

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES -
MESTRADO**

PATRICIA VOLPE

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO
DE ARTE: UM DIÁLOGO COM DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes, na Área de Concentração em Artes Visuais e Linha de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Arte, sob a orientação da Profa.. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

SÃO PAULO -2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FICHA CATALOGRÁFICA

VOLPE, Patrícia

Parâmetro Curricular nacional do Ensino de Artes: um diálogo com os docentes/ Patrícia Volpe; [ilustrações de] – Carybé; – UNESP – SP – 2006

Bibliografia

Área de concentração

Educação e Ensino de Arte

1. Ensino de Arte, 2 . PCN, 3. Política educacional, 4. Formação inicial e continuada

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus por me dar força para superar os obstáculos encontrados durante esta jornada.

A minha filha Luísa, a minha família e a minha orientadora – Prof^a Dra. Luiza pela dedicação e pelas palavras de incentivo.

Agradeço também a todas as pessoas que contribuíram de alguma maneira com esta pesquisa.

Agradeço aos todos os profissionais que generosamente contribuíram com esta pesquisa.

Agradeço à Profa.Dra. Loris G Rampazzo e Profa. Dra.Cecília Hanna Matte pela compreensão e correção deste trabalho.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as minhas Luisas. A Luisa – filha – por sempre suportar e compreender a minha ausência em sua vida. A minha outra Luiza – orientadora – por ter sempre acreditado na minha competência e empenho nesta pesquisa. Agradeço as palavras de carinho, pelos finais de semanais de semana que dedicou a mim.

Graças a estas duas mulheres, hoje este trabalho encontra o seu final

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES

PATRICIA VOLPE

BANCA EXAMINADORA

1. _____
Presidente – Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov
UNESP-SP

2. _____
Profa. Dra. Loris G. Rampazzo – UNESP – SP

3. _____
Profa. Dra. Cecilia Hanna Matte PUC – SP

RESUMO

Esta pesquisa pretende acrescentar novos dados ao debate sobre as reformas educacionais dos anos 90, em particular, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. A dimensão histórica da pesquisa limita-se em apresentar os fatores que influenciaram na elaboração do documento e as mudanças no ensino de Arte no Brasil, neste período. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, inseriram novos conceitos sobre o ensino de Artes nas escolas públicas. Todavia essas inovações levantaram inúmeras inquietações e questionamentos sobre a viabilidade da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte na prática do docente, tanto por parte dos especialistas como pelos próprios docentes. O eixo da pesquisa foi a verificação das possíveis mudanças que os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram para o ensino de Arte. Para coleta destas informações foram selecionadas três Diretorias de Ensino – D.E. É a partir da fala dos professores que pude analisar as ações da política educacional do Estado de São Paulo e a função das Diretorias de Ensino na formação continuada dos docentes. Foi possível também, identificar e categorizar os fatores que influenciam de forma direta ou indireta a prática docente. A formação inicial e continuada são uma dessas categorias que podem determinar o bom desempenho do professor.

Palavras chave: Ensino de Artes, Parâmetros Curriculares Nacionais e Política Educacional, Formação Inicial e Continuada

Área de concentração – Educação e Ensino de Arte

ABSTRACT

This research intends to add new data to the debate on the educational reforms of years 90, in particular, the National Curricular Parameters Art. The historical dimension of the research is limited in presenting the factors that influenced in the elaboration of the document and the changes in the education in of Art Brazil, in this period. The National Curricular Parameters Art, inserted the new in the concepts on the education of Arts in the public schools . However these innovations raised a large variety of issues and questioning about the viability of the implementation of National Curricular Parameters Art in the professor's practice, as though by the specialists as for the professor's themselves .The axle of the research was the verification of the possible changes that the National Curricular Parameters brought for the education of Art. For collection of these information Directions of Education D.E.. From the teacher's talking who I could analyze the actions of the educational politic of the State of São Paulo and the function of the Direction of Education in the continued formation of the professors. It was also possible to identify and to categorize the factors that influence in direct way the teacher's practice indirect form practices teacher's. The initial and continued formation is one of these categories that can determine the good performance of the teachers.

Key Words: Education of Arts, Parameters and Educational Politic, Initial and Continued Formation

Area of concentration: Educational e Education of Art

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPITULO 01	
Ensino de Arte e a política educacional no Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais como foco	
– Contexto Histórico e algumas críticas ao documento	08
– O ensino de Artes no Brasil	16
1.3 -Conceito de Arte e a ótica dos Parâmetros	19
1.4 – Conteúdos e habilidades para o ensino de arte: O papel da equipe escolar	
I) Habilidades dos alunos e as responsabilidades da equipe escolar	26
II) A estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte	36
1.5 – Problematizando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte	40
CAPÍTULO 02	
Os professores e os Parâmetros Curriculares Nacionais	
2.1 Aspectos de perfil dos professores	49
2.2 O papel formador das Diretorias Regionais de Ensino	54
2.3 A prática pedagógica e os Parâmetros Curriculares Nacionais	68
CAPÍTULO 3	
Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: formação de professores e linguagens da arte	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
BIBLIOGRAFIA	101
ANEXOS	

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO DE ARTE : um diálogo com os docentes

“(...) um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções”.

GIMENO (1989)

INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos a discussão do tema, creio que seja necessário me apresentar ao leitor. Sou professora de educação básica – PEBII do Estado de São Paulo há 13 anos, atualmente exerço a função de coordenadora pedagógica. Em 1997 concluí o curso de Licenciatura de Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas na UNESP, com a pretensão de obter o título de mestre, venho desde 2002 buscando uma temática que estivesse relacionada a política educacional. Sempre me questionei sobre a legitimidade das políticas educacionais. Em todas as reuniões nas escolas ou entre colegas, nos perguntávamos: baseado em quê o governo elabora as políticas educacionais? E as nossas necessidades nunca são investigadas? O que pretendem as autoridades dos professores ao elaborarem estes planos?

A presente pesquisa foi elaborada nas inquietações que cercam a política educacional do Estado de São Paulo, principalmente a que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento que cobizou padronizar a qualidade do ensino no Brasil. Os discursos dos autores apresentados,

apresentam a proposta dos P.C.Ns – Arte em seus avanços e viabilidade da sua concretização. Veremos ao longo desta dissertação que todas as indagações abordados pelos autores e pela pesquisa de campo consideram a questão da formação inicial do professor, e as orientações em termos dos parâmetros curriculares.

Sabemos que apenas um documento curricular não é suficiente para provocar mudanças na prática pedagógica do professor. Tais mudanças exigem um conjunto muito mais amplo de políticas e ações:

- 1) Mudanças de concepção do professor;
- 2) Condições de formação – inicial e contínua;
- 3) Condições de infra-estrutura:
 - Salários adequados;
 - Política de valorização do magistério.
- 4) Organização da escola contemplando:
 - Professor coordenador pedagógico;
 - Currículo adequado à realidade da escola.
- 5) Condições sociais que garantam direitos básicos da população.

Para que estes conjuntos de mudanças aconteçam, necessitamos de uma revisão na atual política educacional e uma reestruturação nas ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – S.E.E., bem como uma discussão e revisão ampla sobre o papel das instituições educacionais na formação do professor.

