já em atividade, atualizando-lhes a titulação até o ano de 2007, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996.

Os cursos da modalidade Normal Superior conferem a titulação mínima a ser obtida pelos professores de ensino fundamental, ainda sem curso de graduação. Conferem o título necessário, porém, às custas de uma qualidade técnica e formativa inferior propondo uma formação superficial, que bem representa o conceito de pseudo-formação (ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA; PUCCI, 2000), retirado do de semiformação de ADORNO (1996). Formação realizada em um número restrito de horas-aula, dissociando ensino, de pesquisa e extensão.

Neste contexto vemos também o desmantelamento de cursos de licenciaturas, sobretudo na área de Ciências Humanas e Arte e o investimento em cursos de instrumentalização para certas atividades do mercado de trabalho, valendo-se de métodos de treinamento, sistematização e cumprimento de regras.

Este reforço neo-tecnista na educação encontra espaço para configurar-se, aproveitando a mobilidade de valores referenciais para o ser humano e a violência - simbólica e concreta - que se dissemina cotidianamente, e muito bem caracteriza o desmoronamento (HOBBSAWN, 1995) do nosso tempo.

Tendência que ratifica a alienação do sujeito face ao objeto e o embotamento de suas capacidades sensoriais e cognitivas num processo de barbarização o qual se desenvolve justamente em uma das instituições sociais que mais deveria contribuir para o fim da barbárie: a escola pública.



Capítulo I: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Introdução:

Propomos, neste capítulo, apresentar um panorama do ensino de Arte no país, elaborando uma inter-relação de documentos oficiais e fatos que se configuraram como referências sócio-político-culturais pertinentes ao ensino de Arte no Brasil, e que constituem subsídios para sua compreensão.

Ao buscar esta documentação optamos por resgatá-la a partir da chegada da Família Real no Brasil em 1808, devido às transformações de ordem artístico-cultural desencadeadas em terras brasileiras por esse fato, bem como por situar-se neste período o começo da sistematização do ensino de Arte no país.

Os documentos e fatos mencionados são comentados articulados entre si, evidenciando-se como interferiram na formação de professores para o ensino de Arte através de aspectos sócio-históricos, documentos legais e práticas escolares concretas resultantes deste contexto.

As condições históricas do início do processo cultural brasileiro marcam nossa sociedade até o presente. Assim sendo, o conhecimento das condições históricas é fundamental para o posicionamento político-pedagógico dos profissionais da educação.

Os professores precisam conhecer, além dos conteúdos específicos e da história de suas disciplinas de atuação, também a historicidade do contexto educacional onde realizam sua prática docente.



O conhecimento deficitário do componente histórico contribui para posicionamentos político-pedagógicos equivocados dos professores, o que se reflete em prática educativas incoerentes com as propostas pedagógicas que as orientam.

Concebendo educação como um ato político, admitimos igualmente sua não-neutralidade.

Assim, consideramos básico o aprofundamento destas questões pelos professores, inclusive os que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental porque os estudantes destes níveis estão sendo formados também pelas ações e atitudes do professor.

Quanto mais cedo ocorrer o processo de familiarização com os valores básicos do ser humano, maior será a eficácia de sua internalização, refletida nas práticas sociais destes sujeitos (educandos-educadores).

Independente da agenda político-pedagógica assumida pelo professor, este assumir deve ser consciente, pois somente assim serão clarificadas as contradições e antagonismos da interação destas posições bem como a impossibilidade de orientar-se somente por uma delas, na diversidade cultural de uma sociedade como a brasileira.

O distanciamento entre o professor e o pensamento educacional brasileiro fragiliza seu desempenho docente ao deixá-lo mais vulnerável à estratégia neoliberal vigente, bem como obstaculiza o entendimento do porquê de propostas pedagógicas progressistas - as quais contemplam, além da instrumentalização técnica também a formação humana emancipatória - não conseguirem completar-se no cotidiano escolar.

A historiografia específica do ensino de Arte no Brasil é recente, restringindo-se com frequência a pesquisas desenvolvidas em universidades e vinculadas a cursos de pós-graduação.

A publicação de seus resultados dirige-se a um público restrito, comumente ligado aos meios acadêmicos, não alcançando satisfatoriamente o professorado da educação básica.



Os textos publicados a respeito do ensino de Arte no Brasil, sobretudo os acessíveis ao grande público docente atuante na educação básica, e a acadêmicos de graduação, reportam-se brevemente a sua historiografia, a qual é pouco estudada nos próprios cursos de formação de professores para o ensino de Arte.

Detectamos como lacuna nos recursos disponíveis aos pesquisadores a inacessibilidade aos textos dos documentos oficiais referentes ao ensino de Arte no país.

Os documentos resultantes de deliberações ocorridas em eventos sobre ensino de arte e entre associações de arte-educação são de difícil localização. Os documentos elaborados nos encontros de professores de Arte circulam entre os participantes dos referidos eventos e em nível universitário restrito.

As publicações que mobilizam o mercado livreiro limitam-se, em sua maioria, a citar em suas bibliografias esses documentos como fontes de pesquisa, não os apresentando em sua íntegra.

Encontramos em obras de alguns historiadores da educação contribuições à historiografia do ensino de Arte, porém em passagens esparsas, onde decorrem sobre cultura artística de determinado período e sua relação com as tendências pedagógicas vigentes à época.

A formação de professores para o ensino de Arte vem contemplando tangencialmente a história do ensino de Arte, conforme BARBOSA (1989):

A falta de conhecimento sobre o passado está levando os arte-educadores brasileiros a valorizarem excessivamente o 'novo'. Tudo o que é considerado novidade é adotado entusiasticamente. Objetivos, métodos e estratégias supostamente 'novos' vêm sendo sucessivamente introduzidos nas aulas de arte sem que haja qualquer preocupação com sua inter-relação. Novos objetivos têm sido propostos sem a necessária renovação, continuando-se a usar irrefletidamente métodos relacionados com objetivos formulados por períodos culturais anteriores e vice-versa. Esta falta de estrutura interna no ensino de arte, ensino este que se pretende inovador, está levando a uma concepção de arte como nonsense, uma espécie de fazer sem intenção. (BARBOSA, 1989, p. 9).



Esta situação acentua a visão fragmentária e pouco crítica do ensino de Arte no contexto brasileiro, sendo sua historiografia pouco analisada no embasamento de sua estrutura legal e nos motivos sócio-históricos, que conduziram a atual conjuntura curricular. É precariamente abordado nos cursos de licenciatura em Arte, e sua discussão praticamente inexistente nos cursos de formação para professores de séries iniciais.

Percebemos, ainda, que nossa bibliografia é pouco direcionada para pedagogos e professores primários de nível médio e que a não inserção da história do ensino de Arte, nos cursos de Pedagogia dificulta, assim, ainda mais a presença da linguagem da arte nas séries iniciais.

1.1 - Produção bibliográfica e acadêmica brasileira sobre ensino de Arte

Os estudos sobre ensino de Arte no Brasil acentuaram-se a partir da década de 1980, propiciando colaborações expressivas na discussão de pressupostos teóricos e práticos da arte como área de conhecimento humano e sua função formativa no desenvolvimento do homem (FOERSTE, 1996).

Na produção teórica de professores de Arte brasileiros, com formação específica nesta área de conhecimento, destaca-se a professora Ana Mae Bastos Tavares Barbosa (1975, 1986, 1989, 1993, 1986, 1990, 1991, 1992, 1993, 1997, 1998, 1999, 2001, 2002), cujo conjunto de obra compreende além da historiografia, aspectos metodológicos, curriculares, legais, e conteúdos específicos, priorizando o ensino-aprendizagem da linguagem das Artes Visuais.

Desde seu primeiro livro, publicado em 1975, pela Editora Cultrix, *Teoria e prática da educação artística*, sua construção teórica e conceitual acerca do ensino de arte no Brasil, tem sinalizado questões políticas e culturais que foram decisivas para que nosso ensino artístico assim



se desencadeasse. Como preconiza a autora, a cronologia entre ensino de Arte e educação geral no Brasil,

[...] deverá ser entendido como um esforço voltado para a “conscientização” do passado com referências ao presente. Por isso, esta análise baseia-se na internalização do fenômeno de dependência e de “invasão cultural”. Por outro lado, a determinação e caracterização dos períodos da arte-educação no Brasil requer o confronto com o desenvolvimento da educação geral de que a arte-educação é um subsistema. (BARBOSA, 1989, p.15.)

A respeito do trabalho da professora Ana Mae Barbosa, devemos pontuar sua participação a partir de meados do século XX, na mobilização para um processo sistemático de discussão e pesquisa sobre o ensino de Arte no país.

Esta mobilização sempre esteve presente no seu trabalho, apesar de em alguns momentos, por contingências principalmente políticas, na década de 1970, ter-se mostrado bastante tímida e até contraditória.

Como explica FOERSTER (1996), estudiosa da obra de Ana Mae Barbosa :

Ao defender o ensino da Arte no início dos anos 70, buscava fundamentar-se em ciências afins para dar respostas ‘às novas proposições resultantes da dinâmica existencial’ (1989, p.53). Os argumentos utilizados pela autora no final da década de 80 são mais críticos e combativos, denotam maior domínio teórico e caracterizam-se pela investigação histórica. Atualmente seus argumentos são, em sua maior parte, construídos entre os teóricos da arte-educação, porém, com forte influência norte-americana, visto que naquele país constituiu-se um grupo significativo de professores voltados ao ensino de arte. Porém, constantemente percebemos a autora utilizando-se de argumentos liberais, como ‘armas’ de seus opositores, para garantir a participação dos arte-educadores no exercício da disciplina Educação Artística e na permanência e ampliação do espaço da Arte na educação. Procura argumentos capazes de provocar reações favoráveis à inclusão das Artes na educação escolar e que estejam ‘sintonizados’ as discussões da atualidade, o do momento histórico no qual se encontra. É essencialmente neste aspecto que fomos desafiados a caracterizá-la como representante de um projeto educacional dialético.

Desde 1980 o mercado livreiro no setor apresentou certo aquecimento. Neste período começaram a chegar aos docentes do ensino de Arte obras de DUARTE JR. (1985, 1995), CAMARGO (1989), ZILBERMAN (coord., 1990), FUSARI; FERRAZ (1993), BARBOSA;

FERRARA; VERNASCHI (orgs., 1993), PILLAR (1988, 2001), PILLAR; VIEIRA (1992), CAVALCANTI (COORD.) (1995), WEISS (1993), CAVALCANTI (1995), PEREGRINO (coord., 1995), FRANGE (1995, 2001), BUORO (1998, 2002), MARTINS (1992), MARTINS; PICOSQUE; GUERRA (1998), BIASOLI (1999) e SANTANA (2000).

Estes autores defendem a arte na educação básica, tratando de fundamentos teóricos e práticos, de sua função no currículo escolar e concebendo arte como linguagem e conhecimento.

Referimo-nos a autores de obras da literatura específica de ensino de Arte elaboradas por um ou mais pesquisadores, ou que se configuram como coletâneas sobre o assunto, porém sendo todas publicadas por editoras cuja presença no mercado livreiro - por sua estrutura de comercialização e divulgação - tornam tais produções acessíveis a docentes da educação básica, alunos de graduação e pesquisadores sobre arte e pedagogia.

Não fazemos referências aos trabalhos publicados em periódicos acadêmicos ou de associações de classe de professores de ensino de Arte, por estes possuírem circulação bastante restrita, como já mencionado anteriormente.

As obras citadas reportam-se a aspectos teóricos e metodológicos do ensino de Arte, sendo que algumas abrangem também a historicidade do ensino de Arte na escola brasileira.

A concepção da arte como linguagem e conhecimento visa ampliar os horizontes de leitura do ser humano e caracteriza a perspectiva pós-moderna de arte-educação.

A partir de 1980 (FERRAZ; FUSARI, 1993) houve maior incremento às pesquisas envolvendo a temática arte e educação nas universidades. Essas pesquisas emergiram nos cursos de pós-graduação, então em reorganização, bem como em debates acerca de aspectos conceituais e metodológicos do ensino de Arte, em âmbito nacional e internacional.



Os programas de pós-graduação com linha de pesquisa específica para o ensino de Arte são poucos e podem ser considerados recentes (BARBOSA, 1997). Conforme argumenta BARBOSA (1999), no texto de apresentação à TVE do Brasil, da proposta referente à série de cinco programas sobre Artes Visuais na escola:

Embora já exista boa produção teórica e um grande número de pesquisas nas Universidades (mais de 150 teses) é necessário ampliar o número de cursos de Pós-Graduação com linhas específicas em Arte/ Educação . Hoje existem apenas dois, o da Universidade de São Paulo, ligado ao Programa de Artes Plásticas e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Programa de Educação. São apenas dois cursos específicos de Arte/Educação para atender a demanda de 98 Licenciaturas no país.(BARBOSA, 1999).

Atualmente (2003), temos duas linhas de pesquisas específicas em ensino de Arte: uma na Escola de Comunicação e Artes - USP e outra no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Contamos também com mais três linhas de pesquisa em ensino de Arte organizando-se nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiânia, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Santa Maria (BARBOSA, 2002, p.15).

Estas linhas de pesquisa entretanto são insuficientes para atender aos 98 cursos de formação de professores de Arte, em todo o Brasil.

Estes cursos de licenciatura, de acordo com Arão Paranaguá de Santana apresentam 145 habilitações divididas em Artes Plásticas, Desenho, Música e Artes Cênicas, e Teatro e Formação de Professores (SANTANA, 2000, p.125).

Ana Mae Barbosa, na década de 1990, coordenou uma pesquisa com apoio do CNPq, em que foram analisados 79 trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado,

defendidas em universidades brasileiras entre 1981 e 1993, buscando as influências da produção sobre ensino de Arte estrangeira, nas pesquisas nacionais.

Nos resultados, publicados na obra *Arte-educação: leitura no subsolo* (1997), da Editora Cortez encontramos um mapeamento amplo e consistente sobre estes estudos, suas ênfases e lacunas.

Foi possível verificar pressupostos escolanovistas, sendo o mais significativo quantitativamente o espontaneísmo, característica do ensino modernista de arte o qual “[...] concebe a arte como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade.” (BARBOSA, 1997, p.14)⁷.

A concepção pós-moderna de ensino de Arte, por sua vez, pôde ser detectada no material analisado, como surgindo timidamente devido à dificuldade de leitura em língua estrangeira por parte dos professores brasileiros, do ainda difícil acesso aos textos originais e ao fato de muitas das pesquisas sobre ensino de Arte estarem vinculadas a programas de pós-graduação em educação, sem linhas específicas para ensino de Arte.

A concepção pós-moderna acolhe e desenvolve a necessidade de crianças e adolescentes terem, desde a infância, uma alfabetização visual (FREIRE; GUIMARÃES, 1984; APPLE, 1997; MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998; HERNÁNDEZ, 2000), através da leitura de obras de arte de diferentes origens e da aproximação à linguagem dos elementos visuais da produção artística.

Ou seja, na visão pós-moderna a arte é concebida como conhecimento e não apenas como expressão, valorizando-se tanto originalidade quanto a elaboração e flexibilidade.

⁷ Nos EUA a terminologia para esta concepção de arte-educação é “pós-moderna”. Na Inglaterra recebe a denominação de “ensino contemporâneo de arte”. Pelas leituras por mim realizadas, no Brasil há uma oscilação entre as duas expressões.



Com base neste levantamento foram identificados aspectos relevantes quanto à produção acadêmica de programas de pós-graduação nas universidades brasileiras:

- Os estudos estão situados, principalmente, no cotidiano da sala de aula de universidades e escolas públicas, apresentando possibilidades qualitativas existentes nestas instâncias e não somente sua debilidade.
- A pouca atenção à formação sensível-cognitiva em arte, de grupos excluídos socialmente, tais como deficientes físicos e/ou mentais; negros, índios e demais etnias componentes da cultura brasileira.
- A existência de pequeno número de trabalhos a respeito de manifestações artístico-culturais como aquelas procedentes de comunidades religiosas, ONGs, penitenciárias, escolas de samba, associação de artesãos, etc.
- Ter seu histórico associado a uma profissão eminentemente feminina, portanto, de menor importância, numa sociedade de caráter patriarcal.
- A produção de pesquisas versando especificamente sobre o lugar da mulher no cenário artístico-cultural, bem como sua influência no ensino de arte, seja este informal, não-formal ou formal, ainda é insatisfatória (BARBOSA, 1997)⁸.
- A associação da arte com concepções equivocadas do lúdico e da expressão de emoções (concepção modernista) a desqualificam, uma vez que a concepção pós-moderna de arte, como linguagem e conhecimento, ainda não ocupa espaços significativos na hierarquia dos saberes escolares.

⁸ Quanto a este aspecto, identificamos a necessidade e importância da investigação das questões de gênero no âmbito educacional, uma vez ser o contingente de professores de Arte constituído em sua maior parte por mulheres.



- Devido ao reflexo deste parco embasamento teórico nos fazeres educativos em arte, bem como sua forma de avaliação, ser uma disciplina considerada de menor importância e sem aplicabilidade no mercado de trabalho, inclusive pelos estudantes.
- A deficitária formação dos professores atuantes no ensino de Arte, sejam especialistas em ensino de Arte, pedagogos ou professores com titulação de nível médio.
- A precária formação inicial e continuada do seu quadro docente, sua desorganização no tangente a reivindicações e argumentação junto a instâncias gestoras do sistema educacional, assim como perante seus colegas, professores de outras disciplinas, em atuação no ambiente escolar.

Por isto, atuar e pesquisar ensino de Arte no Brasil significa fazê-lo a partir de uma área marginalizada no currículo escolar, na escola, no mercado profissional e na sociedade, que ainda a consideram elitizada, sem fundamentação teórica, utilidade social, tampouco aplicabilidade imediata no sistema capitalista. Equívocos grotescos. Porém, vigentes.

Ao estudarmos o panorama do ensino de Arte na escola brasileira desde os primórdios de sua sistematização, à luz das teorias críticas da educação, compreendemos que se os pontos de intersecção destas teorias críticas fossem aceitos no cotidiano de nossas escolas públicas, sobretudo no tangente ao reconhecimento da linguagem da arte nas narrativas de vida de professores e estudantes, poderíamos nos aproximar do ensino de Arte crítico e emancipador proposto nesta pesquisa. Um ensino escolar de Arte que efetivamente contribuísse para uma formação cultural emancipatória.



1.2 - Família Real Portuguesa e sua influência no ensino de Arte no Brasil

Retomamos os acontecimentos referentes ao ensino de Arte no país, a partir da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808), por ter sido este, juntamente com a chegada da Missão Artística Francesa(1816), fatos desencadeadores da estruturação do nosso sistema oficial de arte até hoje vigente.

Somente com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, é que o ensino de arte foi sistematizado. Segundo BIASOLI (1999):

A sistematização do ensino da arte no Brasil é, sem dúvida, determinada por dois momentos históricos: o primeiro é o que se refere à vinda da corte de D. João VI, fuga das ameaças bonapartistas, e o outro advém da queda de Napoleão, que leva bonapartistas convictos a deixar o país, entre eles, artistas famosos da época.(BIASOLI, 1999, p.52).

Quando a Família Real Portuguesa chegou ao Brasil em 1808, refugiando-se da perseguição bonapartista vigente na Europa, teve então início a operacionalização de algumas instituições que viriam a ser marcos da cultura brasileira, contribuindo para o desenvolvimento da cultura artística e seu conseqüente ensino, no Brasil.

Dentre essas citamos a implantação da Imprensa Régia em 1808, no Rio de Janeiro; da Biblioteca Pública, em 1810, que veio a ser a atual Biblioteca Nacional, aberta ao público em 1814, também no Rio de Janeiro; a criação do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, em 1810 e a viabilização do Museu Real - após designado Museu Imperial - em 1818, no Rio de Janeiro.

Destacamos nesse período a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro e a revogação da proibição de instalação de manufaturas, ocorridas em 1808, sob ordem de D. João VI, caracterizando uma ruptura do pacto colonial. Sucederam-se divergências políticas entre a



corte portuguesa na Colônia e o governo de Portugal, acelerando o processo de Independência do Brasil, oficializada em 1822.

Pelo **Decreto de 12 de agosto de 1816**, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, logo após a chegada da **Missão Artística Francesa** (1816), chefiada por Joaquim Lebreton (1760-1819).

A Missão Artística Francesa era constituída por artistas bonapartistas franceses que diante da derrota de Napoleão Bonaparte na Revolução Francesa, enfrentavam uma situação política desfavorável para sua permanência na França.

Segundo PINHO (1988), era composta pelo literato Joaquim Lebreton (1760-1819), o pintor de história João Batista Debret (1768-1848), pelo pintor Nicolau Antônio Taunay (1755-1830), o escultor Augusto Maria Taunay (1768-1824) e seu assistente, F. Bonrepos, pelo arquiteto Augusto Henrique Vitor Grandjean de Montigny (1776-1850), o professor de mecânica Francisco Olvide, o gravador e pintor Simão Pradier. Ainda constam do decreto os auxiliares de Grandjean, C.H. Levasseur e L.S. Meunier .

Esses professores-artistas contratados por D. João VI, receberam, desde a criação da Escola Real de Artes e Ofícios, uma pensão anual em pagamento ao seu trabalho.

A Missão Artística Francesa difundiu no Brasil o estilo neoclássico, visando sobrepor ao barroco colonial então aqui vigente. Sua presença no cenário brasileiro caracterizou-se como uma imposição do estilo neoclássico, sobrepujando as manifestações artísticas locais, sobretudo barrocas, conforme BARBOSA (1999):

Esta transição foi abrupta, e num país que até então importava os modelos da Europa com enorme atraso, a modernidade, representada pelo neoclássico, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte. [...] As novas manifestações neoclássicas, implantadas como que 'por decreto', iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, camada intermediária entre a classe dominante e a popular, e que via na aliança com um grupo de artistas da importância dos franceses, 'operando por força do aparelho oficial de

transmissão sistemática da cultura', uma forma de ascensão, de classificação. 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. (BARBOSA, 1999, pp.19-20).

BARBOSA (1999) faz ainda referência ao que diz Carlos Cavalcanti, no *Dicionário de artes plásticas no Brasil*, de Roberto Pontual, editado pela Editora Civilização, no Rio de Janeiro, em 1969. Nele, Carlos Cavalcanti refere-se a este estilo como sendo “[...]o único que nos chegou contemporaneamente ao seu predomínio e expansão na Europa, ainda neoclássica, quando desembarcavam no Rio de Janeiro os mestres franceses.” (BARBOSA, 1999, p. 19).

Podemos dizer que a imposição do neoclássico à cultura artística brasileira, configurou-se, portanto, como um processo de modernização - se tomarmos o termo na concepção de FAORO (1994).

Antes da criação e posterior funcionamento da atual Escola Nacional de Belas-Artes, criada por D. João VI, em 1816, o que havia, em termos de ensino de Arte, eram as aulas régias públicas de Desenho, instituídas pelo Marquês de Pombal, em Carta Régia de 1772.

Porém, de acordo com PINHO (1988): “Em 1800, Manuel Dias de Oliveira é nomeado, por Carta Régia, professor de desenho e figura no Rio de Janeiro, com vencimento igual ao de professor de filosofia. Abre-se, então, a primeira oportunidade oficial de estudo a amadores e artistas.”(PINHO, 1988, p. 116).

O **Decreto de 12 de outubro de 1820** modificou a denominação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, enquanto o **Decreto de 23 de novembro de 1820**, altera sua designação para Academia de Artes.

Em 1826 a denominação da academia foi substituída por Academia Imperial de Belas-Artes. A Academia entra em atividade efetiva somente neste período, desfalcada de alguns membros da composição inicial do grupo.

Com a Proclamação da República, em 1889, a academia recebe a denominação até hoje vigente: Escola Nacional de Belas Artes. (BARBOSA, 1999).

Os avanços conquistados pelo ensino de Arte no Brasil, no período entre a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil e a Proclamação da República, sofreram forte resistência de Portugal. Ao verificar o trabalho artístico-cultural que estava sendo feito em terras brasileiras, a Corte Portuguesa reprimiu atividades artísticas aqui desenvolvidas impondo o Neoclássico para sufocar a renovação que o barroco europeu aqui recebeu, uma vez que:

Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira. (Idem, ibidem, p. 19)

Desde esta época o preconceito de ordem estética contra a produção de artes visuais no Brasil, e seu ensino, já estavam, portanto, instalados. Preconceito este, que por falta de conhecimento sobre arte, ainda encontramos em muitos brasileiros quanto ao que é aqui produzido. E, contraditoriamente, em muitas escolas e universidades brasileiras.

1.3 - O ensino de Desenho

O ensino de Arte no Brasil não deve ser estudado sem que se faça sua relação com o ensino de Desenho e a fusão de características tanto liberalistas quanto positivistas a ele vinculadas, e que influenciaram o seu desenvolvimento nas escolas brasileiras.



Os **liberalistas** concebiam o ensino de Desenho como preparação para o trabalho, por meio da introdução à linguagem técnica, visando ainda a libertação dos entraves da normatividade de construção. Suas propostas de reformas educacionais visavam incrementar a instrução pública no intuito de capacitar mão-de-obra para o desenvolvimento industrial, igualmente pauta de suas reivindicações.

Os **positivistas** interpretavam o ensino de Desenho como necessário para educar a inteligência através da preparação para a linguagem científica, visando racionalizar a emoção.

De acordo com BARBOSA (1999), em relação ao ensino de Desenho, o liberalismo propunha uma metodologia romântica e o positivismo, uma metodologia realista.

O comentário de FERRAZ; FUSARI (1992), quanto ao ensino de Desenho no sistema educacional brasileiro, auxilia a compreensão de como este foi determinante na estrutura do ensino de artes visuais no país. Segundo as autoras, nas origens da sistematização do ensino de Desenho estão:

- [...] os comprometimentos do ensino artístico (desenho) visando a uma preparação para o trabalho (operários), originado no século XIX durante o Brasil Imperial e presente no século XX;
- os princípios do liberalismo (ênfase na liberdade e aptidões individuais) e do positivismo (valorização do racionalismo e exatidão científica), por um lado, e da experimentação psicológica, por outro, influenciando na educação escolar em geral (escolas 'tradicional' e 'nova') e também na educação em arte, ao longo do século XX. (FERRAZ; FUSARI, 1992, p. 28)

Dentre os primeiros intelectuais que estudaram a questão da Arte na escola, estão Benjamin Constant (1837-1891) e Rui Barbosa (1849-1923).

