

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ARTES E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO ARTE EDUCADOR NO SÉCULO XXI: o
caso da UNESP no Estado de São Paulo

JEFFERSON ALVES DA ROCHA

BAURU
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ARTES E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO ARTE EDUCADOR NO SÉCULO XXI: o
caso da UNESP no Estado de São Paulo**

JEFFERSON ALVES DA ROCHA

Orientador: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando da Silva

Monografia de conclusão de curso em
apresentação como quesito para a obtenção
do título de Licenciatura Plena em
Educação Artística – Habilitação em Artes
Plásticas

BAURU

2012

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO ARTE EDUCADOR NO SÉCULO XXI: o caso da UNESP no Estado de São Paulo

JEFFERSON ALVES DA ROCHA

Monografia submetida à Banca Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa

Departamento de Educação / Instituto de Biociências / UNESP – Campus Rio Claro/SP

Prof. Dr. Luiz Fernando da Silva

Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação / UNESP – Campus Bauru/SP

Prof. Ms. José dos Santos Laranjeira

Departamento de Artes e Representação Gráfica / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação / UNESP – Campus Bauru/SP

Prof. Dra. Rosa Maria Manzoni

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências / UNESP – Campus Bauru/SP

Bauru, 29 de novembro de 2012.

AGRADECIMENTOS

Carta aos verdadeiros

Aos verdadeiros trabalhadores
que me incentivaram a trilhar,
e possibilitaram-me formar
conhecimentos diferenciadores.

Aos verdadeiros que lutam
para um dia estar,
mas, os empecilhos que não mudam,
impede-os de chegar.

Aos verdadeiros guerreiros,
Vitor, Bruno, Célio, Gisele,
Áurea e mais uma série
Tão grandiosos companheiros,
que arriscam a própria pele
na resistência que tanto prezo:
A luta!

Aos verdadeiros professores
que prezam a dúvida no conhecimento,
e apesar das injunções,
priorizam as fundamentais funções:
no lugar da relativização do pensamento,
constroem e transmitem o saber como educadores.

Aos meus irmãos e pais,
que nunca negaram minha dedicação
e sempre apoiaram minha objetivação:
levar o conhecimento para outros iguais.

**“Há uma grande diferença entre saber e acreditar que se sabe
Saber é ciência, acreditar que se sabe é ignorância
Mas cuidado! Saber mal não é ciência
Saber mal, pode ser muito pior do que ignorar
Na verdade, sabe-se somente quando se sabe pouco,
pois, com o saber, cresce a dúvida
que é preciso idolatrar sempre”
(Antônio Abujamra)**

**“A realização egoísta é a camisa de força imposta ao homem
pela evolução capitalista e os valores da ‘autonomia
individual’ representam a sua glorificação ética”
(István Mészáros)**

RESUMO

O presente trabalho trata da formação inicial de arte-educadores, enfocando os cursos oferecidos em universidades públicas do estado de São Paulo, no qual, abordamos especificamente a parte pedagógica dos currículos de formação das graduações oferecidas na UNESP, nos campi de São Paulo e de Bauru. Na conjuntura atual têm sido propostas, desde a formação nos cursos de graduação, novas tarefas e responsabilidades ao trabalho pedagógico ao professor, no sentido de que este desenvolva ações educativas cada vez mais eficazes de modo a garantir a eficiência da produtividade autônoma do aluno no processo de desenvolvimento cognitivo na Educação Básica, sendo atribuído ao professor à tarefa de estimular tal processo e a gerir situações de trabalho educativo como forma de sistematização do conhecimento. A problematização da pesquisa consistiu se essa formação docente possibilitou o contato com os recursos pedagógicos necessários para o magistério, sob as condições atuais atribuídas pela conjuntura neoliberal ao trabalho educativo do arte-educador com vistas para a formação da sensibilidade estética dos alunos, oriundos da classe trabalhadora, alunado privilegiado das escolas públicas, estabelecendo como objetivo contribuir para a apreensão sobre a formação pedagógica dos arte-educadores para o enfrentamento da realidade escolar, considerando as especificidades de atuação destes professores. Para tanto realizamos um estudo documental da legislação vigente e das Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação docente, correlacionando-os aos Projetos Político Pedagógicos e as grades curriculares dos cursos de graduação em Educação Artística e/ou Artes Visuais nos cursos da UNESP. O trabalho de pesquisa documental, quantitativa e analítica, refere-se estritamente a parte pedagógica, em meio aos processos de reestruturação curriculares estabelecidos pelos cursos de graduação nos períodos de 2003 a 2011, a partir da promulgação do Parecer CNE/CP n.º 9/2001 e das Resoluções CNE/ CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002. A pesquisa tem como referencial teórico metodológico o materialismo histórico e dialético e as análises têm como eixo as relações entre o Estado e a instituição escolar como lócus da luta de classes no modo de produção capitalista. Partimos do pressuposto de que o professor se insere, pela sua condição, na classe trabalhadora e está sujeito aos processos de alienação, sob a forma de perda do controle sobre o trabalho desde a graduação – ainda que se trate de um trabalho imaterial, assim como os demais trabalhadores.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho docente, profissionalização, esvaziamento de conteúdos.

ABSTRACT

This paper deals with the training of art educators, focusing on the courses offered at public universities in the state of São Paulo, where, specifically the pedagogical approach of training curricula of grades offered at UNESP, campus of São Paulo and Bauru. In the current situation have been proposed, from training in undergraduate courses, new tasks and responsibilities to work teaching the teacher in order to develop this educational increasingly effective so as to ensure efficient productivity autonomous learner in the process cognitive development in basic education, the teacher being assigned the task of stimulating that process and manage situations of educational work as a way of systematizing knowledge. The research consisted of questioning whether that teacher training allowed contact with the educational resources necessary for teaching, under current conditions assigned by the neoliberal conjuncture educational work of art educator with a view to the formation of aesthetic sensibility of the students from the class working, privileged pupils of public schools, to contribute to establishing the apprehension about the pedagogical training of art educators to confront the reality school, considering the specificity of action of these teachers. Therefore we conducted a desk study of existing legislation and the National Curriculum Guidelines that guide teacher training, correlating them to Pedagogical Policy Projects and curricula of undergraduate courses in Arts Education and / or Visual Arts courses UNESP. The work of desk research, quantitative and analytical, refers strictly pedagogical part, amid restructuring curriculum established by the undergraduate courses in the periods 2003 to 2011, with the promulgation of the CNE/ CP n.º. 9 / 2001 and the Resolution CNE/CP n.º 1/2002 and n.º 2/2002. The research is theoretical methodological materialism and dialectical and historical analyzes have axis as the relations between the state and the school institution as a locus of class struggle in the capitalist mode of production. We assume that the teacher falls by its condition, the working class and is subject to the processes of alienation in the form of loss of control over work since graduation - even though it is a immaterial labor, as well as other workers.

KEYWORDS: teaching, professionalism, emptying contents.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I – Ser professor: estudo introdutório das relações entre o perfil demandado pelo mercado de trabalho e as orientações internacionais e nacionais para a formação de professores.....	16
1.1. O nascimento da disciplina Artes na Escola Básica brasileira e a demanda por professores especialistas.....	16
1.2. As novas demandas ao professor de Arte no século XXI: um novo perfil de professor?.....	23
1.3. O perfil oficial de professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nas Licenciaturas Plenas em Educação Artística e Artes Visuais no período de 2003 a 2011.....	33
1.4. Um currículo contra o currículo: o pragmatismo como novo fundamento da formação dos professores nas diretrizes curriculares nacionais brasileiras.....	36
CAPÍTULO II – A formação de arte-educadores na capital paulista: As reestruturações curriculares no curso de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura, no DA / IA / UNESP de São Paulo.....	45
2.1. A estrutura curricular do período de 2001 até 2003, conforme a Resolução UNESP n.º 73, de 19 de setembro de 2001.....	47
2.2. A estrutura curricular no período de 2003 a 2012, conforme a Resolução UNESP n.º 95, de 28 de agosto de 2003.....	53
CAPÍTULO III – A formação de arte-educadores no interior de São Paulo: As reestruturações curriculares no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, no DARG / FAAC / UNESP de Bauru.....	62
3.1. A estrutura curricular no período de 1996 a 2005, conforme a Resolução UNESP n.º 6, de 22 de janeiro de 1997.....	64
3.2. A estrutura curricular em vigor desde 2006, em conformidade com a Resolução UNESP n.º 47, de 30 de junho de 2006.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A formação de professores paulistas em tempos contemporâneos – o abandono do “Tolle e Lecce”?.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84

INTRODUÇÃO

No presente trabalho tratamos de desenvolver uma análise acerca da formação de arte-educadores, tendo em vista as mudanças empreendidas para os cursos de graduação em licenciaturas plenas a partir da homologação de uma nova legislação na década de 2000, o qual previa uma reformulação na perspectiva da formação pedagógica, em cursos de nível superior de graduação, em licenciaturas plenas. Assim, os objetivos, as metodologias e a estrutura curricular da parte pedagógica de todos os currículos de graduação em licenciaturas seriam modificados segundo às exigências previstas por tal legislação.

A partir da legislação de 2001 – o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação em licenciaturas plenas, estava prevista para a nova conjuntura de formação pedagógica, a formação de um novo processo de profissionalização docente, assim como, a formação de um perfil docente novo: a proposta da formação pedagógica por competências e a formação de um profissional docente flexível em meio às novas formas de produção de trabalho. No ano seguinte, eram instituídas as Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e CNE/CP n.º 2/2002 sob as mesmas atribuições pedagógicas, prevendo ainda, uma reestruturação no que se refere a ênfase curricular dos conteúdos da parte pedagógica e a redistribuição da carga horária destes em atendimento, tendo em vista a formação de uma qualificação profissional, segundo às concepções educativas estabelecidas pelas legislações educacionais na conjuntura atual, ratificadas posteriormente com a promulgação do Parecer CNE/CES n.º 280/2007 – que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Artes Visuais – ao qual, institui a Resolução CNE/CP n.º 1/2009.

Para fins de elaboração deste trabalho de pesquisa, analisamos a parte pedagógica dos currículos de graduação em licenciaturas em Educação Artística da Universidade Estadual Paulista (doravante UNESP) – a qual possui duas licenciaturas na área do conhecimento, uma situada na capital (*campi* de São Paulo) e outra, no interior do estado (*campi* de Bauru) – sendo organizados sob a forma de cursos e atividades oferecidos nessas licenciaturas imediatamente antes e após a implementação das resoluções de 2002, dentre os quais, pretendemos avaliar o impacto imediato destas legislações na parte pedagógica dos currículos de formação de arte-educadores em São

Paulo, detendo-nos na análise das reestruturações posteriores às diretrizes curriculares nacionais de 2001 até o atual currículo de Artes Visuais: Bacharelado e Licenciatura.

Inicialmente, elegemos como fontes os seguintes documentos, além dos documentos oficiais supracitados: 1) a Resolução UNESP n.º 73, de 19 de setembro de 2001 (que aprovou a estrutura curricular para o curso de graduação no *campus* de São Paulo da presente data até 2003); 2) a Resolução UNESP n.º 95, de 28 de agosto de 2003 (que aprovou uma nova estruturação no currículo de licenciatura para o *campi* de São Paulo, desta vez, com vistas para o atendimento aos dispostos das resoluções de 2002, tendo em vista também a mudança da nomenclatura do curso de graduação para Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura); 3) a Resolução UNESP n.º 6, de 22 de janeiro de 1997 (que aprovou a estrutura curricular do *campus* de Bauru até 2005; 4) A Resolução UNESP n.º 47, de 30 de junho de 2006 (aprova uma nova estruturação curricular, também tendo em vista o atendimento aos dispostos das resoluções de 2002, contudo, ainda sob a nomenclatura do curso como Educação Artística)

Por meio de tais documentos, elaboramos quadros analíticos e quantitativos, os quais nos permitiram analisar as ações depreendidas pelas políticas públicas nacionais que suscitaram mudanças significativas nas estruturas curriculares do curso de graduação, sobretudo, após a promulgação do parecer de 2001 e das resoluções de 2002, principalmente, no que tange à distribuição de cargas horárias para os conteúdos da parte pedagógica.

Numa perspectiva mais ampla, pretendemos colaborar para as análises a respeito das mudanças empreendidas pelos cursos de graduação da UNESP no que se refere às exigências estabelecidas pelas políticas públicas de Estado para a educação de nível superior nacional. Focalizaremos como problematização, pois, se diante das reestruturações curriculares estabelecidas na conjuntura atual, tem possibilitado na formação do arte-educador uma apropriação dos conteúdos e dos recursos pedagógicos necessários ao exercício da docência.

Entendemos que a partir da leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 1996, no que tange às tarefas atribuídas ao trabalho pedagógico e a função do professor na escola pública, indagamo-nos se a legislação tem orientado uma formação pedagógica do arte-educador com vistas para a secundarização dos conteúdos de trabalho, transformando-os em auxiliares do aluno na aventura pelo conhecimento, “zelando pela sua aprendizagem” (BRASIL, 1996). Uma vez ratificada pelas diretrizes curriculares nacionais, assim como, nas reestruturações e nas readaptações curriculares,

vimos que esta perspectiva de ensino também tem sido abordada, por vezes, na formação docente destes profissionais, levando-os a renunciarem ao exercício da docência (no que se refere o processo de ensino e aprendizagem conduzido pelo professor e à transmissão do saber historicamente elaborado) desde o momento de sua formação, tendo em vista as orientações gerais de profissionalização docente, previstas pela legislação educacional, aos currículos de graduação em licenciaturas:

A formação reflexiva do professor dá a conotação de que o trabalho docente também deverá estar atrelado à prática dos alunos e que estes devem “aprender a aprender”. O conhecimento, desta forma, depende única e exclusivamente do aluno, pois é ele quem, em última instância, tem potencial para desenvolver suas estruturas mentais. Professores e alunos, portanto, precisam ser valorizados em suas experiências cotidianas, e o verbo “ensinar” passa a ser substituído por “construir”. Construir conhecimento e não se apropriar da produção científica que os homens já tiveram necessidade e possibilidade de desenvolver (FACCI, 2004, p. 74).

Partimos da hipótese que têm sido impostas, desde a formação pedagógica nos cursos de graduação, novas tarefas e responsabilidades ao professor, além de ser atribuída à formação pedagógica uma perspectiva cada vez mais utilitarista de ensino, no sentido de que “o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 55), diante das relações entre trabalho e educação, nas condições atuais do modo de produção vigente.

Sob as condições dadas, no âmbito da educação pública brasileira, os cursos de graduação em licenciaturas têm sido orientados, por vezes, pelo eixo das “habilidades e competências”, tido como requisito fundamental na formação atual, de modo cada vez mais flexível, qualificada, sobretudo, adaptável às necessidades de mudança numa sociedade apresentada como globalizada e informacional, em que:

[...] implicou a construção de uma nova esperança só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e comum custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a empregabilidade. [...] a garantia do emprego como direito social desmanchou-se no ar diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. [...] Nesse marco de reestruturação neoliberal produziu-se a citada privatização da função econômica atribuída à escola, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à

educação. Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais. E essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente. Uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus clientes-alunos disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe (GENTILI, 2007, p. 9, grifos nossos).

Assim, a educação escolar pública tem sido desenvolvida sob a lógica da formação imediata e contínua, principalmente, com vistas para uma formação cada vez mais autônoma e ativa do indivíduo, sobretudo,

[...] onde não existam mais traços de métodos de ensino através de palavras que não fossem traduzidas em ato pelos alunos e onde os alunos fossem treinados para encontrar sozinhos as verdades, a resolver sozinhos os problemas científicos, onde o critério fundamental era aprender fazendo, o *learning by doing* (MANACORDA, 2000, p. 309).

Nesta perspectiva, que tem como ênfase a reflexão individual do aluno sobre o próprio “fazer” – central neste processo de aprendizagem, o professor tem sido esvaziado das tarefas tradicionais de ensino, passando a ser requisitado para outras tarefas, aos quais:

[...] fornecem ao professor um novo *status* enquanto técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possui o mínimo necessário de teoria para ir além disso (ARCE, 2001, p. 267).

Além disso, a nova proposta de profissionalização docente torna-se, também, importante para a configuração de um novo perfil de profissional, correspondente às atuais demandas do mercado de trabalho:

O mercado de trabalho está exigindo e valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas, cognitivas. A questão da “competência” também tem sido bastante enfatizada e o princípio educativo do “aprender a aprender” tem recebido muito destaque. Todas essas transformações intervêm em diversas esferas da vida social, provocando mudanças no âmbito social, político, cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do professor (FACCI, 2004, p. 20).

A partir das novas atribuições, bem como, de uma nova perspectiva de ensino para o âmbito da educação pública, o princípio educativo baseado no lema do “aprender a aprender” (herdeira da concepção “ativa” escolanovista) é trazido para dentro da escola pública de modo ainda mais intensificado, proporcionando além de uma educação interesseira e aos moldes dos interesses de classe (GRAMSCI, 1995), uma especificidade educativa sob o mesmo princípio da liberdade que inspirou o Liberalismo (a liberdade do indivíduo), contudo, atrelado a uma concepção mercadológica (a livre concorrência entre os indivíduos).

Esta nova configuração para a educação serviu também como justificativa para a auto-culpabilização dos indivíduos, pelos sucessos ou fracassos na formação escolar ou profissional, diante da crise do pleno emprego na conjuntura atual. Assim, tem-se reproduzido na escola, por vezes, a ideologia da concorrência entre os indivíduos, sobretudo, no que refere o desenvolvimento de capacidades individuais e o desenvolvimento das chamadas “competências” aos modos de produção de trabalho ao ideário capitalista neoliberal.

Diante do retrospecto, a pesquisa surge de questionamentos acerca da futura atuação docente do seu autor – que se encontra na condição de graduando – tendo presenciado, no decorrer do processo de formação pedagógica, uma sistematização do conhecimento sem a apropriação consciente dos fundamentos e dos conceitos historicamente elaborados, aos quais deveriam consubstanciar a formação artístico-pedagógica profissional.

Durante o curso de graduação, o autor tem observado que o currículo de formação, por vezes, tem sido desenvolvido sob uma perspectiva pragmática e individual que, em nome da livre expressão e da livre criatividade, concorre para uma formação esvaziada de conteúdos. Além disso, a perspectiva de formação, por vezes, tem sido desenvolvida sob a ênfase de métodos e práticas pedagógicas (situações de aprendizagem), aos quais, têm por objetivo a reflexão espontânea do indivíduo *in loco*, em detrimento à apropriação teórica de conteúdos e à sistematização histórica destes sob a forma de ciência, pensamento e arte.

Para tanto, a estruturação, os levantamentos obtidos e os resultados do desenvolvimento da pesquisa foram organizados da seguinte forma neste trabalho: no primeiro capítulo, empreendemos uma discussão sobre o perfil de professor requisitado na sociedade brasileira contemporânea, em meio às sucessivas mudanças estabelecidas pelas políticas de Estado no âmbito da educação pública, a partir da década de 1930 (no

qual, salientou-se a Reforma Francisco Campos), até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no final do século XX.

A partir deste período, foram estabelecidas novas diretrizes para a Educação Básica pública, bem como, para a formação docente. Assim, tratamos de fazer neste capítulo um recorte histórico, nos detivemos nas análises das políticas educacionais estabelecidas entre os períodos de 2003 a 2009 (período de estabelecimento das novas diretrizes curriculares para a formação docente), salientando as correlações das legislações oficiais com as teorias epistemológicas que consubstanciam os processos de aprendizagem na concepção neoliberal.

Nos capítulos dois e três, discutimos os processos de estruturação curriculares, dos cursos de graduação superior em Educação Artística, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), oferecidos nos *campi* de São Paulo e de Bauru.

Nestes capítulos realizamos uma pesquisa analítica e quantitativa sobre os conteúdos da parte pedagógica oferecidos pelas unidades de educação superiores da UNESP, fazendo apontamentos acerca da distribuição das disciplinas pedagógicas no currículo de formação docente, nos dois momentos de reestruturação curricular, conforme salientado anteriormente (antes e imediatamente após a promulgação do Parecer CNE/CP n.º 9/2001 e das Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e CNE/CP n.º 2/2002), cujas legislações impuseram mudanças curriculares para todos os cursos de graduação de licenciaturas do país.