O texto desta dissertação organizou-se de forma que, no decorrer dos capítulos, estes conjuntos de mudanças fossem discutidos juntamente com os autores e os professores. As críticas e inquietações que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte causaram no meio acadêmico e junto aos professores despertou uma série de dúvidas sobre como os professores estavam

vendo o documento e principalmente o quanto ele servia como referência aos professores de arte.

A partir do estudo preliminar sobre os Parâmetros foi possível deslindar sua problemática. Analisou-se juntamente com os documentos oficiais a opinião dos professores sobre os mesmos, com o intuito de averiguar o quanto dos Parâmetros está presente no discurso do docente. A análise das legislações que fundamentam o Plano Nacional de Educação do Estado de São Paulo foi importante para dar uma referência sobre as ações da S.E.E. – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A leitura crítica dos autores sobre os Parâmetros foi suficiente para identificar inúmeros assuntos polêmicos entre discurso do professor, as legislações e as ações da S.E.E.. Um desses assuntos refere-se à formação acadêmica e formação continuada e pergunta-se:

- a) Qual a opinião dos professores sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte?
- b) Quanto à proposta os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte estava inserida na prática do professor?
- c) Qual o significado de tal documento no momento atual do ensino de arte?
- d) A formação acadêmica dos professores de arte é satisfatória para lecionar as quatro linguagens da arte: música, teatro, dança e artes visuais, com a competência exigida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte?
- e) Até que nível o Plano Nacional de Educação do Estado de São Paulo está baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte?

Inicialmente, nossa curiosidade limitava-se a conhecer a relação estabelecida pelos professores com o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Ao formularmos as questões acima, porém sentimos necessidade de pensar a formação inicial dos professores e concordando com Contreras (2002), que afirma ser fundamental a formação do educador no campo conceitual do que ensina para construir sua autonomia e posicionar-se diante de diferentes políticas educacionais, ampliamos nossa problemática de pesquisa para incluir questões relativas à formação docente.

Para iniciarmos a discussão de todas essas indagações sobre os ideais dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi construído o primeiro capítulo, que apresenta uma abordagem sobre os Parâmetros nos seguintes aspectos: a contextualização do documento em relação aos fatos econômicos e históricos. Numa segunda parte destacamos as concepções dos Parâmetros de arte: I. conceito de arte, II. o ensino de arte, III. as definições das habilidades necessárias para o desenvolvimento intelectual do aluno, enquanto cidadão, e as responsabilidades da escola e professor, por fim, citamos os problemas apontados pelos autores.

Na década de 90, a política educacional estava voltada para inovações na educação. O estudo feito pelo MEC – Ministério da Educação e Desporto – no período de 1995-1998 sobre os problemas educacionais resultou no Planejamento Educacional – P.E., que apontou como problemas gravíssimos a repetência e evasão escolar, o baixo nível de aprendizagem, a baixa qualidade e a remuneração deficiente dos professores chamaram a atenção e exigiram reformas.

Para amenizar estes fatores o governo Fernando Henrique Cardoso, numa tentativa de resgatar a educação, priorizou o ensino fundamental e a busca de um ensino de (boa) qualidade. Assim, surge entre outras, a proposta de elaborar um documento curricular que pudesse garantir critérios de qualidade em todo o país,

dessa forma foi criado o Currículo Nacional Comum, ou seja, uma parte do currículo escolar é igual em todo território nacional e uma parte é denominada diversificada. Em 1996 foi aprovada a **L.D.B. – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**, que veio para regularizar as mudanças educacionais e, mais tarde, em 1998, surge os **Parâmetros Curriculares Nacionais**.

No discurso de Maria Rosa Torres (1998), as críticas estão voltadas às reformas educacionais que não atingem todos os aspectos necessários para reais mudanças. Não há reforma educacional que tenha sucesso se não priorizar o professor de uma forma ampla: formação inicial adequada, formação contínua que confronte teoria com a prática e atenda as necessidades reais, carga horária menor, salário compatível com a função.

Este mesmo discurso é encontrado nas críticas de GIMENO (1989), CONTRERAS (2002) e ELLIOT (1989), entre outros, e acrescentam a questão da autonomia profissional dos professores como autores das ações das políticas educacionais e não meros aplicadores. Quando focamos este discurso sobre autonomia para o ensino de arte, também encontraremos este mesmo princípio de autonomia. Na fala de COUTINHO (2002) e PENNA (1998-2001), esta liberdade para tomar decisões está atrelada a questão da formação acadêmica, adequada às necessidades do professor exercer sua função. Ao fecharmos a análise sobre os Parâmetros tivemos mais informações e inquietações sobre sua viabilidade. Para responder algumas das dúvidas que surgiram em relação à formação do professor, principalmente, a formação polivalente, a opinião dos professores sobre o documento constituiu o capítulo 2 baseado na pesquisa de campo.

Com o término das leituras dos referenciais teóricos e das legislações pertinentes à pesquisa, iniciamos conversas e entrevistas com os Assistentes Técnicos Pedagógicos, profissionais que são professores de Arte que temporariamente prestam serviço como formadores de professores junto às Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Estado da Educação. Elaborou-se

um questionário para levantar as informações necessárias aos objetivos desta pesquisa. A princípio, fizemos um questionário piloto para averiguar a amplitude das perguntas, e se elas poderiam trazer as informações necessárias, registrando a opinião dos professores sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Foram selecionados professores que já haviam concluído a licenciatura e que estavam ministrando aulas no ciclo III e ensino médio, não excluimos os professores de Educação de Jovens e Adultos – E.J.A., e tivemos um retorno de 37 questionários. Os professores participantes desta pesquisa pertencem a três Diretorias de Ensino: Diretoria de Ensino de Taboão da Serra; Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra e Diretoria de Ensino de Mauá.

No capítulo dois, apresentamos o que pensam os professores sobre os Parâmetros Curriculares e descrevemos alguns dados sobre o perfil de formação, principalmente.

No capítulo três, abordamos a problemática central desta pesquisa, ou seja, a formação polivalente do professor de arte. Após uma leitura crítica dos autores e dos questionários e a problematização dos Parâmetros, feita no capítulo um, foram suficientes para fundamentar as críticas desta pesquisa em relação à formação acadêmica do professor de arte

Como já citamos no início da introdução a formação do professor é um dos fatores mais importantes para viabilidade dos Parâmetros de Arte. Para COUTINHO (2002) e PENNA (2001), a falta de clareza do documento em relação à formação inicial adequada permitiu que os Estados e Municípios concebessem a idéia de um professor polivalente, ou seja, um mesmo professor para desenvolver no aluno as habilidades em música, teatro, dança e artes visuais. Apesar de, em certos momentos, os Parâmetros se posicionarem contra a formação polivalente, sobretudo quando sugerem conteúdos e habilidades de cada linguagem, esta posição é ambígua. Existe um indicio de valorização de um professor com uma formação específica. A polivalência, é porém, a orientação assumida pela

Secretaria de Estado da Educação em São Paulo, e um dos pontos mais criticados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE ARTE E A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: PARÂMETROS COMO FOCO

1.1. CONTEXTO HISTÓRICO E ALGUMAS CRÍTICAS AO DOCUMENTO

O leitor encontrará algumas abreviaturas que passo a esclarecer o significado. O Parâmetro Curricular Nacional quando se referir ao ensino fundamental ciclo I (1ª a 4ª série) será denominado como Parâmetro Ciclo I, para o ensino fundamental do ciclo II (5ª a 8ª série) Parâmetro Ciclo II e para o ensino médio, Parâmetros do Ensino Médio. Outra sigla muito usada neste trabalho SEE que significa Secretaria da Educação do Estado. Para Formação Inicial – F.I. e para Formação Continuada – F.C.. Espera-se com isto que o leitor possa se familiarizar com as siglas utilizadas com freqüência na área da educação.