A **Lei Benjamin Constant, de 22 de novembro de 1890, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 1075** constituiu-se na primeira reforma educacional da República. Tendo sido elaborada numa concepção positivista, atingiu toda a rede formal de ensino no Brasil. Reorganizou, a partir



da reformulação na Escola Normal do Distrito Federal e no Colégio D. Pedro II, todo o ensino médio do país.

Benjamin Constant, ao incluir o ensino de Arte - tratado como ensino de Desenho - em suas reformas de ensino, contribuiu para cristalizar uma abordagem com resquícios **positivistas**, a qual ainda pode ser encontrada nos currículos escolares .

Os positivistas influenciaram a **1ª Reforma Educacional da República** (Lei Benjamin Constant, de 1890, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 1075).

A proposta **positivista** acentuava o ensino médio, defendendo um currículo voltado para o estudo das ciências e a descentralização do ensino através da autonomia didática e administrativa, entendendo que o governo deveria apenas subsidiar monetariamente o ensino fundamental e superior:

Os positivistas enfatizam o ensino da arte como forma de regeneração do povo por meio de um instrumento que lhes eduque a mente. Na concepção positivista, a arte é considerada um poderoso veículo para desenvolver o raciocínio e, se ensinada pelo método positivo, subordina a imaginação à observação, possibilitando a identificação das leis que regem as formas. O ensino de desenho e o de aritmética, seguido pelo de geometria prática, são os ideais, por suas contribuições ao estudo da ciência. (BIASOLI, 1999, p.57).

Em relação aos enfoques **liberalistas** e **positivistas** do ensino de Desenho (BARBOSA, 1999; BIASOLI, 1999), estes apresentam um ponto em comum: o ensino de Desenho na escola, uma vez que a formação do cidadão passa pelo conhecimento da Arte (Desenho) como linguagem.

Nos escritos de **Rui Barbosa**, os quais datam do final do século XIX e início do século XX, há um incentivo explícito ao ensino de Arte na escola brasileira, com destaque para o Desenho, mas numa perspectiva **liberalista**.



O **Código Eptácio Pessoa, de vigência entre 1901 e 1910**, propôs uma seleção eclética para o ensino de Desenho, reunindo princípios liberalistas e positivistas.

Assim o ensino de Desenho passou a ter como objetivo principal o preparo para o desenvolvimento da linguagem científica (influência propedêutica positivista), sendo desenvolvido segundo uma metodologia apoiada nos pareceres de Rui Barbosa (1849-1923) por sua vez referendados nos textos do americano Walter Smith, voltando-se para a linguagem técnica, incentivando exercícios como o de desenho de ornatos.

A **Lei Rivadávia Correa, de 5 de abril de 1911, aprovada pelo Decreto-Lei n° 8659**, acentuou propostas positivistas ao permitir maior autonomia da gestão educacional, reduzindo a participação do Estado. Segundo esta legislação o Estado deveria contribuir apenas monetariamente com a educação.

Com esta autonomia atribuída à escola ocorreu certa flexibilização metodológica, mas de modo geral, pouco aproveitamento para inovações devido ao despreparo docente.

Conforme BARBOSA (1999), a determinação do conteúdo de Desenho era, por esta Lei, restrita à primeira série. No entanto, manteve a obrigatoriedade do ensino de Desenho nas quatro primeiras das seis séries existentes no então curso secundário. A promoção de uma para outra série incluía provas gráficas de desenho e exame final da disciplina.

Pela **Reforma Carlos Maximiliano - Decreto-Lei n° 11.530, de 8 de março de 1915**, o Estado tem aumentada sua função fiscalizadora no ensino secundário e superior.

Esta lei pode ser considerada, de acordo com BARBOSA (1999), como moralizadora do ensino brasileiro, tornando obrigatórios os exames de admissão ao ginásio e os exames vestibulares para o acesso ao ensino superior. Anulou a exigência de notas nos exames de Desenho, e não mais determinou conteúdos mínimos para esta disciplina, no ginásio. Porém, provocou a legitimação do Desenho, através de sua aproximação com a Geometria.



Assim verificamos que as vertentes políticas liberalistas e positivistas, no período de transição entre Império e República, deixaram explícitos seus princípios no ensino de Artes Visuais, nesta época praticamente representado pelo ensino de Desenho, sendo que ainda podemos encontrar resquícios desses princípios em algumas escolas do século XXI.

1.4 - A Semana de Arte Moderna e a Escola Nova

A Semana de Arte Moderna de 1922, é considerada a primeira grande renovação metodológica no ensino de Arte no Brasil, onde a ênfase passou dos trabalhos na linguagem da arte para a expressão de sentimentos.

Na década de 1920, com as manifestações da Semana de Arte Moderna, houve um expressivo envolvimento de artistas e intelectuais no estudo da relação entre arte e desenvolvimento humano, centrando-se os focos de interesses na expressividade e nas manifestações iconográficas infantis. Dentre estes merece destaque o escritor Mário de Andrade.

Os métodos de trabalho de Mário de Andrade para com crianças e adolescentes, acolhiam certas imposições culturais da época, como as margens ou molduras delimitando o papel, entretanto havendo neste espaço lugar para a originalidade. Defendia a livre-expressão⁹ de crianças e adolescentes, todavia atendendo aos padrões culturais da época.

Para Mário, estes jovens, após a apropriação de técnicas gerais começavam a explorar suas técnicas particulares, denotando a influência do ambiente sócio-cultural em sua produção

⁹ Conforme BARBOSA (1975):

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975, p. 45)



imagética, conforme hoje propõem os estudos do pesquisador inglês Brent Wilson, desconstruindo a idéia de que toda criança desenha do mesmo modo.

O ensino de Arte modernista preconizava a livre-expressão sem qualquer interferência ou orientação do professor, e sem interesse no seu processo criador e gráfico.

Mário de Andrade destaca-se neste sentido, uma vez que “[...] foi o único modernista que se preocupou em decodificar os modelos pelos quais os adolescentes vêem a arte, que tipo de arte preferem e até o que escondem ao serem levados a revelar suas preferências”(BARBOSA, 1998, p. 55).

Seu pensamento fez-se presente em políticas educacionais das décadas seguintes, como na criação, por Anísio Teixeira, dos parques e bibliotecas infantis nos anos 1950 - supostamente sob influência das Escuelas al Aire Libre, do México - que contavam com bibliotecas e aulas de Arte voltadas a operários e crianças.

No tangente ao assunto ensino de Arte no sistema educacional brasileiro, devemos destacar o trabalho de Anísio Teixeira (1900-1971) que, para o contexto de meados do século XX - período em que se desenvolveu a maior produção de sua obra escrita - pode ser considerado, do ponto de vista atual, um progressista.

Anísio Teixeira (1900-1971), redator do Manifesto da Escola Nova (1932) - juntamente com Fernando de Azevedo (1894-1974), e outros intelectuais atuantes no país, foi um dos educadores mais ativos no processo de implementação dos pressupostos da Escola Nova no Brasil.

O Movimento da Escola Nova, cujas origens remontam ao século XIX, na Europa e Estados Unidos, surge, no Brasil, na década de 1930 e alcança seu ápice entre 1950 e 1970.

O posicionamento de Anísio Teixeira exerceu grande influência na mobilização pelo ensino de Arte em meados do século XX, ancorado na psicologia experimental européia e



americana, subsidiando-se em trabalhos de John Dewey (1859-1952) e Pestalozzi (1746-1827) - ambos, articuladores da Escola Nova.

A proposta educativa deweyana, apesar de ter sido mais intensamente desenvolvida nos EUA e nos países latino-americanos, remonta à Europa do final do século XIX e início do século XX, mantendo vínculos com os pressupostos da Revolução Industrial. Pressupostos estes perceptíveis no pragmatismo e nas influências liberalistas que pontuam o escolanovismo.

Para nós, professores de Arte brasileiros, o equívoco cometido na leitura deweyana resultou na difusão exacerbada da livre-expressão em aulas de Arte, o que fez com que o ensino de Arte se esvaziasse de conteúdos, métodos, conhecimento e respeitabilidade institucional.

A Escola Nova propõe a ênfase na atividade, tendo na liberdade a condição para o individualismo do aluno observando suas diferenças e interesses nos estágios evolutivos do organismo; na aplicação de métodos e técnicas visando desenvolver potencialidades e capacidades próprias de cada um; na valorização da experiência infantil, com a expansão de atividades ao ar livre, descoberta do meio e trabalhos em grupo. O aluno, através de sua própria experiência, vai construindo seu aprendizado em interação com o ambiente.

Dentro destes princípios a escola deveria ser um microcosmo social abrangendo apenas situações colaborativas para uma vida mais adequada ao ser humano. Disto podemos identificar, no tangente à escola, que esta deveria ter a função seletiva de eleger para o seu espaço somente o que promovesse a paz e a harmonia entre os homens.

O professor atuaria neste contexto como um orientador para que o aluno melhor pudesse por si mesmo, aprender. Para isso o professor deweyano apresentaria um planejamento adequado a estes objetivos, contemplando a proposição de situações-problema com o fim de levar seu aluno a aprender a aprender.

Para Dewey, a educação não possui em sua essência, um caráter diretivo, mas de *re-direcionar* o potencial existente no educando. Todavia este re-direcionamento deve abranger o *focalizar* (aspecto espacial) e o *coordenar* (aspecto temporal).

A avaliação tinha por foco principal atitudes e hábitos, em detrimento dos conteúdos. O processo recebia assim, maior valoração do que o produto.

Quanto ao ato avaliativo, cremos que a leitura brasileira realizada por grande parte dos seguidores de Dewey, e mais precisamente no ensino de Arte, equivocou-se ao desconsiderar, na ênfase ao processo, o aspecto temporal, ou seja, o desenvolvimento ulterior de seus estudantes.

Devido a este esquecimento - de como viria a ser a continuidade do processo - as atividades iniciais da pedagogia deweyana foram transformadas em ativismos negligenciando objetivos, conteúdos e resultados.

No ensino de Arte este posicionamento acentuou a elitização, lamentavelmente ainda vigente nesta área, conforme BARBOSA (1989), levando-o a uma produção desconexa desvinculada de qualquer coerência estrutural ou metodológica:

Numa entrevista em jornal, uma garota de catorze anos assim descreve sua aula:
Ela [a professora de arte] manda a gente ir fazendo, e a gente vai fazendo do jeito que ela manda. Num dos trabalhos, ela mandou a gente amassar uma folha de papel celofane para depois desamassar e colar numa superfície de cartolina. Quando eu aprontei, ela achou bonito. Mas ela sabe o que é, eu não.
(BARBOSA, 1989, p. 9).¹⁰

Não seria surpresa se nem mesmo a professora soubesse o significado sensível-cognitivo deste seu trabalho. Neste ponto, que pode ser estendido a outras áreas do currículo, reside a consequência negativa mais relevante da adaptação da teoria de Dewey no Brasil: uma suposta

¹⁰ “ Risonha e Franca”. In: Opinião, 12 de março, 1976, p.4. Rosângela, 8ª série, Colégio Gilberto amado, Rio de Janeiro. (BARBOSA, 1989).

neutralidade (quase omissão) do professor no processo ensino-aprendizagem e a substituição do conhecimento por somente a expressão, descontextualizada e irrefletida.

Por outro lado o escolanovismo no ensino de Arte, ainda veio a perpetuar técnicas e métodos ligados à rigidez do academicismo artístico, porém mascarados sob outras denominações.

Dewey influenciou diversas reformas em sistemas de ensino na América Latina. No Brasil chegou em um momento de eclosão do interesse pela educação popular (início do século XX).

Este interesse, cabe salientar, era sustentado pelos liberais do fim do século XIX, para quem a educação popular deveria preparar mão-de-obra adequada para a indústria e o comércio.

Basta considerar as características atuais do sistema educacional brasileiro para vermos, com intenso vigor, a prática de um escolanovismo deturpado e neoliberal, acentuando cada vez mais desigualdades sociais e um princípio seletivo altamente excludente.

Anísio Teixeira (1900-1971), embora não tenha investido como Dewey, nos estudos acerca da experiência estética, considerava a abordagem da Arte como necessária devido a importância atribuída à educação manual e corporal, as quais teriam então de ser conciliadas com a educação intelectual.

Seguindo estes pressupostos Anísio Teixeira considerou, também, concepções teóricas de François Rabelais (1483-1553), Martin Lutero (1483-1546), Francis Bacon (1561-1626), João Amós Comenius (1592-1670) e Friedrich Froebel (1782-1852) (BARBOSA, 1999), objetivando substituir a característica verbalista e retórica do ensino, por uma proposta que privilegiasse os sentidos na percepção das formas visivas.

Nesta perspectiva defendeu os processos afetivo-cognitivos; a concepção de arte como produto interno, reflexo de organização mental; a condenação aos métodos de observação e a compreensão de que arte não deveria ser ensinada, mas sim, expressada. Em sua argumentação a

favor da arte na escola brasileira, valorizou a experiência da criança na produção com a linguagem artística.

Tanto Dewey quanto alguns de seus discípulos, como Anísio Teixeira, defenderam a não-dicotomização no ensino (ensino para classe trabalhadora - ensino para a elite; ação-reflexão; autoridade-liberdade; saber-fazer, etc), lutando pela conciliação entre certos dualismos a fim de alcançar de algum modo a desconstrução de assimetrias e a continuidade na formação do ser humano, em um movimento de revisão e reorganização constantes.

O estudante, na concepção escolanovista, era considerado um ser criativo, a quem se deveria oferecer todas as condições para a expressão criadora artística supondo-se que, ao aprender fazendo, saberia fazê-lo cooperativamente na sociedade.

Nessa perspectiva, a arte na escola primária passou a ser desenvolvida, equivocadamente, como sendo uma segunda linguagem expressiva, passível de ser utilizada como instrumento pedagógico de outras disciplinas, principalmente por meio de exercícios para fixar conteúdos.

Ao pontuarmos o histórico do ensino de Arte no Brasil e o escolanovismo, cabe citar a criação da **Escolinha de Arte do Brasil**, fundada pelo artista plástico Augusto Rodrigues, pela artista plástica norte-americana Margaret Spence e pela professora Lucia Alencastro Valentim (VARELA, 1984, in: BARBOSA, 1986), no Rio de Janeiro, em 1948, influenciada pela proposta de **Educação Através da Arte (1942)**, do filósofo inglês Herbert Read (1893-1968) e do austríaco Victor Lowenfeld (1903-1960), difusores do método da livre-expressão e dos pressupostos escolanovistas.

O surgimento da primeira Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1948, correspondeu ao apogeu da Pedagogia Nova no país e serviu de modelo para iniciativas similares em outras regiões do país, tanto na esfera pública quanto privada.



Em 1971 havia trinta e duas *escolinhas*, oferecendo cursos voltados para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e formação de professores e artistas.

Ao analisar o caminho percorrido pela Escolinha de Arte no Brasil, comenta BARBOSA (1994):

O Movimento das Escolinhas perdeu a importância depois da criação dos cursos de educação artística nas universidades nos anos setenta, e a célula mater do movimento, a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro perdeu a credibilidade depois de uma mudança de política interna nos anos oitenta, que afastou por idiosincrasias pessoais os melhores mestres daquela entidade. Talvez a semente da crença na espontaneidade como única fonte da construção das imagens das crianças venha de uma interpretação simplificada da prática das Escolinhas nos anos sessenta, mas isto tem sido exacerbado como uma forma de autoproteção pelos professores de arte deficientemente preparados pelas universidades. (BARBOSA, 1994, p.23)

O maior segmento destas *escolinhas* de arte pertencia à iniciativa privada. No entanto, as de maior destaque e que conseguiram manter-se em atividade até os dias de hoje são aquelas vinculadas a órgãos públicos.

Além da pedagogia escolanovista e sua interpretação no cotidiano escolar brasileiro, enfatizamos nesse período, a criação das universidades¹¹; a Semana de Arte Moderna de 1922; a fundação da Associação Brasileira de Educação (1924), no Rio de Janeiro; o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932); o surgimento das Bienais de Arte de São Paulo, a partir de 1951; os movimentos universitários ligados à cultura popular e os movimentos artísticos de vanguarda para o contexto local.

Ao final da Segunda Guerra Mundial o questionamento de valores tradicionais abrangendo todas as esferas sociais e a eclosão de movimentos sociais reivindicatórios, em vigência nos países estrangeiros, refletem-se também no Brasil.

¹¹ A primeira universidade brasileira foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro. Cabe ressaltar, neste período, a fundação da USP, em 1934.



Por ter enviado tropas militares brasileiras para combater o autoritarismo e o nazifascismo, o governo brasileiro precisou retomar a democracia, deixando como marca dos anos 1950, a liberdade política e a redemocratização da sociedade civil, as quais exigiam alterações estruturais em nosso meio.

Neste período (1920-1960) a política governamental brasileira assume um cunho assistencialista e desenvolvimentista, alimentado pelos subsídios de agências internacionais, interessadas em obter vantagens no território brasileiro, sobretudo no setor primário da produção.

A partir dos anos 1950 são incluídas no currículo as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais (FUSARI; FERRAZ, 1993), mantendo os métodos tradicionais utilizados nos programas de Desenho.

Ainda que contraditória esta tendência formalizou-se no sistema educacional brasileiro, paralelamente aos princípios da Escola Nova.

1.5 - Os anos da ditadura militar

O início da década de 1960 caracterizou-se por uma grande atividade política: mobilização de estudantes; formação das Ligas Camponesas; reação política de trabalhadores na reivindicação de direitos trabalhistas e condições de trabalho; intensificação do estudo da cultura e educação brasileiras; movimentos de valorização da cultura popular; criação do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros); Reformas de Base (1961-1964) - exigidas pela população, uma vez que o governo não havia conseguido eliminar a desigualdade estrutural da sociedade brasileira - dentre outros marcos político-culturais do período.

Porém, na primeira metade da mesma década enfrentamos uma nova ditadura, instaurada efetivamente a partir do Golpe Militar de 1964, o qual reprime intensamente as atividades

intelectuais e artísticas criadoras, procedendo a um amplo e agressivo mecanismo de censura aos produtos culturais, perseguição a artistas e intelectuais (levando muitos ao exílio), além de intensificar o controle social. Quadro político que vigorou até a década de 1980.

Nas décadas de 1960 e 1970, com o respaldo do governo militar, expandem-se no país as pedagogias tecnicistas nas quais o principal elemento do processo de ensino é o sistema técnico de organização da aula e do curso.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961**, foi precedida de expressivo debate na sociedade brasileira, então em período de redemocratização após a ditadura Vargas.

Pela mesma generalidade que a fez ser criticada, esta lei permitiu a dinamização da flexibilidade curricular a nível nacional, iniciada com a formação, por volta de 1957 (JARDIM et alli, 1985, p.16) das então denominadas classes experimentais. Esta lei, contudo, não contemplou a formação de professores de arte, chegando a sugerir a existência de professores itinerantes, uma vez não haver docentes em número suficiente habilitados para o exercício do ensino de Arte.

Sob influência dos fundamentos escolanovistas, a arte passou, assim, a ser compreendida como experimentação, atribuindo-se grande importância ao processo de elaboração da obra na linguagem da arte. Ocorre uma “[...] supervalorização da arte como livre-expressão e aceitação da arte na educação como atividade extracurricular e até extraescolar” (BARBOSA, 1989, p.17).

No ensino de Arte houve um descomprometimento com o conhecimento das linguagens da arte pela acentuação do espontaneísmo e da livre-expressão, solapando as possibilidades do ensino de Arte assumir-se em uma perspectiva pós-moderna, tampouco prática educativa crítica e emancipadora.

Seguindo o procedimento ditatorial, a **Lei da Reforma Universitária n.º 5540, 1968**, constituiu-se numa lei apresentada de modo autoritário, sem consulta à sociedade civil,



contribuindo para intensificar as características tecnocratas e tecnicistas do sistema educacional brasileiro, estabelecendo metas de pesquisa, formação profissional superior, ensino das ciências, letras e artes visando atender os postulados desenvolvimentistas então em vigor no país.

Esta reforma provocou demanda por cursos de licenciatura e a conseqüente proliferação de instituições de ensino superior, em grande parte particulares, as quais privilegiaram cursos da área de ciências humanas devido à menor exigência de infra-estrutura para o seu funcionamento, à possibilidade de ministrá-los no turno da noite e ao seu menor custo operacional.

Esta lei “[...] fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.” (JARDIM et alli, 1985, p.18)

Igualmente autoritária, a **Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971**, tornou obrigatório o ensino de arte no currículo escolar, sob a denominação de Educação Artística, porém como *atividade educativa* e não como *disciplina*¹².

Configurou-se como uma lei, também com características tecnocratas e tendências tecnicistas, elaborada sem a participação da sociedade civil. Ratificou a presença da arte no currículo escolar, sob a denominação de Educação Artística, justamente em um momento de intensa repressão às manifestações artísticas e seus produtores, impostas pelo governo militar.

¹² No Parecer 853/1971 do Conselho Federal de Educação, da câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, que fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e a doutrina do currículo na Reforma 5692/1971, são discutidos aspectos conceituais e práticos de **atividade educativa, disciplina e área de estudo** (JARDIM et alli, 1985, p.177):

- Atividade: Enfatiza mais as experiências concretas do que o conhecimento sistematizado.
- Área de estudo: Integra conteúdos afins, apresentando equilíbrio entre a experiência concreta e os conhecimentos sistematizados.
- Disciplinas: Focalizam o específico, prevalecendo a aprendizagem a partir de conteúdos sistematizados.

Em relação à Lei 4024/1961, a Lei 5692/1971 inova ao estabelecer o ensino de 1º grau, com oito séries e o ensino de 2º grau, com um mínimo de três, e um máximo de quatro séries; e ao integrar horizontal e verticalmente os currículos escolares, visando a continuidade dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

A Lei 5692/1971 traz explícito o caráter propedêutico proposto para o ensino no Brasil, em concordância com a política desenvolvimentista adotada pelo governo.

De acordo com JARDIM et alli (1985): “A idéia fundamental dessa legislação era unir a formação acadêmica e a profissional, criando uma escola única para todos, através de uma educação geral e de uma formação especial (para o trabalho) que propiciasse uma educação integral para crianças e adolescentes.”(idem, ibidem, p.19).

Ou seja: “[...]a educação artística passa a existir com uma fundamentação humanística na sua concepção dentro de uma lei tecnicista.”(BIASOLI, 1999, p.86).

Conforme FUSARI; FERRAZ (1993):

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer n° 540/77: ‘não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses’. Ainda no mesmo parecer fala-se da importância do processo de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados. (FUSARI; FERRAZ, 1993, pp. 37-38)

A Lei 5692/1971 condensou em um mínimo de duas horas aulas semanais as aulas de Educação Artística, sendo duas horas/aula em duas séries do então primeiro grau e duas horas/aula no segundo grau. Estas aulas deveriam ser ministradas por professores de Educação

Artística, com a habilitação para atuar no 1º grau nas três linguagens artísticas: artes plásticas, música e teatro. Legitimou, deste modo, a polivalência no ensino de Educação Artística.

Quanto à situação da Educação Artística no 2º grau, esta seria ministrada por professores com Licenciatura Plena em Educação Artística e/ou com habilitação plena em uma das linguagens. Neste caso, este docente deveria atuar no 2º grau, somente na linguagem para qual foi habilitado na licenciatura plena.

A polivalência caracterizadora da Educação Artística não se sustentou qualitativamente e, uma década depois, já estava a ser contestada pelos profissionais da área.

A criação desta lei desencadeou a abertura de cursos de Licenciatura em Arte, devido à demanda por professores com formação específica em Arte, conforme fica explicitado na Resolução nº 23/1973 e no Parecer nº 781/1978, ambos do Conselho Federal de Educação.

A **Resolução nº 23, de 23 de novembro de 1973, do Conselho Federal de Educação**, criou o curso de Licenciatura em Educação Artística, visando habilitar professores de Educação Artística para o 1º grau, abrangendo o ensino de Artes Plásticas, Música, Desenho e Artes Cênicas, e implantou um currículo comum para todas as licenciaturas em Arte do país.

Ainda sob a vigência do governo militar, o **Parecer nº 781/1978, do Conselho Federal de Educação**, discorre sobre a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, os quais passaram a ter duração de quatro anos, englobando um currículo mínimo (licenciatura curta) e disciplinas específicas de uma determinada linguagem artística para habilitação de 2º grau (licenciatura plena).

Desta fase em diante vemos a sociedade civil, em processo de luta pela abertura política, rumo à busca pelos direitos humanos e a desconstrução das desigualdades sociais, tanto estruturais quanto conjunturais, no entanto deparando-se com o crescente aumento da violência e do desemprego.

1.6 - O anos 1980 e o movimento de valorização do magistério

O início do anos 1980 conta com a participação de novos atores sociais opondo-se à repressão, a ações governamentais autoritárias e apresentando alternativas de cunho mais democrático ao cenário sócio-político brasileiro.

Neste período agilizou-se o retorno ao país, de exilados pelo governo militar nos anos 1960, bem como a divulgação, pela mídia, da produção cultural anteriormente censurada.

Os movimentos grevistas foram ativados no país por diversas categorias trabalhistas; iniciou-se o movimento pelas eleições diretas para o cargo de Presidente da República, que se tornou conhecido por Diretas Já!, e houve, dentre outros fatores de ordem democrática, o fortalecimento de vários partidos políticos de esquerda.

Houve a intensificação e difusão de movimentos de professores de Arte, sobretudo através:

- Do I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação, realizado na ECA-USP, em São Paulo, em 1984. Foi o primeiro simpósio sobre este tema ocorrido no mundo, o que surpreendeu até pesquisadores norte-americanos, então com maior experiência nas pesquisas no campo da arte-educação, por tratar simultaneamente três áreas de conhecimento marginal dentro do currículo escolar: História, Arte e Educação.
- Das associações de arte-educadores e da própria denominação arte-educação, não oficializada, uma vez que pela legislação vigente a terminologia correta para o ensino de Arte na escola era Educação Artística.
- Da discussão e mobilização pela obrigatoriedade da Arte no currículo escolar na redação definitiva da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em debate, após a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988.