Nas considerações finais, fizemos uma análise geral sobre os resultados obtidos nas análises quantitativas dos currículos de graduação, salientando o problema da precarização de trabalho docente, a partir da perspectiva marxiana e dos conceitos “trabalho” e “alienação de trabalho”, enfatizando o problema do esvaziamento de conteúdos e a apropriação esvaziada de conhecimentos, de forma alienada por parte do arte-educador, desde os cursos de graduação em licenciaturas, quanto à produção de novos conhecimentos em razão dos novos modos de produção estabelecidos pela concepção neoliberal à organização do trabalho e à função de trabalho do professor na escola pública.

As contribuições de pensadores marxistas acerca da temática “educação”, bem como, sobre “trabalho docente”, foram muito importantes no oferecimento de subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tendo em vista a pouca difusão de pesquisas e de estudos sob tal perspectiva epistemológica nos meios educacionais (principalmente nos relacionados ao ensino da

Arte), a elaboração desta pesquisa neste sentido se justifica, pois, faz uma abordagem concreta das contradições históricas que envolvem o problema do ensino da Arte na educação escolar pública, dos processos de aprendizagem atribuídos para o ensino quando estabelecidos para a classe trabalhadora pela concepção burguesa, bem como, das correlações do desenvolvimento cognitivo para o atendimento da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, “[...] da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual” (MARTINS, 2011, p. 213), e a serviço da ressignificação das contradições sociais historicamente produzidas.

A análise da dimensão política que envolve o posicionamento do Estado burguês (por meio de políticas públicas) perante os currículos de graduação na área da Educação Artística, tendo em vista os processos de precarização e de alienação do trabalho historicamente produzidos em meio às condições objetivas dadas pela conjuntura burguesa, permite focalizar os desdobramentos de tais ações sobre a atualidade, numa sociedade de classes em que são reservadas para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização:

Nas condições históricas da produção capitalista, o trabalho é expropriado de sua máxima expressão humanizadora, posto que tais condições estabelecem uma cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, entre o trabalhador e o processo de produção e, conseqüentemente, entre o trabalhador, o gênero humano e si mesmo. Essa expropriação determina o processo inverso à realização plena do trabalho no desenvolvimento do homem, determinando sua alienação. Sob a égide da alienação, os homens tornam-se menos homens, empobrecem, convertendo em mercadorias tanto mais desvalorizados quanto mais alimentam o capital, propriedade de alguns homens em detrimento da maioria deles (MARTINS, 2007, p. 3-4).

Assim, as contradições históricas estabelecidas pelas sucessivas modificações nas relações sociais de produção, por vezes, possibilitaram ao Estado Burguês impor determinadas atribuições também ao processo de trabalho pedagógico.

Neste sentido, o ensino da Arte e a formação docente têm sido desenvolvidas sob tais condições históricas, tendo em vista que “tanto as práticas pedagógicas quanto às práticas de ensino são, em certa medida, reprodutores da dominação de classe onde a cultura – e por extensão a arte – tem configurado certa marca de distinção” (SUBTIL, 2011, p.242). O desenvolvimento da pesquisa trata de fazer um levantamento acerca do processo de formação docente na área da Arte, salientando a partir da constituição dos

primeiros cursos de graduação em licenciatura na área do conhecimento na década de 1970, o estabelecimento de uma nova configuração de professor, em meio às novas diretrizes curriculares para a formação docente na década de 2000, assim como, os desdobramentos destas injunções no processo de formação pedagógica do arte-educador no século XXI.

CAPÍTULO I

Ser professor: estudo introdutório das relações entre o perfil demandado pelo mercado de trabalho e as orientações internacionais e nacionais para a formação de professores

Na produção social da vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua existência (Karl Marx e Friedrich Engels).

1.1. O nascimento da disciplina Artes na escola básica brasileira e a demanda por professores especialistas.

As orientações gerais para o exercício da profissão docente em Educação Artística¹ na Educação Básica são dadas, por vezes, no momento da formação dos professores e têm sido objeto de disputa histórica entre as classes sociais na escola pública. A partir disso, elaboramos a hipótese de que tais orientações se relacionam diretamente com o estatuto da disciplina Educação Artística e a definição de seus conteúdos em diferentes momentos históricos da educação brasileira e, no âmbito mediato, com o próprio estatuto do ensino no modo de produção capitalista, no que se refere às injunções das políticas públicas educacionais estabelecidas pelo Estado burguês.

O ensino da Arte aparece desde cedo na educação brasileira como elemento de um currículo básico estruturado para proporcionar uma educação burguesa, sofrendo sucessivas adequações nos currículos e nas práticas pedagógicas, oscilando entre duas perspectivas: 1) de caráter clássico e elitizado, destinado à uma formação de caráter liberal, bem como, à formação propedêutica para ingresso no nível superior de outras áreas do conhecimento, tais como a Arquitetura e a Engenharia; 2) de caráter tecnicista

¹ Utilizamos-nos da terminologia professor de Educação Artística, tendo em vista que esta é a denominação da disciplina na rede oficial de Ensino Básico.

e utilitarista, igualmente de formação básica, contudo, destinada para a classe trabalhadora sob um caráter técnico básico, destinada à uma habilitação profissional especializada.

A partir destes enfoques, indagamos-nos quais seriam os determinantes envolvidos nas sucessivas reestruturações e readequações curriculares do ensino da Arte para a educação pública, ao serem oferecidos também para a classe trabalhadora?

Para responder a essa questão, empreendemo-nos numa breve digressão sobre o ensino da Arte a partir da década de 1930, tendo como pressupostos as reformulações curriculares no ensino público brasileiro após o estabelecimento da Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, e depois consolidada pelo Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, em que se estabeleceu a atualização curricular dos níveis secundário e superior de ensino, tendo em vista que o ensino primário – cuja população-alvo era a mais pauperizada – não se constituiu como prioridade nas políticas de Estado da época (ROMANELLI, 1978, p. 134). Francisco Campos, salienta os motivos da reforma estabelecida: “a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional” (CAMPOS, *apud* ROMANELLI, op. cit, p. 135).

A inclusão do ensino da Arte no currículo secundário, por meio de tais reformas, se caracterizaria como uma atividade complementar, cujos conteúdos resumiam-se à Música e ao Desenho. Ademais, este tinha o caráter indistinto como conteúdo propedêutico para ingresso em cursos superiores na área de Direito, Arquitetura e Engenharia.

No nível superior, procedeu-se à agregação de cursos de Arte já existentes – ou criação de novos cursos – nas universidades reconhecidas na época contribuindo, principalmente, para mudanças no caráter funcional, organizativo e educativo do ensino de Educação Artística, realizado nas Academias de Arte. Um exemplo emblemático dessa mudança foi à reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, incorporando dentre outros cursos, a Escola de Belas Artes, por meio do Decreto n.º 19.852, de 11 de abril de 1931 (Idem, *ibidem*).

Na década de 1940, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, houve mudanças curriculares no ensino secundário público. O Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, previa a inclusão do conteúdo disciplinar Trabalhos Manuais nos dois anos do primeiro ciclo básico (Idem).

Identificamos, assim, uma inflexão no ensino da Arte, em decorrência das recentes políticas educacionais de ordem instrumental-técnico para a formação básica, em que passam a ser valorizados as artes manuais em detrimento dos conteúdos fundamentais, tais como a História da Arte e as correntes do pensamento sobre a Arte, que orientaram as diversas manifestações artísticas.

Tal inflexão da perspectiva tradicional para outra, mais instrumental nas escolas públicas concorria para o estabelecimento de uma educação utilitarista, voltada para o desenvolvimento das habilidades manuais, de caráter imediatamente interesseiro e em conformidade com os interesses educacionais de uma determinada classe, da formação de jovens da classe trabalhadora para a inserção no mundo da produção precocemente (GRAMSCI, 1995).

Entendemos que, sob a concepção burguesa, imediatamente interesseira de educação para a classe trabalhadora, a ação das políticas públicas empreendidas para a proposta do currículo era selecionar e organizar conteúdos voltados às atividades manuais. E para atender a essa demanda no ensino básico, foram criados, no âmbito do ensino industrial, os cursos Artesanais, de duração curta e variável, e os de Aprendizagem. Os primeiros destinados a dar treinamentos rápidos, e os de aprendizagem, destinados à qualificação de aprendizes industriais, por meio da promulgação do Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. (ROMANELLI, 1978, p.155).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, estabelecida por meio do Decreto-Lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946, previa uma formação docente básica que compreendia a aquisição de conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, bem como, alguns conteúdos relacionados ao ensino da Arte, sendo estes, oferecidos em dois ciclos do curso de formação docente: no primeiro ciclo, eram cursadas as disciplinas Desenho, Caligrafia, Música e Trabalhos Manuais; no segundo ciclo, eram oferecidas as mesmas disciplinas, entretanto, de maneira reagrupada e em outras duas grandes disciplinas que compreendiam “Música e Canto Orfeônico”, “Desenho e Artes Aplicadas” (Idem, op. cit, 164). Esta formação previa a formação de quadros de professores adequados ao ensino básico sob a nova perspectiva, contudo, não havendo, ainda, uma formação docente específica para a área da Arte.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, as orientações estabelecidas pelas Leis Orgânicas para o ensino da Arte foram mantidas e aplicadas, também, para currículo do ensino primário, a partir

da criação “Programas de Artes Aplicadas”, que tinham como intuito uma educação voltada para a sondagem e a aptidão técnica (Idem).

Os cursos Artesanais e de Mestria, estabelecidos na Lei Orgânica, passaram a ter o caráter profissionalizante, sobretudo, como cursos de nível médio técnico, conforme ressalta o Art. 50 da LDBEN de 1961: “Os estabelecimentos de ensino industrial poderão [...] manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos artesanais e de mestria” (BRASIL, 1961, p.10).

Os conteúdos da Arte passaram a ter, em todos os níveis da educação escolar básica, o caráter de formação instrumental-técnico, o que representou a ruptura com a educação clássica tradicional, em que se privilegiava a formação estética, artística e humanística, em favor de uma nova perspectiva para a educação pública, orientada para a capacitação, sobretudo, a habilitação básica profissional.

Vale ressaltar que nessa proposta educacional, é atribuída uma importância peculiar do ensino da Arte na educação pública, não como um currículo artístico, mas, como uma atividade que se tornou mais um instrumento para a introdução da razão instrumental na escola.

A partir de 1964, a educação pública sofreu um processo de racionalização de recursos, em decorrência dos acordos MEC/USAID estabelecidos entre o Governo e os organismos internacionais. No Decreto-Lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966, essa racionalização foi apresentada como uma inovação. Tais medidas previam a diminuição de dispêndios e maior produtividade, segundo o Relatório Meira Mattos de 1967, no qual, é explicitado também a intencionalidade desta racionalização:

“[...] um dos objetivos imediatos da reforma do ensino deve ser a eliminação do espaço ocioso e do professor ocioso [...] Com isso, obtém-se maior produtividade e se engaja o sistema educacional de nível superior no modelo de desenvolvimento adotado” (BRASIL, 1967, *apud* ROMANELLI, op. cit, p. 222).

Em outro relatório, o do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), de 1968, contudo, era atribuído ao Estado uma especificidade no desenvolvimento deste processo também para a educação superior: “[...] estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (BRASIL 1968 *apud* ROMANELLI, op. cit.).

Entretanto, os principais enfoques dos relatórios ressaltavam sobre a reorganização do ensino superior também aos moldes da perspectiva tecnicista para a educação pública “através da reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios da organização das empresas, buscando assim maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último” (ROMANELLI, 1978).

A expressão dessa racionalização, contudo, se evidencia no próprio objetivo de criação dos cursos de graduação, intimamente articulados às demandas do mercado de trabalho, principalmente em:

[...] criar as carreiras de curta duração para servir à indústria [...]; reorganizar o ensino médio, a fim de que ele profissionalize nesse nível e qualifique a mão-de-obra reivindicada pela expansão econômica, ao mesmo tempo que desvie do ensino superior boa parte de sua demanda (Idem, op. cit. p.223).

Identificamos, assim, que os dois relatórios apontavam para o delineamento de uma reforma educacional, no âmbito superior de ensino, de modo coerente com os demais níveis da educação brasileira, no que se refere à perspectiva de formação humana articulada à demanda do mercado. Ademais, dentre os pontos enfatizados anteriormente, destacamos um item relevante nesse processo: “b) a criação de carreiras curtas, principalmente para as áreas da indústria e saúde permitirá substancial economia de tempo e recursos na preparação de profissionais de nível superior” (Idem, p. 225). Este item seria determinante no surgimento de novos cursos de graduação, por exemplo na área da educação, em que são oferecidos os primeiros cursos de graduação em Educação Artística no país.

Deste modo, sendo delineadas também as políticas públicas para a educação de modo geral no Brasil, no final da década de 1960 para os anos de 1970, sob uma perspectiva tecnicista, foi estabelecida a Reforma Educacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, sobretudo, em conformidade com a legislação educacional de 1961, sendo constituídos os primeiros cursos de graduação na área da Arte, bem como, é estabelecido o reconhecimento do ensino na educação pública como disciplina curricular.

Na reforma educacional o ensino da Arte tornou-se obrigatório na educação pública de formação básica, conforme estabelece o Art. 7º da lei 5.692 de 1971: “Será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”

(BRASIL, 1971, grifos nossos). Contudo, era previsto uma formação ainda mais determinada do ensino para o trabalho industrial, no sentido de oferecer uma profissionalização precoce no currículo básico escolar, conforme estabelece o disposto do Art. 5º, parágrafo 2º: “a) [...] o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (Idem, op. cit.).

Esta reforma não só induzia à profissionalização precoce, como permitia também, o estabelecimento das parcerias público-privada na educação básica, conforme salienta o Art. 6º “[...] poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas” (Idem, ibidem), principalmente, no que se referia à preparação de futuros profissionais para o mercado de trabalho industrial.

No âmbito do ensino privado, os cursos para a formação de arte-educadores eram oferecidos pelas chamadas “Escolinhas de Arte” desde 1940, porém a formação oferecida nestes espaços não permitia o exercício do magistério na educação pública, uma vez que não tinha o estatuto de graduação de nível superior exigido pelas redes de ensino oficiais. Na década de 1970, o Governo Federal decide criar novos cursos universitários para preparar professores na área de Educação Artística para as escolas públicas, com duração de até dois anos e que compreendiam um currículo básico aplicado em todo o país: “[...] em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História haviam sido eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1989, p. 170, grifo nosso).

Tendo em vista que, até o momento, os cursos de Artes enfatizavam o desenho e a geometria, a nosso ver, o currículo no ensino básico público visou atender à demanda industrial. Assim, pontuamos que o objetivo de proporcionar aos alunos oportunidades de trabalho criativo na disciplina servia ao intuito de serem desenvolvidas as habilidades profissionais necessárias para as necessidades que o trabalho industrial exigira, num contexto em que:

[...] a arte produzida na sociedade, nas diversas culturas, passa a ser objeto de conhecimento nas escolas. Nesse momento, as novas tecnologias foram sendo incorporadas às atividades [...] nas salas de aula produto e processo são considerados fundamentais e a atividade reflexiva sobre arte é incorporada aos desenhos curriculares (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.6).

Desse modo é que surgem, na década de 70, os primeiros cursos superiores para a formação docente na área da Arte, os quais, além de serem aligeirados (com duração de apenas dois anos), visavam para uma formação polivalente em todas as linguagens artísticas, cuja habilitação se dava nas áreas das Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Isso tornava o professor um generalista, “[...] capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª a 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau” (BARBOSA, 1989, p. 171).

A política de formação de arte-educadores, porém, visava suprir rapidamente a demanda de professores na área, como uma política mais geral de flexibilização da exigência dos requisitos mínimos necessários para o exercício do magistério para enfrentamento do problema de que cerca de 50% dos professores, em 1964, eram leigos. Assim, estava previsto na legislação, conforme salienta o artigo 30 da lei de 1971: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: [...] b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração (BRASIL, 1971, p. 6 grifos nossos).

Embora fosse mantida a exigência da formação em licenciatura plena para a atuação no 1º grau e no 2º grau da Educação Básica, a reforma abria a possibilidade para a flexibilização, conforme salienta o segundo parágrafo do artigo supracitado: “[...] 2º - Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo (Idem, op. cit, grifos nossos).

De acordo com o exposto, não havendo disponibilidade de professores habilitados na modalidade de licenciatura plena, os formados das licenciaturas curtas podiam lecionar na segunda série do ensino de 2º grau com licença especial, mediante estudos adicionais, como uma especialização e conforme o objetivo da formação para este nível do ensino.

O trabalho do professor de Artes poderia ser exercido por profissionais sem prática, nem mesmo sob a forma do estágio de docência, peculiar às licenciaturas. Enfim, para o atendimento da classe trabalhadora nas escolas públicas, o Estado oferecia a qualificação de um professor de Artes com formação aligeirada, no qual deveria lecionar no ensino básico conteúdos mínimos de Arte, numa perspectiva

reduzida a um conjunto de técnicas e objeto do trabalho parcelar do professor, uma vez que:

[...] no planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista, através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões com o auxílio dos livros didáticos. [...] A edição de livros didáticos com atividades para educação musical, artes plásticas e artes cênicas, na forma de instrução programada foi uma estratégia também para suprir as carências dos professores sem formação específica (SUBTIL, 2009, p. 6).

Assim, na década de 1980, houve um redimensionamento das novas políticas educacionais em razão da crise na educação pública para a classe trabalhadora nos anos 1970, concretizado sob a forma dos altos níveis de evasão e repetência no sistema escolar público, bem como, da responsabilização do professor pelo fracasso escolar dos alunos.

1.2. As novas demandas ao professor de Arte no século XXI: um novo perfil de professor?

Tendo em vista a crise econômica, estabelecida no final dos anos 1970 e durante os anos 1980, foram estabelecidas políticas de corte de recursos para a educação pública, sob orientações internacionais para a Educação do país. Em meio ao um período de reestruturação econômica do país em que os rumos da educação brasileira passaram a ser orientados pelos organismos internacionais, a organização e o estabelecimento de políticas públicas para a educação são concebidos e elaborados segundo a lógica privatizante do Estado Mínimo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Sob a nova perspectiva política, o posicionamento das políticas de Estado em relação ao ensino da Arte na escola pública (mesmo com a obrigatoriedade e com o reconhecimento curricular estabelecido pela reforma de 1971), ainda permanecia ambíguo e indefinido o estatuto do currículo na Educação Básica:

Na esteira da abertura política e dos debates críticos sobre a função equalizadora da educação, na década de 80 e nos anos subsequentes, autores, instituições e órgãos governamentais discutiram o ensino de arte, a histórica situação marginal dessa área na escola e questionaram as práticas vigentes. Ora espontaneísta, ora tecnicista, dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o fazer, sob a

ação do professor polivalente sem formação específica. Esse ensino foi questionado por desconsiderar os conteúdos próprios de cada linguagem e a arte como um campo com saberes historicamente constituído (SUBTIL, 2011, p.8, grifos nossos).

Diante da “marginalização” do ensino da Arte nas escolas e da função relegada ao ensino ainda como atividade, organizou-se o “Movimento Arte-Educação” com finalidade de proporcionar a ampliação das discussões em torno da valorização do trabalho do professor e da insuficiência de conhecimentos na área nos espaços de concepção de políticas públicas educacionais, bem como nos meios acadêmicos, tais como os congressos nacionais e internacionais sobre Arte e Educação, organizados, por vezes, pelas universidades ou mesmo pela Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB, criada em 1987).

Nesses espaços, o debate se dava em torno de como organizar um curso de Arte que contemplasse a preparação de professores para o ensino das diversas linguagens artísticas e nos mais diferentes níveis da educação – incluindo a formação de profissionais educadores, tais como, licenciados, pesquisadores, pedagogos, coordenadores de escola e professores de Arte, alunos do Magistério – para que o ensino da Arte se tornasse presente nos currículos das escolas de Educação Básica, no Brasil, sobretudo, reivindicando o estabelecimento do ensino da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

No mesmo período de mobilizações e organizações dos arte-educadores é apresentada a “Abordagem Triangular” por Ana Mae Barbosa, para o ensino da Arte nas escolas, a qual se delimita das metodologias já existentes:

A Abordagem Triangular não é uma metodologia, como às vezes é chamada. Os três eixos de aprendizagem artística que a compõem delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas. Ações que podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações. [...] o eixo da PRODUÇÃO envolve ações de configuração [...] se referem à capacidade de produzir obras artísticas, mas também a capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram, a concretização de formas artísticas [...] o eixo da LEITURA nomeia a aprendizagem da experiência estética, que envolve também nosso contato com formas da natureza [...] esse eixo trata das ações que envolvem o exercício da percepção. [...] o eixo da contextualização abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da Arte: a história, a cultura, as circunstâncias, as histórias de vida, estilos e movimentos artísticos [...] esse eixo

trata-se da pesquisa durante o processo do fazer artístico (BARBOSA & CUNHA, 2010, p. 65- 66).