Nos anos 90, a tendência da política educacional foi marcada por inovações curriculares. De acordo com o Planejamento Estratégico (P.E.) do Ministério da Educação, há necessidade da elaboração de estratégias, que diminuam a repetência e evasão escolar, e outra preocupação está ligada à qualidade de ensino. Cria-se, ou pelo menos tenta-se criar, mecanismos para isso. Outro fator importante é o retorno dos conteúdos escolares embasados em relevância social, de tal forma, que possam ser vinculados a contextos regionais sem que se perca de vista as diretrizes mais amplas

Ocorreram mudanças muito importantes: o Plano Nacional de Educação,

diretrizes curriculares e criação do sistema nacional de avaliação e, ainda, no campo legislativo contamos com a Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.). A somatória destes acontecimentos irá nortear as reformas educacionais, nos anos 90, pelo Ministério da Educação – MEC.

A missão histórica do MEC é elevar o padrão de escolarização da população brasileira, e diante da escassez de recursos financeiros, é preciso colocar em prática uma política integrada, mas diferenciada, segundo as particularidades de cada nível de ensino.

A Lei Federal nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 teve alguns de seus dispositivos alterados pela Lei Federal nº 9131, de 24 de novembro de 1995, que mais tarde foi consagrada pela nova LDB (9394/96), que evoluiu para uma descentralização das atribuições do MEC; conferiu a ele o papel elaborador e coordenador da política educacional, e também como principal gestor de avaliação da política nacional de educação em todo território nacional. Com isso, sofreu algumas mudanças, uma delas foi a desburocratização dos seus serviços que terá como prioridade absoluta promover o fortalecimento do ensino fundamental

Diante de suas novas incumbências na busca de uma “melhor qualidade de ensino” (p.54), o MEC, de 1995 a 1998, elabora o Planejamento Estratégico (P.E.), e enfatiza os seguintes aspectos:

- 1) Prioridade para o ensino fundamental;
- 2) Valorização da escola e da sua autonomia, bem como sua responsabilidade para com os alunos, comunidade e a sociedade;
- 3) Modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como os órgãos gestores;

- 4) Adoção de modernas tecnologias de ensino;
- 5) Transformação do MEC numa instância de formulação, coordenação e acompanhamento político público na área educacional;
- 6) Articulação de políticas e de esforços entre os três níveis da federação, para obtenção de melhores resultados.

O governo de Fernando Henrique Cardoso teve como prioridade o ensino fundamental e esta prioridade implicou em garantir o acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola. Portanto conclui-se que: *“o princípio da política a ser seguida que a busca de qualidade aponta para a necessidade de rever e simplificar o arcabouço legal, normativo e regulamentar para estimular (e não tolher) a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade de ensino”* (Palma, 2001, p.54).

Segundo PALMA (2001), em sua análise sobre a política educacional para atingir a “qualidade” almejada no plano político, é necessário considerar alguns pontos relevantes.

Para obtenção dessa qualidade é necessário observar quanto ao financiamento, os princípios da equidade e da eficiência. Como o primeiro, se busca adotar uma prática redistributiva para corrigir distorções regionais e sociais (...) (p:54).

Para corrigir as distorções regionais e sociais, criou-se o FUNDEF - Fundo Manutenção e Valorização do Ensino Fundamental, um fundo cujo principal objetivo foi obrigar estados e municípios a aplicarem, no mínimo, 15% de suas receitas no ensino fundamental e desse montante, pelo menos 60%, destinavam-se ao pagamento dos salários dos professores. Com todas essas medidas o MEC esperava resolver os seguintes problemas apontados no Planejamento

Estratégico:

- a) Alta taxa de evasão e repetência;
- b) Baixo nível de aprendizagem;
- c) Baixa qualidade e remuneração deficiente dos professores;
- d) Universalização do acesso.

Como forma de resolver ou amenizar tais problemas, o MEC, em 1995 iniciou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, enquanto o Conselho Nacional da Educação iniciou a discussão das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental, aprovado em 7/04/1998, através da resolução C.E.B. nº 2. O artigo 3º ressalta sete diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, entre essas sete diretrizes, selecionei algumas que confirmam as críticas feitas por PALMA (2001), quando questiona a legitimidade do documento.

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais, e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

VII - As escolas devem trabalhar em clima de cooperação entre a direção e as equipes docentes, para que haja condições favoráveis à adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das estratégias educacionais, em consequência do uso adequado do espaço físico, do horário e calendário escolar, na forma dos arts. 12 a 14 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996

As diretrizes receberam duras críticas por parte de vários estudiosos da matéria. PALMA (2001 p55.56), ressalta que, “as diretrizes não tratam da escola concreta, que temos hoje no país, que é aquela que o Planejamento Estratégico do MEC, foi linhas atrás , por nós considerada”. Ainda aponta para uma dicotomia entre o documento e a nossa realidade:

Como é que as escolas apontadas pelo documento como responsáveis pelos elevados índices de insucesso escolar vão dar conta de levar em prática esse elenco de princípios educacionais, as diretrizes nada diz (p.56).

As outras críticas que PALMA (2001) faz aos planos do MEC encontram-se no campo da “organização curricular”.

(...) as diretrizes não ajudam muito o professor, quando da seleção dos conteúdos curriculares. Tão pouco serviram de orientação para a elaboração dos P.C.Ns., pois estes já estavam publicados quando da aprovação das Diretrizes pelo C.N.E.

À guisa de exemplo tome-se no caso do Estado de São Paulo, que sobre a seleção dos conteúdos curriculares, indicava em 1988, que os mesmos deveriam ser selecionados por sua relevância social, contribuindo para recuperar nos alunos a possibilidade de atuar na construção de uma nova ordem social (p.56).

Seguindo o raciocínio de vários estudiosos, a reforma educacional vem com a filosofia que dá ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, procurando expurgar a visão tecnicista dos anos

70. PALMA (2001), assinala um possível raciocínio que orientou o MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. “A hipótese que sustenta a chamada pedagogia dos conteúdos é a de que a escola é o local privilegiado para onde os segmentos populares deles possam se apossar” (p.69).