- Do repensar da arte e conseqüente docência em Arte através de mudanças conceituais e metodológicas sobre ensino de Arte no Brasil, na escola e na sociedade, abordando temáticas emergentes nesta área do conhecimento como interdisciplinaridade, multiculturalidade e tecnologia.
- Da discussão da problemática das relações entre arte, cultura e expressão na diversidade artístico-estética em diferentes grupos sociais, e em instituições formais e não-formais de ensino de Arte.
- Divulgação e aplicação, no país, do DBAE (Discipline Based Art Education)¹³ e da Proposta Triangular, sobretudo no tangente à experiência desenvolvida por Ana Mae Barbosa no MAC/USP, a partir de 1986, a qual propunha estudar a imagem através da imagem fixa, articulando análise da obra de arte ou da imagem, com história da arte e trabalho prático.¹³¹³¹⁴

Outras propostas de leitura da obra de arte tem sido elaboradas, criticando aspectos demasiado burgueses da Proposta Triangular e acentuando pontos merecedores de estudo mais aprofundado, a fim de se obter uma aprendizagem cada vez mais significativa, para estudantes e professores.

A Proposta Triangular surgiu após um período de quase quarenta anos sem significativas inovações teórico-práticas no ensino de Arte, introduzindo no país leituras pós-modernas sobre ensino de Arte.

¹³ DBAE – Discipline Base Art Education: Projeto desenvolvido nos EUA pela Getty Foundation, o qual integra ao currículo de Artes Plásticas, a História de arte, a Crítica de arte, a estética e a Produção de Obras de Arte. No Brasil o DBAE recebeu a tradução de arte-Educação como Disciplina (BARBOSA, 2002).

¹⁴ Esta linha de pensamento tem norteado os cursos de artes visuais realizados desde então: ensino de Arte como epistemologia da arte e ensino de arte como elemento intermediário entre arte e público. Trouxe contribuições expressivas para o ensino de Arte na escola por apresentar possibilidades metodológicas viáveis de aplicação em sala de aula e coerentes com questões postas pela contemporaneidade.

Apesar destas reivindicações a **Resolução n º 6 do Conselho Federal de Educação**, de novembro de 1986, reformulou o núcleo comum das escolas de 1 º e 2 º graus, eliminando a área de Comunicação e Expressão, à qual pertencia a atividade Educação Artística.

Assim, a Educação Artística não mais participa do grupo de disciplinas básicas, passando este a constituir-se por Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Mantém-se como componente curricular obrigatório, porém recebendo o tratamento de atividade.

Os anos 1990, sinalizaram com dois focos para o ensino de Arte: o **político** e o **conceitual**.

Conforme BIASOLI(1999):

O político, pela determinação e pela orientação da vida educacional e pelo descaso e pelo preconceito da classe dirigente em relação ao ensino da arte nas escolas. E o conceitual, pela valorização da arte como área de domínio específico do conhecimento humano por parte da classe dominante e, talvez, por uma fração dominada da classe dominante - a dos próprios professores da arte. A marca mais significativa dos anos 90 no ensino da arte é, sem dúvida, o entendimento do fator conceitual por parte dos professores e sua posterior aplicação numa práxis que realmente vá além da forma tradicional.(BIASOLI, 1999, p.80).

Já em um contexto de redemocratização, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Darcy Ribeiro, n º 9394**, entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996, e inseriu, no Capítulo II, Da educação básica, Seção I, Das disciplinas gerais, Artigo 26, Parágrafo 2 º, “[...] o ensino de arte como componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Manteve a obrigatoriedade da presença da disciplina Arte, estendo-a a toda a educação básica, apesar de ainda deixar vaga sua operacionalização no currículo escolar.



1.7 - As associações de arte-educadores

A presença da Arte hoje, no currículo escolar, é também produto de uma luta que remonta ao início da década de 1980, acionada por professores de Arte, juntamente com a criação e difusão de associações de professores de Arte.

Estas associações provocaram, junto às autoridades envolvidas nos processos de elaboração da legislação educacional, forte pressão para a inclusão da obrigatoriedade da Arte no currículo escolar, estabelecida pela atual LDB 9394/96, que à época tramitava no Congresso Nacional.

Dentre estas associações tivemos a SOBREART de âmbito nacional, situada no Rio de Janeiro. Tendo sido criada em 1970, esteve subordinada até a década de 1980 a diretores ligados ao regime militar.

A AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo) criada em 1982, foi a primeira associação de âmbito estadual organizada no país. A seguir foram organizadas a ANARTE (Associação de Arte-Educadores do Nordeste), a AGA (Associação Gaúcha de Arte-Educação), a APAEP (Associação dos Profissionais em Arte-Educação do Paraná) e a ASAE-DF (Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal).

Em 1988 foi criada a FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil, nas circunstâncias e com as características apontadas por BARBOSA (1994):

Em agosto de 1988, as quatorze associações estaduais existentes criaram a Federação Nacional sediada por quatro anos em Brasília. A presidência mudará de estado para estado. A SOBREART, sob nova presidência, também pertence à Federação Nacional que no início da década de noventa pôde contar associações ou núcleos em todos os estados brasileiros. Estas associações são fortes batalhadoras por melhores condições de ensino da arte, negociam com as Secretarias da Educação e Cultura, com o Ministério da Educação, com legisladores e líderes políticos. (BARBOSA, 1994, p. 14).

As associações de professores de Arte¹⁵ foram militantes na década de 1980 e início da década de 1990, contribuindo para o debate em torno de aspectos políticos referentes ao ensino de Arte, visando atenuar ou eliminar a imobilização e o isolamento da arte no sistema educacional.

Desde o final da década de 1990, as entidades de classe dos professores de Arte no Brasil, encontram-se bastante desorganizadas e desmobilizadas, afetando diretamente a luta para a manutenção da Arte nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino médio, dificultando a adesão de novos sócios e a divulgação dos estatutos e documentos legais pertinentes ao ensino de Arte no país.

A inatividade dessas entidades hoje, está sendo compensada em sua força política, por eventos científicos sobre arte e educação, já que os eventos específicos de ensino de Arte são bastante restritos, pouco divulgados e de difícil acessibilidade para docentes, principalmente àqueles das redes estaduais e municipais de educação básica, devido, em parte, à falta de recursos financeiros, a entraves burocráticos para afastamento do professor da sala de aula e pela desmotivação pessoal para a efetiva participação nessas atividades.

Os eventos científicos são fomentadores do embasamento político-cultural de professores de Arte brasileiros, da formação de professores de Arte, da presença da Arte no currículo escolar, do aperfeiçoamento conceitual sobre arte e educação, por parte dos educadores, e do desenvolvimento de programas de pesquisa em instituições de ensino superior públicas e privadas do país.

¹⁵ Neste texto usamos a expressão professores de Arte, e não arte-educadores, por considerarmos a Arte na escola com uma disciplina, devendo ser tratada no mesmo nível das demais. Também compreendemos ser o professor de Arte, um docente como os das demais disciplinas não devendo por isso, receber tratamento diferenciado.

Devido à relativa democratização das tecnologias avançadas dos meios de comunicação, e valendo-se de recursos propiciados pela rede mundial de computadores, há expressiva produção sobre ensino de Arte sendo elaborada em listas virtuais de discussões.

Dentre estas destacamos por sua abrangência e defesa de um ensino de Arte de qualidade, o Projeto Arte-Educar - grupo de discussão virtual criado em 1999 pela professora Ana Maria Schultze - sem qualquer vínculo institucional ou fonte geradora de renda para seu funcionamento, e que se configura como um espaço para troca de experiências, apoio técnico-científico, divulgação de eventos e estudos referentes à arte e ao ensino de arte, em suas diversas linguagens.

Conta com cerca de 180 participantes, predominando professores de Arte e pedagogos, vinculados ao ensino e pesquisa, atuando da educação básica ao ensino superior, provenientes de todas as regiões do país e também do exterior. Estes participantes contribuem com sua formação e saberes particulares, na tessitura de uma verdadeira colcha de retalhos multicultural, reflexo da sociedade brasileira.

Em listas dessa natureza, acontece sistematicamente a circulação de informações relacionadas a eventos, cursos, concursos, trocas de experiências e de discussão e resultados de pesquisas sobre a temática da arte e do ensino de Arte, integrando professores de diferentes regiões do país (ou de países), áreas de atuação e interesse de pesquisa.

1.8 - O ensino de arte na virada do milênio

Para melhor compreensão da conjuntura do ensino de Arte na virada do século, reportamo-nos a 1996, ano em que ocorreram alterações marcantes na educação brasileira:



- Aprovação da LDB no. 9394/96.
- Publicação dos PCNs.
- Realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
- Realização do Exame Nacional de Cursos para o ensino superior, sendo este aplicado, inicialmente, aos cursos considerados prioritários pelas políticas públicas para a educação brasileira. Nenhum curso de licenciatura foi contemplado nesta primeira etapa.
- Início de uma política de grande incentivo para educação à distância.
- A intensificação da política de avaliação do sistema escolar, iniciada nos anos 1980 pelo MEC, com apoio do Banco Mundial, cujo apoio financeiro ao país foi condicionado à organização de uma estrutura de avaliação para a educação.
- Implantação do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - tendo por objetivos coletar informações sobre a educação brasileira, visando uma ampla reforma curricular neste nível de ensino.

Em 1998, foram apresentados o RCN para Educação Infantil - que também contempla a linguagem artística na educação de crianças de 0 a 6 anos - e em 1999, os PCNEMs, onde o ensino de Arte é abordado no volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Os PCNs, RCN e PCNEMs, no tangente à arte na escola, consistem em uma proposta de reorganização de conteúdos e metodologias pertinentes à linguagem da arte, no ensino básico brasileiro. Ampliam a concepção de conteúdo, passando assim a considerar valores e atitudes que permeiam o cotidiano escolar.

O ponto de partida para a sua elaboração corresponde a um seminário internacional realizado em São Paulo, em 1994, reunindo especialistas em currículo escolar do Brasil,

Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países que se encontravam em processo de reorientação de suas propostas curriculares.

Pela primeira vez uma proposta governamental, extensiva a todo o território nacional desconstrói a polivalência existente no ensino de Arte em nosso sistema educacional, sem privilegiar uma linguagem artística específica. Ao atribuir o mesmo valor a cada uma das quatro linguagens artísticas os documentos emitido pelo MEC demonstra um avanço qualitativo no ensino de Arte nas escolas brasileiras.

No entanto este mesmo Ministério ainda não viabilizou¹⁶ caminhos para suprir as escolas com professores habilitados a lecionar cada uma das linguagens artísticas por ele preconizadas. A inclusão de Dança, Música, Teatro e Artes Visuais - sendo que cada uma destas linguagens deveria ser atendida por um professor habilitado na respectiva linguagem - no currículo do ensino fundamental, como linguagens artísticas com seus códigos específicos, configura-se como um avanço para o ensino de Arte no Brasil.

Em se tratando do ensino médio, contraditoriamente, a legislação educacional viabilizada a partir da segunda metade da década de 1990, com a aprovação da LDB 9394/1996, permite às Secretarias de Educação dos Estados, por pressões de ordem política neoliberal, introduzir disciplinas essencialmente técnicas.¹⁷

¹⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram publicados em 1996. Chegamos a 2003 sem que a viabilização da qualidade educativa apresentada por este documento efetivamente se concretizasse na legislação educacional. Cabe ressaltar que no Estado do Rio grande do Sul, local da pesquisa de campo deste trabalho, há expressivo número de secretarias Municipais de educação abrindo vagas em seus concursos para o magistério, para professores habilitados em Educação Artística. Entretanto nem sempre estas vagas são preenchidas, devido à falta de candidatos, os quais não possuem interesse em assumir a docência em pequenos municípios ou escolas de difícil acesso. Na região onde coletamos os dados da pesquisa de campo para este estudo há grande ausência de professores com formação em Arte.

¹⁷ Não opomos, neste estudo, a educação técnica à humanista. A formação técnica é tão importante para o desenvolvimento da cidadania quanto a formação humanista. São interesses constitutivos do saber, tanto dimensões técnicas (conhecimento instrumental vinculado ao trabalho), quanto práticas (compreensão, concretizada pelo domínio e criação de linguagens) e emancipatórias (relacionada ao conhecimento emancipatório, oriundo da reflexão e contextualização sobre situações de poder).

A inserção de mais disciplinas no currículo escolar não é efetuada com o aumento de carga horária anual de 200 dias letivos e com as 800h/aula, previstas na LDB 9394/1996, mas com a redução da carga horária de disciplinas consideradas de segunda ordem neste contexto, como as da área de ciências humanas e sociais, dentre elas, Arte.

Na conjuntura capitalista e neoliberal da educação formal e não-formal, estão mais legitimadas as disciplinas de ciências naturais e exatas e administração e negócios devido à influência, neste ideário, da valorização do tempo futuro na sociedade do presente.

Os PCNs, RCN e PCNEMs foram produzidos sob supervisão do Ministério da Educação, precedidos de superficial consulta aos docentes quanto ao seu texto final. Não são obrigatórios, apesar de sua redação vincular a qualidade buscada pela educação com a concretização destes parâmetros.

Os documentos PCNs, RCN e PCNEMs adotam o termo Artes Visuais, em substituição a Artes Plásticas, considerando os recursos hoje disponíveis para produção de formas visuais construídas com os elementos da linguagem visual, aceitando deste modo a produção artístico-visual mais recente propiciadas pela relação arte-ciência-tecnologia. Contemplam, *o quê, por que, como e quando* ensinar cada conteúdo.

Propõem a articulação entre o conteúdo e o cotidiano do estudante, visando tornar o saber escolar em arte mais crítico e coerente com a concepção de arte como linguagem e conhecimento.

Os temas transversais, propostos por ambos os documentos, devem estar presentes em todas as disciplinas. Neles consta indicação para orientação sexual, meio ambiente, saúde, ética e pluralidade cultural, abordada a partir da realidade sócio-cultural do estudante.

Temos, de concreto, a obrigatoriedade da disciplina Arte no ensino fundamental, e no ensino médio, sem, no entanto, termos assegurados meios para operacionalizá-la como devidamente proposta, mesmo em seu teor tecnicista (PCNEMs).



Não dispomos de carga horária suficiente, nem de professores devidamente habilitados e preparados para fazê-lo, sobretudo em Teatro e Dança, uma vez ainda serem poucas as graduações voltadas para essas linguagens artísticas, seja como bacharelado ou licenciatura.

Assim podemos ver sinalizações da integração, nos documentos oficiais para o ensino de Arte no Brasil no final do século XX, do ideário pós-moderno em educação. Na leitura de qualquer destes documentos, bem como em documentos elaborados pelas Secretarias de Educação dos Estados, igualmente identificamos estes pressupostos pós-modernos.

Teoricamente estes pressupostos estão presentes nos projetos pedagógicos de expressiva parcela das escolas públicas brasileiras, mas seus professores não estão conceitualmente preparados para abordá-los.

Dentre as lacunas dos documentos PCNs, RCN, PCNEMs e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico - Arte, está a proposição de abordagens e utilização de conceitos que os professores da educação básica, atuantes nas salas de aula do ensino fundamental e médio, freqüentemente desconhecem. Isto provoca interpretações e práticas educativas improdutivas, corroborando para arraigar o preconceito relativo à exacerbada pseudo-erudição e ao demasiado ativismo da disciplina.

A anemia teórica dos professores de Arte e de séries iniciais sobre o assunto arte e seu ensino, bem como suas precárias condições de trabalho tem comprometido bastante ambas as propostas, as quais solicitam um nível de conhecimento muito além daquele apresentado pela maioria dos professores, mais especificamente os da escola pública atuantes na educação básica.

O documento **Educação Profissional: Referencial Curricular Nacional da Educação Profissional de Nível Técnico**¹⁸, lançado em 2001, no volume Artes, preconiza a formação

¹⁸ A LDB 9394/1996 separou o ensino médio do ensino técnico.

técnico-profissional considerando a especificidade de quatro linguagens: artes visuais, música, teatro e dança e seu direcionamento explícito para as necessidades neoliberais do mercado capitalista.

Apesar de citar as funções a serem desempenhadas pelos profissionais de nível técnico cabe indagar se estes não estarão sendo habilitados para substituir, por remuneração inferior, os profissionais da mesma área de nível superior, à semelhança do que acontece através da coexistência dos cursos de Pedagogia, que integram ensino, pesquisa e extensão; e dos cursos de Normal Superior, que apenas instrumentalizam e conferem titulação para professores em atividade manterem-se respaldados legalmente para a docência.

Em relação às licenciaturas em Arte, o jornal O Estado de S. Paulo, publicou, em sua edição do dia 11 de dezembro de 2000, artigo sobre o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) no período de 1994 a 1999, refletindo diferenças acentuadas dos índices de crescimento dos cursos de licenciatura no país: “As diferenças de oferta e demanda entre os cursos de licenciatura podem também estar relacionadas à manutenção do número de horas de cada disciplina na grade do ensino fundamental e médio. Entre as disciplinas com a carga horária reduzida estão educação física e educação artística.”

As licenciaturas, sobretudo as que habilitam para disciplinas de reduzida carga horária no currículo escolar, tendem à extinção.

Esta extinção acentua-se no setor privado, devido à falta de estudantes para uma carreira que ainda não conquistou, como formadora de educadores, espaços de atuação digna e coerentemente remunerada no mercado de trabalho.

A exigência da LDB 9394/1996, apesar de ser apoiada pelos governos federal, estaduais e municipais não têm conseguido fomentar a procura por determinadas licenciaturas. A licenciatura em Educação Artística é parte deste conjunto.

Isto se deve à insuficiente remuneração docente, ao predomínio de precárias condições de trabalho para o professor e às deficitárias políticas públicas para educação. Estas, ao valorizarem em demasiado determinadas áreas do conhecimento humano, organizam os currículos da educação básica de modo a restringir as cargas horárias de disciplinas pertencentes às ciências humanas, agravando o caráter semiformativo realizado na escola.

Como profissionais da educação, estamos num campo de flexibilidade teórica, porém de expressiva rigidez metodológica, apesar da própria LDB (Lei 9394/1996) assegurar no título que trata *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional* (Título II, art. 3º), “[...]o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas” (inciso III) e “a valorização da experiência extra-escolar” (inciso X).

Ou seja, temos diretrizes legais valorizando a área de ciências humanas, na qual está a disciplina Arte¹³, mas, por causa das políticas públicas para educação em vigor no país, deparamo-nos com a diminuição das cargas horárias nas grades curriculares das escolas da rede regular de ensino para as disciplinas da área de ciências humanas.

No caso específico da disciplina Arte, reiteramos, não dispomos nas escolas, de professores em número suficiente habilitados para argumentar e reivindicar a necessidade da reversão desse quadro.

Na historiografia sobre o ensino de Arte no Brasil identificamos a Lei 5692/1971 desencadeadora da criação de cursos de Licenciaturas em Educação Artística, título requerido para a atuação no ensino de Arte, no currículo escolar, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. E a Lei 9394/1996, que igualmente mantém e reforça a obrigatoriedade da

¹³ No capítulo II, Seção I, Artigo 26 da Lei 9394/1996, Parágrafo 2º, temos:

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Arte no currículo escolar, todavia sem viabilizar mecanismos para a formação, atualização e atuação de professores de Arte nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas públicas.

Encontramos propostas pedagógicas, inclusive oficiais, para qualificar o ensino de Arte no currículo oficial, entretanto sem políticas específicas visando a formação de professores de Arte ou verbas para viabilizar esta qualidade, na escola. Haja visto, muitos dos projetos desenvolvidos nas áreas sociais e educacionais que estão assumindo eficientemente, caráter multicultural e de reconstrução da sociedade, envolvendo sobretudo crianças e adolescentes em situação de risco, pertencerem ao ensino não-formal e estarem vinculados a iniciativas privadas.

A necessidade de integrar professores de Arte, de todas as linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança – nos programas de formação de professores para educação infantil e séries iniciais, seja nos cursos de Pedagogia, ou nos recém-criados cursos na modalidade Normal Superior, é fundamental.

Nestes programas estão sendo formados professores que deverão possuir um consistente embasamento sobre todas as disciplinas que se fazem presentes no dia-a-dia da escola.

Mesmo sendo a Arte historicamente desqualificada na hierarquização das disciplinas escolares, cremos ser essencial para uma prática pedagógica crítica e consistente, propiciar subsídios para os profissionais que atuarão na educação infantil, nas séries iniciais – cujos docentes são polivalentes – e aos supervisores, administradores e orientadores escolares conhecimentos do histórico, da natureza e da atualidade da disciplina Arte na educação brasileira, bem como sua importância na formação cultural dos seres humanos.

Detectamos também a urgência das coordenações dos cursos de graduação acima citados reconhecerem que, para lecionar Ensino de Arte nas graduações, são indispensáveis

professores de Arte com conhecimento específico nestas três áreas: educação, arte e ensino de Arte.

Os pedagogos e demais professores do Normal Superior tem um semestre de cada linguagem artística, quando os têm. Supervisores, orientadores e administradores nem sequer trabalham estas disciplinas em sua formação. E no entanto estão nas escolas da educação básica trabalhando com estudantes em uma etapa da escolarização na qual a linguagem da arte é fortemente sufocada pelo cálculo, pela leitura e escrita, ou assessorando professores de educação infantil e séries iniciais nesses processos.

Para a presença da arte na educação escolar, numa perspectiva crítica, é necessária uma constante auto-responsabilização acerca das realizações em arte, e aprendizado de arte por parte das equipes diretivas, dos corpos docente e discente.

Dos pressupostos da educação crítica enfatizamos, neste estudo, aquele que compreendemos como sendo potencialmente capaz de provocar mudanças rumo à concepção de ensino de Arte aqui contemplada: a formação cultural.

A **formação cultural** (ADORNO, 1995) deve constar como viés pedagógico indispensável para a emancipação e formação crítica, contribuindo no processo de desbarbarização da sociedade (o qual deveria ser objetivo da prática escolar), num contínuo esforço para compreender o passado como esclarecimento das ações presentes e vindouras.

Considerando o que foi aqui apontado acerca do ensino de Arte no Brasil percebemos que efetivamente a intenção da formação cultural na perspectiva da arte e seu ensino, têm-se visibilizado nas duas últimas décadas ainda timidamente e defronta-se com incoerentes usos dos recursos tecnológicos e comunicacionais disponíveis para sua viabilização.

ADORNO (1985) reporta-se a esta problemática em seu texto *Isolamento pelos meios de comunicação*, do capítulo *Notas e esboços*:

A afirmação que o meio de comunicação isola não vale apenas no domínio cultural. Não apenas a linguagem mentirosa do locutor de rádio se sedimenta no cérebro das pessoas como a imagem da linguagem e impede-as de falar umas com as outras, não apenas o louvor da Pepsi-Cola abafa o ruído do desmoronamento dos continentes, não apenas o modelo espectral dos heróis do cinema se projeta sobre o abraço dos adolescentes e mesmo sobre o adultério. O progresso literalmente separa as pessoas. O pequeno guichê da estação ou do banco possibilitava ao caixa cochichar com o colega e partilhar com ele seus pequenos segredos. [...] Quando se encontram, aos domingos ou viajando, em hotéis onde as acomodações e os cardápios são idênticos em cada faixa de preços, os hóspedes descobrem que se tornaram, com o isolamento, cada vez mais semelhantes. A comunicação cuida da assimilação dos homens, isolando-os. (ADORNO, 1985, pp. 206-207).

Professores de Arte e professores de séries iniciais atuando no ensino de Arte, continuam a ter grande dificuldade de fazer uma leitura crítica do mundo visual, em parte porque sua formação cultural têm mantido embotadas muitas questões cognitivas e, principalmente, questões sensíveis que a arte desenvolve porque “[...] recalcam a história dentro de si mesmas e dentro das outras, por medo de que ela possa recordar a ruína de sua própria vida, ruína essa que consiste em larga medida no recalco da história” (ADORNO, *idem*, *ibidem*, p.201).

Os discursos e textos pedagógicos abordam a sensibilidade e o crítico. A crítica sócio-política ao contexto no qual estamos incluídos, está sendo realizada de modo até bem-sucedido.

Porém, reportar-se à sensibilidade, que também é nossa, que está em nossos corpos, sentimentos e ações cotidianas, continua a ser difícil e atemorizante, porque, ao fazê-lo, estaremos abrindo-nos para a história - a boa e a ruim - a que traz sorrisos e a que provoca dores intensas pelas injustiças, frustrações, vozes silenciadas e gestos reprimidos de nossas vidas.

Se nós professores não soubermos lidar com nossas histórias e seus significados, multifacetados culturalmente, como iremos trabalhá-los junto aos estudantes?



Capítulo II: FORMAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Introdução:

Ensinar a orientar a formação de outros seres humanos, respeitando sua autonomia e capacidade criadora, faz parte dos cursos de formação de professores na universidade, constituiu-se numa dimensão deste trabalho.

Na dimensão do trabalho docente há um aprendizado dialético construído entre e por pessoas que sabem ser sujeitos da história e construtores de suas culturas.

Há saberes instrumentais a serem discutidos e muitos saberes da cultura vivida de cada um, a serem desvelados e re-significados. São saberes oriundos de nossas comunidades de origem, pautados ou não pela escolaridade. Cultura que se forma na intersecção da educação informal, não-formal e informal.

Saberes estes que se não forem significados por docentes e estudantes, não serão de fato, aprendidos e incorporados nas vivências de cada um. Importância de significação já destacada por FOURQUIN (1993):

De todas as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação desde o começo dos anos 60, as que se referem à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais. Ocorre que elas dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no profundo de sua identidade. Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. (FORQUIN, 1993, p. 9)

Os saberes escolares, no contexto descrito, não devem ser retidos no nível informativo e instrumental. Precisam ir além, contribuindo para o reconhecimento de um quadro valorativo que objetive a formação humana integral desde a educação infantil.

Na deficitária estrutura do sistema escolar brasileiro estão espaço físico, condições de trabalho, formação inicial e continuada de professores, carga horária inadequada, questões curriculares, didáticas e de conteúdos abordados, e remuneração dos servidores, contemplando a mobilidade de cada sujeito pertencer simultaneamente a diferentes espaços sociais, determinantes e determinados, a um só tempo, pelo capital econômico e pelo capital cultural (BOURDIER, 1997).

Os discursos educacionais e curriculares da política brasileira, expõem como as condições reais do trabalho docente, da natureza da educação e do ensino estão impossibilitadas por esta mesma política, de aproximarem-se das condições ideais contidas nestes discursos.