Os autores justificam que não se trata de metodologia, na medida em que não tem um caráter fechado, de modelo, pois, “[...] a Abordagem Triangular não estabelece o que fazer nem aponta como fazer. Desenha um cenário de campos de conhecimento inter-relacionados, um terreno no qual o ensino e a aprendizagem podem ocorrer” (Idem, op. cit, p.68). Enfim, a abordagem se caracteriza pela preocupação com a faixa etária em que o aluno se encontra e pela ênfase na experiência do aluno: “[...] aos seus alunos experiências que considerem sua faixa etária, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento artístico, etc.” (Idem, ibidem, p. 66).

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, a abordagem triangular foi aplicada na escola de forma reducionista, propondo-se aos alunos a leitura de cópias de obras de arte, pura e simples, sem o oferecimento de recursos didáticos necessários e suficientes para a realização plena da proposta educativa. De fato, o tipo de formação docente que se tinha na época, de caráter geral e polivalente, era superficial e, por isso, limitava a ação educativa do professor.

Diante disso, como os professores poderiam ensinar algo tão complexo como o desenvolvimento da percepção estética consciente nos alunos, uma vez que a formação docente na área não possibilitava o acesso nem o domínio sobre os conceitos e os fundamentos mais específicos da Arte, como a temática da Estética?

Para além do problema da deficiente formação dos arte-educadores e da falta de condições concretas na escola, a própria abordagem se tornava problemática se apreendida pelos educadores, visto que eles não tinham repertório para proporcionar aos alunos o processo de apropriação e objetivação das obras de arte, segundo os objetivos da proposta que eram

[...] dispor um conjunto estruturado de situações de aprendizagem em que [...] não se trata de planejar objetivos do tipo ‘levar o aluno a’ ‘ou estabelecer’ o que deve ser aprendido, mas, [...] que cada participante crie seu próprio percurso se beneficiando bastante pelas surpresas dos instantes, não previstos [...] (Idem, p.77).

Embora fuja aos objetivos do presente trabalho de conclusão de curso, uma primeira aproximação no sentido de realizar uma análise substantiva da proposta da Abordagem Triangular, difundida por Ana Mae Barbosa, nos anos 1980, leva-nos a

indagar se não haveria, nessa proposta, uma orientação na preparação dos alunos para o consumo da obra de arte como produto, visto que:

a materialização da contradição entre a natureza da obra de arte e a sua apropriação no capitalismo consiste no fato de que visa à transformação do trabalho artístico em trabalho alienado, tendo em vista que não importa que o objeto de seu trabalho tenha valor de uso, que represente valores do espírito humano e que atenda às necessidades humanas, mas tenha valor de troca e atenda aos interesses do mercado e daqueles poucos que lucram com ela, tomando-a como propriedade privada (CASTRO, 2011, p. 17, grifos nossos).

Há estudos que têm se debruçado sobre a temática da atividade docente como forma de trabalho artístico e o risco de tal atividade se converter, por vezes, na apropriação alienada dos valores estéticos e artísticos (Cf. CASTRO, op. cit.).

Entendemos que tal proposta para o ensino da Arte viria a se inserir num processo de transformação na própria concepção de ensino na escola (a da superação do tecnicismo em favor do ensino centrado no aluno, flexibilizado e pragmático, defendido como fator de humanização do homem), mas que, na verdade, serviria à adaptação dos indivíduos ao consumismo, nesta conjuntura em que:

a proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização (GENTILI, 2007, p. 3, grifos nossos).

Enfim, os trabalhos de BARBOSA e CUNHA contribuíram para que se resgatasse, no ensino de Arte, nas escolas básicas, o desenvolvimento livre e autônomo dos alunos a partir de leituras e das reproduções de imagens de obras artísticas – atividades consideradas como fundamentais para o desenvolvimento da apreciação estética de forma autônoma. Saliente-se que tal abordagem se funda na perspectiva do ensino centrado no aluno, uma vez que “o exercício de percepção está presente também no processo de produção de formas artísticas, assim como na reflexão sobre arte, [...] que são diversos aspectos daquilo que John Dewey denomina de qualidade estética da experiência verdadeiramente humana” (BARBOSA & CUNHA, 2010, p.64, grifo nosso).

A Abordagem Triangular no ensino de Artes decorre imediatamente da apreensão por Barbosa² do pensamento pragmático de John Dewey, filósofo contemporâneo, autor do livro *Art as Experience* (1980, o qual enfatiza acerca da experiência individual e da experimentação prática e autônoma do aluno como formas de desenvolvimento de uma apreciação estética para o ensino da Arte nos Estados Unidos.

Isso explica o sucesso da abordagem proposta dos autores, pois vai de encontro às atuais tendências no ensino básico, que se fazem presentes em todas as disciplinas dos currículos e mesmo nas diretrizes curriculares de formação de professores.

O ensino centrado no aluno – fundante das pedagogias que se edificam sobre o lema do “aprender a aprender” – têm se efetivado a partir de uma orientação educativa herdeira da Escola Nova em que a forma de produção do conhecimento passa a ser construído de modo pragmático, empírico e autonomamente pelo aluno (este último passa a ser o centro do processo, no âmbito de uma formação que tem por objetivo o desenvolvimento das chamadas competências individuais), tendo em vista que se baseia nas seguintes constatações:

[...] em substituição a visão igualitária da “pedagogia da essência” a burguesia vai propor a “pedagogia da existência”, segundo o qual “os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nos temos que respeitar a diferença dos homens [...], há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (SAVIANI, 2005, p. 4, grifos nossos).

O ensino da Arte, então, não esteve livre da influência da abordagem das práticas educativas baseadas nos princípios da livre iniciativa do aluno e na atuação reflexiva do professor, que, agora, ao invés de conduzir o processo de ensino, deverá colaborar no processo de aprendizado de aluno por si, reorientação educacional que influenciou definitivamente na atuação do professor e nas políticas de formação para o magistério:

A questão da ‘competência’ também tem sido bastante enfatizada e o princípio educativo ‘aprender a aprender’ tem recebido muito destaque. Todas essas transformações intervêm em várias esferas da vida social, provocando mudanças nos âmbitos sociais, político,

² Enfatizada pela autora no livro “John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil” (2008).

cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do professor (FACCI, 2004, p.20).

É provável que isso explique a ampla adesão da Abordagem Triangular no ensino de Arte, pois, esta levava a um entendimento de que o aluno adquiriria o senso estético por si, realizando a releitura de obras de arte.

A nova orientação pedagógica para escolarização básica (sob o lema do “aprender a aprender”, por vezes, com base na epistemologia genética de Piaget), visava a uma nova instrumentalização para os alunos na escola pública, no sentido de dar-lhes a preparação necessária para que possam lutar, individualmente, pela empregabilidade no mundo do trabalho, pois, sob o entendimento atual:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc) a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2007, p. 4).

As discussões sobre a efetividade do lema do “aprender a aprender” têm gerado polêmicas entre os estudiosos da educação e críticas que diferem quanto ao seu grau de radicalidade. Há os críticos menos radicais que reivindicam uma apropriação mais elaborada das pedagogias baseadas nesse lema. Entretanto, partindo de sua positividade como forma de aquisição de conhecimento, afirmam:

É importante reconceituar o “aprender a aprender”. Não se trata de repetir as propostas da escola renovada, não basta ao professor a habilidade de ensinar a aprender ou ao aluno a de saber aprender por si. Os modos de aprendizagem dos alunos requerem base sólida de conteúdos vinculados às habilidades e competências, articuladas às modalidades de acesso aos saberes na atualidade, para que exista um processo autogerido de formação permanente, tanto para o professor como para os alunos, na formação do educador prático-reflexivo [...] (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.6, grifo nosso).

Os críticos mais radicais entendem que as pedagogias do “aprender a aprender” interditam a apropriação de conteúdos na medida em que os secundarizam em favor da aquisição de habilidades e competências.

Paes (2009), formador de arte-educadores em cursos de licenciatura e estudioso do tema, discute que a prática pedagógica que tem por objetivo levar o aluno a

desenvolver não só as habilidades mas também as competências “[...] induz a maioria dos professores a abandonarem as formas mais eruditas do conhecimento em detrimento do cotidiano do aluno” (p. 3-4), sendo norteadas por outras expectativas de apropriação, adquiridos sobremaneira na prática, em detrimento à transmissão dos fundamentos artísticos, intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento da cultura e da produção histórica humana já desenvolvida.

Na educação orientada por práticas pedagógicas tradicionais e que foi amplamente combatida em prol de uma proposta nova (centrada no aluno, nos anos 1930 a 1950), a concepção de educação estética priorizava atender às concepções elitistas de formação cultural e funcional do indivíduo para a vida social, ou seja, tinha por objetivo proporcionar uma elevação nos níveis de civilidade ou na formação de cidadãos de acordo com as concepções da classe dominante;

[...] entre outras coisas, as novas ações deveriam se voltar para as formas de organização do ensino, para a hierarquização dos saberes na escola, para a difusão de conhecimentos voltados para redefinição do espaço e do tempo escolar, para as ênfases em determinados conteúdos, materiais e métodos e para a formação de professores” (VEIGA, 2003, p. 405).

Em uma palavra, o acesso aos conhecimentos sobre a Arte era privativo à burguesia e ensinados na perspectiva do saber enciclopédico, ou seja, aquele decorrente da memorização de conceitos, nomes de artistas e respectivas obras, sem um conhecimento mais profundo das determinações históricas, filosóficas, sociais e culturais envolvidas na produção da obra de cada autor, em cada momento³.

Recentemente, a preocupação tem sido a formação massiva de trabalhadores para concorrer por vagas de empregos no mercado de trabalho, conforme a empregabilidade adquirida por cada um (HAYEK, 1944), sendo esta, a ênfase abordada na formação docente de arte-educadores.

Isso nos leva a indagar a respeito da hipótese de que tem sido difundida, nos cursos de graduação, a mesma perspectiva de educação que tem por objetivo proporcionar aos futuros egressos, uma formação para autonomia – por meio do esforço individual de cada um, de modo implícito – sendo tais ações, ratificadas nas políticas de formação para a docência atuais, por meio da ênfase sobre o desenvolvimento das

³ Sobre o conceito de conhecimento enciclopédico, referenciamo-nos em GRAMSCI, A. “Os Intelectuais e a Organização da Cultura,” no capítulo intitulado: “A organização da cultura na escola”.

competências para desenvolver diversas ações de aprendizagens na sala de aula, na realização de práticas pedagógicas que teriam como objetivo não à apropriação de conteúdos sistematizados, mas, a gerência⁴, no desenvolvimento de um processo educativo e da construção de ideologia em que

no fascínio das revoluções burguesas que o progresso disseminaria, das novas tecnologias, das oportunidades de enriquecimento e ascensão social, dos novos lugares e espaços de convívio, estava a impressão de que nada se desmancharia no ar e de que a nova civilização estava em marcha (VEIGA, 2003, p. 400).

O ensino da Arte, assim, teria uma função específica no desenvolvimento social dos indivíduos nessa nova perspectiva educacional: a padronização cultural ligada à concepção burguesa de sociedade humanizada – diversificada e heterogênea – em condições iguais de concorrência pela garantia de universalização do ensino público e a capacitação para a nova empregabilidade, pois “[...] o ‘direito de todos à educação’ decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa” (SAVIANI, 2005, p. 5-6).

Veiga (2003) também chama a atenção para o uso ideológico da educação estética no Brasil desde o século XIX com vistas à promoção da civilidade e segundo os valores da classe hegemônica da época. Na história da educação brasileira, a autora salienta que, a educação estética teria um papel específico e importante no processo de difusão de ideologias, ao ser implementada por meio das “[...] mais variadas formas de expressão artística como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro, os trabalhos manuais, mas, principalmente às formas de educar para produzir uma emoção estética [...]” (Idem, op. cit. p. 406).

Assim, o professor de Arte, por vezes, tem sido orientado, desde a sua formação profissional, a exercer uma prática educativa específica, no que se refere ao estabelecimento de um padrão cultural homogêneo, na formação de um “novo homem”, um homem civilizado, em diversos momentos na educação brasileira.

O trabalho docente, desde o século XIX, era compreendido como o difusor da: “[...] produção de costumes, hábitos, valores, conceitos comuns e ideais

⁴ Sobre a hipótese de que o professor atuaria como gerente na sala de aula, referendamo-nos no trabalho de ROSA, V. H. Ser professor no século XXI: notas para uma discussão política (mimeografado).

vocacionalmente dominantes, mesmo que houvesse pluralidade de idéias, contudo, com o objetivo de tornar possíveis as políticas dos governantes” (BECKER, 1996, *apud* VEIGA, 2003, p. 405). Neste sentido, o ensino da Arte constituía-se como parte fundamental do currículo básico, cujo objetivo era proporcionar uma educação sob uma perspectiva em que:

[...] a possibilidade de constituição de um sujeito autônomo como matriz da produção de civilidade não se realizaria sem educação estética [...] A educação estética para o povo envolveu, de um lado, a perspectiva mais teórica, preocupada com a dimensão pedagógica formativa da educação dos sentidos, e de outro lado, a perspectiva relativa aos empreendimentos práticos. [...] destacam-se as atividades escolares propriamente ditas, como o desenho, o canto, o trabalho manual, a literatura, as festas escolares, dentro e fora da escola. (VEIGA, 2003, p. 406; 409).

No mesmo sentido de utilização do trabalho docente para a irradiação de ideologias na escola, observamos que essas novas atribuições têm sido impostas às tarefas do professor pelas políticas de Estado na conjuntura neoliberal, uma vez que “[...] são depositadas expectativas de trabalho que nem sempre têm como objetivo levar o aluno a apropriar-se do conhecimento” (FACCI, 2004, p.19-20), tendo em vista que:

A escola capitalista tende a se afastar da formação integral do indivíduo, impondo ao professor o que é imediatamente prático e útil, na acepção da classe hegemônica no poder, que tem a prerrogativa do estabelecimento das políticas públicas educacionais seguindo uma determinada tendência, que é a de abolir a escola formativa, em prol de uma formação que priorize a precoce inserção no trabalho (GRAMSCI, 1995).

Para tanto, nos anos 1990 (conjuntura do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, da queda do muro de Berlin e a derrocada do socialismo real), veremos que o capitalismo se apresenta como modo de produção triunfante. Uma determinada concepção de educação, voltada à formação do trabalhador flexível, ademais, atrelada à diretriz mundial da formação para a empregabilidade passa a ser intensificada no processo produtivo escolar.

No momento em que eram discutidos os novos rumos da educação mundial, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, era estabelecido o seguinte propósito para a educação escolar: uma educação com o

intuito de consolidar a democracia burguesa, como única forma de sociabilidade do indivíduo, em especial, a ser estabelecido nos países de terceiro mundo:

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadão, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, a democracia burguesa. [...] o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2005, p. 40, grifos nossos).

No Brasil, após o estabelecimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação escolar deveria estar voltada para a vida social (BRASIL, 1996, p.1). O ensino da Arte, neste sentido, passou a ser proposto no currículo de forma enriquecida, representando um avanço em relação às legislações anteriores.

O ensino foi re-situado no currículo, para além de uma formação complementar e extraordinária em relação aos conteúdos de Ciências, mas, sem perder sua especificidade, conforme enfatiza o disposto do Art. 26, parágrafo 2º, da LDBEN de 1996: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (p. 10, grifo nosso). E, no artigo 4º, capítulo da legislação, a Arte é mencionada da seguinte maneira: “[...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...]” (Idem, op. cit, p.2, grifo nosso).

A despeito da valorização da disciplina Arte na LDBEN de 1996, a realidade educacional apresenta-se bem menos otimista, tendo em vista a nova perspectiva supracitada para a educação no âmbito nacional. O arte-educador tem sido confrangido a enfrentar na escola a desvalorização de sua função social, por vezes, atuando como um promotor de datas comemorativas no calendário escolar ou de recreador, em detrimento da tarefa pedagógica de transmissão do conhecimento artístico em sala de aula como os outros professores das áreas que ministram conhecimentos diretamente relacionados aos campos das Humanidades, das Ciências Exatas e Biológicas. Tal realidade rebaixa a Arte à condição de atividade, por vezes, associada ao lazer e a recreação, secundarizando seus construtos teóricos, suas técnicas e sua potencialidade para expressar o pensamento de uma época:

As tendências liberais de educação, ao não valorizarem o conhecimento científico como centro do processo educativo, tendem a definir toda a transmissão de conteúdos como mecânica e prejudicial ao desenvolvimento dos alunos. O resultado é um relativismo de conteúdos onde qualquer forma de saber tem relevância no processo educativo (PAES, 2009, p. 6, grifo nosso).

Assim, depreenderemos uma análise acerca dos currículos de graduação em licenciaturas na área da Arte, tendo em vista o processo de profissionalização docente previsto nos documentos oficiais a partir de 2002.

Verificamos que, no decorrer histórico, o ensino da Arte sofreu modificações na sua estrutura curricular e no desenvolvimento de suas práticas escolares, tendo em vista os objetivos previstos da burguesia para a organização da educação pública nacional.

1.3. O perfil oficial de professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nas licenciaturas plenas em Educação Artística e Artes Visuais no período 2003 a 2011.

Sob a inspiração das pedagogias baseadas no lema do “aprender a aprender”, o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, de 17 de janeiro de 2002, instituiu o eixo das competências para a formação de professores em curso de licenciaturas de nível superior de graduação plena, assumindo como pressuposto que:

A concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores. [...] Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação (BRASIL, 2001, p. 18, grifos nossos).

De acordo com o exposto, os objetivos da formação docente deveriam ser estabelecidos nos currículos de graduação em licenciaturas, a partir da concepção de competência como noção, tendo em vista que:

[...] tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’ e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a

tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida pessoal, para responder as diferentes demandas e situações de trabalho (Idem, op. cit, p. 18-19, grifos nossos).

Após um ano de trâmites, o parecer transformou-se na Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, estabelecendo os currículos mínimos dos cursos de graduação em licenciaturas, bem como enfatizando o desenvolvimento dos licenciandos por meio de atividades práticas e valorização da experiência pessoal – ou seja, os conhecimentos tácitos - além dos conteúdos como meios para a aquisição de competências, conforme o exposto dos Art. 3º (capítulo II - item b e item c), do Art. 6º (capítulo 6º e alínea 3º), ademais, do Art. 12 (alínea 2º):

Art 3º - [...] II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: [...] b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

Art. 6º - [...] VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; 3º [...] V – conhecimento advindo da experiência;

Art 12º [...] 2º - a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002, p.2-5).

Essa resolução foi complementada por uma outra, a CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, e estabelece, no item do Art 1º, os objetivos da integralização de 2800 (duas mil e oitocentas) horas destinada ao cumprimento curricular dos componentes comuns a serem estabelecidos, ou seja, a “[...] articulação entre a teoria-prática [...]”.

Assim, a legislação padronizou a formação de professores em cursos de licenciatura em todas as áreas do conhecimento, prescrevendo uma estrutura curricular básica comum, em que, pelo menos, 40% do currículo são compostos de disciplinas pedagógicas, dentre as quais, “400 (quatrocentas) horas de Estágios Supervisionados, 400 (quatrocentas) horas de Práticas como Componentes Curriculares, 200 (duzentas) horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e 1800 (um mil e oitocentas) horas de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural” (BRASIL, 2002, p. 9).

No Parecer CNE/CES nº 280, de 6 de dezembro de 2007, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Artes em cursos de graduação de

nível superior, ratifica-se a idéia de trabalho docente norteado pela concepção do ensino por competências “através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área, o licenciado acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística” (p. 3). A partir destes aspectos, são delineadas, também, as especificidades do perfil do futuro egresso do curso de licenciatura em Artes Visuais⁵, conformando-o como um profissional flexível, adaptado ao novo processo de profissionalização docente:

“[...] induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras [...] privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais” (BRASIL, 2007, p.3).