César Coll Salvador foi o mentor intelectual dos Parâmetros Curriculares Nacionais e juntamente com Délia Lemer de Zunino foram os consultores do MEC. A concepção curricular assumida por Coll e seus consultores não é muito diferente daquelas adotada pelos Guias Curriculares¹. Para PALMA (2001) não inovaram muito em relação àquilo que já existia. Suas críticas estão centralizadas em torno da (falta de) inovação do documento. Na citação o autor aponta algumas semelhanças entre os Guias Curriculares e os Parâmetros.

Basta olharmos a estrutura dos P.C.Ns., para verificarmos que estamos diante de um currículo fechado, pronto e acabado (p.71).

A similitude com os Guias Curriculares salta aos olhos. Estes eram estruturados a partir dos Objetivos Gerais da Educação aos quais se seguiam os Objetivos Específicos das Matérias, que se desdobravam em Atividades, Áreas de Estudo e Disciplinas, aqui entendidas como o tratamento metodológico a ser dado às matérias. Os Guias Curriculares propunham ainda formas de avaliação do rendimento do aluno e apresentavam sugestões de experiências de aprendizagem (p:72)

Para PALMA (2001) o parâmetro não foi um documento inovador, como previa o discurso, pois não se distanciou pedagogicamente dos Guias Curriculares e também não houve representatividade das instâncias (educacionais) locais e regionais. Salientando este discurso de PALMA (2001), encontramos uma carta de

¹ O guia curricular para o Estado de São Paulo servia de norteador para a elaboração dos planejamentos escolares. E como uma das características mais fortes do guia era a definição dos conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada matéria, a maioria dos livros didáticos usados na rede pública espelhavam esse conteúdo. Tínhamos então, na prática docente, pouco espaço de criação e de novas propostas de ensino.

apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (5^a a 8^a série), e o discurso do Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato de Souza, que nos diz:

Os documentos apresentados são resultados de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos. (...) em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas.

Este discurso do Ministro é contradito não só por PALMA (2001), mas também por outros teóricos, PENNA, BARBOSA, que questionam a legitimidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que as instâncias locais e regionais não participaram do debate. Além disso, os educadores, pesquisadores e professores em geral, criticam o processo de elaboração do documento com a supervisão de um consultor espanhol – Coll – sem a consulta mais ampla a educadores e pesquisadores brasileiros.

MOREIRA (1997) aponta considerações relevantes sobre a relação educação e sociedade, pois o documento em todo instante reforça a importância de uma educação voltada para formação do cidadão. Para o autor a solução encontrada por Coll para amenizar *as dissonantes demandas que os diferentes grupos sociais apresentam é muito simplista.*

(...) a discussão das complexas relações entre educação e sociedade, porém, é negligenciada por Coll (...) não se analisam os possíveis efeitos que mudanças no currículo e na prática pedagógica podem provocar na formação dos estudantes (...) (.73).

Sendo um dos objetivos dos Parâmetros – melhorar a qualidade do ensino, SCHWAB (1983) considera que este objetivo só será atingido quando os professores se transformarem de meros aplicadores de decisões, que eles não formularam, e se tornarem os autores da ação. Pois sem o comprometimento dos

docentes não há legitimidade e nem o sucesso que se espera. SCHWAB (1983), em seu discurso refletirá a opinião desta pesquisa em relação a autonomia do docente.

Os professores nem querem nem podem limitar seus afazeres ao que lhe for dito (...). Os momentos de escolha sobre o que fazer, como fazer, com quem e a que ritmo surgem centenas de vezes ao longo de um dia escolar, surgem de forma diferente a cada dia e com cada grupo de estudantes. Nenhuma ordem ou instrução pode ser formulada de modo que controle este tipo de julgamento e comportamento, dadas as demandas de freqüentes decisões instantâneas sobre a forma de enfrentar uma situação que está mudando continuamente (...) (p.245).

Portanto, faltou da atual política educacional do Estado de São Paulo uma integração com os docentes, que a nosso ver, e de diversos autores SCHWAB, TORRES (1998), CONTRERAS (2002) entre outros, é de extrema importância para viabilidade das propostas dos Parâmetros. Veremos nas respostas dos professores, no capítulo 2, que a S.E.E. não proporcionou momentos adequados através das Diretorias de Ensino para esta discussão e até mesmo uma adequação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para cada região. Não se preocupando em tornar o professor “protagonista” das mudanças, mas simplesmente a S.E.E do Estado de São Paulo inseriu os parâmetros nas escolas sem uma discussão profunda do assunto. Esta importante discussão será fundamentada no capítulo 2 , com mais ênfase.

Apesar de a presente pesquisa delimitar-se à análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, as considerações feitas pelos autores estão intrínsecas nos discursos de especialistas da área de arte como: Maura Penna, Irene Tourinho, Rejane Coutinho, entre outros.

1.2. O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Primeiramente será feita uma breve exposição sobre o ensino de arte no Brasil e a política educacional até o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como irei tratar das possíveis mudanças causadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no discurso dos professores sobre o ensino de arte, é necessário que se compreenda o contexto histórico em que o documento foi concebido. Depois, será destacada a concepção de arte tendo como foco os Parâmetros. Em seguida as habilidades e conteúdos que se espera dos alunos ao longo do seu desenvolvimento sobre arte. Finalmente, as legislações que fundamentaram todas as mudanças sugeridas pelo documento tanto no que se refere à formação acadêmica ou inicial quanto à formação continuada e formação inicial, e as concepções dos teóricos que as circundam.

No fim dos anos 60, houve uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e o que se ensinava dentro da escola: foi a época dos festivais das canções e das novas experiências teatrais. A arte estava presente nas escolas por meio das atividades livres que visavam revelar o talento dos alunos. Na década de 70, tivemos várias mudanças: a inserção de artes no currículo escolar, o surgimento das licenciaturas e mudanças de concepção de artes.

Em 1971, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de educação artística, mas é considerada “atividade educativa”, sem valor de disciplina. O conteúdo era mais voltado aos trabalhos manuais e desenho geométrico ou canto e coral. Antes do surgimento dos cursos de licenciatura de educação artística, essas aulas eram dadas por pessoas ligadas à área de artes, como artistas e profissionais formados em cursos de belas artes, escolas de arte dramática e de conservatórios.

Logo após a inserção de arte no currículo escolar foram implantados os

cursos de licenciatura. Estes cursos pretendiam formar um professor de artes em apenas dois anos com uma licenciatura polivalente. O fracasso desta licenciatura foi registrado por vários estudiosos da educação e até mesmo os Parâmetros contestam este tipo de formação, além de ser impossível formar um professor em todas as linguagens artísticas em apenas dois anos. Essa tendência implicou na diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte.

Como aponta MAGALHÃES (2002 p.162), *a polivalência deixou uma lacuna na formação do professor e nas práticas educativas em arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares.* Não podemos esquecer que ainda existem instituições educacionais que possuam este formato de formação; uma grade curricular na área de arte polivalente, ou seja, durante 3 anos os futuros professores, adquirem conhecimento das três linguagens artísticas – artes-visuais, música e teatro. Sendo somente no último ano que verá uma destas linguagens com mais profundidade de seus conceitos.