Conhecer estes discursos é básico para podermos identificar as posições que os professores ocupam e como agem a partir destes posicionamentos.

Não podemos mais ignorar a justificação cultural da escola, sufocada sob a concepção instrumentalista e barbarizante vigente no âmbito pedagógico. Cultura e educação são orgânicas, por serem interdependentes.

A educação, tanto em seu sentido amplo quanto no seu sentido restrito escolar, compõe-se sempre de alguém ensinando alguma coisa à alguém – o que supõe ser o ato educativo primordialmente comunicativo. Os conteúdos e demais elementos deste ato comunicativo pressupõem sempre algo que nos precede, que foi experienciado, e é, ou deveria ser, legitimado pela organicidade da formação cultural de cada um.

A cultura escolar é seletiva, implicando numa reelaboração didática em que é problematizado um recorte cultural. Este recorte reflete uma relação de conflitos de forças simbólicas impregnadas no posicionamento de cada professor e estudante.

A formação cultural do estudante intermediada pelo professor será intensamente afetada pela formação cultural dos professores, apresentada nos seus atos cotidianos.

Assim, a discussão de questões culturais, suas causas e conseqüências na relação escola-curriculo feita neste capítulo, é fundamental para a compreensão dos posicionamentos assumidos por seus agentes em toda a estrutura educacional, sendo produtos e produtores das culturas componentes do tecido social.

2.1. Formação e semiformação cultural

O ato de educar pode ser compreendido como tempo e espaço para o desvelamento de dimensões físicas, sensíveis e cognitivas da busca de significados, sobre os quais vai sendo delineada a dinâmica das relações ocorridas em um grupo, bem como entre grupos.

Reportando-nos à conquista de poder pela burguesia, nos séculos XVII e XVIII, na Europa, sabemos que tal fato contribuiu para a emancipação e estabelecimento desse grupo como classe dominante e hegemônica (porém não majoritária), subsidiando seus membros para a ocupação de cargos na área administrativa-econômica mercantil e servindo de base para o que, posteriormente, Adorno veio a denominar sociedade administrada.

Deste modo, burgueses oriundos de grupos compostos por camponeses, artesãos e comerciantes, passaram a ter acesso e a necessitar uma formação que incluía além dos conhecimentos técnicos específicos ao seu ofício, igualmente uma ampliação do seu campo intelectual, visando atender a demanda das políticas econômicas que então se estabeleciam.

Nesta operação a burguesia expropriou dos trabalhadores e de seus próprios integrantes, as condições fundantes para sua formação cultural, suprimindo-lhes o tempo livre em que podiam dedicar-se ao cultivo das coisas do espírito, à paixão pelas coisas vitais e seus elementos formativos.

O acesso dos trabalhadores a novas informações necessárias, de interesse dos grupos burgueses, em contrapartida, contribuiu para a perda da autonomia que caracterizava os métodos artesanais de trabalhar, vigentes na Idade Média, nos quais havia uma autoridade do trabalhador sobre o seu trabalho: ele o conhecia em seu processo de elaboração possuindo possibilidades de combinar rigorosidade técnica com criatividade pessoal. Detinha sobre este trabalho capacidade avaliativa e de autocrítica.

De acordo com PERRENOUD (1993), “ [...] ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. (PERRENOUD, 1993, p.25)

A artesanidade intrínseca no ato de educar é orgânica, e como tal, não-linear, sendo contraditória e por vezes conflituosa. Se assim fosse possível viver o ato de educar, na escola, poderíamos exercitar continuamente a autocrítica a fim de evitar a absolutização de nossas práticas e convicções pedagógicas.

A dúvida deve estar presente no ato pedagógico sem por isto desqualificar o trabalho docente ou expor o professor ao rótulo de incompetente, oriundo de seus pares e alunos. A narrativa do próprio trabalho deve estar viva em sua construção, e problematizada junto ao aluno.

Atitude que deve fazer parte do cotidiano escolar desde a infância. Devendo permear, portanto, a prática educativa nas séries iniciais.



Considerando a origem da ascensão burguesa, respaldada pelo direcionamento à construção de uma sociedade civilizada, encontraremos dois conceitos interligados: cultura (*kultur*) como o conjunto das realizações humanas objetivas e formação (*bildung*) como as realizações humanas decorrentes dos processos simbólicos (ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA; PUCCI, 1999).

A cultura é dual: a um só tempo prepara o homem para a sociedade, e atua como intermediadora entre o universo cultural e a semiformação ao introduzi-lo nas regras culturais desta mesma sociedade, mas que o limitam. Nesse processo não se realiza a autonomia proposta - e nunca cumprida - pelo ideário burguês. Ocorre, sim, a transferência de uma heteronomia para outra.

Neste sentido o estabelecimento da indústria cultural (ADORNO, 1985), discutido no texto de 1944, *Dialética do esclarecimento*, denuncia a mercantilização da produção simbólica da sociedade e a massificação da subjetividade humana, passando esta a configurar-se como promessa, irrealizável, de uma sociedade justa, racional e igualitária.

No texto *Teoria da semicultura* (1959), publicado no Brasil em 1996, Adorno demonstra a relação entre cultura e formação cultural.

Vejamos o entendimento de semicultura (ou semiformação cultural) para chegarmos ao conceito de formação cultural:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. Isso tudo não encontra explicação a partir do que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão tópica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto

cego ao qual deveria se aplicar o trabalho do conhecimento. Apesar de toda a ilustração e de toda a informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO,1996)

Formação implica conhecimento e compreensão dos processos de elaboração do conhecimento. Implica a compreensão de seu processo ativador, requerendo o equilíbrio sensível-cognitivo do sujeito: corporeidade e intelecto ativos numa práxis humanizadora.

Refere-se ao desenvolvimento de aptidões críticas visando desvelar mecanismos ideológicos e desenvolvendo a capacidade de manutenção da autonomia - apesar do contato com referenciais validados pelo sistema político-social em vigor.

Ou seja, o preparo para discernir como ocorre a construção, circulação e legitimação destas ideologias, investigando crítica e dialogicamente conceitos apresentados somente em sua positividade²⁰, e que conforme ADORNO (1995): “[...] consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito.” (ADORNO,1995, p.80). Como humanos, precisamos de narrativas próprias, construídas por nós mesmos, permeadas por todas as histórias que se tramaram no ir e vir de nossas existências. Histórias que ainda se fazem: histórias passadas, histórias presentes, das salas de casa às salas de aula. Para aquém e além das escolas.

Se o tempo humano propõe diálogos ricos em narratividade, os sujeitos devem falar, comunicar, expressar o conhecimento de suas próprias vidas, dos e nos trabalhos nela realizados, podendo reconhecerem-se como produtores e produtos no processo desse trabalho.

²⁰ Na agenda político-educacional vigente podemos apontar cidadania, emancipação, autonomia, entre outros, como termos que são apresentados somente em sua positividade, não tendo sua relatividade ou consequências discutidas e problematizadas, uma vez que isto viria a expor o ideário neoliberal e neoconservador presentes em sua origem. E o fato de que estes conceitos assim emergem porque o Estado precisa reafirmar sua legitimação junto à sociedade já que opera sempre com um déficit de legitimidade (AFONSO, 1999).

Nessa relação dialógica entre criadores e criações os relatos de seus protagonistas vêm mais carregados de significados e credibilidade, porque sabemos serem estes fatos fidedignos – denunciados em cada expressão da voz, em cada gesto realizado, em cada palavra escolhida. Sabemos serem experiências, não imediatistas vivências.

Professores e estudantes estão trabalhando deficitariamente informações e instrumentalizações durante o tempo escolar. Daí podemos depreender que se a prática educativa escolar não ultrapassa nem é satisfatória no nível instrucional e informativo também não atinge o patamar da educação formativa. Ao não ser satisfatória nos níveis informativos e instrucionais, contribui para a intensificação dos processos ratificadores da semiformação cultural.

A educação formativa na escola exige um suporte epistemológico consistente e contínuos estudos de aprofundamento nas especificidades de suas disciplinas e áreas afins à prática docente e ainda um constante compromisso político-cultural do professorado.

A expressiva mutabilidade de referenciais valorativos da vida humana tem como consequência o não-reconhecimento de alguns valores básicos característicos da sobrevivência humana.

GADOTTI (1996) ao interpretar o conceito de formação de Paulo Freire, expressa a importância das questões culturais quando um projeto pedagógico orienta-se no caminho de uma prática educativa formativa:

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro. (GADOTTI, 1996, p. 106)

Acentuar o caráter formativo da educação significa trabalhar os conflitos existentes na sociedade, revelando-os como contradição ou antagonismos, a fim de transformá-los em experiência formativa (ADORNO, 1995).



A difusão industrial da informação transformou a cultura criativa tradicional e sua historicidade em nostalgia e folclore, descontextualizadas e abordadas por fragmentos.

Tomando as obras *Sobre educação- Diálogos II* (1984), de autoria de Sérgio Guimarães e Paulo Freire, em que discutem educação e meios de comunicação de massa, e a abordagem de indústria cultural, de Theodor Adorno e Max Horkheimer, na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), percebemos que os posicionamentos dos autores destas obras em relação a tais mecanismos se tangenciam em vários pontos:

- Ambos atuam como produtores e difusores de saberes e valores, em geral numa função semiformativa contínua, uma vez serem presenças no cotidiano de cada pessoa, difundindo como correta somente a concepção de conhecimentos e sentimentos da cultura dominante.
- Atingem todos os seres humanos, sem diferença de idade, sexo, classe social, credo e formação cultural, independente do lugar onde esses se encontrem. Ou seja, desde um povoado distante ou uma tribo de característica primitiva, os efeitos desses dois mecanismos de persuasão os atingem, com maior ou menor intensidade, seja por meio de uma reportagem local ou o contato com algum trecho de um dos seus inúmeros produtos, o que dá início a mudanças no campo valorativo e perceptual da comunidade, ainda que sutilmente.
- Propõem os sonhos da cultura dominante para as culturas dominadas (sonhos sem possibilidades de virem a se realizar), naturalizando suas dificuldades e o desencanto.
- Ambos os mecanismos colaboram para a anulação do pensamento dialético acerca de suas manifestações de comunicação massiva, concorrendo para o embrutecimento dos sentidos e a perda da percepção dos sentimentos e sentidos humanos e de seu potencial criativo e emancipador.



- Apresentam uma pseudo-interatividade, uma vez atuarem mais para veiculação de produtos acabados e produtores de subjetividades do que como meios de interação entre o produto proposto e o público.
- Ambas as obras tratam da atrofia sensível-cognitiva do ser humano, provocada pela sociedade de massa e pela indústria cultural, desencadeando um ver-sentir-interpretar de acontecimentos de modo imediatista, sem conexões entre si e sem problematizações.

Para se contrapor a este processo de atrofia humana, os autores propõem a razão, a cultura, a educação formativa e a arte, numa perspectiva teórica crítica.

A semiformação proporciona ao sujeito a idéia de um falso-saber, um verniz formativo, o qual não lhe permite ir além da imediatez dos acontecimentos, impedindo-o de desenvolver seu potencial humano e social.

Deste modo podemos melhor entender como a semiformação cultural interfere no relacionamento entre executores das tarefas pedagógicas e administrativas e autoridades técnicas – neste caso, sujeitos do processo de produção criativa do conhecimento em educação.

Como exemplo temos a relação entre professores universitários e professores da educação básica, quando estes últimos, por não participarem dos processos de elaboração das propostas pedagógicas e pesquisas científicas repudiam aquele conhecimento já sistematizado pela comunidade universitária e órgãos gestores das políticas educacionais.

Este é um dos fatores que colabora para o permanente atraso do professor, sobretudo da educação básica, em relação a sua civilização, ou à civilização que supõe representar.

Em se tratando do professorado das séries iniciais, nosso foco neste estudo, tal situação parece ainda mais grave.



Sua resistência ao sujeito produtor do conhecimento-sujeito criador, em seu espaço e tempo, coloca o professor no caminho da semiformação cultural (ADORNO, 1996), justamente onde e quando deveriam, como educadores, proporem-se à busca de uma formação cultural eficaz, concreta, aplicável no cotidiano, o que lhes permitiria fundamentar-se teoricamente, na constante auto-reflexão para sua prática docente.

A revelação dessas contradições e antagonismos na reflexão e prática é essencial à tomada de decisão que objetiva superá-las, avançando rumo a conhecimentos de fato, emancipatórios.

Esta superação, entre o professorado de séries iniciais, todavia é impedida, reforçadamente, pela acomodação no fatalismo da deficitária estrutura educacional do país, seus desdobramentos e pelas características²¹ do corpo docente deste nível de ensino.

Para o elucidamento desta problemática é pertinente uma abordagem formativa crítica no e do currículo, que envolva a formação de professores, a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e o ensino superior, de modo a ultrapassar o âmbito das situações imediatas de aprendizagem suscitadas em sala de aula²², e alcançar também o contexto mais amplo no qual se realizam as políticas que gerenciam o sistema educacional.

Cabe à escola, incluindo a universidade e seus cursos de formação de professores, portanto, reavivar o caráter humanizador (ADORNO, 1995; FREIRE, 1996) da educação, na própria práxis, sendo efetivamente compreendido por docentes e estudantes, através de uma prática educativa que os habilite para uma prática social emancipatória.

Nos cursos formadores de professores para a educação básica, este caráter humanizador e orgânico do ato de educar(se) deve ser cada vez mais analisado.

²¹ As características e desdobramentos aqui mencionados serão discutidos no sub-capítulo 2.2.

²² Refirimo-nos neste estudo ao ensino formal escolar, por ser a escola ainda o local privilegiado onde se situa a prática docente.

2.2. Sistemas culturais e educacionais na formação de professores

No ato pedagógico encontramos as funções de instrumentalização, socialização e estimulação dos sujeitos (professores e estudantes) representadas no currículo escolar.

Inerente a estas funções, temos o ato de avaliar, cujos aspectos simbólicos possuem funções seletivas, dominadoras e socializadoras (ou dessocializadoras), atingindo estudantes e professores.

A estrutura do trabalho docente, ao permitir-nos a emissão de juízos, atribui-nos determinados supostos poderes.

Poderes que nos orientam para práticas de regulação como censura ou para práticas de regulação como formação, na qual sujeitos buscam juntos a compreensão de uma realidade para com ela atuarem, visando um objetivo determinado.

Procedendo a uma análise mais profunda detectamos que os poderes acima citados não pertencem, de fato, ao professor, e tampouco lhe asseguram a relativa autonomia possível na vida em sociedade, já que esta supõe a capacidade consciente de fazer escolhas.

Ao indagar quais caminhos devem ser viabilizados a fim de que, no atual contexto, possa-se dar visibilidade às bases reguladoras, segregatórias, discriminadoras e excludentes da gestão educacional apresentadas pelas políticas neoliberais de defesa do Estado Mínimo, começamos a verificar como estas afetam diretamente, ainda que nem sempre de modo explícito, o professorado e seu trabalho.

Compreendemos ser necessário o desvelamento do mecanismo das bases reguladoras e segregatórias atuantes na sociedade e na escola, para a concretização de uma prática educativa

capaz de orientar seus professores e estudantes no caminho de uma formação cultural emancipatória.

De acordo com Stuart Hall (1991) “[...] não há enunciação sem posicionamento. Vocês têm que se posicionar em algum lugar para poder dizer alguma coisa”(McLAREN, 1997, p. 74).

Este posicionamento é necessário para que possamos compreender as produções históricas e culturais como mutáveis ao interpretá-las no presente, sem fazermos-nos objetos destituídos de referenciais, tampouco âncoras enraizadas.

Este posicionamento constitui condição imprescindível para efetivar uma prática educativa formativa e emancipatória, delineada a partir de um universo que deve ser entendido de acordo com as especificidades de cada contexto sem, no entanto, desarticulá-lo da sociedade mais ampla e suas transformações.

A escola deve ser um local onde a informação seja desenvolvida juntamente com a formação de professores e estudantes, visando não somente um ser humano bem informado, mas um ser humano capaz de usufruir de todas as suas faculdades sensíveis-cognitivas.

Ao ignorar o processo de construção humana presente na atividade de conhecer alguma coisa, investigando-a ativa e efetivamente, a escola introduziu uma política de silêncios e de não-perguntas, desestruturadora de quem a frequenta como estudante, e de quem nela exerce seu trabalho de professor.

Esta política do silêncio constitui culturas não-investigativas que desencadeiam a semi-formação (ADORNO, 1996).

Sob perspectivas críticas, a função docente é um ato pedagógico envolvendo o compromisso com a educação formativa emancipatória, realizada articulando educação-cultura-emancipação.



A profissão docente, desde seus primórdios, foi considerada como sendo um trabalho subalterno. No Egito Antigo, quem exercia a função correspondente ao magistério atual era um escriba, servidor dos nobres. Em Roma Antiga era um escravo o condutor dos filhos dos reis e aristocratas. No Feudalismo europeu aparecia como escrevente. Na Alemanha somente o professor universitário recebia o título de *herr* (senhor).

No Brasil ainda convivemos, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, com a professora que se tornou parente: a tia. Entretanto, não temos o tio. Esta denominação, ao relacionar a profissão docente da mulher com um grau de parentesco, vem subqualificá-la como profissional:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma inocente armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. (FREIRE, 2001, p.25).

Há, implícito na profissionalização do magistério um espírito de subalternidade, inclusive do ponto de vista sociológico, em que a docência é considerada, igualmente, semiprofissão.

Em relação ao professorado, podemos pontuar fatores relevantes para o baixo status da categoria (ESTEVE, 1995; SANTOMÉ, 1995; PUCCI (org.), 1994; SACRISTÁN, 1995, in: NÓVOA (org.), 1995):

- Grande parte do magistério é composta por pessoas oriundas das classes média e baixa.
- Para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, até recentemente era aceita, no Brasil, titulação de nível médio.
- O contexto territorial da escola onde trabalham os professores, as condições de trabalho, segurança, acessibilidade e progressão na carreira.

- A burocratização da ação do professor na escola, o que provoca uma sobrecarga de atividades, reduzindo o tempo que deveria ser destinado à sistematização e às reflexões teóricas, conceituais e políticas do trabalho no magistério²³.
- O professorado, por sua grande extensão, oferece maior dificuldade para uma política de remuneração condizente com a importância de seu papel na sociedade, uma vez termos de considerar o grande número de professores das redes públicas federal, estaduais e municipais, bem como a rede particular oficial de ensino.
- A presença maciça de mulheres no trabalho docente. Mulheres constituem um grupo histórico e socialmente discriminado.
- A consideração da escola como componente da estrutura educacional, situada acima da necessidade do trabalho docente.²⁴
- Devido à solicitação da formação continuada, o profissional do magistério mantém-se também com o *status* de estudante. Ou seja, um profissional que continua a ser estudante concomitantemente à sua atuação como docente. Sua profissionalização está em constante estruturação devido ao contexto sócio-histórico concreto que o conhecimento escolar se propõe a legitimar. Existe um demasiado tempo de socialização do professor como estudante.

²³ No trabalho docente há necessidade de integrar continuamente novos conteúdos, decorrentes das mudanças sociais. Tais mudanças podem servir como alertas quanto ao processo de exclusão do professorado e à impropriedade de atribuir-lhes toda a responsabilidade pelos desajustes do sistema educacional. Esta problemática é também social, e requer soluções de âmbito social e não somente escolar. A visão da educação escolar como redentora das mazelas sócio-econômicas-culturais é inviável e injusta.

²⁴ No quadro hierárquico da escola o professor está localizado nas posições mais subalternas. Ou seja, a prática educativa realizada no contato direto com o estudante é um dos trabalhos, em verdade, considerados de menor importância na organização escolar. Ainda que haja muita retórica, sobretudo governamental contradizendo este postulado e muitos trabalhos tentando revertê-lo, o mundo educativo é pouco determinado pelo professor.

- O grande abismo existente entre as expectativas sociais depositadas pelas comunidades na escolarização - onde o professor exerce seu trabalho na educação de crianças, jovens e adultos - e os resultados concretos desta prática.
- A não-voluntariedade que caracteriza a relação professor-estudantes. No Brasil há obrigatoriedade de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos freqüentarem a escola. Esta obrigatoriedade envolve também os pais, os quais, se não cumprirem a determinação, podem ser punidos²⁵.

Este contexto de proletarização (APPLE, 1997) provoca pontos de fragilidade ou de resistência à ordem instituída exteriormente, que impedem o desenvolvimento maturacional dos saberes pertinentes à profissão do professor.

A respeito deste quadro referente à atuação docente, ESTEVE (1995) comenta:

Esta análise permite compreender melhor a profissionalidade, na medida em que a actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Neste sentido, é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais. (ESTEVE, 1995, in: NÓVOA, 1995)

O aspecto coletivo do trabalho docente nos remete à idéia de formação a partir de uma comunidade e, numa vertente educacional progressista, a atitudes de reciprocidade e solidariedade.

²⁵ Todavia, ao abordar este tema podemos lembrar que esta mesma legislação se omite em relação às crianças e adolescentes sem família e fora do sistema formal de educação.



Entretanto, podemos perguntar: o modo como se estruturam, manifestam e interagem estas comunidades no sistema educacional é compatível com atitudes de reciprocidade e solidariedade?

A escolarização vigente - da educação básica ao ensino superior - ainda enfatiza mais informação do que formação - tanto de estudantes quanto de professores, os quais desenvolvem suas atividades freqüentemente sem condições para conjugar reflexão e prática dialeticamente, expondo as contradições e os antagonismos que as permeiam.

O sistema educacional formal, aqui é compreendido como sendo constituído por comunidades interdependentes e em interação no espaço escolar (professores, estudantes, funcionários, pais, equipe diretiva, órgãos de gestão regional e nacional), todavia com características de identidade próprias, já que há, em cada uma destas instâncias, hierarquias específicas somente a elas.

O conceito fechado de comunidade defronta-se, então, com paradigmas sócio-culturais e políticos desestabilizantes, onde a concepção de comunidade como homogeneidade não mais se sustenta porque comunidade, em sentido avançado, não exclui a heterogeneidade (e interdependência) na sua constituição.

De acordo com Boaventura Santos (AFONSO, 1999), as estruturas da comunidade ainda se apresentam ancoradas aos dois pilares da relação social da modernidade: regulação e emancipação²⁶.

²⁶ Pilares da relação social (de acordo com Boaventura de Souza Santos, 1993, in: Afonso, 1999)

- Pilar da regulação: constituído por três princípios: Estado, mercado e comunidade.
- Pilar da emancipação: constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

A conjuntura do espaço público brasileiro, de orientação explicitamente neoliberal, tem sido reafirmada pelos princípios da regulação através da parceria do Estado, do Mercado e da Comunidade.

As configurações de comunidade, respondendo ao chamado do Estado e do Mercado, contribuem para minimizar a responsabilidade social do Estado. Desse modo, o Estado não se desmantela, mas se redefine numa nova agenda governamental, sustentada por, e sustentando igualmente, estratégias educacionais legitimadas pelas políticas sociais vigentes.

Esta nova agenda política delinea as relações sociais assumindo posturas contraditórias, ou até mesmo antagônicas: são neoliberais e neoconservadoras, centralizando o poder de decisão e controle dos grupos, porém recorrendo para legitimar-se, entre outros, a pressupostos também de práticas emancipatórias relacionadas à formação contínua, sobretudo no tangente às concepções de comunidade, não para que se emancipem, mas para que, ao se auto-gestionarem, aliviem parte da responsabilidade do Estado, contribuindo para a afirmação do Estado Mínimo.

Este processo em muito se aproxima dos processos de conciliação e modernização.

Por modernização nesta investigação compreende-se uma reforma, implantada do alto, por grupos dirigentes, que tem por finalidade adequar a sociedade, então considerada atrasada, aos modelos de países avançados. Conforme explica FAORO (1994) a modernização “[...] chega à sociedade por meio de um grupo condutor que privilegiando-se, privilegia os setores dominantes.” (FAORO, 1994, p. 99).

Segundo MARRACH (1996) conciliação, transação ou consenso são termos equivalentes entre si, e significam um acordo entre parceiros desiguais, em que o detentor de menor poder, em um dado contexto, deixa-se apropriar e expropriar pelo outro, submetendo-se ao poder hegemônico.



Deste modo entendemos conciliação como sendo “[...] um acordo entre os parceiros desiguais, entre dominantes ou donos do poder e os menos poderosos convertidos ao credo dominante.”(MARRACH, 1996, p.10).

Ao defendermos teorias e práticas educacionais críticas temos de ter clareza quanto às suas implicações em níveis sócio-culturais micro, meso, macro e mega e inseri-las na agenda de discussões realizadas com as comunidades de investigação, neste caso a escola.

Cabe ao trabalho no campo das ciências humanas e sociais a compreensão dos mecanismos e tecnologias neoliberais subjacentes a tais processos.

O sentido de se avaliar pessoas e seu desempenho tem de ser compreendido pelas pessoas avaliadas, para que reconheçam em si a capacidade de realizar trabalho e o potencial deste trabalho. E através dele alcançar a emancipação possível, evitando estagnar-se no trabalho alienante.

O modo como o trabalho e a aprendizagem alienantes se operacionalizam tem de ser reconhecidos por sujeitos em formação, ou não haverá condições para que esta formação se atualize (potência que se faz ato).

A compreensão deste processo assim, não pode se restringir à sala de aula ou ao ambiente escolar (apesar de nesta investigação ocuparem os espaços centrais da discussão).

Ou seja, a compreensão – concomitante a cada ação desenvolvida - é coerente com uma formação de base emancipatória que solicita a autonomia dos sujeitos, não somente para a integralização do saber instrumental, como para a necessidade de reelaborar e re-significar tais saberes, aplicando-os às experiências e vivências concretas cotidianas.

É fundamental o esclarecimento (ADORNO, 1985) de como o discurso político central ao acenar com fragmentos de cidadania, pode estar, através do poder instituído politicamente, destituindo-lhes de qualquer possibilidade concreta de autonomia e emancipação, uma vez que

lhes retira direitos universais básicos do ser humano, independentemente de sua cultura, submetendo-o ao discurso existente e propagado como se este fosse um fato consumado e inquestionável.

Por isso o indicativo para introduzir na pauta dos debates acerca da formação de professores e em todos os níveis do ensino básico o próprio conceito de formação e os caminhos para viabilizá-los, rumo a uma educação emancipatória. E introduzi-los especialmente, na formação continuada de professores, que atinge professores em ação direta na ambiência escolar.