As diretrizes curriculares, para além do objetivo de formação de trabalhadores flexíveis, multifuncionais e polivalentes, demanda aos futuros professores que permaneçam em processo de formação continuada mesmo depois de formados, uma vez que a formação inicial já não garante uma preparação sólida em conteúdos, sendo esta substituída por uma formação mais pedagógica e pragmática: “[...] do processo de formação constante, cuja responsabilidade é do professor, no qual, as competências se fundamentam como mecanismos curriculares para a mobilização do saber prático – imprescindível para formação profissional” (FACCI, 2004, p.40).

Na Educação Básica, os processos de desenvolvimento e formação dos indivíduos, para se apropriarem do patrimônio cultural da humanidade e obterem, assim, a emancipação humana (pelo contato com o conhecimento elaborado e produzido historicamente), deixa de ser a tarefa principal da atividade educativa do ensino. Sob uma perspectiva de formação espontaneísta e reflexiva – pautada na livre criatividade e na livre expressão – no que se refere à apropriação de conteúdos como forma de humanização, a produção de conhecimentos tende à troca de experiência e de conhecimentos produzidos de forma autônoma pelo aluno.

Disso resulta uma distorção no âmbito da educação escolar, em que, ocorre “o deslocamento do foco central da educação para o aluno e não para a reprodução do conhecimento historicamente produzido, resulta dos interesses de mercado e se fortalece a partir de políticas de educação mundiais e nacionais” (PAES, 2009, p.3).

⁵ Denominação para o curso de graduação conforme consta no Parecer CNES/ CES n.º 280/ 2007.

O professor, neste processo, é submetido a uma formação secundarizada: visa o acompanhamento do aprendizado de forma autônoma pelo aluno. Para a elaboração dessa tarefa, o perfil de professor é traçado, no âmbito do capital, não como o do intelectual, mas o do reproduzidor de informações e ideologias (COSTA, 2005).

As Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação de licenciaturas em Artes Visuais, promulgada em 19 de janeiro de 2009 reproduzem, literalmente, as orientações para a formação por competências:

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução e o Parecer indicado no artigo precedente se expressa através de seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o trabalho de curso, o projeto de iniciação científica, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos relevantes (BRASIL, 2009, p.1, grifo nosso).

Nessas diretrizes, pode-se observar ainda, a orientação para o desenvolvimento deste conceito sob a formação do professor reflexivo, conforme o exposto no artigo 3º da mesma lei: “[...] de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo” (Idem, op.cit, p. 1). Assim, verificaremos como foram estabelecidos um novo currículo de formação pedagógica nos curso de Educação Artística, tendo em vista as novas atribuições estabelecidas para o perfil docente e os objetivos metodológicos para os curso de graduação em licenciatura.

1.4. Um currículo contra o currículo: o pragmatismo como novo fundamento da formação dos professores nas diretrizes curriculares nacionais brasileiras.

O discurso enfatizado nos documentos oficiais propõe um novo processo de “profissionalização docente” (FACCI, 2004, p.40), que se inicia na formação profissional. As atribuições estabelecidas pelos documentos oficiais de formação docente fundamentam-se em correntes teóricas que discutem a profissionalização docente nas perspectivas da formação por competências e habilidades (PERRENOUD, 1999, 2000), da epistemologia da prática (TARDIFF, 2000), e no escolanovismo (DEWEY, 1959, 1971, 1980, 2001, 2008).

Embora não seja objeto específico do presente TCC, entendemos que não seria o bastante apenas identificar tais correntes de pensamento e nomear seus teóricos mais expressivos, fazendo-se necessário, identificar elementos desses construtos teóricos assumidos no texto da lei como orientações teóricas oficiais das diretrizes de formação de professores no Brasil, na contemporaneidade. Assim, destacamos as concepções epistemológicas enfatizadas por tais autores no sentido de apresentar correlações entre as atribuições expostas pelos documentos que orientam a formação docente – particularmente a formação do arte-educador – e as principais idéias enfatizadas pelos autores, no que tange ao processo de formação docente e as novas atribuições a serem desenvolvidas no exercício dessa profissão.

Tardiff (2000), educador canadense contemporâneo, identifica uma crise na formação profissional docente em cursos universitários, a qual pode ser sistematizada em quatro pontos: “crise da perícia profissional; crise de confiança na capacidade da universidade de formar bons profissionais; crise do poder profissional ou do poder público em relação aos profissionais; e, por fim, crise da ética profissional” (p. 10).

Os professores viveriam, hoje, numa situação paradoxal em que a profissão e a formação profissional estariam passando por uma crise. Nessa mesma crise, haveria um movimento em prol da profissionalização do trabalho docente, provocando um tensionamento pela elevação dos níveis de profissionalização, pelo resgate do protagonismo do professor e, no bojo dessa discussão teria se configurado uma epistemologia da prática docente (DUARTE, 2010).

Tardiff (2000) caracteriza a “epistemologia da prática” como sendo o estudo dos saberes constituídos e utilizados pelos professores no seu trabalho cotidiano, quando eles enfrentam os imponderáveis, as situações não previstas e tem que lidar com os problemas do dia a dia, criando soluções, portanto, criando conhecimentos, instituindo uma epistemologia a partir das suas atividades práticas e suas reflexões sobre elas, uma vez que os pesquisadores não teriam uma “visão de dentro” do processo educacional na escola, por não serem atores escolares. Trata-se de uma hierarquização em que o conhecimento prático e imediato é assumido como superior ao conhecimento teórico, como instrumento de busca pela verdade:

[...] se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair dos seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza

do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como integram com os pais dos alunos e com seus colegas etc (Idem, op. cit. p.12, grifo nosso).

Num esforço para o resgate do professor e sua valorização como protagonista do processo educacional, o autor busca destacar a sua prática cotidiana como virtuosa, produtora de conhecimentos sobre o trabalho, chegando a negar o conhecimento científico sobre o tema: “[...] o autor desenvolve toda sua argumentação no sentido de mostrar que os cursos de formação, no âmbito universitário, não têm dado conta, adequadamente, da formação profissional, por estar centrado no saber acadêmico, teórico, científico” (DUARTE, 2010, p. 9).

Enfim, Tardiff (2000) salienta como determinante para a superação da crise profissional e para o sucesso no processo de profissionalização docente que se valorize a prática cotidiana. A partir dessa orientação geral, o autor propõe cursos de formação em que a teoria deixe de ocupar tanto espaço no desenho curricular, dando lugar às atividades práticas:

Os cursos deveriam abandonar o modelo “aplicacionista”, a “lógica disciplinar” e passar a trabalhar segundo uma “lógica profissional” centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. [...] é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos curso de formação profissional. Não estamos dizendo que é preciso fazer as disciplinas da formação de professores desaparecerem; dizemos somente que é preciso fazer com que contribuam de outras maneiras e tirar delas, onde ainda existe, o controle total na organização dos cursos [...] a lógica da socialização profissional [...] deve progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação (Idem, ibidem, p. 19- 21, grifos nossos).

O autor comete um equívoco clássico ao dicotomizar teoria e prática e um outro, ao supervalorizar a dimensão prática em detrimento da teoria, como se fosse possível teorizar sobre algo que não tenha uma existência com estatuto de prática num primeiro momento ou, como se a prática, per si, produzisse conhecimento sem qualquer exercício de teorização. Ocorre uma inversão de valores em que o conhecimento mais elaborado, mais complexo, com estatuto de científico deixa de ser o orientador das práticas refletidas, para que os saberes constituídos no cotidiano passem a ser valorizados,

independentemente de seu nível de elaboração e sistematização, orientando um verdadeiro abandono da teoria construída historicamente:

Tardiff propõe uma mudança estrutural não só nos cursos de formação como também na carreira universitária, de maneira que relegue a segundo plano os conteúdos acadêmicos, científicos, teóricos [...] visa solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa mostrar que este tipo de conhecimento “não vale nada no ponto de vista da ação profissional [...] Em consequência, a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas em seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática (DUARTE; 2010, p. 11-12, grifos nossos).

Perrenoud (2002), educador genebrino de formação piagetiana, orienta-se na mesma direção de Tardiff, ratificando a proposta apontada por Duarte (2010) como abandono da teoria:

Embora a universidade, por desenvolver pesquisas, pareça ser a instituição adequada para a formação desse tipo de profissional reflexivo, na realidade a formação desse tipo de profissional não decorre espontaneamente da existência de um ambiente de pesquisa, pois esta não está dirigida à formação profissional [...] se a universidade deseja formar professores reflexivos, então ela deveria abandonar quatro ilusões sobre o estado dos saberes teóricos e sua pertinência para fundar uma prática profissional: a ilusão cientificista, a ilusão disciplinar, a ilusão da objetividade e a ilusão metodológica (PERRENOUD, 2002, p.89- 105).

A nova proposta de formação docente deverá impactar na acepção dos autores e no próprio estatuto profissional que, por sua vez, deverá sofrer uma ressignificação, passando-se de professores a “formadores” reflexivos sobre sua própria prática cotidiana: “[...] tudo isso exige que os professores de todos os níveis transformem-se em formadores” (Idem, op. cit. p. 186-187). Contraditoriamente, o trabalho desses autores é justificar, nos meios acadêmicos, a negação da educação como ciência e, no âmbito político, as novas atribuições ao professor enquanto trabalhador da educação, mais intensamente explorado:

O professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador prioriza as competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, ao passo que o formador a concebe como transformação da pessoa; o professor adota a postura de sábio que compartilha seu saber, o formador adota a postura de treinador

que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, enquanto que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados (PERRENOUD, op. cit, p. 187, grifos nossos).

Perrenoud pretende, dessa forma, fundar uma nova orientação para formação e atuação de professores, muito mais articulada às novas demandas do capital de trabalhadores polivalentes e multifuncionais, em todos os ramos. Ao professor, já não basta ensinar, será necessário tornar-se um verdadeiro gerente da sala de aula, um relações públicas da escola, daí a importância estratégica de formar o professor, como os demais trabalhadores com vistas a aprenderem a ser, a viverem juntos, a aprenderem a aprender e a aprender a fazer, pois esse é o perfil profissional adequado a uma sociedade globalizada, que vive a crise do trabalho assalariado, numa situação de instabilidade profissional profunda (CASTEL, 1998). Em síntese,

Todas essas diferenças entre o professor e o formador coadunam-se perfeitamente com os quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, o que equivale a afirmar que há uma indissociável ligação nos trabalhos de Perrenoud entre as pedagogias do aprender a aprender (escola nova e construtivismo) e a formação do professor reflexivo (p. 15).

Parafraseando Duarte (2010), entendemos que tais perspectivas pedagógicas, por vezes, residem no escolanovismo clássico e no construtivismo, que concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou na construção de conhecimento) a ser realizado pelo aluno – na formação do futuro professor (ou formador?) – assim como nos estudos sobre o professor reflexivo, que concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou na construção do conhecimento) realizada pelo professor – na atuação deste na sala de aula.

À primeira vista, as reflexões de Tardiff e Perrenoud podem se apresentar como opostas, porém, ambos destituem o professor: o primeiro, do saber teórico, durante a sua formação e o segundo, de sua liberdade de cátedra, durante sua atuação profissional.

Tardiff (2000) defende que um processo de profissionalização docente deve priorizar que “as pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional” (p. 11), ainda que sob uma perspectiva de apropriação empírica de conteúdos.

Perrenoud (2002), destitui o professor de sua atividade primeva – ensinar, negando seu protagonismo no processo de ensino pois, enfatiza que: “[...] tem que haver uma ruptura com as didáticas tradicionais e a nova didática tem que dar ênfase ao aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem. [...] O aluno deve dirigir seu ensino. Saber fazer é muito importante. Cabe ao aluno participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto de construção de novas competências” (PERRENOUD, op. cit, p.133).

Tais atribuições aparecem de modo particular na formação docente na área da Arte, na Abordagem Triangular, fundamentada na epistemologia pragmatista de John Dewey (1859-1952):

[...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; que lhe ocorra sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto que tenha oportunidade de pôr em prova suas idéias, aplicando-as, tornando-lhes claras a significação e descobrimo por si próprio o valor delas (DEWEY, 1959, p. 180, grifos nossos).

Para o ensino da Arte são difundidos como centrais os conceitos de “criatividade” e “livre expressão” do aluno, enfatizados por Ana Mae Barbosa.

Assim, têm-se difundida a perspectiva do professor reflexivo na área da Arte, principalmente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que, por vezes, tem acentuado os problemas referentes à apropriação de conteúdos e a sistematização em sala de aula pelos alunos nas aulas de Educação Artística. E, no que se refere à formação do arte-educador, Dewey (1959.) enfatiza que:

[...] a responsabilidade fundamental do educador não é somente estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento (op. cit, p.32, grifos nossos).

Facci (2004, p.44) sistematiza a sua crítica aos teóricos que se inserem na tradição espontaneísta de Dewey e coloca o professor na posição de coadjuvante de um processo de aprendizado do aluno. Resgata a natureza do *metier* do professor, sem

menosprezar a experiência, ao apontar que ele deve planejar suas aulas de modo que permita o exercício da experiência individual, ao mesmo tempo estando atento às potencialidades dos alunos contidas nessas experiências.

Observamos que os pontos essenciais da aprendizagem (reflexão) propostos por Dewey têm como finalidade a obtenção de novos conhecimentos pelo próprio aluno de modo individual não a apropriação de conteúdos a serem sistematizados e transmitidos pelo professor.

Essas etapas da autonomia intelectual do aluno, contudo, devem ocorrer considerando os seguintes elementos: 1º - partir do interesse do próprio aluno em buscar o conhecimento; 2º - iniciar-se com a proposição de um problema pelo professor como estímulo; 3º - estimular a ação e a reflexão pelo aluno, com base nos conhecimentos tácitos; 4º - estimular a elaboração de hipóteses como solução – a produção de “novos” conhecimentos; 5º - prover a exposição e o confronto de idéias com os demais alunos – compartilhamento de saberes comuns.

Percebemos que nessas etapas, a participação do professor é secundarizada, tendo em vista a ênfase na criatividade e na livre expressão do aluno.

Facci (2004) pontua que a proposta deweyana propõe como tarefas do professor aconselhar, orientar e conduzir a atividade do aluno em direção ao conhecimento. De fato, por meio do desenvolvimento da estética, o aluno desenvolve a sua percepção e assim cria uma reflexão comum com a obra de arte. Portanto, as práticas pedagógicas do professor devem se dar “[...] enfatizando o papel ativo do indivíduo no processo de aprendizagem que é efetuado pela experiência e descoberta” (DEWEY, 1980, p. 19).

A formação dos professores também se dá orientada por tais práticas pedagógicas nos cursos de nível superior de graduação, pois ele deverá reproduzir tais práticas em sala de aula aos alunos por meio de situações de aprendizagem em que:

Só o pensamento reflexivo, cujo processo começa com fatos geradores de uma dificuldade, retorna a esses mesmos fatos para comprovar suas conjeturas. É nesse aspecto que o pensamento reflexivo, como método de pensar, encontra sua maior realização na ciência (DEWEY, 2001, p. 66-67).

Na perspectiva de Perrenoud, que tem aproximações com o pensamento de Dewey, a atuação docente deixa de ser diretiva, comunicativa, acolhedora, para se tornar um conjunto de procedimentos técnicos com vistas a fomentar um processo

individual do aluno de descoberta do conhecimento, que, dependendo da idade da criança e das condições, pode vir a se tornar angustiante. Em suma,

O professor, ao agir como “treinador” não faz uma exposição dos conhecimentos de maneira discursiva, mas busca estimular o aluno a relacionar os conhecimentos na solução de situações concretas. Ele tem que problematizar apresentar situações-problema para serem resolvidos pelos alunos, ser criativo com a metodologia utilizada, negociar com os alunos o planejamento curricular, que deve ser flexível, improvisar e estabelecer um novo contrato com vistas na participação ativa dos alunos (FACCI, 2004, p.47).

Enfim, podemos extrair dessa discussão três questões que podem orientar uma discussão sobre a parte pedagógica dos currículos de formação de professores de educação artística em cursos de licenciatura:

1) A Educação Artística, como as demais disciplinas, tem sofrido uma apropriação, sistematizada nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, com vistas à formação por competências e a preparação dos arte educadores se dá no sentido de instrumentalizá-los para ensinar educação artística extraindo dela as habilidades e competências a desenvolver nos alunos do ensino básico. Nesse processo, os conteúdos são secundarizados.

2) As diretrizes nacionais para formação de professores orientam uma formação de professores padronizada, subsumindo as especificidades de disciplinas como Artes e essa formação tem se dado de forma pragmática, com 40% dos currículos de disciplinas e atividades práticas, sendo que 400 horas são dedicadas ao estágio, o que nos leva a constituir a hipótese de que tal carga de estágio nada mais é do que a concretização da epistemologia da prática;

3) Uma maneira de realizar uma outra apropriação nessa formação de arte-educadores, seria a inclusão de disciplinas extras de caráter mais teórico ou de utilização das práticas como componentes curriculares como espaço privilegiado para o resgate de uma formação mais qualitativa, no que tange aos conteúdos científico-culturais específicos da arte, entendida como área do conhecimento.

4) As diretrizes curriculares nacionais para a licenciatura, pelo seu caráter pragmático, tem uma carga horária de 1000 (mil) horas de práticas a par de 1800 (um mil e oitocentas) horas de conteúdos científico-culturais e pela suas orientações de valorização da epistemologia da prática, da preparação do professor para ser reflexivo, investigativo e coadjuvante do aluno em sua aventura pelo conhecimento, preparando-o

para adquirir competências e habilidades, impõe limites à formação de professores rica em conteúdos específicos, disciplinas teóricas, de modo que, ao propor que se dediquem horas da formação docente para atividades que não são aulas, em última análise, consistiria num currículo que chega a negar a ideia de currículo, já que o que tem maior valor é a experiência e os saberes tácitos do aluno, que não são constituintes curriculares.

Diante de tais reflexões iniciais, faz-se necessário o exercício da descrição e análise das diversas reestruturações curriculares, com vistas a averiguar a validade das hipóteses apresentadas.

De acordo com as legislações educacionais estabelecidas houve uma padronização da carga horária das disciplinas pedagógicas aos componentes comuns, tais como, as Práticas como Componentes Curriculares (PCC), o Estágio Curricular Supervisionado (CE), os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (CNCC) e as Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (AACC). Saliente-se que se criou uma equivalência de carga horária dessas disciplinas para todas as licenciaturas, independentemente do objeto de estudo, e as licenciaturas em Artes também tiveram de acompanhar tal regulação estatal do currículo, aos quais, determinou-se que pelo menos 40% dos conteúdos deveriam sempre ser de natureza pedagógica.

CAPÍTULO II

A formação de arte-educadores na capital paulista: as reestruturações curriculares no curso de Artes Visuais⁶ – Bacharelado e Licenciatura, no DA/ IA/ UNESP de São Paulo

Esse é o mais antigo dos cursos de Artes dentre os oferecidos pelas universidades estaduais paulistas, contudo, tendo suas raízes no Conservatório Estadual de Canto Orfeônico da cidade de São Paulo, idealizado na obra do maestro João Batista Julião, por meio da fundação da escola em 1949, cuja escola situava-se no prédio anexo ao Instituto de Educação Caetano de Campos, na Praça da República. Depois, o conservatório desenvolveu suas atividades de formação de músico na Praça da Luz, em prédio anexo à atual Pinacoteca do Estado (UNESP, s/d.).

A partir de 1968, o Conservatório tornou-se um centro de formação de professores na área da Música, ganhando o estatuto de Conservatório de Formação Musical.

Em 1974, o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico passou a se chamar Faculdade Estadual “Maestro Julião”, sendo considerada como autarquia de regime especial integrada à Coordenadoria de Ensino Superior – CESESP – da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Quando foi criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), por meio da Lei Estadual n.º 952, de 30 de janeiro de 1976, a Faculdade de Música Maestro Julião fora assumida como uma de suas unidades de ensino superior.

Em 1977, a unidade recebe o nome de Faculdade do Planalto, devido à sua localização em São Bernardo. Poucos anos depois, sofre duas transferências de prédio: em 1980, para São Paulo e, em 1981, para a Capital, no bairro do Ipiranga, sendo a única dentre as 15 (quinze) unidades da UNESP com sede no município de São Paulo.

Quanto ao processo de encampação estabelecido em 1976, este proporcionou uma ampliação da faculdade com vistas a atender à demanda de formação de arte educadores. Foram instalados um curso de graduação em Educação Artística, com Licenciatura Curta e Plena em Habilitação em Música, objetivando a formação de docentes capacitados para o segundo grau.