Nas décadas de 50 e 60, o conceito de livre expressão, direcionava o ensino de artes, este conceito estava atrelado à idéia de auto-expressão, a criatividade livre e espontânea, enfatizando uma visão pessoal da interpretação da realidade. Para alguns estudiosos em artes nada poderia ser ensinado, pois ao ensinar corre-se o risco de estar interferindo no processo de criação do aluno e na sua individualidade. Os mais radicais acreditavam que se o professor não tivesse cuidado poderia induzir o aluno à criação e impedir a sua criatividade e desenvolvimento.

A partir dos anos 80, surge um movimento denominado **arte-educação**, exerceu uma influência na discussão política-educacional sobre ensino de arte. Com isso surgiram algumas associações, entre elas a **FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil**. Também se procurou, principalmente, na área de artes plásticas, contemplar a produção do aluno, a leitura desta produção e de outras

imagens e a contextualização dos trabalhos. Para esta nova visão encontraremos os estudos de FELDMAN (1972) e HOUSEN (1983).

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996. Com a Lei 9394/96, a arte é considerada disciplina obrigatória no currículo escolar. “O ensino de arte constituirá um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, § 2º).

Nos anos 90, outras mudanças importantes ocorreram no ensino das artes, entre elas os Parâmetros a partir de 1996 e a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Inicia-se uma preocupação com o novo perfil do ensino de artes e do professor.

Com base nos conceitos da **DBAE - Discipline Based Art Education**, BARBOSA (2002), traz importante contribuição associada à Proposta Triangular, segundo a qual se postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considerando que o objeto de conhecimento dessa concepção é a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a arte e o público, propondo-se que a composição do programa do ensino de arte seja elaborada a partir das três ações básicas: ler as obras de artes, fazer arte e contextualizar a obra de arte. A Proposta Triangular não indica um procedimento hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos; permite uma contexto do ensino de arte interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa do

1.3. CONCEITOS DE ARTE E A ÓTICA DOS PARÂMETROS

Definir arte é uma tarefa árdua que não apresenta uma resposta única e simples. Se perguntarmos, hoje, para qualquer pessoa o que ela entende por arte, é provável que ela diga que são as obras dos museus ou a manifestação dos sentimentos de um artista, que muitas vezes é considerado um gênio. Arte é o fenômeno social e parte da cultura humana, está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém estreitas conexões com o processo histórico social de sua produção.

A concepção de artes na ótica dos Parâmetros tem como eixo central a dimensão social da arte. Segundo os Parâmetros, *através das manifestações artísticas o aluno deverá compreender, sentir, perceber e articular os significados e valores, que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, além de compreender, relacionar e respeitar a diversidade cultural de outros povos* (PCNII p19).

O ensino de arte não se limita somente à analisar obra de arte ou ao mero fazer artístico, os trabalhos produzidos pelos alunos desenvolvem elementos essenciais da criação, percepção estética e o contexto histórico: fazer, apreciar e contextualizar. Outro dilema que percorre as discussões sobre arte é a importância da arte popular e o seu valor enquanto objeto de arte. Desta perspectiva os Parâmetros dão um grande valor aos artesanatos, às cantigas de roda, danças folclóricas ou teatros de fantoches, e considera importante iniciar o ensino de arte pelas manifestações artísticas da sua comunidade.

Apesar da diferença entre arte popular e arte erudita não ser o foco desta pesquisa, será importante discutirmos esta relação entre artista e artesão, que vem sendo discutida ao longo da história da arte, e que elucidam alguns objetivos propostos nos documentos oficiais. Aracy Amaral (2003), aborda esta discussão como sendo uma das polêmicas mais marcantes do século XX, no meio artístico,

referindo-se à função do artista na sociedade.

Antes da separação artífice-artista, aquele que se iniciava como aprendiz numa corporação de ofício visava à profissão para fim definido: ser pintor, retratista, ourives, tapeceiro, de imobiliário. A partir do século XIX, a par da Revolução Industrial e da invenção da fotografia, observa-se uma alteração da função social do artista. Os artistas embora objetivando a venda de seus trabalhos para sua sobrevivência, pintavam sem uma preocupação imediata com o destino de suas obras. Esta ruptura do artista e sociedade foi a consequência da postura romântica do período: do indivíduo isolado ao artista como rebelde.

Porém, há artistas que buscam colocar o seu fazer a serviço de uma sociedade que gostaria de transformar, ou gostaria que suas obras refletissem sua realidade conflitante. A realidade é que teremos dois blocos: os que consideram a arte como utilitária, que denominaremos como **artista decorador**, e outros que consideram que ela deva transformar, denunciar, questionar a sociedade em que se vive e que podem ser identificados como **artistas sociais**.

Sobre esta questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem posição em defesa de uma arte social, entendendo que o aluno deva conhecer a arte que é produzida em sua comunidade. Imprescindível que o aluno comece a ter contato com arte em seu contexto, iniciando este conhecimento pela arte local e relacionando-a com as demais manifestações culturais: obras de museus, óperas ou musicais. O Parâmetro propõe uma mudança de conceitos e da função da arte na formação do aluno. Para o documento a arte possibilita desenvolver a sensibilidade, a percepção e imaginação do aluno; através destas habilidades o aluno compreenderá melhor a sociedade e agirá como um agente transformador.

A citação de PLEKHANOV (1969), *“a arte deve contribuir para o desenvolvimento da consciência humana, para melhoria do regime social”*, pode ser aproximada aos princípios dos Parâmetros sobre o ensino de arte, sobretudo

aos que se referem à possibilidade de o aluno se perceber como agente transformador, e participativo das mudanças. Que diz:

(...) Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos (...) (P.C.N. II, p.37).

Sempre haverá, por outro lado, artistas que dirão que toda arte é automaticamente social, posto que emana do homem e, assim, indiretamente, reflete seu contexto. Para Javier Rubio (1980), *“podemos imaginar perfeitamente uma sociedade sem artes, independente do fato de que esta sociedade nos pareça mais ou menos habitável, essa é outra questão, mas dificilmente podemos admitir a hipótese de uma arte sem sociedade, a arte é de certo modo para a sociedade como o peixe para água”*.

Para SCHEMBERG (1982), que faz parte do bloco dos que defendem a arte social, “um artista pode ter uma aguda visão da realidade social e, mesmo assim, ter uma boa obra de arte”. Cita ainda os trabalhos de Balzac e Shakespeare, que conservam o caráter mágico em suas obras, além de trabalharem temas de relevância social.

Sobre a função da arte e do artista na sociedade, TAYLOR (1945), diz que as pessoas precisam da arte, muito intuitivamente sentem, que precisam dela e que um bom quadro histórico, bem preciso, pode incitar um grupo social ou resistência, ou auxiliar a classe trabalhadora a aumentar o apreço por sua própria dignidade humana.

Através da citação de PLEKHANOV (1969) podemos compreender o surgimento da arte utilitária.