A escolha por um posicionamento crítico requer a ousadia de discutir a natureza do trabalho docente e sua estruturação, junto com o estudante, a fim de vê-lo apto a construir seus próprios caminhos de conhecimento, formando-nos como docente no cotidiano da prática educativa escolar, seja na educação básica ou no ensino superior.

Nos processos de formação continuada, devemos lembrar que os professores participantes dos momentos destinados a esta formação, são naquele momento, também estudantes. E como tais, devem estudar, compreender o que é de fato realizado. Não apenas ler textos ou ouvir palestras. Devem produzir nas mais diferentes linguagens, para compreendê-las e re-significá-las.

Como professores e aprendizes precisamos estudar, fazer relações entre teorias, entre experiências profissionais e pessoais de nossas vidas, articular propostas políticas para educação com sua viabilização no cotidiano. Investigar suas lacunas. Desvelar as possibilidades contidas nas políticas públicas para educação, tanto quanto nas escolas e comunidades em que atuamos.

Pensar profissional e humanamente as relações que estabelecemos com nossos estudantes, colegas de trabalho e equipes ou profissionais que fornecem assessorias diretas ou sob forma de cursos e demais eventos educacionais.

Nosso trabalho como educadores se realiza com maior eficácia quando investimos numa prática educativa cuja orientação permita ao estudante substituir, gradativamente, o estado

tutelar da menoridade (ADORNO, 1995), pelo estado da emancipação possível, capaz de ser vivida numa sociedade heterônima como a nossa. Esta emancipação é apenas possível ou relativa.

Para obter esta formação é necessário que se concilie a preparação imediata e o horizonte de orientação, conforme alerta Hellmut Becker em seu debate com Adorno sobre educação e emancipação:

Esta combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação é algo que na prática ainda falta a toda nossa formação profissional e que eu considero tão importante porque, num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas. (ADORNO, 1995, p.180).

A atenção à escola, reiteramos, deve ser zelosa por ela ser legitimamente o *locus* de trabalho dos profissionais da educação, mediados por um mundo sócio-cultural contraditório e ativo no currículo escolar.

A fim de tornar visível a base reguladora e segregatória intrínseca neste currículo reconhecemos como via mais coerente, tomá-la também como objeto de estudo durante todo o fazer pedagógico e conseqüente avaliação, na modalidade formativa, que o acompanha.

Ao professor compete estar atento para que estas questões da prática pedagógica sejam experimentadas pelos sujeitos desde os primeiros anos de escolaridade (incluindo também a educação infantil), respeitando-se os níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Se hoje já admitimos epistemologias diversas, é tempo, então, de ampliarmos as concepções de conhecimento representados no currículo a fim de atender as necessidades educacionais dos universos culturais coexistentes na sociedade.



A teoria curricular oficial brasileira, desde o começo do processo da escolarização no país, mantém seu caráter extremamente conservador, com características neoliberais, punitivas e arraigadas a um estereótipo articulado a uma educação de forte caráter confessional.

Abordar o assunto currículo nos cursos de formação de profissionais da educação, significa respeitar as características culturais destes professores e não submetê-los a um programa hermético uniformizador e prescritivo.

Para sua formação o professor deve entender o funcionamento dos mecanismos estruturadores e articuladores do currículo e no currículo. Havendo consciência da problemática provocada pela coexistência de características de heteronomia e autonomia numa mesma sociedade, mais eficazmente se visibilizam os caminhos para uma formação emancipatória possível.

A investigação crítica do currículo tem sido primordial para a formação de professores, porque estes tem de reconhecer no currículo em que atuam, as arbitrariedades que depõem contra seus próprios discursos como profissionais, deslegitimando sua prática docente.

Ou seja, o professor é um elemento constitutivo do processo educativo, mas tem sua atuação considerada sempre como algo a ser consertado, jamais consultado, caracterizando um processo de exclusão do professorado das decisões do sistema educacional. (NÓVOA, 1995).

Por isto, defendendo a idéia de que a relação pedagógica deve ser dialógica, temos de considerar a narratividade existencial do professor, do mesmo modo que apregoamos este posicionamento em relação aos estudantes.

Se estes profissionais saírem da universidade considerando normal a uniformização instituída, estarão condenados a sedimentar sua própria segregação, uma vez muitos deles não conseguirem cumprir os ritos determinados para ser parte integrante do seletivo grupo dos aceitos legitimamente pela sociedade administrada.

Sociedade esta que em nome da civilização sustenta a barbárie, a qual tem se repetido, reforçado e denunciado simultaneamente no século XX e início do século XXI.

Barbárie em grande e pequena escala, na violência simbólica e explícita dos acontecimentos diários e contra a qual se propõe a educação numa perspectiva crítica. Conforme ZUIN (1999), em relação às contribuições da teoria crítica para a educação: “Há uma explícita intenção de consubstanciar às questões pedagógicas um determinado juízo de valor que se comprometa com a oposição à reprodução da miséria e da barbárie.” (ZUIN, 1999, p.131).

Reconhecendo-se saberes plurais em coexistência, deveria haver problematização cultural como esclarecimento resultante da luta de cada indivíduo e grupo visando compreender a produção das culturas de maior influência na sua formação, uma vez ser esta formação, configurada na inter-relação com o outro.

Não estão estes diferentes grupos gestando suas produções culturais, em contextos interculturais, sem sucumbir a políticas de exploração, assimilação, assistencialismo e segregação, onde se confundem desconstrução de desigualdades com dissoluções de diferenças, deslegitimando culturas singulares para beneficiar uma cultura unitária comum?

Tal perspectiva epistemológica coloca também as questões numa dimensão *cultural*, ou melhor, *intercultural*: como as diferentes culturas desenvolveram lógicas e formas de relação e ação humana, de conhecimento e de comunicação? Que mudanças e criações de novas estruturas de interação dos seres humanos com a natureza e entre si (mediante, por exemplo, a festa, o jogo, o rito, o mito, as manifestações religiosas...) foram ativadas no encontro/confronto entre povos diferentes? De que modo e em que medida o encontro dos grupos étnicos diferentes pode revalorizar as respectivas identidades sociais e culturais e favorecer a reciprocidade entre sujeitos emancipados? (FLEURI, 1998, p.48).

Deste modo não podemos, na escola, estabelecer hierarquizações entre as manifestações culturais, porque delinear critérios de superioridade entre culturas diferentes implica estratificar qualitativamente seres humanos.

Tampouco podemos, na escola ou fora dela, sucumbir alienadamente ao *status quo* em vigor, mantido pela atuação barbarizante da indústria cultural na sociedade contemporânea.

Este transitar em territórios interfaceados culturalmente não é um passeio límpido de contradições. Pelo contrário, é uma aventura que se assemelha ao ato de criação original, a um só tempo dialética e orgânica – tenso, contraditório, antagônico – por isso extremamente rico em experiências que passam a dar significados e sentidos à existência humana. Significados e sentidos que vêm a delinear culturalmente a configuração da identidade pessoal e coletiva.

Esta identidade constrói-se culturalmente na interação do homem consigo, com os demais e com o restante dos seres vivos, formas e ambientes estruturados pela natureza e pelo fazer humano.

Na era planetária (MORIN, 1997) em que vivemos, a cada sujeito deve ser conferido o direito à mobilidade na rede relacional que se põe à humanidade de modo a promover a interação da qualidade de sua cultura com outras, a fim de manter um fluxo viável a uma comunidade orgânica, não entendida sob a forma de mais uma literária utopia, mas como possibilidade de modificar-se neste sentido pela conscientização do ser humano sobre capacidades suas há muito usurpadas de si mesmo. Capacidade sutil e eficientemente manipulada pelos bens simbólicos da indústria cultural capitalista massificadora e embrutecedora dos sentimentos e sentidos humanos.

A semiformação tende a condicionar a capacidade de discernimento dos homens a relacionar-se superficialmente com os objetos, anulando nesta relação a tensão nela intrínseca, portanto contribuindo para a naturalização do objeto da sociedade administrada sobre o próprio sujeito. Portanto, há lacunas para a discussão da problemática cultural, situadas também dentro do espaço formal de cultura, mas principalmente, nos espaços marginais, aqui compreendidos como tudo o que não se enquadra passivamente no aspecto doutrinário desta instituição-mãe, o sistema social capitalista, a sociedade administrada, no qual apoderar-se do outro, seja este

países, pessoas, saberes - tornando-o impotente frente a sua própria criatividade - faz-se absolutamente natural, esquecendo-se de que um dos perigos de conceber-se algo como natural é interpretá-lo como verdade absoluta.

Como exigir uma prática emancipatória e crítica de um professor quando sua língua-materna é julgada não culta; sua religiosidade considerada credice; seus saberes, ineficazes; seus conhecimentos fármaco-medicinais, superstições; sua cultura técnico-científica engendração casuística; sua arte, estética e tecnicamente pobre; seu comportamento, grotesco e seus sentimentos, dramalhões? (CARVALHO, 1998, p. 45).

Deste modo, como exigir respeito à linguagem da arte na formação humana quando suas manifestações artísticas são consideradas ridículas?

O professorado de séries iniciais, segmento que aqui nos interessa, também faz parte do povo brasileiro que, como os demais latino-americanos, possui uma vasta riqueza cultural sufocada, vítima de uma amnésia coletiva, ou de um envergonhamento muito bem conduzido – aquilo que oficialmente habituou-se a denominar como cultura popular (hoje já mesclada à indústria cultural e aos meios de comunicação de massa), onde está contida parcela considerável de sua criatividade e conseqüente poder de participação e dignidade.

Capacidades não muito apreciadas por setores hegemônicos, sabedores do quanto estas forças criativas, sê descobertas por quem as possui, podem abalar seus projetos de dominação.

Consideramos, como explicado, um certo poder de que dispõe a cultura criativa popular²⁷ tradicional para desmascarar o instituído e fazê-lo pelos caminhos mais inusitados.

São desconstruções de valores há muito sabidos obsoletos, porém não admitidos. E valores fragilizados predizem mudanças estruturais capazes de vir a alterar rumos já estabelecidos. O

²⁷ Não estamos aqui apregoando ingenuamente a existência de uma cultura pura, intocada pelos mecanismos da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa.

que, a priori pode não interessar aos poderes instituídos ou “tecnologias autorizadas” (SIMON, 1995, in: SILVA (org.), 1995) da sociedade administrada.

No confisco da cultura popular criadora acontece uma desvalorização com a qual são manipulados além do poder de criação do sujeito, também sua subjetividade e identidade, neutralizando seu potencial de resistência, ou opacizando sua epistemologia, desacreditando-a perante seu grupo de origem, para melhor conhecê-la e filtrá-la sob os cânones da cultura hegemônica.

Esta filtragem ocorre sob responsabilidade da semicultura instituída, que se corporifica como pseudo-cultura direcionada, em diferentes instâncias sociais.

A cultura oficial tem o cuidado de não destruir inteiramente a estrutura da cultura popular porque reconhece nela, valor fundamental para sua sobrevivência e identidade. No entanto, não vai expor-se ao risco de explicitar a estes grupos a grandeza valorativa dos saberes implícitos em suas práticas – que podem ser, e nestes contextos à margem, de fato são – emancipatórios, porque criadores e reveladores das singularidades humanas de cada sujeito, revelando-lhes, em si mesmos, condições de cidadania.

Os assuntos externos à cultura hegemônica, quando tratados o são para serem resgatados e filtrados pelos cânones desta mesma cultura ou são apresentados como manifestação popular - desqualificada.

Desqualificada porque originária de um saber informal, cuja lógica interna de construção do conhecimento dá-se por caminhos diferentes daqueles ditados pelo sistema de escolarização.

Este saber, cuja validade, apesar de posta à margem pela cultura oficial, reafirma-se cotidianamente, devido ao fato de propiciar uma liberdade de memória fundamental para fragmentos de autonomia, necessários ao ser humano, a fim de que não ceda frente ao esfacelamento ao qual vem sendo abruptamente submetido neste tempo.

Nossas políticas educacionais públicas são opressoras, e no mínimo um tanto quanto hipócritas: propõem condutas progressistas para a prática escolar e limitam os professores a “dar aulas”, considerando ser esta a única função da prática docente.

Já verificamos que autonomia sobre nosso tempo como educadores está danificada: nossas cargas horárias são exacerbadas, fazemos rodízios em diversas disciplinas, ocupamo-nos com atividade meramente burocráticas. Somos contratados como horistas, mesmo por aquelas instituições que prenunciam uma suposta e suspeita qualidade total.

Exclui-se o professorado de seu próprio trabalho. Excluem-nos do direito ao estudo e à investigação daquilo que fazemos.

Qual é, então, o lugar reservado à formação continuada e à investigação, na prática escolar? Ou será que estas só devem ser vividas na imediatez dos projetos pedagógicos e em eventos para qualificação docente (e discente)?

A escola é uma das instâncias legitimadoras da ordem instituída pelo sistema social em que está inserida e *locus* de trabalho dos profissionais da educação, mediados por um mundo político-cultural, atuante no currículo escolar.

O caráter segregacionista do currículo estende-se para além dos conteúdos explícitos, atingindo as relações de poder configuradas nas entrelinhas do sistema educacional.

No currículo estão determinados os assuntos a serem desenvolvidos por professores junto a seus estudantes e colegas de magistério.

Vejamos alguns temas que são relegados pelos currículos escolares, sendo tratados de modo deturpado ou inconseqüente, ou então, deixados ausentes da realidade escolar.

- O currículo oficial possui um caráter extremamente adultocêntrico. Adultocentrismo limitado a uma certa faixa etária, em que o ser humano adulto está no ápice de sua capacidade produtiva para os pressupostos do sistema capitalista.

- Não se consideram regularmente a cultura da criança, do ser humano criança, que um dia todos os adultos foram. Não respeitamos a criança como um ser humano em processo acentuado de desenvolvimento, também exposto a uma realidade que pode lhe ser hostil, opressora, agressiva, portanto, nem sempre paradisiaca.
- Igualmente não se ouvem os seres humanos adolescentes. Consideramos sua cultura como hostil sem problematizar porque se estabeleceu esta hostilidade em relação às manifestações culturais dos jovens, algumas das quais os adultos também já foram fomentadores, como: esportes radicais, vestuário, acessórios, produtos da cultura de massa direcionada para o público juvenil, como videoclips, produção audiovisual de ficção científica, violência, aventuras radicais, ciberespaço, festas tipicamente juvenis, relações amorosas, agressividade, afirmação, e simultaneamente, receio e desejo de independência.
- O jovem é, dentro do currículo, alguém que está errado e deve ser corrigido. O aluno da escola pública também.
- Também são ignorados os seres humanos idosos. A terceira idade não é tratada na educação básica, regularmente. As culturas da terceira idade não se presentificam na escola, como se o ancião também não fosse um ser, humano, com mais tempo vivido.
- Excluimos ainda pessoas deficientes físicas e/ou mentais nascituras ou com deficiências adquiridas, pessoas obesas, pessoas pequenas (anões), pessoas doentes, negros, índios, ciganos, etnias sul-americanas, asiáticas, australianas, africanas.
- Discriminamos as populações ribeirinhas, litorâneas, rurais, populações de favelas, periferia, morros, moradores de rua, sem-terra, sem-teto, sub-empregados, desempregados, esquecendo que os alunos da escola pública vivem neste contexto.
- Ignoramos, e de um modo um tanto quanto preconceituoso a sexualidade e as pessoas homossexuais - lésbicas, travestis, transexuais, gays.



- E dessexualizamos as pessoas adultas: não tratamos nem dos problemas e aspirações da mulher na cultura, nem das questões relacionadas ao homem nessa mesma cultura.
- Discriminamos certos profissionais. Discriminamos os professores alfabetizadores, aqueles que nos instrumentalizam para as muitas leituras específicas de mundo. Para a leitura da linguagem escrita, da linguagem matemática, das linguagens da arte.

Ao abordar a problemática da formação de professores temos de associá-la a questões pertinentes ao currículo e à cultura, pois ambas as investigações numa perspectiva crítica de educação, objetivam o preparo de sujeitos ativos, críticos e criativos. E o currículo é feito igualmente por questões cotidianas, pelo sentido narrativo dos processos de formação:

As imagens, as narrativas, as histórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre os diferentes grupos sociais – estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes. (SILVA, 1995, p.200).

Como vemos, o currículo é elaborado e executado por seres humanos capazes de tomar decisões, debater, problematizar, dar visibilidade a contradições e antagonismos sócio-culturais, capazes de conseguir fazê-lo dialogicamente, em parceria, proficuamente como agentes transformadores daquilo que julgam necessitar ser alterado.

Quando diante de alguma oportunidade que os respeitem enquanto seres humanos trabalhadores, temos professores se sensibilizando para o direito à criação de suas propostas e práticas pedagógicas. Ao resgate das suas culturas para e na prática pedagógica que então empreendem. Propostas não necessariamente direcionadas pelos órgãos oficiais gestores da educação.

As teorias críticas e suas derivadas, podem facilmente ser apontadas como utópicas, no entanto tem sido alvo das propostas educativas mais comprometidas com mudanças educacionais em busca de maior qualidade e respeito no ato de educar.

Pensemos: projeto, se considerado em sua semelhança com desejo, é o impulso que está na origem de qualquer quefazer humano.

São estes “desejos possíveis” que impulsionam as práticas as quais passo a passo dão forma concreta aos sonhos sonhados um dia, e que transformam a história na construção humana cotidiana.

O currículo escolar os cursos de formação de professores, nesta perspectiva crítica, precisam reconhecer a força propulsora desses “desejos possíveis”. Como explica SACRISTÁN (in: SILVA, AZEVEDO; SANTOS (orgs.)1996):

Dito de outra forma: a alternativa à escolarização dominante para um projeto cultural diferente implica um constante esforço por decodificar as condições da escolarização, porque sem a transformação dessas condições não há possibilidades de mudanças curriculares ou culturais, já que é inerente ao conceito de currículo o fato de que ele está ligado a uma forma de estruturação das instituições educacionais.(SACRISTÁN, in: SILVA, AZEVEDO; SANTOS (orgs.)1996, p.37)

Ao discutirmos currículos ou questões educacionais em perspectivas críticas enfrentamos o risco de entrarmos em uma vaguidade de conteúdos e valores primários a serem desenvolvidos, principalmente no espaço da educação formal, já que esta não pode ser considerada sem vínculo com sua função social: adaptação e autonomia (ADORNO,1995), cuja contradição será sempre histórica e dialética.

Reconhecer e tratar como iguais certos grupos é algo que hoje parece requerer que as instituições públicas reconheçam de fato (e não que passem por alto), as particularidades culturais, ao menos no que se refere àqueles cuja compreensão de si mesmos depende da vitalidade de sua cultura,. Este requisito do reconhecimento político da particularidade cultural – que se estende a todos – é

compatível com uma forma de universalismo que considera entre seus interesses básicos a cultura e o contexto cultural que valorizam os indivíduos (GUTMANN, in: TAYLOR, 1993, p.16, tradução nossa)

Deste modo, conhecer e reconhecer as relações culturais em todas suas dimensões - sua e das demais pessoas com quem convive - faz-se igualmente necessidade humana, e precisa orientar reformas educacionais e curriculares, bem como práticas discursivas intra e extra-pedagógicas, a fim de preservar a possibilidade de uma formação cultural emancipatória.

Neste processo de aclaramento da identidade individual, onde se percebe sua interdependência do coletivo, concomitantemente, ocorre o processo de reconhecimento deste outro. Reconhecimento, então, posto como alteridade.

Fazê-lo numa interação com professores é resgatar, na práxis, e com os sujeitos históricos que a fazem - na condição de orientadores - a sua cultura vivida, e conseqüentemente, a de seus alunos, por ser o professor um agente cultural na sua prática profissional, construtor e constructo cultural.

Por isso a necessidade deste professor conhecer, a partir do seu contexto sócio-histórico-cultural os processos de construção de identidade e noções de pertença nas relações culturais em que se movimenta como ser humano, base para que a educação se consolide no cotidiano como cultura. Intrínseca nessa rede cultural, o currículo escolar e a cultura vivida. Em processo, e em se fazendo a cada dia.

Este reconhecimento é fundamental para que neste interfaceamento de culturas, não se confunda inclusão - que deve referir-se aos direitos básicos universais do ser humano - com a remoção de alguns grupos de suas territórios identitários de origem, fragilizando sua cultura, e com isto seu poder, ao atingir seu quadro de valores, significados e sentidos.

É fundamental possuímos clareza quanto à abrangência do discurso curricular escolar oficializado a fim de decodificarmos o que é de fato esta cultura da escola: nem isolada,

tampouco neutra. Mas profundamente imersa em, e propagando códigos culturais, educacionais, políticos, de ordem micro e macro estrutural que gestam a estrutura social e suas conjunturas.

As teorias educacionais, tanto as tradicionais quanto as críticas, estão vinculadas a teorias sociais, visando traçar o perfil do sujeito necessário para que em um contexto preciso possa consolidar-se para gerir as mudanças previstas por determinado grupo hegemônico²⁸.

As pedagogias que seguem a vertente crítico-social ou sócio-histórica da educação, configuraram-se efetivamente neste século, e reportam-se à teoria marxista.

Nos pressupostos marxistas residem o fundamento destas teorias, ainda que os tenham interpretado de modos similares, porém não idênticos. As teorias socialistas para a educação - as quais abasteceram-se nas fontes marxistas²⁹ - propunham uma educação igual para todos: uma escola popular, política e gratuita para todas as crianças (MANACORDA, 1996).

As teorias socialistas concebem a educação como subordinada ao processo de transformação da sociedade, sendo que a educação - e a escola - atuariam como mediadoras da relação sujeito-realidade na dinâmica das relações sociais, uma vez que os princípios marxistas compreendem a realidade pela sua totalidade social.

A educação socialista e suas derivadas atuam no presente. As teorias burguesas, atuam pensando o futuro, tal qual, talvez os princípios da religiosidade cristã que estão nas premissas das escolas burguesas ocidentais.

²⁸ A hegemonia de qualquer grupo é sempre relativa, tanto em termos de abrangência quanto de temporalidade. e refere-se ao domínio político de um grupo ou sociedade, através de um consenso social onde categorias culturais transformam-se em senso comum.

²⁹ Os estudos de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), desenvolvidos também por Lênin (1870-1924), sobre educação estão diluídos em seus vários textos. No entanto, suas idéias acerca da educação como prática social crítica não deixa de ocupar um lugar expressivo nestes textos. O *Manifesto Comunista* (1847-1848) já apresentava a defesa da escola pública e gratuita para as crianças, independentes de sua classe social. Propunha a necessidade do trabalho infantil como integrante da formação humana, *um trabalho infantil que privilegiasse os aspectos de formação mental, física e técnica*. Trabalho sim, não exploração do trabalho infantil, a qual deveria ser severamente combatida (MANACORDA, 1996).

Identificamos como característica do currículo³⁰ socialista, a consciência de classe, e do currículo da escola capitalista, a disciplina.

Contemporaneamente a influência marxista pode ser encontrada nas teorias críticas da educação as quais estão vinculadas à escola pública e à educação popular (formal e não-formal) articuladas a movimentos sociais. Permeiam a gestão escolar, as políticas oficiais para o ensino, métodos e procedimentos escolares, didática e currículo, mas não se viabilizam satisfatoriamente no sistema educacional.

Desde os primórdios dos estudos socialistas acerca da educação, até as atuais investigações neste campo, o método dialético tem vigorado, embasado na busca da compreensão de como se constituem objetos e sujeitos em fenômenos sociais - sendo o conhecimento construído na práxis do processo histórico.

Neste quadro teórico tem emergido temáticas típicas como a relação poder-escola-cultura, subjetividade e cotidiano escolar, imaginário social, representações sociais, linguagens, culturas locais, etc.

A teoria curricular crítica ao aprofundar-se mais neste território, tem sido alvo de críticas acentuadas providas de vertentes menos radicais ou que a estas se contrapõem.

³⁰ Conforme LIBÂNEO (1998), a respeito dos desdobramentos ocorridos na relação entre currículo e didática, no Brasil, a partir da década de 80:

"A partir dos anos 80, ao menos no Brasil, foram ocorrendo mutações nos focos de investigação no interior dos dois campos, sugerindo um intercruzamento entre tradições teóricas. O currículo, liberando-se de sua originária marca de planificação dos conteúdos, foi se orientando para a explicitação e crítica de propósitos e intenções pedagógicas e, em alguns casos, estendendo suas preocupações para a prática. A didática, antes presa a uma tradição de centrar-se nos métodos e nas técnicas de ensino (e vista assim por outras áreas), foi se descolando dessa tradição para se constituir numa efetiva teoria dos processos de ensino e aprendizagem, com forte referência à prática" (LIBÂNEO 1998).

Partindo desta análise considero os termos didática e currículo como elementos da Pedagogia - no entendimento desta como a ciência que estuda a educação *na e pela* própria práxis educativa, com todas as implicações desta práxis decorrentes.



A principal crítica a este respeito, argumenta que as propostas das teorias críticas da educação negligenciam com os conteúdos escolares específicos, um vez que na busca de significados e identidade das culturas vividas, são desconsiderados - ou pelo menos não sistematizados efetivamente a ponto de tornarem-se saber-poderes instrumentais - aspectos epistêmicos, metodológicos e cognitivos desses assuntos então requisitados para juntar-se aos saberes escolares tradicionais.

Há estudos que paulatinamente se propõem a explicitar junto aos grupos de origem dos professores e estudantes as epistemologias de seus saberes culturais e como se dá a transposição (ou apropriação) destes na cultura legitimada pelos grupos hegemônicos, gestores e dirigentes dos sistemas oficiais de ensino.

Esta tendência tem seus primórdios na Escola de Frankfurt³¹, na segunda década do século XX.

No grupo, a unanimidade de pensamento existia apenas no tangente à tentativa de reposicionar o significado de emancipação humana. Em outras questões há postulados semelhantes entre os pensadores, mas não iguais.

Em sua base, a teoria crítica frankfurtiana, reporta-se à necessidade de analisar o mundo objetivo a fim de expor as relações sociais que o permeiam, ou seja, demonstrar como as relações sociais assumem-se como coisas ou objetos, institucionalizando-se.