⁶ Nomenclatura atual tendo em vista a Estrutura Curricular atual do curso de graduação, aprovada por meio da Resolução UNESP nº 95 de 28/08/2003, publicada no D.O.E. de 29/08/2003 e retificada no D.O. de 06/07/2005.

Na conjuntura da mudança no estatuto da UNESP, a Faculdade de Música ganha estatuto de Instituto de Artes.

Apesar de ter suas origens em 1949, a Faculdade de Música assumia a formação de arte-educadores desde 1968, entretanto, somente após o processo de encampação do IA à UNESP em 1976 é que passou a ser oferecido o curso de licenciatura na área das Artes Plásticas.

Em 1983, contudo, é que vieram os reconhecimentos dos cursos de bacharelado em Música, bem como a implantação da graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas como uma licenciatura de 2º Grau (com uma formação de duração de quatro anos). Com isso, o curso de Bacharelado em Música e outras modalidades totalizavam doze cursos de graduação, sendo oferecidos pelo Instituto de Artes até hoje.

O curso de Educação Artística foi reestruturado, passando a oferecer cursos de Licenciatura Plena, contudo, com as mesmas duas Habilitações: Música e Artes Plásticas. Em 1991, cria-se do curso de Bacharelado em Artes Plásticas e implanta-se o primeiro curso de Pós-Graduação em Artes, em nível de mestrado, com duas áreas de concentração: Artes Visuais e Música.

No momento, o Instituto de Artes se situa no Bairro da Barra Funda, em São Paulo e oferece, além da graduação e da pós-graduação, cursos de extensão universitária (Idem).

2.1. A estrutura curricular do período de 2001 até 2003, conforme a Resolução UNESP n.º 73, de 19 de setembro de 2001.

Quando desta reestruturação curricular, ainda não estavam previstas as ações depreendidas pelas Resoluções de 2002 no currículo, contudo, já era estabelecida uma organização curricular específica, ou seja, de acordo com o Parecer CNE/CES n.º 9/2001, cuja orientação geral previa o desenvolvimento de competências como proposta nuclear para a formação de professores, sendo posteriormente confirmado tal perspectiva na Resolução CNE/CP n.º 1/2002, no que se refere o estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em licenciatura plena em todas as áreas do conhecimento.

Quadro 1. Estrutura curricular do período de 2001 até 2003.

Disciplinas Pedagógicas		Ano	Carga Horária (hora/ aula)	Natureza da Disciplina
A	Introdução à Educação	1º	45	Conteúdo tradicional
B	Psicologia da Educação I	2º	90	Conteúdo tradicional
C	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	2º	60	Conteúdo tradicional
D	Didática I	3º	60	Conteúdo tradicional
E	Prática de Ensino I	3º	60	Atividades práticas
F	Estágio Supervisionado I	3º	195	Atividades práticas
G	Arte – Projetos Educacionais	3º	60	Conteúdo específico
H	Psicologia da Educação II	4º	45	Conteúdo tradicional
I	Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	4º	30	Conteúdo tradicional
J	Didática II	4º	30	Conteúdo tradicional
K	Prática de Ensino II	4º	60	Atividades práticas
L	Estágio Supervisionado II	4º	210	Atividades práticas
CARGA HORÁRIA TOTAL			945	

Fonte: Estrutura curricular – Resolução UNESP nº 73 de 19/09/2001.

Observa-se que o curso do Instituto de Artes, em 2001, elaborou uma reestruturação curricular de modo que fosse introduzida na formação dos futuros

professores a discussão sobre o ensino da Arte nas escolas, desde o primeiro ano, mantendo no currículo, principalmente, as disciplinas que convocassem o aluno a construir sua identidade como docente durante todos os semestres até o final da graduação.

Avaliamos essa orientação na organização curricular como um esforço positivo de rompimento com o assim chamado “esquema 3+1”, estruturação curricular em que o estudante de graduação, de qualquer licenciatura, estudava a disciplina específica por três anos, depois, no último ano, deveria receber uma formação pedagógica para se tornar professor.

Na proposta curricular, a partir do terceiro ano, havia disciplinas com o objetivo não só de introduzir a discussão acerca do ensino da Arte, como também, de inserir o estudante de graduação nas práticas pedagógicas e sob um contato direto com o cotidiano da escol. Estes objetivos eram desenvolvidos por meio das disciplinas Estágio Supervisionados e Práticas de Ensino, após uma introdução teórica, nos anos iniciais do curso de graduação, dos fundamentos pedagógicos e aos estudos em Ciências da Educação, por meio de seus fundamentos psicológicos, filosóficos, sociais e históricos, oferecidos pelas disciplinas que estabelecemos no quadro 1 como conteúdos tradicionais:

Verificamos que, no total, eram apresentadas doze disciplinas pedagógicas, das quais, sete eram consideradas disciplinas teóricas tradicionais (conteúdos estabelecidos como mínimos para uma boa formação de professores em nível superior desde 1939), quais sejam: Psicologia da Aprendizagem ou do Desenvolvimento, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino. Além dessas, incluímos as Práticas de Ensino, que por sua vez, eram consideradas como atividades práticas e não tendo estatuto de disciplinas reconhecidas pela legislação da UNESP⁷ (atualmente, estas atividades figuram no currículo como Estágios Supervisionados).

Nessa reestruturação, quatro atividades eram consideradas teórico-práticas e discutiam o ensino da Arte numa perspectiva estritamente prática, tendo suas horas de aula distribuídas entre as atividades pedagógicas relativas às etapas de observação,

⁷ A UNESP, ao regulamentar o artigo 57 da LDB, que estabelece que o professor de cursos de nível superior em tempo integral devem lecionar, pelo menos, 8 horas aula semanais, faz uma distinção entre aula e atividade, conforme of. Circ. 03/99 – GAC/SG, que resultou de discussão na Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão, que se constitui num dos órgãos colegiados superiores da Universidade.

participação e regência (planejamento de aulas e unidades), bem como, de avaliação do rendimento escolar.

Havia apenas uma disciplina cumprida integralmente em sala de aula e que se referia especialmente ao ensino das teorias da Arte, denominada Arte-Projetos Educacionais.

No primeiro ano, foi introduzida uma disciplina tradicional que perfazia 45 horas/aula de conteúdos teóricos relacionados à educação. No segundo, eram oferecidas aos estudantes mais 210 horas/aula de conteúdos que se referiam às reflexões acerca da educação, ainda realizados integralmente em sala de aula e numa perspectiva teórica.

Contudo, a partir do terceiro ano, a parte pedagógica da formação do arte-educador era dividido entre disciplinas teóricas e práticas, sendo compreendidas por uma disciplina tradicional (Didática I), uma disciplina específica (Arte-Projetos Educacionais) – ambas com 60 horas/aula – e mais duas disciplinas teórico-práticas (Prática de Ensino I e Estágio Supervisionado I) que totalizavam 255 horas/aula.

A proposta curricular nesse período previa uma articulação entre teoria e prática pedagógica, sendo atribuído à formação do graduando a tarefa de estudar *in loco* o cotidiano de um estabelecimento de ensino, no que se refere a execução das etapas de estágios como formação prática e referente ao exercício do magistério como atividade profissional (seguindo como parte do cumprimento da formação pedagógica até o quarto ano da graduação). Além disso, a proposta previa também como parte da formação final, a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso como forma de atividade teórica de pesquisa científica, que poderia versar sobre Arte ou sobre o ensino da Arte.

Observamos, nessa estrutura curricular, que o oferecimento de disciplinas pedagógicas denotava um equilíbrio na formação, contudo, havia certa tendência à valorização da formação prática, uma vez que a carga horária das disciplinas teóricas totalizavam 120 horas/aula ao passo que as disciplinas consideradas teórico-práticas, perfaziam 255 horas/aula.

Além disso, ocorria uma diferenciação ainda maior no oferecimento de conteúdos teóricos em relação aos conteúdos de caráter teórico-prático: no quarto ano, as disciplinas tradicionais totalizavam 105 horas/aula em relação as 260 horas/aula previstas para as atividades teórico-práticas.

Mesmo sendo valorizadas as reflexões em sala de aula sobre a temática da educação, o peso maior da formação pedagógica se dava sobre os conteúdos práticos, ou

seja, no desenvolvimento de atividades *in loco* na escola, sendo reduzidos pela metade as horas dos conteúdos da parte teórica e passando a ser preponderante o oferecimento dos conteúdos de natureza empírica no curso de graduação.

Parece-nos que a lógica seria preparar o aluno antecipadamente (por meio de discussões em disciplinas pedagógicas teóricas) para, depois, introduzi-lo ao cotidiano da escola. Isso é positivo no sentido de não permitir que o aluno adentre a Escola Básica com uma percepção muito subjetivista e relacionada à sua vivência prévia como aluno do ensino básico. As discussões pedagógicas como critérios prévios para a formação docente, por vezes, são essenciais para o rompimento com as representações de escola muito conectadas ao senso comum.

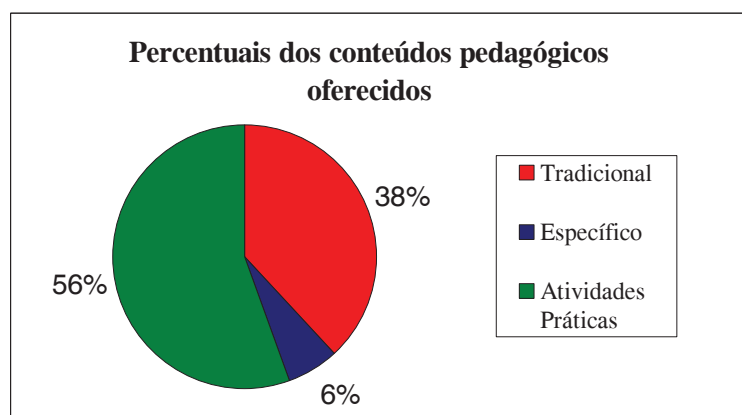
Nesse sentido, destacamos que as disciplinas teóricas tradicionais tinham uma carga que oferecia um espaço suficiente para discussões sobre políticas educacionais (Estrutura e funcionamento do ensino, com 90 horas/aula), acerca dos aspectos referentes ao desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como, dos processos de aquisição do conhecimento (Psicologia da educação, com 135 horas/aula) e, finalmente, as disciplinas que discutiam o ensino (Didática, com 90 horas/aula e Introdução à Educação, com 45 horas/aula).

Verificamos que, na estrutura curricular do período de 2001 até 2003, já era previsto uma formação docente mais pragmatista, uma vez que as disciplinas teórico-práticas (Estágio Supervisionado e Prática de Ensino), apesar de uma menor distribuição no currículo, apresentavam uma carga maior em relação às disciplinas tradicionais ou específicas de caráter teórico.

Essa estrutura curricular foi distribuída em 945 horas de estudos pedagógicos a serem cumpridos tendo como eixo a prática e, por vezes, desenvolvidos por meio de observações ou das vivências realizadas no cotidiano do ensino básico, bem ao estilo da epistemologia da prática, preconizada por Tardiff, para os cursos de nível superior.

O gráfico 1 demonstra que, nessa reestruturação, as atividades práticas, que, na legislação anterior eram de 300 horas de práticas de ensino, agora predominam na parte pedagógica do currículo. Isso evidencia uma valorização da prática na formação pedagógica do futuro professor.

Gráfico 1. Distribuição das cargas horárias das disciplinas pedagógicas do período de 2001 até 2003.



Verificou-se que as somatórias dos conteúdos tradicionais totalizavam 38% da carga horária a ser cumprida, ocupando menos da metade dos conteúdos da parte pedagógica oferecido pelo curso de graduação. Por sua vez, as atividades práticas representavam a maior porcentagem da carga horária destinada à formação pedagógica na graduação, totalizando 56% da carga horária total destinada aos conteúdos da parte pedagógica, ainda que se tratasse de uma atividade curricular considerada de caráter prático. Já os conteúdos específicos oferecidos na formação, representavam apenas 6% da carga horária a ser cumprida no currículo do curso.

Podemos observar pelas análises realizadas, que a estrutura curricular de 2001, com vigência até 2003, tinha como positivo o fato de introduzir, desde o início do curso, as reflexões acerca da educação para os graduandos. Entretanto, a partir do terceiro ano, a estrutura curricular ganhava um enfoque mais pragmático do que teórico, sendo gradativa essa perspectiva até o final da graduação, tendo em vista a diminuição da carga horária dos conteúdos tradicionais e da abordagem pedagógica realizada por tais conteúdos (de estudos teóricos acerca da reflexão sobre a educação e o ensino integralmente realizados em sala de aula) para uma valorização da prática.

Isso significa que o Departamento de Graduação do curso, nessa reestruturação, acolhera as orientações do parecer CNE/CP n.º 9/2001, em que os conteúdos de formação científica e cultural serviriam como instrumentos para a aquisição de competências, que deve se dar por meio do contato direto com a realidade escolar, uma vez que,

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento das competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional [...] devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001, p. 20, grifos nossos).

A formação docente, então, passava a ter como pressupostos a reflexão pessoal e o desenvolvimento ativo de ações educativas, principalmente, no sentido de serem desenvolvidas “aprendizagens significativas”: a eficiência no desenvolvimento dos métodos de trabalho do professor – no que se refere os processos de gerência e o desenvolvimento de ações educativas a serem desenvolvidas em sala de aula – com o objetivo de submeter, na Educação Básica, o mesmo processo de formação que lhe foi atribuído durante a graduação: o desenvolvimento, de forma autônoma, do conhecimento. Para tanto, isso exige a aquisição de competências, as quais,

[...] referem-se ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; à compreensão da finalidade social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (FACCI, 2004, p. 40-41, grifo nosso).

O professor, tendo em vista essa perspectiva atribuída à proposta curricular, deve aprender fazendo, pois, “o docente é encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cujas experiências são vistas como a fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional” (op. cit, p. 42. grifo nosso).

Diante disso, verificaremos que os objetivos previstos para a formação docente no curso de graduação – a ênfase na prática e a supervalorização do método em detrimento à apropriação de conteúdos teóricos – teriam maiores desdobramentos num segundo momento, quando da proposta de uma nova reestruturação curricular prevista para o curso de graduação.

2.2. A estrutura curricular no período 2003 a 2012, conforme a Resolução UNESP nº. 95, de 28 de agosto de 2003.

Com a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 1/2002 (que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Curso de Licenciaturas Plenas) e da Resolução CNE/CP n.º 2/2002 (que estabeleceu a duração e carga horária dos cursos de licenciaturas plenas), a estrutura curricular do curso de graduação passa a ser reformulada. No que tange o processo de reestruturação curricular para os conteúdos da parte pedagógica, estavam previstos uma abordagem ainda mais pragmática, principalmente ao serem propostos para as disciplinas, conforme estabelecido, “[...] a integralização das 2800 (duas mil e oitocentas) horas de articulação teórico-prática ao currículo de formação”, de acordo com as seguintes dimensões dos componentes comuns depreendidas pelas políticas educacionais estabelecidas em 2002, conforme salientado:

I – 400 (quatrocentas) horas de Práticas como Componentes Curriculares, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de Estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas para os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural; IV – 200 (duzentas) horas para as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (BRASIL, 2002, p.9).

A partir dessa nova determinação, decorre uma orientação pedagógica ainda mais pragmática para a formação, sendo previsto a ênfase na abordagem de atividades interdisciplinares no que se referia a articulação entre a teoria e a prática pedagógica, dando margem para a formação de um perfil profissional flexível, reflexivo.

A ênfase do profissional reflexivo tem sido intensificada cada vez mais na formação docente, por vezes, visando o aumento na eficiência do trabalho educativo do professor sob a perspectiva das competências. Neste sentido, a ênfase da formação do professor reflexivo assemelha-se, de maneira bastante peculiar, com a concepção de Tardiff; Lessard (2008) no que se refere o processo da “docência como trabalho flexível”, tendo em vista que:

Os primeiros trabalhos dedicados à descrição dessa atividade, geralmente de inspiração behaviorista, tinham a tendência de colocar em evidência a regularidade das situações de trabalho, fundamentando-se na observação comportamental. Numa ótica

essencialmente tecnológica, tratava-se aí de especificar as ligações causais que poderiam aumentar a eficiência da docência [...] (p.45, grifos nossos).

Assim, conforme o quadro 2, observamos que as disciplinas pedagógicas passam a ter a seguinte distribuição na estrutura seriada do curso:

Quadro 2. Estrutura curricular após 2003.

Disciplinas Pedagógicas		Ano	Carga Horária (hora/ aula)	Natureza da Disciplina
A	Estado, Sociedade e Educação	3º	60	Conteúdo tradicional
B	Fundamentos do Ensino de Arte	3º	60	Conteúdo específico
C	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	3º	60	Conteúdo tradicional
D	Prática de Ensino I	3º	30	Atividades práticas
E	Estágio Supervisionado I	3º	130	Atividades práticas
F	Ensino de Artes Visuais	4º	45	Conteúdo específico
G	Prática de Ensino II	4º	30	Atividades práticas
H	Estágio Supervisionado II	4º	135	Atividades práticas
I	Didática Geral	4º	60	Conteúdo tradicional
J	Prática de Ensino III	4º	135	Atividades práticas
K	Estágio Supervisionado III	4º	135	Atividades práticas
L	Orientação de Projetos (Trabalho de Conclusão de Curso) ⁸	4º	60	Conteúdo específico

Fonte: estrutura curricular – Resolução UNESP n.º 95 de 28/08/2003.

Observe-se que, para a manutenção de um curso de quatro anos, em que se reserva 1800 horas para conteúdos específicos de formação na área de interesse, a introdução obrigatória de 1000 horas de prática quase que interdita a possibilidade de se introduzirem disciplinas teóricas que abordem a temática da educação, reduzindo esta discussão à dimensão prática, a princípio.

Quanto à abordagem de conteúdos de ensino sob uma perspectiva teórica de discussão em sala de aula (mediada por meio de estudo de bibliografias e pela mediação

⁸ Equivalência na nomenclatura da disciplina Arte- *Projetos Educacionais*.

de professores numa perspectiva tradicional de ensino), temos que as questões referentes às políticas educacionais, antes discutidas na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, agora, são discutidas na disciplina Estado, Sociedade e Educação, cuja carga horária fora reduzida de 90 para 60 hora/aula – que é o mínimo a ser exigido para essa disciplina. Ocorrem mudanças também na disciplina Psicologia da Educação que, além da modificação da nomenclatura (sendo acrescentado um subtítulo – Desenvolvimento e Aprendizagem) também foi reduzida a carga horária desta, de 135 horas para 60 horas/aula, assim como a redução na carga horária da disciplina Didática, por sua vez, de 90 horas para 60 horas/aula a serem cumpridas.

Aqui, registramos um retrocesso à estrutura curricular datada de 1939, que estabelecia essas cargas horárias como mínimas para a formação de professores, se adotarmos como referência a valorização da discussão teórica sobre temáticas básicas da educação para a formação de professores.

A disciplina “Arte-Projetos Educacionais” permanece com a mesma carga estabelecida no currículo anterior (60 horas/aula), porém, é modificada a característica da disciplina para um caráter mais geral. Antes, de orientação de projetos educacionais específicos para o ensino, agora, de orientação de projetos de pesquisa para Trabalhos de Conclusão de Curso (Quadro 2).

O avanço constitui-se na introdução de duas novas disciplinas, que se referem em espaços para a discussão do ensino especificamente ligado às Artes – as disciplinas Fundamentos do Ensino de Arte e Ensino de Artes Visuais, oferecidas no terceiro e quarto anos do curso de graduação, com uma carga horária de 60 horas e 45 horas/aula a serem cumpridas, respectivamente.

As demais disciplinas dividem-se em Estágios Supervisionados – que se restringem ao cumprimento de etapas de vivências na Educação Básica, aos quais, envolve um protocolo que proporciona aos alunos realizarem atividades de observação, participação, regência e avaliação do rendimento escolar, além de estudos do meio escolar *in loco* em um estabelecimento de ensino e as Práticas de Ensino, por sua vez, compreendendo as Práticas como Componentes Curriculares. Nessa reformulação curricular, essas práticas são propostas como espaços para a discussão das experiências vividas nos estágios, bem como, para o compartilhamento destas informações entre os estudantes, principalmente, no desenvolvimento de situações de aprendizagem em que

são submetidos em sala de aula, assim como, nas reflexões individuais e coletivas acerca das propostas educativas que são experienciados no cotidiano escolar.