A tendência á arte pela arte dos artistas e das pessoas que

interessam vivamente pela criação artística surge à base de seu divórcio irremediável com o meio que os rodeia. Em caso oposto diz: A chamada concepção utilitária da arte, isto é, a tendência a atribuir às obras a significação dos fenômenos da vida, e o alegre desejo – que sempre acompanha dita tendência – de participar das lutas sociais, surge e se fixa quando existe simpatia recíproca entre uma parte considerável da sociedade e as pessoas que sob forma mais ou menos ativa a interessam pela criação artística (p:9)

No bloco dos artistas ou teóricos que defendem a arte utilitária, utilizando-se das palavras de GAUTHIER (1969), *“preocupar-se com a política seria contaminar a qualidade, plástica de seu fazer com um objetivo utilitário”*. Com este mesmo pensamento teremos CANCLINI (1980), *“todo artista que se propõe outra coisa que não seja o belo não é, a nossos olhos, um artista (...) Nada é mais belo que o que não serve para nada”*. Ainda conforme esta concepção, teremos a teoria do contágio de TOLSTOI:

A arte contagia com sentimento o observador. É nessa capacidade dos homens para se deixarem contagiar pelos sentimentos dos outros homens, que se baseia a atividade da arte. Os sentimentos, dos mais variados, muito fortes, muito fracos, muito significativos e muito insignificantes, muito maus e muito bons só se constituem o objeto da arte se contagiam o leitor, o ouvinte, o espectador (p.65)

RAGON (1968), considera que sendo qual for a função da arte, revolucionária ou de propaganda, depois de algum tempo, uma arte pode-se tornar uma agradável decoração. E neste sentido MATISSE (1968), relata:

Meu sonho é o de uma arte de equilíbrio, pureza, tranqüilizante, sem que qualquer assunto, inquietante ou perturbador. Para todos os que trabalham com a cabeça, o homem de negócios, como o escritor, por exemplo, ela deve ser suavizante, um sedativo, algo análogo a uma bela poltrona que oferece descanso para a fadiga física (p.11).

A arte segundo MATISSE (1968), deveria ser uma válvula de escape dos problemas enfrentados pela sociedade, seria uma forma das pessoas esquecerem dos horrores da humanidade. TOLSTOI em sua teoria do contágio definiu arte como algo que nos contagia, causando-nos sentimentos de alegria ou tristeza.

CASSOU (1968), acredita que todos os artistas são comprometidos, pois mesmo os problemas de conteúdo, preocupam somente alguns deles, muitos se levantam para os aspectos de subversão. Assim teremos duas posições: a do artista não revolucionário e a do artista comprometido.

Hoje em dia a maior problemática do artista contemporâneo é fazer que seu público se amplie para além de meia dúzia de iniciados ou esnobes que o cercam, utilizando-se dos termos de AMARAL (2003). Nesta problemática configuram-se 3 direções: como fazer que o produto do seu trabalho tenha uma comunicação com um público mais amplo; como garantir que sua obra possa refletir uma participação direta em seu contexto social; como contribuir com participação para uma eventual ou desejável mudança da sociedade.

AMARAL (2003), sugere que a possível solução para amenizar este isolamento entre obra e público seria a *socialização da arte*, entendida como uma possibilidade de estender a muitos a oportunidade de se iniciarem no fazer artístico, estarem aptos a fruir do prazer estético diante da produção de arte. Para CANCLINI (1980), esta ruptura deve ir mais além do que a aproximação do público à obra de arte.

(...) Deve incluir: 1) transformações radicais nas instituições dedicadas a formar artistas; 2) a inserção ativa e crítica dos artistas, críticos e intelectuais nas instituições ocupadas com a produção e circulação da arte; 3) a construção de canais alternativos de produção e distribuição ligados a organizações populares (p.25).

Estas concepções de socializar a arte de AMARAL (2003) e CANCLINI (1980), refletem as idéias dos Parâmetros, como podemos ver na citação.

As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal, mobilizam a expressão e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (PCN II p: 19)

Esta concepção de socialização da arte será abordada com mais ênfase no próximo item “*construindo um diálogo entre equipe escolar e os parâmetros*”.

BOSI (2003) é um autor que ao distinguir três possibilidades para o entendimento da arte, aproxima-se da contribuição de BARBOSA (2002) com sua proposta triangular e aproxima-se do que é recomendado pela S.E.E. para o ensino da arte. Segundo Bosi, temos arte como construção, arte como conhecimento e arte como expressão.

Arte como construção ou como fazer: “*Arte é um conjunto de atos pelos quais se muda as formas, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura*” (Bosi, 2003, p.13). Nesse sentido, qualquer atividade humana pode chamar-se artística. A arte é uma produção, logo, supõe trabalho. Os gregos denominavam com *techné*, modo exato de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias.

A palavra latina *ars*, matriz do português - arte, está na raiz do verbo articular, que denota a ação de fazer junturas entre as partes de um todo, de produzir algo. Podiam receber o mesmo nome de arte não só as atividades que visavam a comover a alma (a música, a poesia) quanto os ofícios de artesanato, a cerâmica, a tecelagem, que aliavam o útil ao belo. Durante o Império Romano, a arte tinha um claro sentido econômico-social. As artes *liberales* eram exercidas por homens livres; já os ofícios, artes *serviles*, relegavam-se às pessoas de

condições humildes. O termo artista e artífice mantém hoje, a oposição de classe entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. O pensamento moderno recusa o critério hierárquico dessa classificação.

O conceito de arte como produção de um ser novo, que se acrescenta aos fenômenos da natureza, conheceu alguns momentos fortes na cultura ocidental. No século XX, as correntes estéticas que se seguiram ao impressionismo levaram ao extremo a convicção de que um objeto artístico obedece a princípios estruturais que lhe dão o estatuto de ser construído, e não de ser dado, naturalmente.

Arte como conhecimento: a lingüística indo-européia apurou que o termo alemão para arte, *Kunst*, partilha com o inglês *know*, com o latim *cognosco* e com o grego *gignosco* (eu conheço); a raiz *gno* indica idéia geral do saber, teórico ou prático. Uma das mais antigas tradições teóricas une a operação artística à representação, este será o conceito de arte como mimesis. A mimesis da arte é uma ficção tão consumada que dá a impressão de realidade. O artista deve dominar a técnica de criar aparência, técnica que lhe advirá do estudo atento do real. No contraponto da mimesis, há uma corrente de filósofos modernos, cujos nomes centrais são Wofflin, Panofsky, Riegel, Worringer, que negam por inadequadas todas as soluções conceituais que reduzem a arte à esfera da pura representação.

Arte como expressão: A expressão está contida num gesto de dança ou na liberação da voz, a forma da entonação conduz o receptor às emoções desejadas. Tão importante quanto a voz temos os gestos, que envolvem uma postura corporal inteira, dispondo de códigos que permitem uma comunicação entre artista e público. Dada a polivalência do termo necessitará limitar o conceito “expressão”. A idéia de expressão está intimamente ligada a uma forma que se exprime e uma força que a exprime. Forma e força co-existem na expressão, permite a constituição de um saber que investiga as correspondências entre as expressões corporais e a sua qualidade subjetiva.