³¹ O Instituto de Pesquisas Sociais - hoje chamado Escola de Frankfurt - foi criado oficialmente no ano de 1923, em Frankfurt. Desta data até 1953, devido a perseguições de ordem sobretudo políticas, o instituto mudou de sede diversas vezes: Genebra (1933), Nova York (1934), Los Angeles (1941), retornando à Alemanha em 1953. Por ser composta, em sua maioria, de membros de origem judaica e seguindo um referencial de orientação marxista, foi vítima de fortes perseguições nazistas.

Rompe com formas de racionalidade em que ciência e tecnologia tornam-se juntas, forças de dominação injustas, rejeitando também a racionalidade através de leis universais que subordinam consciência e ação humanas.

Seu argumento principal centra-se na recusa da negação da "[...] subjetividade, da consciência e da cultura na história." (BREINES, 1980, in: GIROUX, 1986, pp. 22-23), enfatizando a importância do pensamento crítico para a luta pela auto-emancipação e mudança social, tendo com isto fortalecido os estudos acerca da relação teoria-sociedade.

A rejeição de certos princípios doutrinários marxistas e do crescimento da sociedade de consumo no ocidente, provocou no grupo frankfurtiano a construção de uma consistente fonte para o desenvolvimento de sua teoria e ação política.

Dentre suas temáticas de estudo destacam-se a crítica à cultura, ao estudo da racionalidade instrumental, ao autoritarismo e à ideologia.

Estas análises foram efetivadas seguindo uma ação interdisciplinar que, junto a categorias delas decorrentes, como relações e modos de investigação, muito contribuíram para a formação de uma teoria crítica da teoria da educação. Em vez da economia política, envolveram-se mais com os processos de constituição da subjetividade e com o papel da cultura e da vida cotidiana nas estruturas de dominação social.

A crítica à razão instrumental é retomada pelos frankfurtianos sob enfoque da necessidade de manter-se a dimensão criativa da razão no processo de conhecimento, visando o homem como ser esclarecido.

Para eles, frankfurtianos, o positivismo, em sua suposta neutralidade, anula as possibilidades do conhecimento e da ciência ao reprimir a ética, afastando-o de qualquer autocrítica ou revisão de sua estrutura normativa.



Todavia, a crítica à razão não é total: os pensadores frankfurtianos apontam como solução para a crise do desenvolvimento uma razão constituída de elementos de crítica, vontade humana e ação transformadora.

Através da Escola de Frankfurt a racionalidade passa a ser o elo entre o pensamento e a ação, visando aproximar-se da comunidade ou da sociedade como um todo, unindo a liberdade individual à liberdade social.

A teoria crítica, daí derivada, admite sua não neutralidade, e um posicionamento segundo o qual a crítica é pré-requisito para a liberdade humana.

A teoria crítica objetiva desconstruir a escravidão por meio de práticas educativas emancipadoras (GIROUX, 1986), seja qual for a natureza desta escravidão.

Na contemporaneidade encontramos o referencial teórico frankfurtiano nas obras de um expressivo conjunto de pensadores críticos da educação.

Entre eles, Michel Apple (EUA), Henry Giroux (Canadá), Peter McLaren (EUA), Fernando Hernández (Espanha), Jurjo Torres Santomé (Espanha), Roger Simon (Canadá), Antonio Nóvoa (Portugal), e os brasileiros Paulo Freire, Sérgio Guimarães, Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira, Antônio Álvaro Soares Zuin, os quais configuram-se significativamente como autores cujas obras abordam educação, formação de professores e suas interações culturais, numa perspectiva crítica.

Nestes estudos, sinalizam a problemática da formação cultural na formação inicial e continuada de professores, emancipação e autonomia no cotidiano escolar, visando, direta ou indiretamente, a desbarbarização da sociedade danificada, o que nesta investigação é de fundamental importância para a melhor compreensão do objeto em estudo.

Neste referencial teórico cabe ressaltar a necessidade, preconizada pelo próprio Theodor W. Adorno, de buscar sempre compreender todo e qualquer mecanismo de barbárie para a ele resistir, sem, no entanto, barbarizar-se.

Compreensão da barbárie vital para a prática pedagógica que se pretende emancipadora, sobretudo na formação de professores.



Capítulo III: A LINGUAGEM DA ARTE NA FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES

Introdução:

Tendo as dimensões das formas visuais origem no mundo cultural da sociedade e do indivíduo, sua narratividade de construção, sua historicidade – significado contextualizado pelo tempo e espaço-ambiente em que se realizam – devem ser entendidas em sua problemática. Esta problemática envolve os determinantes das relações sócio-culturais das artes visuais e seu ensino.

Sendo a sociedade construção humana, os determinantes de suas relações são resultados de todos nós, que somos simultaneamente, produtores, consumidores, avaliadores, críticos e legitimadores dos produtos culturais.

Classificamos as alterações comunicacionais de nosso tempo como estruturais porque o desenvolvimento tecnológico colocou-nos no centro de processos de comunicação de diversas naturezas, desde os mais primitivos até os gerados pelos avanços mais recentes da ciência.

O trabalho cotidiano em sala de aula depende diretamente da comunicação e sofre, igualmente, estas alterações. Os atos de ensinar e aprender estão implicitamente ligados à capacidade comunicativa de todos os elementos envolvidos no processo educacional, uma vez que a sala de aula é lugar de sons, imagens e falas em constante interação e re-significação.

A linguagem realiza papel mediador, portanto, no fazer educativo: voz, fala, gestualidade, escrita, imagem, continuam a ser elementos fundamentais para professores e estudantes.

Todos os meios de comunicação estão, direta ou indiretamente, presentes na sala de aula, desde os mais tradicionais – como quadro-de-giz, cartazes, livros, revistas – até os mais sofisticados – como a televisão, o vídeo, o computador, e mais recentemente, o interfaceamento

destas linguagens, com a possibilidade de exploração dos recursos midiáticos da rede mundial de computadores, e continuam a um só tempo, a informar e serem informados por um complexo imaginário que se tem revelado no comportamento humano, seja pela barbárie da violência banalizada, ou pela alienação dos seus próprios processos de subjetivação.

Todavia, esta realidade educativa-comunicacional permanece restrita a uma parcela ainda pequena da população mundial.

É, enquanto conhecimento sistematizado, produto de investigações científicas em diversos campos do saber humano – como informática, comunicação, educação, arte, sociologia, psicologia, filosofia, linguagem – e também, superficialmente conhecida por muitos dos que a utilizam, inclusive em suas profissões. Dentre estes, os professores e demais profissionais da educação.

Nos produtos das artes visuais, a sistematização do seu processo comunicacional específico e de como este interfere na formação cultural dos professores deve ser continuamente estudada, a fim de que esta formação seja reconhecida e não transformada em semiformação cultural. Se a escola possui esta responsabilidade, os cursos de formação de professores também devem contemplá-la.

3.1. A linguagem das artes visuais

A arte é uma das linguagens humanas, constituindo-se em um dos sistemas de sinais que o homem elaborou ao longo do tempo. Por meio destes sistemas de sinais fomos interagindo com o mundo das coisas – ou mundo da natureza – aquele cujo enigma da existência não conseguimos explicar.



Não obstante, a arte não nasceu pronta, não foi presente dos deuses aos homens. Ela é produto do trabalho humano, da imaginação e do fazer, da mente e da mão. Se nas pinturas pré-históricas de Lascaux ou de Altamira já está presente o poder humano de, pela imagem, se apropriar do real, ainda seriam necessários mais de trinta mil anos até que esse poder se definisse como uma linguagem específica e se concebesse a arte como um modo autônomo de expressão e conhecimento. (GULLAR, 1997, p.31).

Logo, porque precisamos compreender o universo do qual fazemos parte, procedemos a um sistema capaz de atribuir sentido a coisas que, em seu estado natural, se encontrariam sem sentido. O mundo dos sinais se apresenta assim como sistemas de codificações e significações.

A compreensão dos códigos da arte, vincula-se à apropriação de esquemas perceptuais, por sua vez pertinentes a contingências intrínsecas à familiarização com processos de criação, elaboração e apreciação artísticas, ou seja, operações nas quais invenção e produção resultem na formação e apreensão de uma forma criada na linguagem da arte.

A fruição estética permite a homens e mulheres o deslocamento do senso de individualismo egoísta para o senso de coletividade compartilhada e colaborativa, desconstruindo aquela individualidade que lhes faz verem o outro somente como objeto de apropriação.

Consciente da fruição estética o ser humano estabelece um diálogo com a humanidade, de modo a reconhecer-se como sujeito-criador e inteirar-se no tempo e espaço em que vive.

Os elementos históricos que surgem na percepção estética estão consubstanciados, contribuindo para a formação da subjetividade e autonomia do sujeito, logo, concorrendo para a efetivação da formação cultural numa perspectiva crítica.

A dimensão estética perverte o instituído, abalando a previsibilidade da ordem social estabelecida, ainda que esta ordem seja uma estratificação da desigualdade. Talvez, justamente por isso, os currículos escolares oficiais sejam fechados ao desenvolvimento dos saberes

estéticos e artísticos. Saberes que podem tornar-se fonte de emancipação e desbarbarização. Ou de desumanização e barbárie.

A sensibilização perceptiva propicia ao homem o reconhecimento de sua época, da poética de sua época, por mais caótico que possa ser o período de sua existência, porque mantém em contínua tensão a dimensão histórica e a dimensão estética da vida.

A cultura na sociedade capitalista e neoliberal passou por uma profunda mudança no tangente a sentimentos e percepções estéticas traduzidas nas linguagens da arte, provocando questionamentos inegáveis em todos os níveis da cultura e da ciência. Estas transformações alcançam o trabalho na arte, em todas as categorias expressivas de cada linguagem artística.

A arte e o ensino de Arte devem ser vistos de modo compatível com nossa época e por meio dos elementos que a configuram.

Quais são esses elementos? Primeiro, a essência da arte que subverte a ordem, por instigá-la a novas possibilidades e a liberdade que apresenta e, naturalmente, perfaz a história, porém questionando ambas em contínua e radical reelaboração. Depois a ambigüidade e o paradoxo das formas artísticas: a arte trabalha com a paródia, a ironia, a metáfora, a alusão, propondo a abertura, a dúvida, a autocrítica e a contradição.

A imaginação, sendo um mundo simultâneo à realidade, concorre para reconstruir ou transformar o cotidiano real, conceituado por linguagens já conhecidas. Acentuamos: imaginar não significa afastar-se do mundo real, mas ter a liberdade de criar no mundo, um mundo próprio.

Imaginar pressupõe um sujeito. Na arte, imaginar é um ato de criação que não perde o vínculo com o real. Pelo contrário, busca nele seus referenciais imagéticos. Pela imaginação é possível penetrar e explorar fatos dos quais se retira uma visão, re-significada à luz de nossa percepção, por sua vez influenciada pelo contexto sócio-histórico em que vivemos.



A arte consegue, solapando instituições cristalizadas, desmascará-las. Desmascara o instituído, e o faz pelos caminhos mais inusitados. Neste ponto ela se torna uma ameaça ao poder deste sistema instituído que, ao fragilizar a subjetividade humana, cria um contingente de seres humanos semi-amorfos, cuja capacidade de criação produtiva não é mais capaz de atender aos próprios interesses capitalistas dominantes que a abalou. (CARVALHO, 1998, p. 32)

Deste modo, tanto para grupos dominantes quanto para grupos dominados, há a necessidade das linguagens artísticas serem reconhecidas pelos sujeitos, devido ao fato destas trabalharem campos perceptivos fundamentais para ativar potenciais produtivos requeridos pela sociedade de característica cada vez mais excludente. Por isso, “Precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população”. (BARBOSA, 1994, p.6).

O que também está sendo solicitado por processos humanizadores e emancipatórios sugeridos pela teoria crítica da educação, uma vez que: “O homem que não desenvolve sua sensibilidade se fecha diante do mundo”. (JOBIM e SOUZA, 1994, p.41)

A linguagem da arte é fundamental, como as demais linguagens de construção do ser humano, aos professores que atuam com crianças e jovens, tanto em formação inicial quanto continuada. Linguagem que precisa ser cultivada cotidianamente para não ser fonte de semi formação cultural, e sim, processo de reconstrução humano e social.

Nas séries iniciais a principal função da arte e seu ensino é de proporcionar a familiarização com as linguagens artísticas. O professor neste contexto é um mediador entre a arte e o estudante, visando ampliar possibilidades de obtenção de significados nas manifestações artísticas.

Esta mediação deve atuar como facilitadora preparando o estudante para o acesso à produção e à fruição da arte. Para esta mediação o professor precisa estar familiarizado com a

arte e capacitado para reconhecer nela, narrativas de vida que atribuam sentido a cada manifestação nesta linguagem, uma vez que quanto mais linguagens conhecermos, maior será nossa possibilidade de imaginar, compreender e transformar o mundo.

Nos processos da arte encontramos a narratividade existencial de cada ser humano, então conhecedor do seu processo de trabalho na linguagem artística na qual realiza sua obra.

Neste encontro o ser humano pode explorar, com ludicidade, o imaginário e o real de si mesmo, estabelecendo experiências e vivências³² de prazer, ou de angústia.

Ao manifestar-se na linguagem da arte³³ o ser humano move-se num universo formal.

Porém, neste espaço não convive com o objeto criado ou apreciado, apenas como forma-corpo, apesar desta ser imprescindível para que possamos conhecer e reconhecer sensível e cientificamente sua natureza. Forma e conteúdo são unidade nas artes visuais. São sua representação. Forma e espírito articulados.

Nesse sentido, nem os mais profundos sentimentos seriam significativos sem as possibilidades de sua representação concreta no cotidiano.

Ao comunicar-se na linguagem da arte, o ser humano percebe-se como singularidade, e neste processo reconhece a si e ao outro. A criação em arte é um trabalho individual, porém solicita o outro para re-significá-la, alcançando sua dimensão universal.

Na construção da forma em arte e sua universalização, está implícita a noção de atividade humana. Sendo assim, neste processo de descoberta sensível-cognitiva, o ser humano consegue estabelecer com os objetos e formas mundanas relações originais para ele, abrindo seu imaginário

³² De acordo com ADORNO (1996), em seu texto *Teoria da Semicultura*, a **experiência** (erfahrung) é constituída de uma formação criada e continuada num processo progressivo e emancipador. E **vivência** (erlebnis) é um processo contínuo, porém fragmentário, acelerado, imediatista e factual, destituído das dimensões do pensar, sentir e entender.

³³ Neste estudo estamos nos detendo na linguagem das artes visuais.

para novas formas a serem disponibilizadas pelo mundo e nele percebidas, incorporando-se ao cotidiano.

Este gozo existencial é reconstrutor da fragmentação a que somos expostos na vida diária. Pelo ato da criação e fruição nele implícitos, torna-se mecanismo de empoderamento do sujeito, então ser singular e atuante na configuração do universal, por possuírem, estes atos, um caráter de **formatividade**:

Na obra de arte, portanto, mundo e forma não são coisas diversas e alcançáveis somente em diversos níveis: a forma, justamente em sua existência física, é o seu mundo, e este é o sentido em que a expressividade da arte se reduz à sua formatividade. E este é justamente o aspecto que faz da arte algo extraordinário: estamos aqui diante de uma ‘coisa’ e esta nos remete a um ‘mundo’. Não que com isso a arte adquira uma função reveladora, como se tivesse condições para desvelar os arcanos do universo e mostrar, quem sabe, os inacessíveis segredos da realidade, e mesmo penetrar a oculta e profunda natureza das coisas. Mas a arte não é conhecer e sim ‘fazer’. Mas este ‘fazer’ é, ele mesmo, um sentido pessoal das coisas, de sorte que as formas da arte são mundos espirituais. (PAREYSON, 1993, p.274)

A forma construída na linguagem artística, engloba a existência física e a expressividade de algo criado, elaborado e significado pelo humano, localizando a identidade de seu autor, sujeito-criador.

Sendo o homem unidade corpórea sensível-cognitiva, consegue atualizar-se como pessoa-unidade-ação ao acionar dimensões de seu universo existencial somente expressas por meio de linguagens que articulam elementos instigadores de sentimentos, despertados quando tocados pelas linguagens da arte, porque: “Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras.” (BARBOSA, 1994, p.4).

Os produtos da linguagem da arte são construídos na atividade artística e, por possibilitarem, nestes fazeres, outros dimensionamentos existenciais – e, portanto, o seu conhecimento – trazem implícitos um caráter formativo-educativo.

Na arte há o aclaramento sensível-cognitivo, para quem a faz, de algo singular, que lhe permite conhecer e (re)conhecer-se, bem como ser (re)conhecido. Há uma singularidade que lhe permite pôr-se em contato com o universal.

Nesta relação existe o desvelamento da pessoa como um sujeito-criador, contemporâneo de seu tempo. Ainda que esta condição, por conjunturas e estruturas sociais, esteja bastante danificada, sobretudo, pela mídia e demais produtos da indústria cultural.

3.2. O resgate da arte na formação cultural de professores

A arte, como linguagem, é portanto, narrativa. A narrativa é, por sua vez, produto e produtora de linguagem. Linguagem e narrativa num ciclo contínuo.

A narrativa possui história e memória nas quais se revelam todos os atos da vida social, individual e coletiva (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996).

A narrativa, tal qual a arte, consegue recuperar fragmentos da vida, reelaborando-os de modo que se tornem comunicáveis e reapresentem seu sentido de origem, muitas vezes esquecido.

No processo pedagógico devemos recorrer à narrativa, reunindo todas as linguagens, interdisciplinarmente, para acessar esses fragmentos de memória a fim de reconstituí-los e problematizar seus próprios mecanismos de fragmentação. Ou seja, discutir por que certas reminiscências se estilhaçam tão facilmente na vida e, mais particularmente, na vida vivida na escola e na onipresença da indústria cultural.

Tendo-se em conta que a formação cultural está na intersecção da educação informal, não-formal e formal, no contato com as professoras e acadêmicas com quem interagimos nesta pesquisa, optamos pelo resgate, através da narrativa, de suas experiências na linguagem da arte.

Se nos construímos na linguagem e a arte é uma linguagem, então podemos reconstituir e compreender nossa formação cultural também pela arte, o que é imprescindível para a atuação no ensino de Arte, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental.

Como professores de Arte [de séries iniciais também] temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz - seus elementos, seus códigos - e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, a valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo. (MARTINS, in: BARBOSA (org.), 2002, p. 52).

As professoras e acadêmicas com quem trabalhamos na pesquisa de campo são professoras primárias egressas de cursos Normal, Magistério ou Pedagogia (as professoras em atividade) e acadêmicas de Pedagogia, que optaram pela habilitação em séries iniciais.

Elas não têm formação específica em arte, mas possuem formação técnica para atuarem como professoras nas séries iniciais do ensino fundamental. E, no nosso sistema de ensino, é nas séries iniciais que ocorre o maior afastamento da criança da linguagem da arte, uma vez serem privilegiadas nesta etapa a aprendizagem da escrita e da matemática, saberes estes extremamente valorizados pela família e comunidade.

Por não terem uma formação técnica em arte integraram os dois grupos que foram escolhidos como parte das fontes desta pesquisa: docentes em formação continuada e em formação inicial.

Estão em dois momentos distintos da carreira profissional: as acadêmicas carregando as expectativas do porvir de seu trabalho pedagógico ainda bastante guiadas pelo discurso acadêmico; e as professoras, atuantes em sala de aula, já expostas à problemática do trabalho docente nas séries iniciais, em escolas públicas. Estejam elas conscientes de tal situação ou não.

As professoras em atividade no magistério já são conhecedoras da realidade de trabalhar em condições hostis, em espaços físicos que não são esteticamente bonitos, tampouco arquitetonicamente funcionais.

Já viveram a experiência de saber que para exercerem sua profissão, em muitas circunstâncias precisam acordar de madrugada, enfrentar transporte coletivo em baixas ou altas temperaturas, viajar por estradas íngremes sentindo demasiado frio ou calor, passando por caminhos com muita lama em tempo de chuva e muita poeira em tempo de seca.

Sabem o que é lecionar para crianças às vezes famintas, mal agasalhadas, mal nutridas e pouco asseadas. Sabem o quanto vale o seu trabalho perante a sociedade, a cada salário recebido.

Sabem o que é sentir seu corpo sendo maltratado pelas exigências da profissão injustamente remunerada, bem como talvez já tenham conseguido formular o dossiê de como se deu o distanciamento de seus atos significativos dos atos concretos de sua trajetória docente (SILVA, 1995).

Têm ciência do que é receber ordens superiores para participar de cursos de capacitação docente ou receber assessorias técnicas não solicitadas, organizadas por instâncias gestoras do sistema educacional que lhes impõem um evento de atualização, mas se recusam a dialogar sobre suas reais necessidades, fragilidades e avanços no trabalho como professoras.

Estão resignadas a acatar ordens superiores e a receber assessores técnicos, comumente professores universitários contratados por órgãos governamentais para lhes ensinarem a ser professoras. Submetem-se às atividades com frequência denominadas como sendo atividades de reciclagem. Reciclagem, sim. Termo recorrente nos discursos da política de capacitação de professores.



Tais políticas parecem desconhecer a carga semântica das palavras: reciclagem é um processo de reaproveitamento de resíduos. No imaginário social, reciclagem lembra lixo. E serão lixo os professores de séries iniciais?

O dano causado à auto-estima destes professores é perene naqueles que por diferentes motivos cumprem seus vinte e cinco ou trinta anos de magistério sempre na frente de trabalho junto às séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com SILVA (1995):

O fato é que o professor brasileiro de 1º grau vem sendo cada vez mais expoliado, cada vez mais expropriado do seu saber, do seu salário, do seu prestígio e do seu poder político. Violência e brutalização em doses cavalares: a redução do professor à condição de coisa [...] Maré de mesmices – o magistério como prolongamento das tarefas maternas; a habilitação como um zero à esquerda; a couraça do caráter na timidez e no fingimento. Ordem. Submissão. Segurança. Burocracia. Sentido compulsivo do dever. Uma certa disposição, cá entre nós, para aceitar e valorizar o trabalho repetitivo e carente de significado. (SILVA, 1995, pp.114-115).

E as acadêmicas, muitas delas conhecedoras das privações e provações para o ingresso, permanência e conclusão de um curso superior, o qual as habilitará, inicialmente, para uma realidade profissional com chances de ser semelhante a das professoras primárias em atividade.

Estes dois momentos forneceram subsídios para melhor verificarmos como ocorre o esmaecimento no entusiasmo e profissionalismo do magistério e suas implicações no ensino de arte nas séries iniciais.

Na articulação entre formação inicial e formação continuada e o resgate da linguagem da arte na formação cultural fomos descobrindo a viabilidade do caminho por nós pensado para a reaproximação com a arte, por parte das professoras e acadêmicas.



Isto vem a desmistificar a errônea idéia de que a arte só é permitida aos artistas famosos e àqueles que possuem “dom” para atividades artísticas. Idéia esta que temos, como professores, de desconstruir junto ao estudante – na educação básica e no ensino superior - porque estes devem saber que os artistas profissionais são cidadãos como eles e que manipulam uma linguagem à qual eles também têm acesso.

Precisamos alertar estudantes e professores para o fato de que a linguagem da arte não é privilégio de um grupo restrito, e pode ser utilizada por qualquer pessoa.

Durante as assessorias às professoras e as aulas, no curso de Pedagogia, diante da constatação da desfamiliarização com as linguagens da arte, começamos a dialogar sobre o que havia sido escrito ou ia sendo dito.

A postura de solicitar a opinião das professoras e acadêmicas estabelecia uma relação de horizontalidade entre nós e os grupos envolvidos.

Esta relação de dialogicidade surpreendia aos grupos porque raramente se busca construir um saber a partir do saber do estudante e do saber do professor. Principalmente, surpreendia as professoras primárias.

A relação entre universidade e educação básica quase sempre é configurada numa rua de mão única, no sentido da primeira para a segunda.

A prática do direcionamento de um saber instrumental, sistematizado, sobre estudantes e professores em cursos de aperfeiçoamento corresponde em parte ao trabalho de executar uma tarefa como autoridade técnica. Porém, isto não pode impedir que o conhecimento técnico dialogue com o conhecimento empírico, e menos teórico, de seu interlocutor.

Este diálogo exercita a autonomia dos sujeitos envolvidos, porque define um comprometimento de ambos para que o diálogo se sustente, permitindo que o professor ou acadêmico, desacreditado de sua prática educativa e de seus saberes, entre em caminhos de

descobertas pessoais de modo lúdico. Sério, sem ser sisudo (HUIZINGA, 1996). E assim expõe-se ao prazer de despertar-se em curiosidade sobre a sua existência e o mundo a sua volta.

Aos poucos vão encontrando espaços de liberdade para discutir as dúvidas, o cerceamento, o estereótipo, a padronização imposta pela cultura escolar, que hoje se apresenta filtrada pela indústria cultural.

Simultaneamente fomos ressaltando pontos não abordados pelas professoras primárias e estudantes de Pedagogia que não eram considerados como sendo produzidos pela linguagem das artes visuais, como fotografia, cinema, produções televisivas, shows, jornais, revistas, peças publicitárias. Também percebemos que técnicas se confundiam com categorias expressivas das artes visuais, como arquitetura, escultura, pintura, gravura, design, etc.

Sobressaiu em seus comentários a desconsideração da arte como uma grande linguagem, açambarcadora de outras linguagens específicas. Não houve a percepção da arte envolvendo a música, a dança, o teatro e as artes visuais, tampouco destas estarem vinculadas à sociedade mais ampla e à cultura humana.

Assim, as professoras e acadêmicas começavam a levantar um questionamento básico:

Se, quando crianças elas produziam, destemidamente, na linguagem da arte, por que como adultas, possuíam tanta dificuldade para fazê-lo? O que aconteceu em sua trajetória de vida para que elas se excluíssem do direito de serem produtoras-fruidoras ativas em arte? O que lhes foi sendo imposto como arte, sobretudo na escola?

Quadro nº 4:

Questionamentos levantados pelas professoras e acadêmicas após discussões estabelecidas a partir das "Pontuações para conversas".

Naquele cotidiano – onde pelos cânones da arte então legitimados no ensino brasileiro não eram encontrados objetos artísticos – iam descobrindo, surpresas, haver manifestações da arte muito próximas a elas. E que estas manifestações eram formas que continham história. Suas histórias.