Quanto à seriação estabelecida na reestruturação, os alunos começam a ter contato com disciplinas relacionadas à educação a partir do terceiro ano – diferentemente do que ocorria no currículo anterior, em que tais disciplinas eram oferecidas desde o primeiro ano da graduação – verificando-se aí um acúmulo, no quarto ano, de horas de estágio a serem cumprido.

Saliente-se que o curso ministrado na UNESP de São Paulo é diurno, portanto, frequentado por um contingente de alunos que, por vezes, trabalham em horários diversos daqueles em que os alunos estão em aula, o que favorece a abertura de horários durante os períodos de aula para a realização de estágios supervisionados nas escolas, visto que se trata de um cumprimento curricular em atividades a serem realizadas fora do âmbito acadêmico.

A legislação brasileira proíbe crianças menores de 14 anos de frequentarem a escola noturna. Para que os graduandos tenham contato e realizem estágios em escolas convencionais, com crianças e adolescentes até essa faixa etária, faz-se necessário que frequentem as escolas durante o dia. Estranhamente, nem nas diretrizes curriculares, nem na reestruturação curricular essa questão tem sido levada em conta ao se pensar nos cursos de licenciatura noturnos, de modo que os alunos que trabalham de dia e estudam de noite enfrentam sérios problemas para a realização dos estágios, tendo, por vezes, que lançar mão de períodos de férias de um mês por ano, para cumprirem as horas de estágio em escolas diurnas.

Isso denota a falta de uma definição clara do currículo nessa etapa da formação docente. Trata-se de uma contradição em que, a nosso ver, na letra da lei se supervaloriza os estágios ao se aplicar uma elevada carga horária, porém, na prática, não são garantidas as condições materiais necessárias para que graduandos, no caso, que exercem atividade trabalhista fora dos horários de aula, venham a realizar esses estágios com conforto e sem prejuízos quanto ao cumprimento desta parte da formação pedagógica.

Percebemos que os conteúdos de caráter prático ganharam mais espaço no desenho curricular, mas isso se deu em detrimento da sua qualidade, pois, aos futuros egressos, é imposta uma carga de estágios num momento em que a atenção deve estar voltada para outras atividades – para a realização de trabalho de conclusão de curso, por exemplo. É dificultado o tempo para a dedicação aos estudos teóricos, ao cumprimento

integral das horas correspondentes de estágios, evidenciando ainda mais a formação empírica e esvaziada de conteúdos, sobretudo tendo como referencial a perspectiva pragmática no que se refere à elaboração de novas situações de aprendizagens desenvolvidas a partir da observação e da reflexão prática *in loco* no cotidiano escolar como escopo para a eficácia da formação docente em detrimento da apropriação e do domínio teórico de conteúdos pelo futuro egresso à prática profissional.

O estágio é muito importante para introduzir o sujeito na vida profissional e construir sua identidade, porém, da forma como é imposto no currículo, torna-se um fator de confragimento aos alunos, que pode impactar negativamente na construção dessa identidade.

No terceiro ano da graduação, é percebido este enfoque na formação, uma vez que os conteúdos tradicionais totalizavam 180 horas/aula, os conteúdos específicos 60 horas/aula e os conteúdos teórico-práticos apresentavam 160 horas/aula (Quadro 2).

No quarto ano da graduação, a diferença significativa entre as cargas horárias de disciplinas práticas e teóricas é percebida ainda mais quando da comparação entre as cargas horárias dos conteúdos teóricos, que totalizavam 165 horas e as de práticas, que totalizavam 435 horas.

Considerando-se que o curso se desenvolve de segunda à sexta feira, no período diurno, totaliza-se, no semestre, o espaço para cumprimento de 300 horas, portanto, 600 horas por ano letivo. Deste último, o aluno usa 340 horas para a parte pedagógica e, no quarto ano, 435 horas, sendo que deve, ainda, encontrar tempo para os estudos referentes às disciplinas de conteúdos específicos de artes e escrever o trabalho de conclusão de curso.

Em se tratando, por exemplo, de um aluno trabalhador e com uma jornada semanal de trabalho de 44 horas, conforme o estabelecido na consolidação das leis do trabalho no Brasil (SOUTO MAIOR, 2000), haverá muito pouco tempo de sua vida dedicado à reflexão sobre o processo de qualificação profissional que está vivendo. Isso coloca os departamentos das disciplinas específicas num impasse: como proporcionar uma formação consistente em termos de conteúdos específicos de cada disciplina tendo como ponto de partida a realidade desses casos citados que freqüentam o curso de licenciatura diurno.

Entendemos que, apesar de as instâncias superiores que determinam as diretrizes curriculares para a formação de professores, em cursos de licenciatura baseadas em modelos de professor, como o reflexivo, o dotado de competências e habilidades, os

formadores de professores que se ocupam no ensino, pesquisa e extensão, referente aos conteúdos específicos, não podem se resignar a oferecer uma formação cada vez mais pragmática e esvaziada. Neste sentido é possível percebemos uma radicalização do pragmatismo presente na reestruturação curricular.

O aumento na carga horária de disciplinas práticas reflete a natureza da formação pretendida (em atendimento à Resolução CNE/CP n.º 2/2002) que tem por objetivo a ênfase na supervalorização do método e da experiência prática como forma de qualificação docente, com secundarização dos conteúdos: “[...] a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais” (BRASIL, 2002, p. 2).

É necessário ressaltar ainda que não é possível identificar as atribuições das cargas horárias dos componentes das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais na carga horária de 600 horas anuais e que impõe ao estudante de graduação cumprir essa carga horária como atividades extraclasse, sob responsabilidade individual de cumprimento pelo mesmo. Isso impõe, desde a sua formação inicial no curso de licenciatura plena, que o graduando seja treinado para buscar a empregabilidade de modo individual, por meio de cursos, estágios e outras atividades que o especialize para o mundo das novas relações de trabalho, em que todos, independentemente de suas atividades laborais, são impingidos a buscar de modo autônomo sua auto-formação com vistas à empregabilidade durante toda a vida.

Enfim, a partir da elaboração e da estruturação das disciplinas pedagógicas foi possível verificarmos que: 1) as disciplinas tradicionais perderam carga horária na reestruturação curricular, sobretudo, as cargas horárias totais destes conteúdos foram reduzidas pela metade – totalizavam 360 horas na estrutura de 2001, sendo totalizadas 180 horas nesta; 2) houve um acréscimo nos conteúdos de ensino de artes ainda que se mantivesse a fragmentação destes no currículo; 3) os conteúdos teórico-práticos aumentaram, de 525 horas totais na estrutura de 2001 para 595 horas em 2003; 4) introduziu-se uma carga horária extra às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, que, por sua vez, significou uma flexibilização nas cargas horárias dos conteúdos pedagógicos em atendimento aos expostos das Resoluções de 2002.

Assim, prevaleceu como eixo na reestruturação de 2003, a orientação do Artigo 3º da Resolução nº. 2/2002, em que “[...] a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (p. 2) passa a ser o determinante na formação pedagógica, tendo

como base o pressuposto do “[...] conhecimento advindo da experiência” (Idem, op. cit, p. 3).

É importante ressaltar que a nova estrutura abriu precedente para uma flexibilização no currículo: a participação restrita do professor, quanto ao direcionamento das tarefas a serem desenvolvidas pelos estudantes de graduação nas etapas de estágio, bem como, o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas na etapa de regência na escola, ficando a cargo do próprio estudante a responsabilidade pela realização de tais etapas.

Em conformidade com os estatutos da UNESP⁹, para fins de avaliação da dimensão docente, dentre as atribuições do professor de Prática de Ensino, a universidade reconhece como aulas efetivamente dadas apenas 25% da carga horária total das Práticas como Componentes Curriculares dos Estágios Supervisionados.

Assim, a flexibilização pode se dar no momento em que o professor distribui tarefas referentes aos estágios, mas, não tem mais a obrigação prevista em carga horária de acompanhamento de todos os alunos nos estágios. Ao mesmo tempo, deve se responsabilizar pelo dobro de classes para poder cumprir o estabelecido na LDB de carga horária semanal de 8 horas aula, estando o professor na sala de aula, ou nos estágios, acompanhando os alunos ou não, a quantidade de tarefas é a mesma, pois, em se dobrando o número de alunos, dobra-se também o número de relatórios de estágio a corrigir fora do tempo de aula reconhecido pela UNESP.

Neste sentido, ficam prejudicadas a formação do graduando e a atuação do formador de forma efetiva frente às etapas de estágio “supervisionado” desenvolvidas pelos estudantes, que necessitam, no decorrer do processo formativo, de maiores orientações teóricas, que deverá se dar na disciplina Prática de Ensino que, por sua vez, não supre a demanda de orientações em sala de aula, visto que ministram aulas, em média, para 30 alunos por turma, e, dependendo do ano, chegando-se a ter 60 alunos por período, pertencentes a termos diversos (alunos do terceiro e quarto anos do curso de graduação).

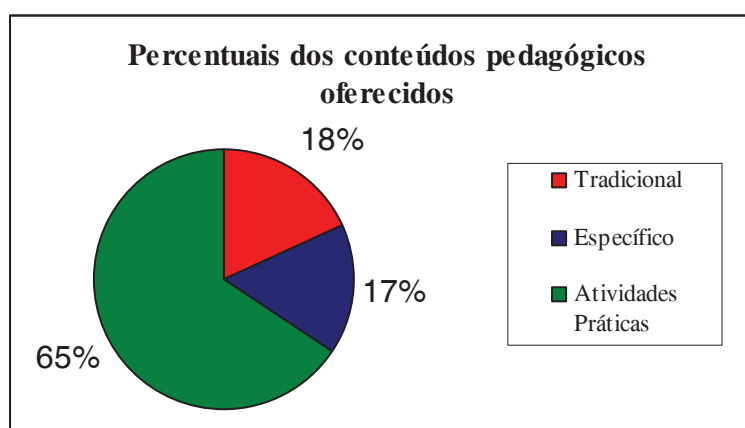
Se o professor da disciplina de Estágio supervisionado deixa de fazer o acompanhamento em função de outras atribuições de ensino, pesquisa e extensão, este passa a depender do trabalho dos diretores de escola e dos professores para ajudarem na

⁹ Cf; regulamentação do artigo 57 da LDBEN aprovada pelo CEPE em 1999, of. Circ. 03/99 – GAC/SG.

fiscalização do efetivo cumprimento do estágio pelos estudantes de graduação, levando à desconcentração de tarefas, antes, de inteira responsabilidade do professor de estágio.

Enfim, o novo desenho curricular conta com um aprofundamento do pragmatismo. Observamos que, com a redistribuição da carga horária proposta pela estrutura de 2003, os conteúdos teórico-práticos tais como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado apresentaram um aumento de quase 10% na carga horária em relação à estrutura curricular de 2001, representando 65% da carga horária destinada aos conteúdos pedagógicos oferecidos (gráfico 2):

Gráfico 2. Distribuição das cargas horárias das disciplinas pedagógicas após 2003.



Nessa reestruturação curricular, as disciplinas pedagógicas teóricas passaram a totalizar apenas 35% da carga horária, sendo que na estrutura curricular anterior representavam 44%.

Assim, as disciplinas tradicionais – referentes a conteúdos de Didática, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais – passaram a totalizar 18% da carga horária pedagógica em relação aos 38% totais oferecidos na estrutura curricular do período de 2001 até 2003.

As disciplinas referentes ao ensino de artes, que, na estrutura anterior, representavam 6%, nessa reestruturação passaram a representar 17% da carga horária, contudo, sob a perspectiva fragmentada do ensino, seguindo a mesma orientação metodológica empreendida ao currículo de graduação, conforme estabelece o Art. 2º da Resolução CNE/CP nº. 1/2002: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a

resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002, p.3, grifo nosso)”.

Ainda de acordo com o exposto da resolução e no que se refere ao oferecimento e à especificidade dos conteúdos pedagógicos para o currículo de formação “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (Idem, op. cit, p. 6, grifos nossos), sendo este a abordagem pedagógica que representa os objetivos da formação docente na área de Educação Artística nessa proposta curricular.

CAPÍTULO III

A formação de arte-educadores no interior de São Paulo: as reestruturações curriculares no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas no DARG/ FAAC/ UNESP de Bauru

A Fundação Educacional de Bauru (FEB) era uma faculdade municipal estabelecida por meio da Lei Municipal n.º 1.276, de 26 de dezembro de 1966, a qual compreendia uma Faculdade de Ciências. A FEB obteve a sua institucionalização estatutária regulamentada por meio do Decreto Municipal n.º 1.932, de 09 de julho de 1973 (UNESP, 2005, p. 5). Desde sua fundação, essa instituição de ensino superior já tinha uma política de formação de professores em cursos de licenciatura.

Em 1985 a FEB foi transformada em Universidade de Bauru (UB) por meio do Decreto Municipal n.º 4.497, expedido em 16 de agosto e do Parecer do Conselho Estadual da Educação (CES) n.º 951, de 02 de julho do mesmo ano, sendo, posteriormente institucionalizada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Portaria n.º 744, em 04 de novembro de 1986 (Idem).

Em 1988, após a aprovação do Conselho Universitário da UNESP, o Governo do Estado de São Paulo, por meio do Decreto n.º 28.682, de 15 de agosto daquele mesmo ano, incorporou a Universidade de Bauru à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Idem, Op. cit.).

O curso de graduação em Educação Artística foi reconhecido por meio do Decreto n.º 75.726, de 13 de maio de 1975, tendo as suas habilitações compreendidas nas áreas das Artes Plásticas e do Desenho, oriundas do antigo curso de Desenho e Plástica. Quando da incorporação da FEB pela UNESP, em 1988, o curso de graduação licenciatura em Educação Artística, passou a ser integrado ao Departamento de Artes e à Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (Idem).

Em 1996, é estabelecida uma nova reestruturação curricular, estabelecida pela Resolução UNESP n.º 06, de 22 de janeiro de 1997, que foi revogada em 2005.

No ano de 2000, ocorreu uma fusão entre os Departamentos de Representação Gráfica e o de Artes, ambos situados na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação e nasce o Departamento de Artes e Representação Gráfica – DARG – por meio da Resolução UNESP n.º 87, de 16 de outubro do mesmo ano.

A partir do vestibular de 2006, entrou em vigor uma nova grade curricular, orientada pelas Resoluções CNE/CP n.º 01/2002 – trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e CNE/CP n.º 02/2002 – que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores.

A nomenclatura do curso foi mantida, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais – bacharelado e licenciatura ainda não haviam sido homologadas.

Em 6 de dezembro de 2007, após a homologação dessas diretrizes, foram contempladas as especificidades das linguagens artísticas previstas pela LDB n.º 9.394/96 e não mais a generalidade preconizada pela Lei n.º 5.692/71.

Atualmente, o curso licenciatura em Artes – habilitação artes plásticas é o único oferecido pelo DARG e é reconhecido pela Portaria CEE/GP n.º 43, de 09 de agosto de 2008 (Idem).

As análises desse curso foram feitas tendo como fontes os registros da parte pedagógica que constam na proposta curricular do Projeto Político Pedagógico, do período de 1996 a 2005 e do Projeto Político Pedagógico do período de 2006, que ainda está em vigor. Na verdade, essas transformações na grade curricular são referidas no documento como readequações, entretanto, utilizamo-nos, nesta pesquisa da denominação geral de reestruturação, em conformidade com as definições do manual de graduação da UNESP, discutidos na introdução deste mesmo trabalho.

3.1. A estrutura curricular no período de 1996 a 2005, conforme a Resolução UNESP n.º 6, de 22 de janeiro de 1997.

Inicialmente, apontamos no Projeto Político Pedagógico vigente até 2005 que houve uma preocupação, por parte dos professores e coordenadores de curso, em cumprir as Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002, visto que:

“A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/1996, bem com a legislação que a segue, têm exigido que os cursos de licenciatura se reestruturem para oferecer ao mercado de trabalho um profissional melhor preparado. Uma vez que ainda não foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino das Artes propõe-se uma readequação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Artística a fim de melhor adaptá-lo às novas exigências” (UNESP, 2006, p. 4, grifos nossos).

Na estrutura curricular do período de 1996 a 2005, era previsto uma proposta de organização de conteúdos pedagógicos, de modo, que atendesse aos previstos da LDBEN de 1996, conforme se observa no Quadro 3:

Quadro 3. Estrutura curricular no período de 1996 até 2005.

Disciplinas Pedagógicas		Ano	Carga Horária (hora/ aula)	Natureza da disciplina
A	Fundamentos da Educação	2º	60	Conteúdo tradicional
B	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	3º	60	Conteúdo tradicional
C	Psicologia da Educação	3º	60	Conteúdo tradicional
D	Didática	3º	60	Conteúdo tradicional
F	Multimeios em Arte-Educação	4º	60	Conteúdo específico
G	Prática de Ensino Fundamental e Médio	4º	300	Atividades práticas
H	Texto e Imagem Infanto-Juvenil	4º	60	Conteúdo específico
CARGA HORÁRIA TOTAL			660	

Fonte: Projeto Pedagógico de 2005 – Resolução UNESP n.º 47 de 30/06/2006.

Eram oferecidas nesta estruturação sete disciplinas pedagógicas, distribuídas ao longo do curso e cursadas desde o segundo ano, de modo que convocasse o estudante de graduação a pensar a temática em educação, já na disciplina Fundamentos da Educação.

No terceiro ano eram oferecidas mais três disciplinas, relacionadas às temáticas sobre políticas públicas e educação (Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio, Didática), bem como, a disciplina Psicologia da educação.

No último ano, concentrava-se a maior parte das disciplinas relacionadas ao ensino da Arte, bem como, a formação prática do graduando.

Pode-se dizer que houve um esforço para o rompimento do esquema 3+1, porém, o espectro dessa cultura de concentração de disciplinas pedagógicas mais para o final do curso de graduação ainda permanecia sob o esquema antigo de formação docente, na medida em que tais disciplinas pedagógicas eram ministradas, principalmente, de modo acentuado no terceiro e quarto anos da graduação.

As disciplinas referentes ao ensino da Arte, tais como Multimeios em Arte Educação e Texto Imagem Infanto-Juvenil eram oferecidas no quarto ano, contudo, tendo uma abordagem teórico-prática.

Outra disciplina de caráter teórico-prático que era oferecida nesse período da formação é a disciplina Prática de Ensino Fundamental e Médio, com caráter interdisciplinar. Essas práticas, que para a reitoria são consideradas atividades, no currículo, eram ministradas como disciplinas teórico-práticas, além disso, possuíam uma carga horária superior em relação aos demais conteúdos pedagógicos do currículo (Quadro 3), e se caracterizava por ser uma formação mais prática, conforme a elaboração da estrutura curricular supracitada, da mesma forma que se dava na licenciatura da capital.

Na reestruturação estabelecida no *campus* de Bauru, foi conservada a carga horária mínima para as disciplinas pedagógicas teóricas tradicionais, ou seja, 60 horas/aula. A disciplina Fundamentos da Educação é a única disciplina pedagógica ministrada no segundo ano, sendo predominantemente o oferecimento das demais a partir do terceiro e quarto anos da graduação, o que denota que tal composição curricular apresentava aproximações com a estruturação curricular do *campus* de São Paulo de 2001 até 2003, ou seja, a concentração de disciplinas pedagógicas ao final da formação, como um resquício do esquema 3+1.

O espaço no currículo para discussões teóricas em torno da temática educacional perfazia um total de 240 horas/aula a serem cumpridas até o terceiro ano.

As disciplinas pedagógicas em que se discutira o ensino de artes, por sua vez, somavam 120 horas/aula, proporcionando formação teórico-prática, sendo ministrada na sala de aula, diferentemente das 300 horas/aula referentes ao cumprimento de estágios e

da atividades interdisciplinares realizadas fora da sala de aula, estabelecidas pela disciplina Prática de ensino (Quadro 3).

Havia uma distribuição mais equilibrada no currículo entre a discussão mais geral sobre educação, o ensino de arte e as práticas pedagógicas referentes ao ensino da arte nas escolas do que em relação ao currículo do período de 2001 até 2003 do *campus* de São Paulo.