Atualmente, estamos num período transitório em relação aos valores e significados do ensino de arte. Vários paradigmas estão sendo substituídos entre eles: o fim da formação polivalente dos professores de arte na universidade pública e o perfil de professor de artes. Em relação ao novo perfil do professor aspirado seria uma somatória entre a livre-expressão e o contextualizar, o ensino de artes não pode ficar na mera contemplação ou reprodução sem um entendimento social da obra, há necessidade de uma somatória entre o apreciar, fazer e contextualizar. Apesar dos Parâmetros terem contribuído para os professores mudarem o discurso e concepções, a prática pedagógica, tal como observo em meu cotidiano profissional compartilhado com inúmeros professores de arte, ainda conserva uma visão imediatista e utilitária da arte.

1.4. CONTEÚDOS E HABILIDADES PARA O ENSINO DE ARTE: O PAPEL DA EQUIPE ESCOLAR

Até aqui, vimos o contexto histórico de implantação dos Parâmetros Curriculares, vimos um breve histórico sobre ensino de arte no Brasil e conceitos de arte em discussão com visão de arte defendida pelos Parâmetros. Nesta nova etapa, serão apresentados os conteúdos e habilidades para o ensino de arte, na ótica dos Parâmetros. Esclarecemos que apesar de todo momento fazer referências aos conteúdos e objetivos, não serão descritos os conteúdos e objetivos em artes visuais, no corpo deste texto, contudo algumas informações poderão em certos momentos ilustrar o pensamento ou a crítica de algum autor. Por esta razão os conteúdos e objetivos de artes visuais estarão à disposição do leitor na parte do anexo.

I) Habilidades dos alunos e as responsabilidades da equipe escolar

As diretrizes apresentadas pelo documento englobam a equipe escolar

como responsável pela execução e elaboração da proposta pedagógica, especificando a responsabilidade de cada membro (professor e escola) na construção da formação do aluno. Apresenta também os conteúdos e habilidades que os professores precisarão desenvolver nos alunos ao longo do ciclo escolar.

O perfil tanto da escola e do professor, vem alicerçado em duas legislações, C.E.B. nº 2, que já foi citada anteriormente, a L.D.B. nº 9394/96 e o decreto nº 3276/99. A partir das legislações poderemos compreender o discurso dos Parâmetros.

Ao contrário do que pensam muitos docentes, a pretensão dos Parâmetros do ensino de arte não é de padronizar, mas democratizar o conhecimento, ou seja, diminuir as desigualdades na área da educação. Portanto, precisamos saber o significado da palavra “parâmetro”, o conceito epistemológico segundo o dicionário de Língua Portuguesa: *ato de dar referências, medidas*; Já no volume introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de 5ª a 8ª série, a palavra “parâmetro” denota-se do valor:

O termo parâmetro visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (p.49)(grifo nosso)

A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimento socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (P.C.N.s introdutório, p.49).

Respeitando as diferenças sociais e culturais de cada região, existe aquilo que é comum a toda criança ou adolescente brasileiro aprender. Este núcleo de

conhecimento comum é que deve estar ao alcance de todos, independentes de quaisquer fatores socioeconômicos. Este é um dos aspectos inovadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Outra mudança apresentada pelo documento que receberá destaque nos discursos de PENNA (1998) e IAVELBERG (1999) são os temas transversais.

Os direitos, aos quais se refere a citação acima, serão garantidos através das políticas educacionais estaduais e municipais, que deverão adequar-se às ideologias dos Parâmetros Curriculares Nacionais e L.D.B.

Em todos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – ciclo I, ciclo II e Ensino Médio, nota-se que o eixo central é a formação do cidadão. Os conteúdos basear-se-ão nas questões de relevância social. Diz o documento que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de artes visuais, música, teatro e dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade (P.C.N. I, p.55).

Os conteúdos da área de arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas (P.C.N. II: 49).

Já no discurso dos Parâmetros do Ensino Médio encontramos novos objetivos na formação do aluno. Devemos *priorizar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico* (1999, p.25). Focando este discurso para o ensino de arte, o documento diz:

É relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentido (p. 33).

Os Parâmetros ciclo II, citam que por meio das manifestações artísticas o aluno pode compreender a sociedade e posicionar-se criticamente, sendo “agente transformador”. Em contato com essas produções, o estudante pode “*exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas*” (P.C.N. II: 37).

O documento também irá ressaltar não só a produção. Apropriando-me das palavras de BARBOSA, é preciso desenvolver o fazer, o apreciar, e o contextualizar. Segundo os Parâmetros:

Porém deve compreender que aprender arte envolve não apenas as atividades de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética (...). Além disso, visando desenvolver as potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo (P.C.N. II E.F., p.43).

Por meio das práticas sensíveis de produção e apreciação artística e de reflexões sobre as mesmas nas aulas de arte, os alunos podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se, nessa área dos saberes culturais e contextualizadas referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos (P.C.N. E.M.: 171).

A inserção da criança no mundo da arte, através do contexto social, inicia-se com os Parâmetros do ciclo I (1ª a 4ª série), *“através de atividades artísticas que envolvam a criação grupal, neste momento que a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário”* (P.C.Ns I-Arte, p:49).

O desenvolvimento do “universo imaginário” é ocasionado pela representação lúdica das atividades. *“Quando brinca, a criança desenvolve atividades rítmicas, melódicas, fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias”* (P.C.Ns. I-Arte: 49). Neste momento, cabe ao professor orientar os alunos com informações e procedimentos de arte, ampliando o vocabulário visual e estimulando o senso crítico.

Durante a fase inicial da aprendizagem da criança, cabe ao professor introduzir as produções artísticas de diferentes culturas, crenças, usos e costumes, para despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções. Com isto insere-se algo fundamental para o exercício da cidadania – o respeito pelo diferente, inibindo assim o preconceito e a discriminação.

Na próxima etapa da aprendizagem de arte, espera-se que no ciclo I (1ª a 4ª série), a escola não se isole das informações sociais, ou seja, que haja uma integração entre o social e a escola. Ao mesmo tempo a escola deve garantir ao aluno a liberdade de imaginar, edificar propostas artísticas pessoais e grupais. *“Nesse contexto o aluno aprende com prazer a investigar e compartilhar sua aprendizagem com os colegas e outras pessoas”* (P.C.Ns. II - Arte: 44).

Cabe ao professor, segundo os Parâmetros do ciclo II, a orientação do seu trabalho com objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica das relações entre o

desenvolvimento e aprendizagem estimulando a autonomia do aluno, tendo sempre como eixo as questões sociais.

Não esquecendo que o ensino de arte deve visar à formação do cidadão, com os conteúdos priorizando as questões sociais, os Parâmetros inserem os temas transversais para construir o elo entre arte e sociedade. Os temas sugeridos pelo documento são: saúde, ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

Segundo os Parâmetros, através dos temas transversais o professor poderá *“problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados. (...)”* (p.38). Cabe ao professor de arte *“planejar experimentos e debates que ajudem os alunos a posicionar-se com sensibilidade e critério ético, diante de um conjunto de circunstâncias”* (p.38).

PENNA (1998) e IAVELBERG (1999) fazem menções aos temas transversais em suas pesquisas e consideram-no uma inserção significativa no documento. Porém, PENNA considera difícil relacionar todos os temas transversais com a área de arte somente com as orientações dos parâmetros, sem uma intervenção da S.E.E.