Descobriam serem os autores de tais manifestações pessoas que pertenciam às suas histórias de vida. Eram pais, avós, tios, primos, irmãos, vizinhos, colegas de escola. Eram sujeitos-criadores que construíam formas com a linguagem da arte, e eram seus conhecidos.

Às vezes reconheciam a si mesmas como sendo sujeitos-criadores e fruidores na linguagem da arte.

Como podemos verificar nos textos produzidos a partir do roteiro “Pontuações para conversas”, por acadêmicas do Curso de Pedagogia:

- 1 - É muito bom produzir alguma coisa própria, como tricô, crochê, bordados.*
- 2 - Enquanto criança eu era criativa. Por quê? Agora não sou mais...*
- 3 - Meu avô fazia cadeirinhas, miniaturas de mobília para nossas casinhas de bonecas.*
- 4 - Bordado é arte? É linguagem da arte? Eu faço bordados! Minha mãe bordava!*
- 5 - Onde se podia riscar, sempre surgia um desenho...*

Quadro nº 3:

Textos de acadêmicas de Pedagogia, elaborados com base no roteiro “Pontuações para conversas”

Na análise destes textos, salientamos duas dimensões contempladas na narrativa e fundamentais na formação cultural do ser humano: o reconhecimento dos sujeitos que produziam formas na linguagem da arte, e o reconhecimento de si mesmas como sujeitos capazes de elaborar, produzir e fruir na linguagem artística e com ela construir sua história.

Se concordamos que para produzir leitores temos de ser igualmente leitores e produtores de texto, devemos adotar o mesmo posicionamento quanto ao domínio da linguagem artística.

Um professor não ensina aquilo em que não acredita, ou em que não possui experiência de vida. O conhecimento técnico não é suficiente para a relação pedagógica profícua. É preciso um conhecimento técnico re-significado a cada dia.

Quando apresentamos um roteiro para conversas – e usamos o plural porque conversamos em diversas situações: na sala de aula, no auditório, nos corredores das escolas, na sala dos professores, nos almoços, viagens, pontos de ônibus, etc. – visamos lembrar que estamos em estado de constante narrativa em nossas vidas. Precisamos ter clareza de que a narrativa não termina no fim de uma aula, palestra ou entrevista. A narrativa não termina ao fim de um encontro.

É nesta diversidade de momentos e espaços que se constrói a narrativa da nossa formação, formação cultural, e também formação cultural em arte.

É nesta diversidade que fomos encontrar os fragmentos que a arte deixou nas vidas das professoras e acadêmicas com quem trabalhamos para, à luz do referencial teórico e conceitual aqui apresentado analisarmos suas informações, e discutir como re-significá-las no ensino de Arte.

O roteiro denominado “Pontuações para conversas” foi a base para nossos diálogos, entretanto, não restringindo a narrativa ao que era ali solicitado. Cada uma das pontuações do roteiro permitia às professoras e acadêmicas revisitarem suas memórias, perfazendo o caminho do tempo desde sua infância e, gradativamente, irem encontrando reminiscências de manifestações artísticas, situadas no dia-a-dia de suas vidas.



A apreciação destes questionamentos encontra respostas para a desfamiliarização da linguagem das artes visuais nas expressões extraídas dos textos, e a seguir apresentadas, produzidos pelas acadêmicas de Pedagogia e pelas professoras primárias. Seus escritos foram agrupados pelo tratamento comumente recebido no ensino de Arte na escola, e que causa paulatinamente seu afastamento desta linguagem.

Expressões extraídas dos textos produzidos pelas acadêmicas de Pedagogia	Análise
<i>Trabalhos manuais...</i>	Predomínio do gênero feminino com direcionamento para práticas têxteis, comumente associadas à mulher, com finalidade utilitária, ainda que haja ênfase a aspectos técnicos e estéticos.
<i>Curso de bordado (meninas)</i>	
<i>Arte culinária</i>	
<i>...produzir alguma "coisa" até mesmo própria, como tricô, crochê...</i>	
<i>Argila</i>	O trabalho tridimensional, o contato com materiais em estado bruto e ao ar livre reservam-se para os meninos. Percebemos, além da divisão de tarefas por gênero, também o caráter utilitário das obras.
<i>Lidar com madeira (meninos)</i>	
<i>Avô - cadeirinhas, miniaturas...</i>	
<i>"Mexer na terra"</i>	
<i>Gaita</i>	Ênfase ao caráter de espetacularidade e reconhecimento do trabalho realizado nas atividades em interações com a comunidade, bem como incentivo e expectativas aos momentos de confraternização. Música e teatro sempre associados ao espetáculo e à exibição.
<i>Cantar</i>	
<i>Datas comemorativas</i>	
<i>Fazer teatrinho na escola...</i>	
<i>Alegrear o ambiente...</i>	Alegria proporcionada pela fantasia e a retomada da liberdade de expressão lúdica da infância.
<i>Artistas "loucos"...</i>	
<i>Contar histórias</i>	
<i>Brincar de faz-de-conta</i>	
<i>Uso da borracha para "corrigir trabalhos"</i>	Marca do estereótipo tanto em relação às técnicas quanto à metodologia adotada, acompanhadas da concepção de uma habilidade superior para a reprodução figurativa e realistas das formas. Percebemos nestes depoimentos o medo e a vergonha de representar graficamente as formas convencionais nas composições bidimensionais na linguagem das artes visuais.
<i>Pintura e desenho em "caderno"</i>	
<i>Desenho perfeito</i>	

Continuação...	A liberdade e representação gráfica das formas visivas e o descompromisso com a cópia realista vêm carregadas do prazer de descobrir o mundo e a si mesmo, destacando tal prática na infância.
<i>Depois da pré-escola não tenho lembranças de arte...</i>	
<i>Onde se podia riscar, sempre surgia algum desenho...</i>	
<i>Enquanto criança eu era criativa...Por que?</i>	Comentários já permeados pelo caráter pedagógico do fazer arte na escola. Identificamos o reducionismo quanto aos suportes, instrumentos e procedimentos metodológicos. Nestes depoimentos reconhecemos o quanto a escola é cerceadora das práticas criadoras nas linguagens da arte.
<i>Magistério: desenhos mimeografados para serem pintados</i>	
<i>Desestímulo do modelo que não consigo copiar...</i>	
<i>"Trabalhinhos"</i>	
<i>"Técnicas" do Magistério</i>	
<i>Não sujar o chão</i>	
<i>Receitas prontas: lápis de cor, tempera, etc.</i>	
<i>Adequação à realidade do aluno...</i>	
<i>Professores se expõem em público...</i>	A dimensão corporal é parcamente trabalhada nos cursos de formação de professores e no entanto, somos profissionais que desenvolvemos nosso trabalho em constante exposição ao público.
<i>Sinto vergonha de expor meu corpo "gordinho"...</i>	
<i>Não gosto de me apresentar em público.</i>	
<i>Acredito que todo o trabalho deve iniciar comigo primeiro fazendo com que as crianças sintam uma total segurança no que faço. Para que as crianças gostem e apreciem algo devem sentir que quem lhes "passa" está apaixonado pelo que faz...</i>	No escrito desta acadêmica notamos o esforço de reflexão sobre a própria prática educativa na escola e a necessidade de reconhecer-se no trabalho realizado.

Quadro nº 5:

Textos produzidos pelas acadêmicas do curso de Pedagogia, a partir das "Pontuações para conversas", e análise realizada pela pesquisadora com base em seus referenciais teóricos e conceituais.



Expressões extraídas dos textos e conversas com as professoras primárias	Análise
<i>Fazemos trabalhos manuais: bordado para as meninas e madeira para os meninos</i>	
<i>Tapeçaria</i>	A técnica é confundida com a categoria expressiva. Os bordados não estão associados aos princípios construtivos da tapeçaria. A tecelagem(categoria) é confundida com o macramê (técnica) e não incorpora a cestaria. Não é considerada a transição destas categorias do bi para o tridimensional. A sucata não é trabalhada junto com questões de design, de tridimensionalidade, meio ambiente e consumo. Não há vinculação entre estas práticas construtivas e os elementos da linguagem visual.
<i>Aulas de bordado</i>	
<i>Trabalhamos ponto-de-cruz, pintura em panos de prato...</i>	
<i>Meu avô fazia cestaria em casa..</i>	
<i>Artesanato com sucata</i>	
<i>Eu faço artesanato para o Natal, em madeira. Tenho uma oficina em casa.</i>	
<i>Argila</i>	
<i>Trabalho de marcenaria para os meninos</i>	Nota-se a dificuldade do trabalho com o tridimensional e sua não associação com categorias expressivas das artes visuais: arquitetura e design, neste caso. A diferenciação entre a bi e a tridimensionalidade não é discutida com os alunos, por desconhecimento técnico de parte da professora, apesar da elaboração de esculturas.
<i>Os meninos construíram uma casinha de taquara para as meninas brincarem dentro.</i>	
<i>Esculturas em pedras [há muita pedra macia na região] e baixos-relevos.</i>	
<i>A escola oferece aulas de gaita, violão e teclado</i>	
<i>O coral da escola se apresenta nas datas comemorativas...</i>	
<i>Confecção de cartazes para as datas comemorativas e campanhas educativas.</i>	A música e seu ensino são dissociados da arte e da disciplina Arte. As datas comemorativas não são consideradas expressões culturais, e por isso recebem tratamento descontextualizado. Há uma grande satisfação em exibir para a comunidade seu trabalho, bem como ser por ela reconhecido.
<i>Meus parentes tocam gaita.</i>	
<i>Gosto de assistir às apresentações dos corais. Tem muito coral na região.</i>	
<i>Nas datas comemorativas há exposições dos trabalhos e apresentação de teatro e danças.</i>	
	Continua...

Continuação...	
<i>Há muita bagunça na aula de Arte</i>	
<i>Quando o trabalho é na rua, eles [os alunos] gostam mais.</i>	O lúdico é associado com a algazarra e esta com o ensino de Arte. Detectamos aqui a permissão concedida à criança para brincar e a censura deste brincar no tangente ao professor. O mesmo ocorre com as manifestações na linguagem da arte.
<i>Brincamos com fantoches e teatro.</i>	
<i>Às vezes eles [os alunos] pedem para brincar na aula de Artes. Eu deixo porque eu gostava de brincar quando era pequena.</i>	
<i>As tintas não são boas...</i>	
<i>Eles gostam de ampliação de figuras [rede estimográfica]</i>	O estereótipo é visível tanto em relação às técnicas quanto aos métodos e reclamações formuladas. A escola fornece material mínimo suficiente para a prática educativa em arte. Por falta de conhecimento técnico as professoras apontavam a qualidade inferior da tinta, quando, na verdade, os pincéis é que apresentavam cerdas impróprias para pintura. Porém, algumas professoras não fazem uso desse material por desconhecer sua existência na escola ou por desinteresse pessoal. Começamos a visitar as bibliotecas das escolas juntamente com as professoras. Havia material disponível para o trabalho com história da arte, sendo que algumas escolas dispunham de boas coleções ilustradas sobre o assunto, esquecidas (ou desconhecidas) das professoras.
<i>A escola só tem papel pardo, lápis de cor, gizão, têmpera, canetinhas, pincéis e folhas de desenho...</i>	
<i>Desenho livre</i>	
<i>Eles gostam de desenhar</i>	
<i>Desenhos de casa, paisagem, caricaturas, super-heróis, carros, aviões e futebol (meninos)</i>	
<i>Eu me lembro do meu caderno de desenho. Eu desenhava bem...</i>	
<i>Não temos material de história da arte.</i>	
<i>A sala de artes fica no porão onde faz muito frio no inverno.</i>	
<i>A sala de artes é só para artes, as mesas são boas e temos armários.</i>	Discriminação espacial da escola para com o ensino de Arte. Igualmente detectamos mal aproveitamento dos espaços disponíveis por parte das professoras e da equipe diretiva.
<i>Depois da pré-escola não tenho lembranças de arte...</i>	
<i>Eles rabiscam nas classes e nas paredes.</i>	
	Vemos a dicotomia entre a vida de criança e a vida adulta da professora, sedimentada no cotidiano escolar. O que era na infância das professoras um prazer, está hoje a ser censurado e não mais permitido aos seus alunos.

Continua...

Continuação...	
<i>Gostaria de entender o porquê de certos riscos e rabiscos indecifráveis até mesmo pelo aluno...</i>	
<i>Eu "dou" desenhos mimeografados para serem pintados ou preenchidos com grãos, pedacinhos de papel. Eu gostava disso quando estava na escola.</i>	
<i>Não consigo desenhar nada perfeito.</i>	
<i>Os "trabalhinhos" só podem ser expostos nas salas de aula, por que nos corredores "pegam" chuva e "rasgam" com o vento.</i>	
<i>Gostaria de receber mais "técnicas" [técnicas expressivas em arte visuais] para variar a aula de Artes.</i>	
<i>Não sujar o chão, nem as carteiras.</i>	
<i>Eu queria receitas de confecção de materiais: giz de cera, tintas, etc.</i>	
<i>Adequação à realidade do aluno...</i>	
<i>Não dá para "se arrumar" quando se trabalha aqui.</i>	O padrão estético imposto pela escola e sua institucionalização impedem uma maior expressividade na linguagem da arte. Neste caso, o ato disciplinar depõe contra as práticas educativas de docentes e estudantes. Nestes depoimentos também sobressai o caráter meramente instrumental das aulas de Arte, bem como o não-reconhecimento da professora como agente atuante na escola. Nós professores, continuamos na escola todavia com funções diferentes das do aluno.
<i>Não me sinto bem expondo meu corpo. Já não sou mais uma "guriazinha"!</i>	
<i>O professor tem que saber mais para ensinar o aluno. A gente sabe pouco sobre Arte. Só mesmo o que se fazia na escola. Aqui, só temos corais na região e um escultor.</i>	No escrito desta professora notamos a reflexão sobre sua prática educativa na escola e a consciência da necessidade de dominar melhor o conteúdo de sua área de atuação. A música não é integrada à arte. Um escultor local, por não ser um artista de renome não é considerado como alguém que se utiliza esteticamente da linguagem artística. O canto coral não é reconhecido como manifestação artística e cultural. Continua...

Continuação...	Os textos destas duas professoras refletem a possibilidade de reunir a produção, a fruição e a contextualização do fazer em artes visuais, na prática educativa escolar.
<i>Aprecio profundamente quem é capaz de demonstrar todo um sentimento dentro das cores e formas...</i>	
<i>A arte faz parte da vida do ser humano...</i>	

Quadro nº 6:

Textos produzidos pelas professoras primárias, a partir das "Pontuações para conversas", e análise realizada pela pesquisadora com base em seus referenciais teóricos e conceituais.

A linguagem da arte que permeia o cotidiano escolar, como já sabemos, é fragmentada quando representada por técnicas e conhecimentos próximos à realidade do aluno e do professor, e muito distante quando apresentada nos produtos eruditos.

Assim, ocorre uma oscilação entre o popular tradicional e o erudito, sendo que o primeiro recebe uma abordagem desqualificada e o segundo, um tratamento que ratifica em si, a incompreensão e distanciamento dos estudantes.

A produção da indústria cultural raramente é detectada como estando presente em ambas as situações. Ao não ser percebida, a indústria cultural cumpre com maior eficácia o processo de alienação e semiformação em que está imerso o ser humano. Desta vez, com o respaldo da legitimidade da cultura escolar e da estrutura educacional.

Tem sido corrente em textos acadêmicos haver censura às escolas de educação básica por estas não explorarem criticamente a penetração da indústria cultural nas culturas eruditas e popular tradicional. Entretanto, os cursos de formação de professores, ao discorrerem sobre o

ensino de Arte, com frequência oscilam entre o erudito e o tradicional popular esquecendo-se da função mediadora da indústria cultural neste contexto.

Por isto, as disciplinas instrumentais dos cursos de graduação de Pedagogia (e também as licenciaturas em Arte) devem inserir na pauta de seus debates esta triangulação: cultura erudita, cultura tradicional popular e indústria cultural, incluindo-a também, na formação continuada de professores, a fim de que haja uma progressiva emancipação dos educadores e educandos no tangente à cultura visual, para que possam contribuir para a formação de produtores e fruidores culturais críticos e autônomos.

Tanto professores quanto estudantes, sobretudo da educação básica, consomem uma produção artística visual de qualidade inferior, porque como já discutido sentem estranheza diante do erudito e inferioridade pelo popular tradicional.

Em relação à indústria cultural, a consomem alienadamente ou a criticam na escola panfletariamente. Ou seja, a crítica é feita sem argumentação consistente e apenas repete o jargão de censura sobre a indústria cultural, comum entre os professores.

Não há, salvo raras exceções, a procura pelas causas do caráter barbarizante e semiformativo das manifestações artísticas eruditas e populares tradicionais mediadas pela indústria cultural, porque são impedidos pela sua própria semiformação cultural.

Semiformação que marca seu posicionamento como profissionais da educação e sua prática educativa nas séries iniciais, o que, conseqüentemente, concorre para o estabelecimento de semiformação cultural em arte, também nos estudantes deste nível de ensino.

Assim, reiteramos a necessidade de discutir nos eventos de formação de professores, em processo inicial e continuado, questões como o gosto pela cultura visual e sua formação, indagando se o gosto é formado naturalmente ou é socialmente construído (ADORNO, 1985) pelas estratégias de mercado. Mercado que regula também os conteúdos estudados na escola.



Se nos reportarmos a obras pictóricas, iremos nos deparar com a ênfase a algumas obras de alguns artistas, como Picasso, Van Gogh, Monet e Toulouse-Lautrec. Artistas estes cuja vida e obra tem ocupado lugar destacado na mídia, seja pela produção cinematográfica, pela indústria da moda ou pela estratégia de divulgação de mega exposições que se configuram, em alguns casos, mais como empreendimentos comerciais do que como eventos artístico-educativos.

Obviamente estas considerações não diminuem o mérito destes grandes meios de comunicação que contribuem para a divulgação e relativa democratização da cultura artística visual erudita, mas este momento inicial da aproximação da arte erudita com o público tem de ser superada por familiarizações com vida e obras de outros artistas, de diversas linguagens visuais específicas, internacionais e nacionais, desde a cultura popular artesanal até a produção cinematográfica e obras interativas em informática, abrangendo, portanto, o local e o universal.

Necessitamos que professores de séries iniciais em formação inicial e continuada ampliem e aprimorem sua cultura artística visual, atendendo solicitações de características da pós-modernidade, e que os cursos de formação de professores insiram inserindo em seus currículos e programas, efetivamente carga horária suficiente e professores devidamente habilitados para o estudo da linguagem da arte, neste caso, artes visuais, contemplando a estética, a mídia e o consumo, o erudito e o popular tradicional da e na sua formação cultural em arte.



CONCLUSÃO

Como vimos no capítulo I, na relação escola-ensino de Arte, a questão da sistematização das práticas culturais em Artes Visuais raramente esteve presente na política educacional brasileira.

Quando isto aconteceu, voltou-se tecnicamente para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, através da obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar, preconizada pela Reforma 5692/1971.

Nas séries iniciais, sua presença na escola caracteriza-se como instrumento pedagógico para outros componentes curriculares e como prática educativa calcada em técnicas expressivas em Artes Visuais. Esta situação foi detectada também nos cursos de formação de professores primários, seja em nível médio ou superior.

Somente no final da década de 1990 houve uma proposta oficial do governo brasileiro para todo o sistema escolar do país, através dos PCNs, PCNEMs, RCN. Começou-se, deste modo, em nível oficial, a discutir a pertinência e problemática da arte e do ensino de Arte, da educação básica ao ensino superior.

Estas mudanças no tratamento da arte no currículo escolar ganharam visibilidade no movimento de reformulação dos currículos e programas dos cursos de licenciaturas em Arte e Pedagogia – nesta, abrangendo as habilitações educação infantil, séries iniciais e educação especial.

As licenciaturas em Arte, independente da linguagem específica, passaram a incluir em seus currículos e programas, formação técnica que contemplasse os professores de Arte para atuação na educação infantil, séries iniciais e educação especial.

Os cursos de Pedagogia também inseriram em seus currículos o ensino de Arte para as habilitações educação infantil, séries iniciais e educação especial. Todavia ainda não os tratam na habilitação supervisão escolar. Visam assim, subsidiar tecnicamente os pedagogos a fim de que estes possam desenvolver e acompanhar - quando necessário, na ausência do especialista - um ensino de Arte tratado como conhecimento e linguagem, e não somente como expressão de sentimentos e emoções.

Reconhecemos este avanço nas licenciaturas de Arte e Pedagogia, entretanto, ainda há lacunas e equívocos sendo cometidos, tanto em universidades públicas quanto particulares. Situação esta extensiva aos cursos de formação de professores na modalidade Normal Superior e análogos, coordenados pelos setores público ou privado.

Temos iniciadas efetivamente alterações estruturais no ensino de Arte nas escolas brasileiras, porém, sabemos que isto só será permitido, atualmente, em poucas conjunturas educacionais. Acreditamos que as estruturas mudarão no sentido de legitimar e qualificar o ensino de Arte no sistema educacional do país, todavia temos consciência do tempo necessário para sua mais abrangente agilização.

Considerando a importância da formação cultural dos professores, desde sua infância, conforme discutido no capítulo II, continuamos a defender que a problematização da arte, quando revisitada na formação cultural destes professores, deve articular cultura erudita, cultura popular tradicional, considerando ambas perpassadas pela mediação da indústria cultural.

De acordo com o exposto no capítulo III, percebemos o quanto a mídia e suas estratégias de subjetivação (des)humanas, está presente no cotidiano de professores e estudantes de séries iniciais, não obtendo entretanto, reflexões suficientes sobre as causas, processos e conseqüências de sua incidência em nossa formação como seres humanos.

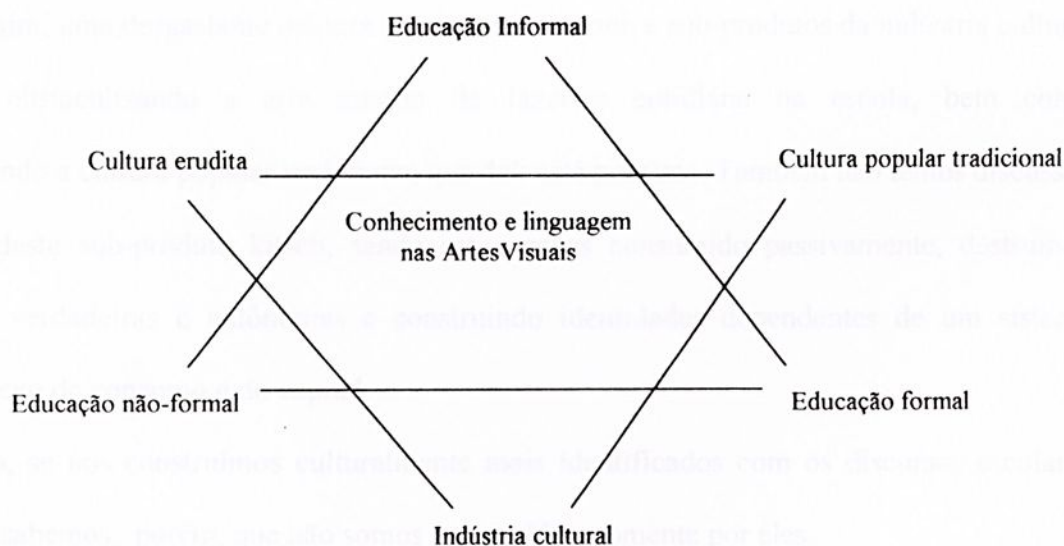


A mídia e seus instrumentos tecnológicos fizeram-se comuns e até banais em nosso cotidiano, todavia permanecendo impenetráveis. A escola e a universidade – esta, nos cursos de formação de professores – ainda não tratam a tecnologia científica como parte formadora da cultura, tampouco estando, portanto, orgânica e ativamente presente na cultura artística em todas as suas manifestações.

Se nos propomos a ressaltar a arte, e principalmente o ensino de Artes Visuais, como elemento constituinte da cultura, precisamos mais ainda articulá-los à tecnologia científica e sua existência na cultura humana, uma vez que as técnicas e tecnologias científicas alteraram – e mantêm-se a fazê-lo – nossa subjetividade e processos de construção das narrativas que constróem nossas vidas.

Nossa escola, nossos estudantes, e nós, professores, temos de voltar a respeitar a memória da cultura na qual estão imersas nossas linguagens. Respeitar e dialogar com a memória da cultura da arte, das artes visuais, que compõem o cotidiano humano, o cotidiano escolar, o cotidiano institucional.

Os depoimentos das professoras primárias e estudantes de pedagogia, expostos no capítulo III, fica explícito o entrelaçamento destas triangulações na nossa formação em arte:



Na familiarização com as linguagens artísticas temos de admitir que além da problemática cultural, educativa e pedagógica há, com bastante intensidade, o problema econômico, que impede concretamente professores de transitarem com segurança nos produtos da arte erudita, da arte popular tradicional e da indústria cultural.

A limitação econômica, de fato, impede que nossos professores de séries iniciais freqüentem os lugares instituídos para a arte em nossa sociedade, tenham acesso aos poucos bons produtos que a indústria cultural medeia, sobretudo no tangente às artes visuais e seus desdobramentos.

Esta limitação colabora para a semiformação cultural, o que por sua vez, dificulta o entendimento daquelas manifestações em que podem ser produtores e fruidores: as manifestações artísticas populares tradicionais.

Basta observarmos nas fichas técnicas das escolas (anexo A) e nos registros imagéticos apresentado (anexo B), para percebermos como a realidade das professoras, e inclusive das estudantes de Pedagogia, ainda se mantém distante e despreparada para a familiarização com as artes visuais e suas manifestações. Nossas escolas não seguem nem o padrão erudito, nem o padrão popular tradicional em sua arte e estética.

Há, sim, uma desgastante mistura de elementos kitsch e sub-produtos da indústria cultural imagética, obstaculizando a arte erudita de fazer-se cotidiana na escola, bem como menosprezando a cultura popular tradicional que dali está próxima. Também não temos discussão a respeito deste sub-produto kitsch, sendo este apenas consumido passivamente, destruindo identidades verdadeiras e autônomas e construindo identidades dependentes de um sistema cultural reflexo do consumo e do capital.

Logo, se nos construímos culturalmente mais identificados com os discursos escolar e acadêmico, sabemos, porém, que não somos construídos somente por eles.