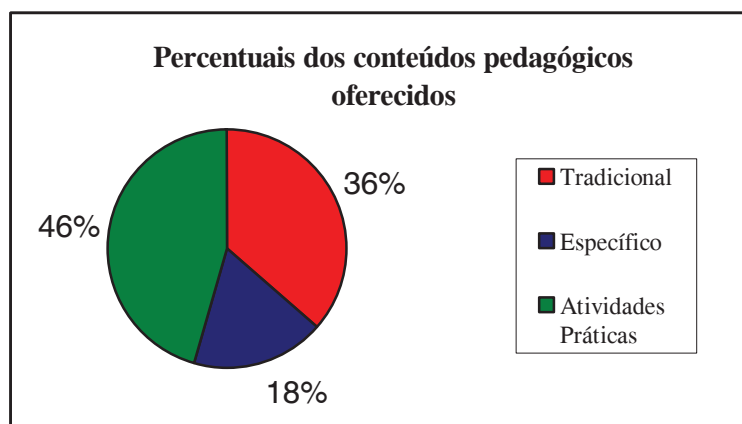
É observada, nessa estruturação, a nítida formação mínima oferecida em relação a grade curricular do *campus* de São Paulo – doze disciplinas nos dois momentos da reestruturação do currículo em comparação com até sete disciplinas no *campus* de Bauru, na reestruturação de 1996 até 2005.

No total eram previstas 660 horas/aula de conteúdos pedagógicos a serem cumpridas, o que denota um currículo mínimo se comparado com as estruturas curriculares do *campus* de São Paulo nos dois momentos (até 2003 após), ainda assim, tendo um diferencial em relação a este: o curso de graduação de Bauru possibilitava uma maior demanda de alunos em seu curso de graduação, visto que se tratava de um curso do período noturno, contudo, mantinha a demanda de egressos igual a São Paulo, ou seja, 30 alunos por turma.

O curso de graduação de Bauru, por ser noturno, apresentava problemas para os alunos quanto ao cumprimento extensivo de horas em atividades de estágios em escolas, em horários a parte das aulas, ainda mais se tratando de um curso de graduação em que, por vezes, uma grande parcela de egressos no curso exerce atividade remunerada durante parte do período diurno.

Verificaremos, pois, como era a composição percentual de conteúdos pedagógicos oferecidos no currículo nessa reestruturação, ainda que consideremos como diferenciação os conteúdos teóricos específicos do ensino da arte, e os conteúdos teórico-práticos referentes ao ensino da arte a ser desenvolvidos na escola, em estágios supervisionados, para melhor comparação entre os conteúdos da parte pedagógica oferecidos, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3. Distribuição das cargas horárias das disciplinas pedagógicas no período de 1996 até 2005.



Observou-se que, somados os totais das disciplinas pedagógicas tradicionais e das disciplinas teóricas do ensino de Artes, o percentual obtido era de 54% da carga horária destinada à formação teórico-pedagógica. Ainda, assim, era representado o percentual de 46% destinado à formação prática da formação docente, o que denota a tendência curricular do período baseada na perspectiva de formação pragmatista, tendo como ênfase essa conotação na formação pedagógica, uma vez que passa a ser preponderante a carga horária de tais conteúdos ao final da formação pedagógica.

Em se tratando de um curso noturno, apontamos que os alunos deste *campus* – diferentemente do horário do curso no campus de São Paulo – também enfrentam o problema da sobrecarga de tarefas, em especial, no último ano, quando têm que cumprir os estágios e as disciplinas de conteúdos específicos de artes, dentro de uma jornada semanal de 4 horas diárias, de segunda a sábado, perfazendo uma carga horária semanal de 24 horas. Ainda uma vez, a universidade acaba por estabelecer normas de funcionamento de um curso de licenciatura que o torna quase que proibitivo ao jovem trabalhador.

As 300 horas/aula de práticas atribuídas como parte da formação docente estavam concentradas em uma única disciplina e no quarto ano da graduação.

Após a reestruturação de 2006, identifica-se um aprofundamento na cisão entre prática e teoria, principalmente, com o aumento da proporção das cargas horárias das disciplinas práticas no currículo, visando o cumprimento das horas referentes aos componentes comuns previstos pela Resolução CNE/CP n.º 2/2002 (assim como ocorrera na reestruturação do *campus* de São Paulo).

No caso de Bauru, entretanto, o atendimento se fazia perante o disposto do Art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, no que se refere o cumprimento das exigências previstas pelos cursos de graduação em até dois anos e que, no entanto, as adequações e a nova reestruturação do currículo deste *campus* só foram implementadas a partir do vestibular de 2006.

O currículo procurou atender os objetivos da formação docente, previstos no Art. 61 da LDBEN de 1996 e contidos no Parecer CNE/CP n.º 9/2001, enfatizando nesta reestruturação:

[...] a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica [...]. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 14).

A atribuição das “aprendizagens significativas”, como proposta de formação docente, preconizada pelo Parecer CNE/CP n.º 9/2001, dá-se segundo um entendimento de que o significativo é aquilo que se aprende pela experiência, seja ela dirigida por um processo educacional, seja a experiência adquirida ao longo da vida, os conhecimentos tácitos esses aspectos aparecem muito claramente neste mesmo excerto da lei e essa aprendizagem deve se dar orientada pelo eixo das competências.

Entendemos que tais determinações aparecem no currículo de formação na área da Arte, cuja consequência é a crescente responsabilização solitária do educando pela qualidade e pelo itinerário de formação:

[...] as teorias abordadas tentam responder as necessidades de mudança histórica de nossa época, entretanto, elas acabam indo ao encontro dos ideários neoliberais que colocam apenas no indivíduo a responsabilidade pelos seus insucessos e sucessos, inclusive a possibilidade de estar excluído ou não do trabalho, e destacam ao desenvolvimento das competências como a principal condição para garantir a inserção dos indivíduos no mercado produtivo (FACCI 2004, p. 54).

3.2. A estrutura curricular em vigor desde 2006, em conformidade com a Resolução UNESP n.º 47, de 30 de junho de 2006.

Esta reestruturação, assim como a anterior, seguiu a orientação geral do documento “Linhas de Ação para Orientação dos Trabalhos de Reestruturação Curricular das Licenciaturas da UNESP” (UNESP, 2003), no qual estava previsto o enfoque da formação pedagógica de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, porém, o documento da UNESP, ao mesmo tempo em que orienta para uma discussão sobre um perfil profissional novo, o que requereria uma reestruturação, também indica que sejam feitas apenas adequações com breve revisão de disciplinas, portanto, sem que se faça uma análise mais profunda do projeto político pedagógico, o que consiste numa contradição:

[...] os principais pontos que direcionaram os trabalhos foram a incorporação das ‘práticas como componentes curriculares’, a mudança relativa aos ‘estágios supervisionados’ e a inclusão das ‘outras atividades científico-culturais’. Evidentemente, isso levou à uma rediscussão sobre o perfil do profissional que se quer formar, bem como à uma breve revisão nas disciplinas e conteúdos formativos que seriam desenvolvidos e, principalmente, à nova estruturação da grade curricular decorrente da inclusão daquelas práticas (UNESP, 2006, p. 4, grifos nossos).

Assim, observamos que, a partir da reestruturação de 2006, os conteúdos pedagógicos passam a ser oferecidos num total de doze disciplinas, distribuídas na grade curricular a partir do primeiro ano do curso de graduação, quase dobrando o número de disciplinas em relação à grade anterior (nove disciplinas).

Observa-se um aumento na composição curricular de disciplinas teórico-práticas (seis disciplinas, em relação a uma disciplina na reestruturação anterior) e outro aumento na carga horária destes (de 300 horas para 585 horas/aula).

Nesta reestruturação, as disciplinas pedagógicas¹⁰ sofreram modificações quanto ao cumprimento de suas cargas horárias, principalmente, as quais foram adequadas às horas dos componentes comuns estabelecidos pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002. Verificou-se que tais disciplinas têm suas cargas horárias ora vinculadas aos Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural, ora vinculadas as Práticas como Componentes Curriculares, conforme se pode apreciar no quadro 4:

¹⁰ O autor deste trabalho foi formado segundo esta grade curricular, tendo cumprido essas disciplinas.

Quadro 4. Estrutura curricular a partir de 2006.

Disciplinas Pedagógicas		Ano	Carga Horária (hora/ aula)	Natureza da disciplina	Vinculação curricular ¹¹
A	Fundamentos da Educação	1º	30	Conteúdo tradicional	CNCC (30h)
B	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	1º	60	Conteúdo tradicional	CNCC (60h)
C	Prática de Ensino Fundamental e Médio I	1º	30	Atividades práticas	PCC (30h)
D	Prática de Ensino Fundamental e Médio II	2º	30	Atividades práticas	PCC (30h)
E	Psicologia da Educação	3º	60	Conteúdo tradicional	PCC (60h)
F	Didática	3º	60	Conteúdo tradicional	CNCC (60h)
G	Prática de Ensino Fundamental e Médio III	3º	60	Atividades práticas	PCC (60h)
H	Estágio Supervisionado I	3º	195	Atividades práticas	_____
I	Recursos Didáticos em Arte ¹²	4º	60	Conteúdo específico	CNCC (60h)
J	Prática de Ensino Fundamental e Médio IV	4º	60	Atividades práticas	PCC (60h)
K	Texto e imagem Infanto-Juvenil	4º	60	Conteúdo específico	CNCC (60h)
L	Estágio Supervisionado II	4º	210	Atividades práticas	_____
CARGA HORÁRIA TOTAL			915		

Fonte: Projeto Pedagógico de 2005 – Resolução UNESP nº 47 de 30/06/2006.

Inicialmente, apontamos que as disciplinas pedagógicas teóricas tradicionais permaneceram com 60 horas/aula, exceto a disciplina Fundamentos da Educação, que sofreu uma redução para 30 horas/aula. Assim, as disciplinas pedagógicas tradicionais, de conteúdo mais geral à educação, passam a ser ministradas num total de 210 horas/aula a serem cumpridos.

As disciplinas dedicadas ao ensino de artes, tais como Recursos Didáticos em Artes e Texto e imagem infanto-juvenil, somam 120 horas/ aula no currículo.

É evidenciada a diminuição na carga horária dos conteúdos tradicionais (de 240 horas/aula na estrutura anterior para 210 horas/aula nesta reestruturação), em decorrência do aumento na composição de disciplinas específicas no currículo (de três disciplinas na grade curricular anterior para cinco disciplinas nesta), entretanto, permanece a mesma carga horária total para tais disciplinas (120 horas/aula).

¹¹ Inclusas as horas dos componentes comuns, estabelecidos pela Resolução CNE/CP n.º 2/2002.

¹² Equivalência na nomenclatura da disciplina Multimeios em Arte-Educação.

No caso das disciplinas específicas, quatro delas têm suas cargas horárias vinculadas aos Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural. Já os conteúdos considerados teórico-prático, quatro têm suas cargas horárias vinculadas às Práticas como Componentes Curriculares. Ressalta-se também que em relação a estes conteúdos é observado um gradativo acréscimo nas cargas horárias destes conteúdos ao longo da graduação.

Os conteúdos e as cargas horárias de todas as disciplinas da parte pedagógica foram modificados, com vistas a buscar uma maior articulação entre a teoria e a prática na formação curricular. Assim, propôs-se no projeto político pedagógico três eixos de articulação:

[...] uma articulação entre a teoria e a prática: uma fundamentação acerca das especificidades de linguagem artística; uma fundamentação da expressão e comunicação humanas da história e crítica das artes; e uma fundamentação sobre arte-educação. [...] uma aula prática envolve tanto a reflexão histórica e crítica do objeto a que se estuda, como uma reflexão sobre os modos de abordagens pedagógicas (Idem, op. cit. p. 7, grifos nossos).

A organização desses eixos se inspira nas orientações oficiais para a construção de matrizes curriculares para a licenciatura:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a locação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (BRASIL, 2002, p. 5, grifos nossos).

As disciplinas pedagógicas relacionadas ao ensino da Arte, tais como Recursos Didáticos em Artes, Texto e Imagem Infanto-Juvenil compõem o eixo da “Reflexão Teórica da Arte e dos Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas”. Este eixo, segundo a proposta curricular, tem por objetivo “[...] de oferecer ao graduando o conhecimento das diversas linhas de abordagem histórica e crítica das artes, construindo

um repertório para o posicionamento crítico diante da produção artístico-cultural nacional e internacional” (UNESP, 2006, p. 7). Pretende-se neste sentido dar uma abordagem mais abrangente ao ensino da Arte, principalmente, nas dimensões histórica, social e filosófica.

As demais disciplinas específicas, como Projeto em Artes Plásticas, Recursos Didáticos em Arte-Educação e as relacionadas à formação da prática pedagógica, como Prática de Ensino Fundamental e Médio, e as disciplinas tradicionais, como Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia da Educação, Didática compreendem o eixo da “Reflexão Pedagógica”. De acordo com a proposta curricular, este eixo tem por objetivo “[...] oferecer reflexão e suporte sobre a prática profissional docente” (Idem, op. cit, p. 7). Neste sentido, observamos que a dimensão sob a experimentação prática passa a ser central na formação teórico-pedagógica, sobretudo, baseada na definição de reflexão sobre a prática profissional.

De acordo com o projeto pedagógico de 2005 estes eixos articuladores possibilitam o atendimento à Resolução CNE/CP n.º 1/2002, pois, no que se refere à articulação entre a teoria:

[...] os condutores do processo de formação do licenciado em Educação Artística deverão ser perpassados pelo eixo articulador das Práticas como Componentes Curriculares que estarão fazendo a ponte entre a teoria acadêmica e a prática profissional num total de 400 horas, assim como deverão ser complementados pelo estágio curricular supervisionado – elemento fundante e obrigatório na formação do professor e pelas outras atividades de caráter acadêmico-científico-culturais (Idem, ibidem, p.8).

O que perpassa nos eixos é o mesmo equívoco presente na resolução: estabelece-se a necessidade de fazer uma “ponte” entre teoria e prática porque se parte do princípio que são coisas separadas que demandam uma unificação. Na verdade, teoria e prática são aspectos indissociáveis da realidade concreta. Os objetos científicos não podem ser apreendidos em sua complexidade se tomados apenas empiricamente, por meio dos aspectos imediatos da realidade, conforme orienta a perspectiva pragmática, que se fixa no tempo presente e no apreensível pelos sentidos imediatamente. Esses objetos têm uma constituição histórica, uma função social, uma relação com a totalidade social que ultrapassa a dimensão do imediato, apreensível aos olhos, pois a objetivação e

apropriação dos processos constitutivos dos fenômenos requer uma apreensão bem mais profunda do que aquela possibilitada pela prática (KOSIK, 2002).

Entendemos que seja correta a confrontação do conhecimento científico com o senso comum que o aluno traz, conforme apontam as diretrizes:

[...] as Práticas como Componentes Curriculares destinam-se a experienciar e a refletir sobre situações em que o estudante coloque em confronto seus conhecimentos teóricos, com atividades educativas, artísticas e culturais relacionada com sua prática profissional como educador [...] (UNESP, 2006, p. 8, grifos nossos).

Contudo, esse confronto só pode se dar de maneira qualitativa se os alunos tiverem os recursos teórico-metodológicos suficientes para uma análise da realidade, o que resulta de um processo de aprendizado que deve envolver, necessariamente, o formador de formadores, o docente do ensino superior que deve estar bem situado dentro de referenciais teórico-metodológicos, ensinar e, ao mesmo tempo, fazer pesquisa e extensão de forma articulada, sob a mediação de um ou mais objetos de pesquisa, estando, dessa forma, capacitado à realização da práxis. Enfim, a práxis não é um processo espontâneo para o qual bastaria expor os alunos à realidade escolar, tal como se apresenta imediatamente, sem que eles tenham o devido conhecimento das mediações envolvidas na produção dessa realidade:

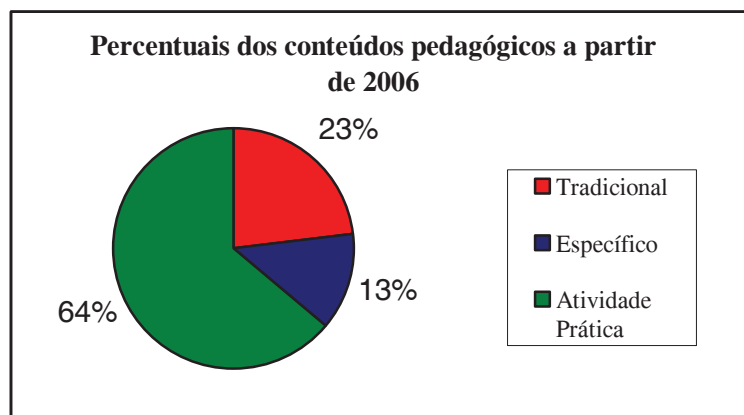
[...] a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada e articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática (SAVIANI, 2003, p. 142).

Diversamente, o que se tem visto é que, por vezes, as ações educativas passam elaboradas de modo autônomo pelo graduando, a partir de vivências ou de observações *in loco*, do cotidiano escolar, em atividades realizadas em Estágios Supervisionados, como se isso, per si, garantisse ao estudante “[...] a oportunidade de vivenciar atividades de aprendizagem social, propiciando a complementação do ensino-aprendizagem, além da integração entre a prática e o conteúdo [...]” (Idem, op. cit. p.8, grifos nossos), ou ainda, em Outras Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, que são realizadas integralmente pelos alunos, no que se refere a “[...]um conjunto de atividades práticas de modo a promover o contato dos alunos com os recursos culturais da cidade e da região, contribuindo para sua formação profissional na área de Artes” (Idem, ibidem, p.

9, grifos nossos), aumentando assim, a eficácia na dimensão pragmatista sobre a formação pedagógica, garantindo a otimização e a ênfase na articulação entre a prática e a teoria no processo pedagógico do graduando, tem do como enfoque a prática in loco como determinante.

Ademais, ao serem caracterizados como atividades de vivência as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e os Estágios Supervisionados, a proposta pedagógica estabelecida desresponsabiliza a Instituição Superior de Ensino de, necessariamente, garantir um espaço para a discussão e reflexão teórica mais aprofundada sobre essas atividades, em encontros presenciais em sala de aula. A consequência disso é que os graduandos poderão ter uma carga horária de 600 horas no currículo que não significa prioritariamente aulas assistidas em sala de aula, mas, a serem cumpridas isoladamente in loco, em escolas de educação básica ou em outras atividades curriculares extra-classe. Enfim, a prática constiu-se 64% da parte pedagógica da formação docente, o que não difere muito do curso da capital (Gráfico 4)

Gráfico 4. Distribuição das cargas horárias das disciplinas pedagógicas a partir de 2006.



Observamos que os conteúdos tradicionais e específicos apresentaram uma evidente desproporção em seus percentuais, representando respectivamente 36% e 18% na reestruturação curricular anterior para 23% e 13% correspondentes aos percentuais totais destes conteúdos nesta reestruturação.

As disciplinas teórico-práticas, pois, que na estrutura anterior representava 46, nesta representa mais da metade dos percentuais destinados para os conteúdos da parte pedagógica, totalizando 64%.

Se comparados os percentuais dos conteúdos tradicionais em relação aos conteúdos específicos, os primeiros sofreram maior desvalorização no currículo, tendo em vista a diminuição em até 13% em seus percentuais em relação à estrutura anterior.

Quanto aos conteúdos específicos, a proporção da carga horária destes foi diminuída em cerca de 5%, principalmente, em razão do desfavorável aumento das horas destinadas aos conteúdos teórico-práticos que, por sua vez, passam a representar 64% dos percentuais totais, um aumento em cerca de 18% em relação à estrutura anterior, no que se refere as cargas horárias dos conteúdos oferecidos no currículo, o que denota uma formação pedagógica condizente com a concepção enfatizada na estrutura curricular do campus de São Paulo, ou seja, com uma característica mais pragmática do que teórica, por vezes, tendo como pressuposto a experimentação individual baseada na sistematização empírica por meio da apropriação de práticas pedagógicas.

Por fim, na reestruturação proposta aos conteúdos teóricos foram atribuídas novas exigências em razão de uma readequação nas cargas horárias destes para uma abordagem educativa que deva preconizar os objetivos da nova conjuntura de profissionalização docente. Estes objetivos, contudo: “[...] são decorrentes de uma melhor adequação do projeto pedagógico às novas orientações para os cursos de licenciatura, principalmente, no que concerne à articulação entre teoria e prática e em relação aos três eixos de fundamentação, já apontados inicialmente” (UNESP, 2006, p. 14, grifo nosso), ainda que esta “reformulação” atenda precipuamente aos preceitos das exigências estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2002, conforme salientados no Art. 13:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (BRASIL, 2002, p. 6, grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A formação de professores paulista em tempos contemporâneos: o abandono do “Tolle e Lecce”¹³?