Nossa prática educativa, seja por meio da linguagem da arte, ou da especificidade da educação – o ensinar e o aprender – recebe influência de diversas culturas: cultura erudita, cultura popular tradicional, indústria cultural. Em todas elas podemos ser agentes ou enunciados, dependendo do contexto.

As manifestações artísticas-visuais destas culturas perpassam todas as realizações humanas, possuindo uma sistematização interna de sua concepção, elaboração e circulação que necessita ser conhecida na prática educativa, na escola. Se há necessidade deste conhecimento no cotidiano escolar, deve ser igualmente estudado nos cursos de formação dos professores que atuarão nas escolas.

Arte, enquanto linguagem, e educação como processo – em se fazendo – são intrínsecas à natureza humana, sendo produtos na expressão e na comunicação, fundindo o sentir e o pensar, na construção e sistematização de culturas de cada comunidade, e de seu interfaceamento.

Se propomos práticas educativas críticas e emancipatórias, temos de submeter os conteúdos estudados no dia-a-dia da sala de aula a ritmos permeados pela crítica, porém respeitando e buscando sempre a poética que pode estar neles contida. É um caminho possível para o fortalecimento da luta contra a barbárie e a desumanização de seres humanos - professores ou estudantes. De seres humanos que somos nós mesmos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, T. **Minima Moralia**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

ADORNO, T. **Teoria da semicultura**. In: **Educação e Sociedade**, nº. 56, ano XVII, 1996.

AFONSO, A. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1999.

APPLE, M. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BARBOSA, A. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BARBOSA, A. (org.) **História da arte-educação: a experiência de Brasília**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, A. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, A. (org.). **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, CNPq, 1993.

BARBOSA, A. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.



BARBOSA, A.(org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. 2^a.ed. revista. São Paulo: Cortez, 1997.

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

BARBOSA, A. **Arte- educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, A. **Reavaliando a recepção de Dewey ou atualizando John Dewey**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, A.(org.) **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BIASOLI, C. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 2^a. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

BRASIL. Lei n ° 9394, de 16 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. 2^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUORO, A. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BUORO, A. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ/ Fapesp/Cortez, 2002.

CAMARGO, L (org). **Arte –educação: da pré-escola à universidade**. São Paulo: Nobel,1989.

CANDAU, V. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



CARVALHO, S. **Por que os doutores possuem em sua cozinhas panos de prato adornados com pontilhas de crochê...** Dissertação de Mestrado: UFSM, 1998.

CAVALCANTI, Z. (coord.). **Arte na sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DUARTE JR, J. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1985

DUARTE JR, J. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papirus, 1995.

FAORO, R. **Existe um pensamento político brasileiro?** São Paulo: Ática, 1994

FERRAZ, M.; FUSARI, M. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FLEURI, R. (org.) **Intercultura e movimentos sociais.** Florianópolis: Mover, NUP, 1998.

FOERSTE, G. **Arte-educação: um estudo sobre os pressupostos teóricos-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa.** Disponível em <<http://www.comarte.htm>[comarte.htm](http://www.francoio.htm)[francoio.htm](http://www.francoio.htm) >

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANGE, L. **Por que se esconde a violeta?** São Paulo: Annablume, 1995.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação (diálogos) - Volume II.** São Paulo: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 11ª. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FUSARI, M.; FERRAZ, M. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996



GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GULLAR, F. **Argumentação contra a morte da arte**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

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

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HUINZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JARDIM, I.(et alli.) **Ensino de 1º. e 2º. graus**. 4ª. ed. Porto Alegre: Editora Sagra, 1985.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KRAMER, S.; JOBIM e SOUZA, S. **Histórias de professores : leitura , escrita e pesquisa em educação** (orgs.). São Paulo: Editora Ática, 1996.

MANACORDA, M. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Mc LAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARRACH, S. (org.). **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: ANNA BLUME/Fundação UNESP, 1996.

MARTINS, M. **Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar-pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.



MARTINS, M., PICOSQUE, G.; GUERRA, M. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer.** São Paulo: FTD, 1998.

MORIN, E. **Terra-pátria.** Porto Alegre, RS; Sulina, 1995.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor.** Porto, PT: Porto Editora, 1995. 2^a.ed.

PAREYSON, L. **Estética: teoria da formatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PEREGRINO, Y. (coord.) **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente, formação de professores e perspectivas sociológicas.** Lisboa, PT: Dom Quixote, 1993.

PINHO, D. **A arte como investimento.** São Paulo: Nobel/Edusp, 1988.

PILLAR, A.; VIEIRA, D. **O vídeo e a Metodologia Triangular no ensino da arte.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.

PILLAR, A. **Desenho e construção do conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PUCCI, B. (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: EDUFSCAR, 1994.

SANTANA, A. **Teatro e formação de professores.** São Luís, MA: Edufítia, 2000.

SILVA, E. **Professor de 1^o. grau: identidade em jogo.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, L; AZEVEDO, J; SANTOS, E. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.



SILVA T. (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

TAYLOR, C. **El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”.** México: Fondo de Cultura Económica, S.A, 1993.

WEBER, S. **O professorado e o papel da educação na sociedade.** Campinas: Papirus, 1996.

ZUIN, A. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico.** 2ª.ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2000.

ZILBERMANN, R. (coord.). **A produção cultural para a criança.** 4ª. Ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1990.



ANEXO A - Fichas técnicas das escolas visitadas

COL ESTADUAL JACOB ARNT**Idt 02524****Endereço** RUA JORGE FETT 242**Bairro** CENTRO**Caixa-Postal****Telefone** (51) 766-1139**Fax** (51) 766-1139**Município** BOM RETIRO DO SUL**CEP** 95870-000**CRE**

03 - ESTRELA

Região OP

VALE DO TAQUARI

Rede de Ensino

ESTADUAL

Localização geográfica

URBANA

Página Internet Não consta**E-mail** Não consta**Ensinos/Cursos oferecidos**

EDUC ESPECIAL A NIVEL DE ENS FUNDAMENTAL

EDUCACAO INFANTIL

ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO MEDIO

CURSO DE ENSINO MEDIO

Características da Escola

Atende alunos com necessidades especiais

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO

BIBLIOTECA ESCOLAR

CENTRO CIVICO ESCOLAR

CIRCULO DE PAIS E MESTRES

GREMIO ESTUDANTIL

SECRETARIA

SERVICO DE ASSISTENCIA AO EDUCANDO

SERVICO DE AUDIOVISUAL

SERVICO DE ORIENTACAO EDUCACIONAL

SERVICO DE PESSOAL

SERVICO DE SUPERVISAO ESCOLAR

CONSELHO DE PROFESSORES

CONSELHO ESCOLAR

CONSELHO TECNICO-ADMINISTRATIVO-PEDAGOG

SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA

SERVICO DE COORDENACAO PEDAGOGICA

SERVICO DE COPA E COZINHA

SERVICO DE INTEGRACAO ESCOLA-COMUNIDADE

SERVICO DE LABORATORIOS DE PESQUISA

SERVICO DE MATERIAL

ESC EST 1 E 2 G NICOLAU MUSSNICH**Idt 06065**

Endereço RUA JOAO LINO BRAUN 100
Bairro BOA UNIAO
Telefone (51) 712-2754
Município ESTRELA

Caixa-Postal

Fax (51) 712-2754
CEP 95880-000

CRE 03 - ESTRELA
Região OP VALE DO TAQUARI
Rede de Ensino ESTADUAL
Localização geográfica URBANA

Página Internet Não consta

E-mail Não consta

Ensinos/Cursos oferecidos

EDUC ESPECIAL A NIVEL DE EDUC INFANTIL
EDUCACAO INFANTIL
ENSINO FUNDAMENTAL
ENSINO MEDIO
CURSO DE ENSINO MEDIO

Características da Escola

Atende alunos com necessidades especiais

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO
BIBLIOTECA ESCOLAR
CIRCULO DE PAIS E MESTRES
GREMIO ESTUDANTIL
SECRETARIA
SERVICO DE ASSISTENCIA NUTRICAO ESCOLAR
SERVICO DE AUDIOVISUAL
SERVICO DE ORIENTACAO EDUCACIONAL
SERVICO DE PESSOAL
SERVICO DE SUPERVISAO ESCOLAR
CONSELHO ESCOLAR
SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA
SERVICO DE FINANÇAS
SERVICO DE DIRECAO
CONSELHEIRO DE TURMA
SERVICO DE PROCESSAMENTO DE DADOS
SALA DOS PROFESSORES

ESC EST ENS MED JOAO DE DEUS**Idt 05052****Endereço** RUA JULIO DE CASTILHOS 157**Bairro** CENTRO**Telefone** (51) 764-1214**Município** CRUZEIRO DO SUL**Caixa-Postal****Fax****CRE** 03 - ESTRELA**Região OP** VALE DO TAQUARI**Rede de Ensino** ESTADUAL**Localização geográfica** URBANA**Página Internet** Não consta**E-mail** Não consta**Ensinos/Cursos oferecidos**

ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO MEDIO

CURSO DE ENSINO MEDIO

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO

BIBLIOTECA ESCOLAR

CIRCULO DE PAIS E MESTRES

SECRETARIA

SERVICO DE ASSISTENCIA NUTRICAÇÃO ESCOLAR

SERVICO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

SERVICO DE SUPERVISÃO ESCOLAR

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES E FUNCIONARIOS

CONSELHO DE ALUNOS

CONSELHO ESCOLAR

SERVICO DE CONSERVAÇÃO E LIMPEZA

SERVICO DE COORDENAÇÃO PEDAGOGICA

SERVICO DE SECRETARIA

SERVICO DE DIREÇÃO

CONSELHEIRO DE TURMA

BANDA

ESC EST ENS FUN SAO MIGUEL**Idt 05061**

Endereço LINHA SITIO S/N
Bairro S/INF
Telefone (51) 764-1322
Município CRUZEIRO DO SUL

Caixa-Postal
Fax

CRE 03 - ESTRELA
Região OP VALE DO TAQUARI
Rede de Ensino ESTADUAL
Localização geográfica RURAL

Ensinos/Cursos oferecidos
ENSINO FUNDAMENTAL

Serviços/Instituições

BIBLIOTECA ESCOLAR
CIRCULO DE PAIS E MESTRES
SECRETARIA
SERVICO DE ASSISTENCIA NUTRICAÇÃO ESCOLAR
CONSELHO ESCOLAR
SERVICO DE CONSERVAÇÃO E LIMPEZA
SERVICO DE SUPERVISÃO - INDIRETA
SERVICO DE DIREÇÃO



ESC EST 1 E 2 G PAVERAMA**Idt 09933**

Endereço RUA EMILIANO DIAS SIQUEIRA 108
Bairro CENTRO
Telefone (51) 761-1238
Município PAVERAMA

Caixa-Postal
Fax (51) 761-1238
CEP

CRE 03 - ESTRELA
Região OP VALE DO TAQUARI
Rede de Ensino ESTADUAL
Localização geográfica URBANA

Página Internet Não consta
E-mail Não consta

Ensinos/Cursos oferecidos

ENSINO FUNDAMENTAL
ENSINO MEDIO
CURSO DE ENSINO MEDIO

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO
BIBLIOTECA ESCOLAR
CIRCULO DE PAIS E MESTRES
SECRETARIA
SERVICO DE AUDIOVISUAL
SERVICO DE PESSOAL
CONSELHO ESCOLAR
CONSELHO TECNICO-ADMINISTRATIVO-PEDAGOG
SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA
SERVICO DE SECRETARIA
SERVICO DE DIRECAO



ESC EST 1 E 2 G GOMES FREIRE DE ANDRADE**Idt 15538****Endereço** RUA FERNANDO FERRARI 961**Bairro** LANGUIRU**Telefone** (51) 762-1181**Município** TEUTONIA**Caixa-Postal****Fax****CRE** 03 - ESTRELA**Região OP** VALE DO TAQUARI**Rede de Ensino** ESTADUAL**Localização geográfica** URBANA**Página Internet** Não consta**E-mail** Não consta**Ensinos/Cursos oferecidos**

EDUCACAO INFANTIL

ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO MEDIO

CURSO DE ENSINO MEDIO

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO

BIBLIOTECA ESCOLAR

CENTRO CIVICO ESCOLAR

CIRCULO DE PAIS E MESTRES

GREMIO ESTUDANTIL

SECRETARIA

SERVICO DE ASSISTENCIA AO EDUCANDO

SERVICO DE AUDIOVISUAL

SERVICO DE SUPERVISAO ESCOLAR

CONSELHO ESCOLAR

CONSELHO TECNICO-ADMINISTRATIVO-PEDAGOG

SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA

SERVICO DE COORDENACAO PEDAGOGICA

SERVICO DE COZINHA E REFEITORIO

SERVICO DE DIRECAO

ESC EST 1 E 2 G NOVA BRESCIA

Idt 09092

Endereço RUA PE JOAO MORELLI 99**Bairro** CENTRO**Telefone** (51) 757-1071**Município** NOVA BRESCIA**Caixa-Postal****Fax**

CRE 03 - ESTRELA
Região OP VALE DO TAQUARI
Rede de Ensino ESTADUAL
Localização geográfica URBANA

Página Internet Não consta**E-mail** Não consta**Ensinos/Cursos oferecidos**

ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO MEDIO

CURSO DE ENSINO MEDIO

Serviços/Instituições

BIBLIOTECA ESCOLAR

CIRCULO DE PAIS E MESTRES

GREMIO ESTUDANTIL

SECRETARIA

SERVICO DE ASSISTENCIA AO EDUCANDO

SERVICO DE ASSISTENCIA EM SAUDE

SERVICO DE SUPERVISAO ESCOLAR

CONSELHO ESCOLAR

SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA

SERVICO DE COORDENACAO PEDAGOGICA

SERVICO DE INTEGRACAO ESCOLA-COMUNIDADE

SERVICO DE MATERIAL

SERVICO DE RECURSOS DIDATICOS

SERVICO DE DIRECAO

ESC EST ENS FUN ERICO VERISSIMO**Idt 05447**

Endereço RUA SETE DE SETEMBRO 309
Bairro CENTRO
Telefone (51) 751-1604
Município ENCANTADO

Caixa-Postal
Fax (51) 751-1604
CEP 95960-000

CRE 03 - ESTRELA
Região OP VALE DO TAQUARI
Rede de Ensino ESTADUAL
Localização geográfica URBANA

Página Internet Não consta
E-mail Não consta

Ensinos/Cursos oferecidos

EDUCACAO INFANTIL
ENSINO FUNDAMENTAL

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO
CIRCULO DE PAIS E MESTRES
GREMIO ESTUDANTIL
SECRETARIA
SERVICO DE ASSISTENCIA AO EDUCANDO
SERVICO DE ASSISTENCIA NUTRICAO ESCOLAR
SERVICO DE AUDIOVISUAL
SERVICO DE PESSOAL
SERVICO DE SUPERVISAO ESCOLAR
CONSELHO ESCOLAR
CONSELHO TECNICO-ADMINISTRATIVO-PEDAGOG
SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA
SERVICO DE MATERIAL
SERVICO DE SECRETARIA
SERVICO ODONTOLOGICO
SERVICO DE DIRECAO



ESC EST 1 E 2 G JOSE PLACIDO DE CASTRO**Idt 11239****Endereço** RUA RUA SANTO ANTONIO 334**Bairro** S/INF**Telefone** (51) 776-1131**Município** RELVADO**Caixa-Postal****Fax****CRE** 03 - ESTRELA**Região OP** VALE DO TAQUARI**Rede de Ensino** ESTADUAL**Localização geográfica** URBANA**Página Internet** Não consta**E-mail** Não consta**Ensinos/Cursos oferecidos**

EDUCACAO INFANTIL

ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO MEDIO

CURSO DE ENSINO MEDIO

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO

BIBLIOTECA ESCOLAR

CIRCULO DE PAIS E MESTRES

GREMIO ESTUDANTIL

SECRETARIA

SERVICO DE AUDIOVISUAL

CONSELHO DE ALUNOS

CONSELHO ESCOLAR

CONSELHO TECNICO-ADMINISTRATIVO-PEDAGOG

SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA

SERVICO ODONTOLOGICO

SERVICO DE DIRECAO

INST EST EDUC FELIPE ROMAN ROS**Idt 01821**

Endereço RUA OSVALDO ARANHA 743
Bairro CENTRO
Telefone (51) 772-2118
Município ARVOREZINHA

Caixa-Postal
Fax (51) 772-2118

CRE 25 - SOLEDADE
Região OP VALE DO TAQUARI
Rede de Ensino ESTADUAL
Localização geográfica URBANA

Página Internet Não consta

E-mail escolafelipe@pamet.com.br

Ensinos/Cursos oferecidos

EDUCACAO INFANTIL
ENSINO FUNDAMENTAL
ENSINO MEDIO
NORMAL EM NIVEL MEDIO
CURSO DE ENSINO MEDIO
E J A (SUPLETIVO) - ENSINO FUNDAMENTAL
EDUCACAO PROFISSIONAL
TECNICO EM CONTABILIDADE, DE NIVEL MEDIO

Serviços/Instituições

BIBLIOTECA ESCOLAR
CIRCULO DE PAIS E MESTRES
GREMIO ESTUDANTIL
SECRETARIA
SERVICO DE ASSISTENCIA AO EDUCANDO
SERVICO DE ASSISTENCIA NUTRICAO ESCOLAR
SERVICO DE AUDIOVISUAL
SERVICO DE ORGANIZACAO CURRICULAR
SERVICO DE ORIENTACAO EDUCACIONAL
SERVICO DE PESSOAL
SERVICO DE SUPERVISAO ESCOLAR
SETOR DE MATERIAL E ALMOXARIFADO
CONSELHO ESCOLAR
SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA
SERVICO DE COORDENACAO DE HORARIO
SERVICO DE COORDENACAO PEDAGOGICA
SERVICO DE COPA E COZINHA
SERVICO DE FINANÇAS
SERVICO DE MATERIAL
SERVICO DE RECURSOS DIDATICOS

ESC EST ENS FUN MATHILDE GEHLEN**Idt 01811****Endereço** LOC PINHAL QUEIMADO S/N**Bairro****Telefone** (51) 772-2459**Município** ARVOREZINHA**Caixa-Postal****Fax****CEP** 95995-000**CRE** 25 - SOLEDADE**Região OP** VALE DO TAQUARI**Rede de Ensino** ESTADUAL**Localização geográfica** RURAL**Página Internet** Não consta**E-mail** Não consta**Ensinos/Cursos oferecidos**

ENSINO FUNDAMENTAL

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO

BIBLIOTECA ESCOLAR

CIRCULO DE PAIS E MESTRES

GREMIO ESTUDANTIL

SECRETARIA

SERVICO DE ASSISTENCIA AO EDUCANDO

SERVICO DE PESSOAL

CONSELHO ESCOLAR

CLUBE AGRICOLA

CLUBE DE MAES

SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA

SERVICO DE SUPERVISAO - INDIRETA

SERVICO DE DIRECAO

OFICINA DE REFORCO

CLUBE DA ARVORE

ESC EST ENS FUN GETULIO VARGAS**Idt 06364****Endereço** LOC TRES PINHEIROS S/N**Bairro** S/INF**Telefone** (54) 389-1145**Município** FONTOURA XAVIER**Caixa-Postal****Fax****CRE** 25 - SOLEDADE**Região OP** VALE DO TAQUARI**Rede de Ensino** ESTADUAL**Localização geográfica** RURAL**Página Internet** Não consta**E-mail** Não consta**Ensinos/Cursos oferecidos**

ENSINO FUNDAMENTAL

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO

BIBLIOTECA ESCOLAR

CIRCULO DE PAIS E MESTRES

SECRETARIA

SERVICO DE ASSISTENCIA AO EDUCANDO

SERVICO DE ASSISTENCIA NUTRICAO ESCOLAR

CONSELHO ESCOLAR

SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA

SERVICO DE SUPERVISAO - INDIRETA

SERVICO DE DIRECAO

CONSELHEIRO DE TURMA

CONSELHO DE CLASSE

CLUBE DA ARVORE

ESC EST ENS MED ANA NERI**Idt 08345**

Endereço RUA CARLOS JAEGER 591
Bairro MARQUES DE SOUZA
Telefone (51) 705-1030
Município MARQUES DE SOUZA

Caixa-Postal
Fax (51) 705-1030

CRE 03 - ESTRELA
Região OP VALE DO TAQUARI
Rede de Ensino ESTADUAL
Localização geográfica URBANA

Página Internet Não consta
E-mail Não consta

Ensinos/Cursos oferecidos

EDUCACAO INFANTIL
ENSINO FUNDAMENTAL
ENSINO MEDIO
CURSO DE ENSINO MEDIO

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO
BIBLIOTECA ESCOLAR
CIRCULO DE PAIS E MESTRES
SECRETARIA
CONSELHO ESCOLAR
SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA
SERVICO DE DIRECAO
CONSELHEIRO DE TURMA
OFICINA DE MUSICA
SALA DOS PROFESSORES

ESC EST ENS MED PEDRO ALBINO MULLER**Idt 08340**

Endereço RUA JOAO BATISTA DE MELLO S/N
Bairro CENTRO
Telefone (0) 770-1040
Município SERIO

Caixa-Postal
Fax

CRE 03 - ESTRELA
Região OP VALE DO TAQUARI
Rede de Ensino ESTADUAL
Localização geográfica URBANA

Página Internet Não consta
E-mail Não consta

Ensinos/Cursos oferecidos

ENSINO FUNDAMENTAL
ENSINO MEDIO
CURSO DE ENSINO MEDIO

Características da Escola

Oferece Matrícula com Dependência no Ensino Fundamental
Oferece Matrícula com Dependência no Ensino Médio

Serviços/Instituições

BANCO DO LIVRO
BIBLIOTECA ESCOLAR
CIRCULO DE PAIS E MESTRES
GREMIO ESTUDANTIL
SECRETARIA
CONSELHO ESCOLAR
SERVICO DE CONSERVACAO E LIMPEZA
SERVICO DE SECRETARIA
SERVICO DE SUPERVISAO - INDIRETA
SERVICO DE DIRECAO

FORMAÇÃO INICIAL
CURSO DE PEDAGOGIA HABILITAÇÃO SÉRIE SUPLENTE
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVALE

ANEXO B – Registros imagéticos realizados durante a pesquisa de campo

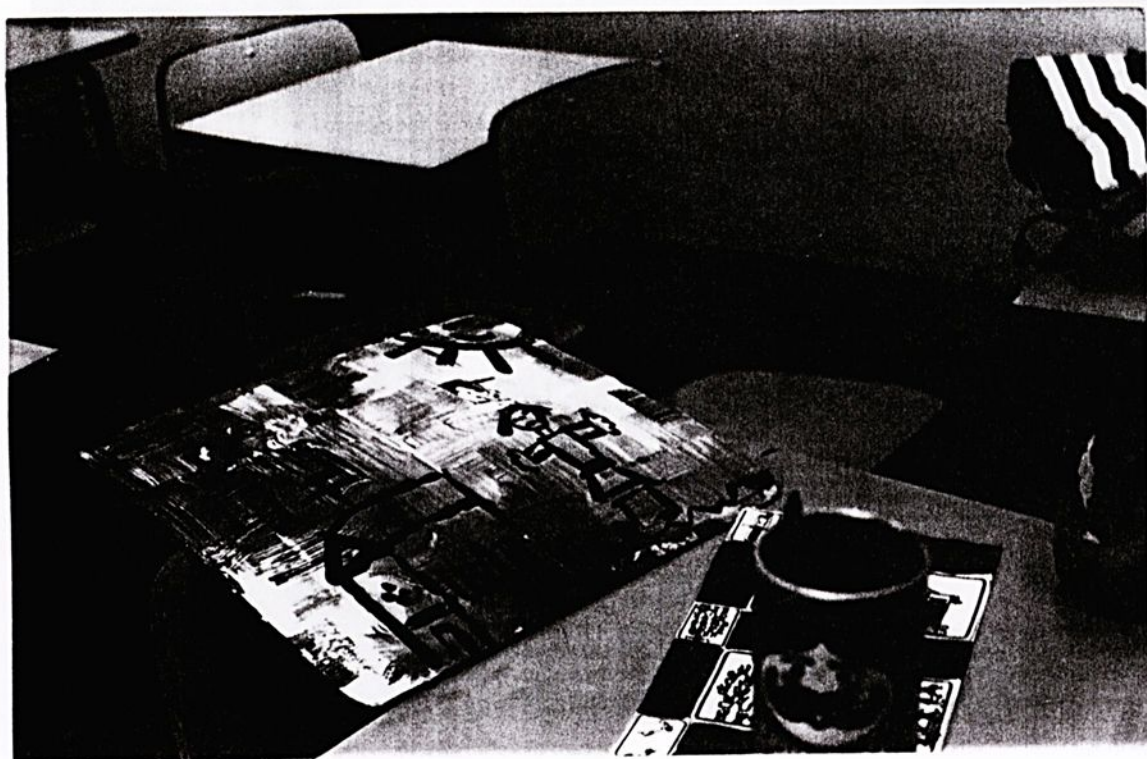
FORMAÇÃO INICIAL
CURSO DE PEDAGOGIA- HABILITAÇÃO SÉRIES INICIAIS
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES



FORMAÇÃO INICIAL
CURSO DE PEDAGOGIA- HABILITAÇÃO SÉRIES INICIAIS
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES



FORMAÇÃO CONTINUADA
OFICINAS PEDAGÓGICAS



FORMAÇÃO CONTINUADA OFICINAS PEDAGÓGICAS



ESCOLA ESTADUAL DE 1º. GRAU GETÚLIO VARGAS
FONTOURA XAVIER – RS
25ª Coordenadoria Regional de Educação



CONFRATERNIZAÇÃO



TRABALHANDO COLABORATIVAMENTE

ESCOLA ESTADUAL DE DE 1º. E 2º. GRAUS NICOLAU MÜSSNISCH
ESTRELA – RS
3ª. Coordenadoria Regional de Educação



APRENDENDO-ENSINANDO



ESCOLA ESTADUAL DE 1º. E 2º. GRAUS PAVERAMA
PAVERAMA – RS
3ª. Coordenadoria Regional de Educação

ESCOLA ESTADUAL DE 1^º. E 2^º. GRAUS NOVA BRÉSCIA
NOVA BRÉSCIA – RS
3^ª. Coordenadoria Regional de Educação



A ACOINHADA