As análises das reestruturações curriculares dos cursos de formação de arte-educadores da UNESP demonstraram que essa universidade adotou uma posição antes, de adequação à literalidade da lei do que de interpretação ou apropriação num sentido mais crítico. Assim, a universidade assimilou a nova proposta de formação docente, com vistas para o atendimento ao Parecer CNE/CP n.º 9/2001 e das Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002, procedendo a uma redefinição do perfil de professor a partir das grades curriculares sem, necessariamente, propor um novo projeto político pedagógico, reproduzindo-se, nos cursos a contradição estabelecida nas orientações dos documentos da Pro reitoria de graduação, conforme discutimos no capítulo 2, qual seja, a produção de um novo perfil de professor, por meio de ajustes nas grades curriculares, num primeiro momento, e de uma padronização de 70% das grades dos cursos comuns, num segundo momento.

A partir de 2009, a UNESP empreendeu-se num processo de internacionalização da instituição e, dentro dessas, assumiu uma diretriz de flexibilização do trabalho docente por meio do estabelecimento de grades curriculares próximas entre os cursos de mesmo tipo, para favorecer a mobilidade de docentes e discentes entre os campi. Dessa forma, a PROGRAD vem estimulando a unificação dos cursos com mesma nomenclatura em pelo menos 70% de seus conteúdos, que está motivando uma nova reestruturação de todos os cursos da instituição, em atendimento às metas do PDI, para a graduação.

A UNESP dispõe de um manual da graduação onde consta um subitem específico para a orientação de todos os procedimentos para as reestruturações, bem como uma normativa para elaboração dos projetos político-pedagógicos. Por se tratar de uma normativa geral, comum a todos os cursos, optamos por não analisá-la, neste momento, em que visamos destacar justamente o contrário, ou seja, a diversidade entre os currículos dos cursos em estudo e os caminhos que os departamentos seguiram para estabelecer cursos com peculiaridades, em conformidade com a produção de cada campus, sua cultura e suas tradições constituídas ao longo de suas trajetórias. Contudo,

¹³ Do latim, “Toma e lê”. Frase proferida por Santa Mônica a Santo Agostinho, motivando a leitura das Sagradas Escrituras e sua imediata conversão ao Catolicismo, tendo sido adotado como lema da ordem agostiniana, em que há uma valorização da formação intelectual dos clérigos.

faz-se necessário apresentar as definições de reestruturação e alteração curricular, que adotamos para fins de análise das mudanças nos currículos. Assim, a UNESP entende esses dois conceitos da seguinte maneira:

Reestruturação curricular é o processo que visa à modificação substantiva na estrutura curricular vigente e que decorre da verificação de defasagem ou da inadequação da estrutura atual às exigências da realidade, ou ainda de novas determinações legais referentes ao currículo.

Alteração curricular é o processo que visa promover ajustes no currículo, tais como, alteração de nomenclatura e carga horária de disciplinas, modificação de pré-requisitos de disciplinas, criação ou extinção de disciplinas obrigatórias e optativas e reordenação da seriação ideal (UNESP, 2006, p. 17).

A tendência ao pragmatismo na formação de professores se revela no fato de as disciplinas pedagógicas tradicionais (existentes desde a década de 1930 nos cursos de licenciatura em nível superior no Brasil), assim como, as disciplinas específicas (em que se discute o ensino das Artes) sofrerem reduções nas cargas horárias no currículo do curso da capital, em decorrência da abordagem muito maior de conteúdos teórico-práticos.

Deste modo, a disciplina Psicologia da Educação passou de 135 horas para 60, a Disciplina Estrutura e funcionamento do ensino passou de 90 horas para 60 e a disciplina Didática, de 90 para 60 horas. A disciplina Introdução à educação, de 45h passou a se chamar Estado e educação e passou a ter 60 horas. Em Bauru, as disciplinas tradicionais se mantiveram com as cargas horárias mínimas exigidas por lei de 60 horas cada. E neste campus há, ainda, a disciplina Fundamentos da Educação, que foi reduzida de 60 para 30 horas. Quanto às disciplinas específicas de ensino de Artes, no curso da capital havia apenas uma na primeira reestruturação, chamada Arte e projetos educacionais, mas na segunda reestruturação, incluíram-se Fundamentos do ensino da Arte, Ensino de Artes Visuais e Orientação de projetos, passando de 60 horas de conteúdos específicos de ensino de artes, para 165 horas. O curso do campus de Bauru manteve 120 horas de conteúdos específicos de ensino. (Cf. Quadros 1, p. 45; 2, p. 51; 3, p. 61 e 4, p. 66).

Assim, é estabelecida uma nova configuração para a formação pedagógica, em que as horas de estudo com o professor, leitura de textos teóricos sobre educação é reduzida para abrir espaço para a acomodação das horas de estágio, sem a necessidade de prolongar a licenciatura por mais de quatro anos, o que implicaria em custos para a

universidade de tornaria essa formação menos atrativa aos jovens, pelo tempo a mais de investimento na formação inicial. Isso se justifica pelo fato de que seria no desenvolvimento das competências que ocorreria a apreensão dos conteúdos mínimos necessários para o exercício profissional, associados à experiência prática na escola:

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer; e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 2001, p. 20, grifos nossos).

Os quatro pilares da educação, como o aprender a fazer, aprender a aprender, a prender a ser e aprender a viver juntos se fazem presentes também nos currículos dos cursos em estudo, como expressão da aplicação linear das diretrizes curriculares nacionais, sem questionamentos. No mundo da produção, a classe trabalhadora vive, hoje, uma situação crítica de crise do emprego, sendo formada para se adaptar à instabilidade, por isso, a formação deve ser flexível, conferindo plasticidade ao perfil profissional para que ele possa transitar entre os diferentes ramos da produção. Embora isso não tenha muito sentido na formação de professores, uma vez que se trata de um trabalho específico de ensino, tem sido enfatizada no âmbito acadêmico uma “formação com vistas para a qualificação flexível, adequando o trabalho do professor às novas metas de produtividade, qual sejam a eficiência e a qualidade total no desenvolvimento educativo á lógica do mercado” (COSTA, 2005, p. 4).

A única funcionalidade deste tipo de formação para o profissional do ensino consiste no fato de que ele tem sofrido um enriquecimento de tarefas de modo que, para além do ensino, tem sido convocado a assumir tarefas de gerência da sala de aula, articulação entre escola e comunidade, assistencialismo e captação de recursos (Cf. ROSA, 2012). Trata-se de uma educação adaptativa ao *status quo*, em que “[...] a formação deverá aproveitar os saberes tácitos do trabalhador, ser prática, rápida, eficiente e proporcionar a adaptação do indivíduo á rápidas mudanças da sociedade” (COSTA, 2005, p. 6-7).

Assim, entendemos que novas convocações ao professor, desde o momento de sua formação passam a ser “a mobilização de recursos”, ou ainda, “saber gerenciar conhecimentos” (LE BOTERF, 1975, 2000), possibilitando assim ao futuro professor desenvolver e “[...] ativar esquemas e tomar decisões, propondo situações e gerir situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 1978).

Em suma os licenciandos aprendem por meio de uma metodologia que supervaloriza a prática, em detrimento de horas de estudos teóricos porque, na sua atividade profissional, o ensino se tornou secundarizado mediante as suas novas responsabilidades, tais como gerir um processo de aprendizagem, do qual ele esta se tornando, cada vez mais elemento externo, porém, essa questão tem, ainda, outras mediações:

As pedagogias do ‘aprender a aprender’, nas quais se insere o construtivismo e a pedagogia das competências, se fundamentam em posicionamentos valorativos dicotômicos, tais como: a valorização do método em detrimento do conteúdo como forma mais eficaz de superar a visão conteudista de educação; o aprendizado por si como forma mais adequada de aprendizagem do que por transmissão de conhecimentos; a eleição do aluno como protagonista do processo de aprendizagem, no qual, o professor figura como um colaborador para que aquele aprenda conforme sua necessidade individual, e a rápida obsolescência dos conteúdos nesta suposta sociedade da informação, em que as mudanças são cada vez mais rápidas, demandando constante atualização e adaptação dos indivíduos – o aprender a aprender (DUARTE, 2000, p. 34-44).

Entendemos que essa metodologia fundamenta-se no ditado popular que diz que a Voz do povo é a voz de Deus, uma vez que extrai dos próprios professores, por meio de pesquisas empíricas, os elementos para justificar teórico-metodologicamente o valor da experiência vivenciada no cotidiano dos professores, abstraindo que a experiência sem a reflexão teórica, mediada por um método, com todo o rigor do fazer científico consiste num saber de baixo nível de elaboração, que não consegue escapar do universo do senso comum, onde as coisas são por que são:

[...] a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações de trabalhos que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. [...] Quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem

implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos (TARDIFF; LESSARD, 2008, p. 51, grifos nossos).

Ocorre que a qualificação profissional não se esgota na dimensão da experiência, mas inclui as dimensões conceitual e social. Todo trabalho profissional, no contexto da divisão social do trabalho capitalista tem um corpo de conhecimentos técnicos, bem como uma função na sociedade, de modo que a experiência é muito importante, mas não bastante (SCHWARTZ, 1998).

Em nome do combate ao ensino enciclopédico, livresco propaga-se um preconceito contra a atividade de transmissão de conhecimentos, como se estivéssemos, ainda na mesma conjuntura da passagem do século XIX e XX, em que surgem as pedagogias ativas como forma de combate ao modelo de escola profissional, que não considerava a especificidade da infância. Em nome do respeito à especificidade da criança, da criatividade, da espontaneidade, impõe-se ao professor que abjure de sua tarefa precípua de ensino e esse novo professor deverá ler menos, estudar menos, preparar menos as aulas e ser mais afetivo, mais compreensivo, como se a crise da educação se resolvesse fechando-se os livros e abrindo-se os corações:

Parece que o problema para esses teóricos é a transmissão de conhecimentos que precisa ser substituída, na escola, pelo desenvolvimento de competências. A questão que fica é: bastam noções vagas, conhecimentos fluídos – espontâneos, fáceis, naturais – para saber fazer cálculos, analisar fatos e situações, ser um leitor e escritor proficiente? Isto poderá ser suficiente se a finalidade consistir em reproduzir a prática social estabelecida. Porém, se tal formação pretende formar profissionais comprometidos com o modo de vida dominante, isto contribui muito pouco (FACCI, op. cit, p. 39-40).

Assim, concluímos que na formação docente, por vezes, tem sido desenvolvida um processo de “desespecialização dos trabalhadores” (COSTA, 2005, p. 6) no que se refere à formação docente, tendo em vista que:

[...] o deslizamento de trabalhar para gerir a situação de trabalho é uma redução do trabalho do professor [...] Assumir como pressuposto que o posicionamento valorativo de que é mais desejável que os educandos construam seus conhecimentos em interação com a realidade, é subestimar a aprendizagem por meio da transmissão de conhecimentos e reduzir o professor a mais um mero instrumento nesse processo. Formar o professor segundo um rol de competências pré-estabelecido, é ter em vista a atuação profissional de forma

mecânica, quando na nossa profissão, a forma constituímos saberes e relações com objetos de saber faz toda a diferença na atuação profissional (Idem, op. cit, p.16-17, grifos nossos).

No que tange ao ensino das artes, DEWEY propõe como objetivo desenvolver no aluno a “apreciação estética por meio da experiência” (1959a, p. 105). A experiência, conceito básico da epistemologia de Dewey, significa a “interação do organismo e do meio ambiente, que redundam em alguma adaptação para melhor utilização deste mesmo meio ambiente” (Id., p. 105). Trata-se de uma abordagem do ensino com fundamentação funcionalista, pois “acentua os conceitos de processo, de atividade e de relação; o funcionamento da mente é instrumental, pois constitui uma ferramenta que permite ao homem situar-se diante dos eventos naturais e dos condicionantes impostos pela sociedade” (CUNHA, 1994, p. 30).

Segundo DEWEY (1959a) no “método experimental de pensar [...] o pensamento tem utilidade, que ele é útil exatamente no grau em que a previsão de consequências futuras é feita baseada na observação completa das condições presentes. A experimentação, por outras palavras, não equivale a reações cegas” (p. 371). Ainda salienta o autor que neste caso é enfatizado o “método de conhecer” e a concepção “pragmática” (Idem, op. cit.).

[...] afirma que só pode ser realmente considerado conhecimento aquilo que esteja organizado em nossas disposições mentais. [...] a atividade reflexiva não se submete a qualquer instância que não seja definida pela experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana e, completamente, pela capacidade genuinamente humana de ajustamento às condições oferecidas pelo meio CUNHA (1994, p. 32).

LEONTIEV (1987) ressalta que o conhecimento humano mais simples não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, pois, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social:

Chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata. O homem, por exemplo, não percebe os raios ultravioletas, mas nem por isso desconhece a sua existência e suas propriedades. Que torna possível esse conhecimento? Ele é possível por via de mediações. É esta via que é a via do pensamento. [...] Por consequência, quando aparece pensamento o verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de

generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente. (Idem, op. cit, p. 90-91, grifos nossos).

Neste sentido, o pensamento é engendrado por meio de mediações elaboradas nas relações de apropriação sociais com outros homens, mas não de modo independente e autônomo conforme enfatiza Dewey.

É sob esta perspectiva que tem sido desenvolvida a formação do arte-educador, em que

[...] as tendências liberais de educação, ao não valorizarem o conhecimento científico como centro do processo educativo, tendem a definir toda transmissão de conteúdos como mecânica e prejudicial ao desenvolvimento do indivíduo. O resultado é um relativismo de conteúdos onde qualquer forma de saber têm relevância no processo educativo (PAES, 2009, p. 6).

Quanto às práticas pedagógicas, o autor salienta:

Toda prática pedagógica tem fundamentos teóricos, mesmo que estes estejam velados ou sejam de fato utilizados sem a consciência do educador. A ausência de uma referência teórica explícita é também resultante de um fundamento, muito comum nas pedagogias liberais contemporâneas, que são métodos de educação voltados para a adaptação dos indivíduos as necessidades do sistema produtivo. [...] Um professor que não consegue explicitar seu fundamento teórico/metodológico, apenas copia inconscientemente procedimentos observados na prática de outros professores ou em leituras superficiais. (Idem, op. cit. p. 3).

Sendo assim podemos atribuir a análise de VIGOTSKI (2001):

O professor começa a sentir-se no papel de instrumento da educação, no papel de um grande gramofone que não possui sua própria voz e canta o que o disco lhe dita. É necessário dizer que toda profissão docente marca o seu agente com seus traços típicos e indelévels e cria figuras deploráveis que exercem o papel de apóstolos da verdade corrente (VIGOTSKI, 2001, p. 448).

Ao final da análise da parte pedagógica dos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Artística, constituímos um juízo de valor, segundo o qual, o profissional da educação deve ter o domínio sobre sua função social, e por isso, o professor deve ser um erudito:

[...] o professor deve saber muito. Deve dominar o objeto que leciona. O professor deve beber em uma fonte abundante. Não basta que ele saiba o que, segundo as suas exigências, devem saber os seus alunos, e que a noite ele prepare precipitadamente as respostas para as perguntas que provavelmente lhe serão feitas na aula do dia seguinte. Só pode passar informações interessantes aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem de dar. Quando um professor explica um simples poema faz uma enorme diferença se ele conhece ou não toda a literatura (VIGOTSKI, 2001, p. 451).

No entanto, esta perspectiva tem sido subjugada em razão das novas exigências e novas tarefas atribuídas ao trabalho educativo nas escolas capitalistas, pautadas sob a concepção pragmática de educação autônoma e livre desde os cursos superiores de graduação em licenciaturas, ao serem enfatizadas como propostas de formação pedagógica, sendo que tais orientações devem ter como objetivo “[...] contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmos, numa gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994, p. 136). Assim, o papel do professor é secundário, tendo em vista a seguinte concepção atribuída ao processo de aprendizagem docente:

Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar hoje, deveria ser consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000).

A formação do arte-educador tem se dado nesta perspectiva, por vezes, expropriando de sua função pedagógica a sistematização e a apropriação dos conteúdos historicamente produzidos – que deveriam ser a base fundamental do processo de formação docente – para a supervalorização de ações educativas autônomas e práticas constantes, na reprodução destas ações ao longo da atuação docente na Educação Básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006 (Coleção idéias em ação/ coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

ARCE, A. **Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, Campinas, Ano XXII, pp. 251-283, abr. 2001.

BARBOSA, A. M **Arte-educação no Brasil** – Realidade hoje e expectativas futuras São Paulo: vol. 3, nº 7, 1989.

_____, **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, A. M; CUNHA, F. P. da (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D.O.U. de 14 de dezembro de 1962. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 28 de janeiro de 2012.

_____, **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, D.O.U. de 18 de agosto de 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em 28 de janeiro de 2012.

_____, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, D.O.U. de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 28 de janeiro de 2012.

_____, **Parecer CNE/CP nº. 1, de 8 maio de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, D.O.U. de 18 de janeiro de 2002, seção 1, p. 31. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 15 de março de 2012.

_____, **Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, D.O.U. de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em 15 de março de 2012.

_____, **Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>, Acesso em 15 de março de 2012.

_____, **Parecer CNE/CES nº. 280, de 06 de dezembro de 2007.** Brasília, D.O.U. de 24 de julho de 2008. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em 15 de março de 2012.

_____, **Resolução CNE/CES nº. 1 de 16 de janeiro de 2009.** Brasília, D.O.U. de 19 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 33. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf Acesso em 29 abril de 2012.

CASTRO, U. **Pressupostos para uma reflexão sobre a atuação do professor de educação artística como intelectual orgânico da classe trabalhadora.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso na área de graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística), Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2011.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e produção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COSTA, A. de C. **Quatro questões sobre a noção de competências nas diretrizes curriculares para a formação de professores nas licenciaturas.** Revista de Educação vol. XII, nº 2, Lisboa, 2005. p. 95-106.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** vol. 2. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 a.

_____. **Democracia e Educação.** (tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira). São Paulo: Nacional, 1959 b.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação,** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, nº 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18 de dezembro de 2012;

GENTILI, P. **“Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”**. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D & SANFELICE, J. L. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, pp. 45-61, 2002.

_____. **O Casamento entre tecnologia e escola – Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**, artigo publicado em 17 de jan. de 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

LEONTIEV. A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, M. C. **A formação social da personalidade do professor – um enfoque vigotskiano**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia-histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de livre-docência (Departamento de Psicologia – Faculdade de Ciências). Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2011.

MARX. K; ENGELS, F. **Obras escolhidas** – vol. 3. São Paulo; Alfa-ômega, 1977.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PAES, P. C. D. **Práticas de Ensino Fundamentadas em Vigotski**. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009 (mimeografado).

PERRENOUD, P. **A Arte de construir competências**. Revista Nova Escola, São Paulo, abril Cultural, setembro 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RAMOS, J. F. P; CHAVES, S. A.; MAIA, J. G. B. **Trabalho docente alienado**. Universidade Estadual do Ceará – UECE.

ROSA, V. H. **Ser professor no século XXI: notas para uma discussão política**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso na área de graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística), Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2012. Mimeografado.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHWARTZ, Y. **Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel** Educação e Sociedade. vol. 19 n.º 65. Campinas, dez. 1998.

SOUTO MAIOR, J. L. **O direito do trabalho como instrumento de justiça social**. São Paulo: LTR, 2000.

TARDIFF, M. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério” *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, n.º 13, pp. 5-24.

TARDIFF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**, 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

UNESP. Pró-reitoria de graduação. **Manual da graduação**. São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd>. Acesso em 07 de novembro de 2012.

_____ **Resolução** n.º. 6, de 22 de janeiro de 1997.

_____ **Resolução** n.º. 73, de 19 de setembro de 2001. Dispõe sobre a Estrutura Curricular de 2003. Bauru, São Paulo, 2001.

_____ **Resolução** n.º. 95, de 28 de setembro de 2003. Dispõe sobre a Reestruturação Curricular de 2003.

_____ **Resolução** n.º. 28, de agosto de 2003. D.O.E. 29 de agosto de 2003. Bauru, São Paulo, 2003.

_____ **Resolução** n.º. 47 de 29 de junho de 2006. Projeto Político Pedagógico: Readequação curricular – 2005. D.O.E. de 30 de junho de 2006. Bauru, São Paulo, 2006.

_____ **Linhas de ação para orientação dos trabalhos de reestruturação curricular das licenciaturas da UNESP**. Ofício Circular da PROGRAD n.º 26, de 27 de novembro de 2003. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd>. Acesso em 07/11/2012.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.