Os temas transversais são questões que devem atravessar o currículo, sendo tratadas em todas as áreas de conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (...). Entretanto, o tema Pluralidade Cultural é, a nosso ver, o que possibilita de modo mais direto e produtivo um trabalho enriquecedor em nossa (...) (PENNA, 1998).

Os documentos de temas transversais apresentam um conjunto de conteúdos a serem incluídos nas áreas de conhecimento, pois

como tratam das questões sociais da atualidade, os conteúdos das áreas – ao serem contextualizados, nas diversas realidades socioculturais – poderão incorporar tais temas, tanto como as questões novas ou cíclicas que se apresentam na História. (IAVELBERG, 1999).

Numa tentativa de resolver este problema apontado pelas autoras acima citadas, em 2003 a Secretaria de Estado da Educação em São Paulo, em parceria com o Instituto Maria Antonia, elaborou uma capacitação para os professores sobre os temas transversais, dentro do ensino de arte. Primeiramente, foi solicitado que cada Diretoria de Ensino inscrevesse o Assessor Técnico Pedagógico e mais 3 professores de arte para serem mediadores e multiplicadores em suas Diretorias. O curso ministrado por Neide Nogueira e Luciana Mourão teve como objetivo demonstrar ao professor que era possível a integração de arte e os temas transversais sem perder as características do ensino de arte.

Uma das habilidades fundamentais do professor para concretização do documento é a autonomia para selecionar os conteúdos, que serão trabalhados no decorrer do ano letivo. Todavia dentro dos critérios dados pelo documento e pelo projeto pedagógico da escola, sem perder de vista, o mundo artístico que o circunda.

Deseja-se ainda que o professor aproveite os trabalhos dos alunos para introduzi-los nas produções sociais de outras culturas. Com isto, o professor tem o compromisso de conciliar os conteúdos e os objetivos, para então, criar uma relação com o que se passa na vida da sociedade e na sua comunidade. Entende-se que assim o aluno encontrará significado na aprendizagem de arte; e cabe a escola propiciar ao aluno e ao professor condições físicas e pedagógicas. No texto A ORIENTAÇÃO GERAL PARA A ÁREA DE ARTE E SUA VIABILIDADE, de PENNA (1998), apontada a questão da flexibilidade da escolha dos conteúdos e a falta de clareza dos mesmos como algo que poderá, “*em certa medida*

compromete a função básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é garantir um padrão de qualidade no ensino, em nível nacional, inclusive em termos dos conteúdos estudados”.

Um aspecto não especificado nos Parâmetros é a ordem das modalidades artísticas que devem ser trabalhadas a cada ciclo. Segundo o documento, cabe à equipe escolar definir na proposta pedagógica quais os conteúdos e a ordem para o trabalho com as quatro linguagens: dança, teatro, música e artes visuais.

Os Parâmetros do Ensino Médio não falam em conteúdos, mas em competências e em certas habilidades que colaborarão para formação do aluno como cidadão. Segundo os Parâmetros são elas:

(...) capacidade de abstração do desenvolvimento do pensamento sistêmico, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber se comunicar, da capacidade de buscar conhecimento (1999: 24).

Outro objetivo importante, que também dará subsídio para formação do aluno no ensino médio, está no compromisso com a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade, dando continuidade aos objetivos apresentados nos Parâmetros do ensino de arte do ciclo I. Diz o documento para o ensino médio:

Pretende-se que o aluno do ensino médio se aproprie dos saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão (1999: 169).

Os Parâmetros do Ensino Médio justificam que as práticas e estéticas em: música, artes visuais, dança e teatro, além de possibilitarem articulações com as demais linguagens da área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (língua portuguesa, literatura estrangeira e educação física), poderão favorecer a formação da identidade de uma nova cidadania do jovem que se educa na escola, fecundando uma consciência de uma sociedade multicultural, onde ele confronte seus valores, crenças e competências culturais no mundo no qual está inserido.

O intuito do processo de ensino e aprendizagem de arte é capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis no coletivo, para melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade. Os adjetivos citados contemplam um ser integral, completo e são qualidades para que o cidadão tenha sucesso em sua vida profissional e compreenda a sociedade em que se insere e consiga decodificar seus signos e significados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de arte vislumbram um aluno que consiga compreender a sociedade em que vive, que seja capaz de aceitar as diferenças entre as raças, que possa reconhecer como arte toda e qualquer manifestação popular. *“Ensinar arte significa não isolar a escola da informação social, e ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar, edificar propostas artísticas pessoais e grupais”* (p.44), e esta é uma das responsabilidades da escola.

Os Parâmetros fazem referências à importância de o aluno decodificar as linguagens simbólicas do mundo contemporâneo e assim interagir, comunicar, compreender e modificar.

Em uma entrevista cedida a uma Organização Não Governamental, BARBOSA (2002) nos alerta sobre a influência que a propaganda exerce sobre a

sociedade consumidora e que a arte-educação também deve desenvolver, na criança e no adolescente, a capacidade de decodificar o mundo visual que a cerca. Esta preocupação de BARBOSA (2002) é encontrada nos Parâmetros. Talvez esta seja a razão de centralizar o ensino de arte no compromisso com questões sociais.

(...) se você tem na arte-educação a cultura visual, ou seu conceito de arte-educação esteja ligado a ela, significa que é importante despertar a capacidade crítica de crianças e adolescentes para a linguagem visual do mundo que há em volta. A imagem visual está cada vez mais prioritária no mundo. Você vive bombardeado de imagens através da televisão, do computador, do outdoor, você entra num supermercado e as imagens obrigam-no a comprar

Já sobre este assunto os Parâmetros do ciclo II dirão que:

Ressaltando-se ainda a possibilidade de pensar-se criticamente sobre as imagens corporais que estão presentes nas mídias (televisão, rádio, imprensa, Internet). Nos dias de hoje é evidente a exaltação de corpos “fortes, jovens, vigorosos”, associados frequentemente às manifestações artísticas, como dança e novelas televisivas. Fruto do modismo, essas maneiras de ver o corpo passam pela vida e se instalam nos corpos sem que realmente se tenham uma atitude reflexiva em relação a elas (P.C.N. II, p.40).

Nos Parâmetros do Ensino Médio também encontramos a mesma preocupação em decodificar as mensagens simbólicas, característica da sociedade contemporânea.

No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (p.33).

II) A estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte

Após já termos citados as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, falaremos sobre a estrutura do documento. Este item não tem como objetivo fazer uma análise profunda da estrutura do documento, como PENNA (1998) no texto *A ORIENTAÇÃO GERAL PARA A ÁREA DE ARTE E SUA VIABILIDADE* ou como IAVELBERG (1999) em sua tese de doutorado. O objetivo é demonstrar que há uma linha contínua na aprendizagem do aluno. Em cada documento irão se acrescentando mais elementos para atingir o desenvolvimento pleno do aluno no ensino de arte.

Analisando somente a parte específica da linguagem de artes visuais, encontramos diferenças e semelhanças em ambos os documentos (ensino fundamental – 5ª a 8ª série e ensino médio) que consideramos importante destacar. Talvez a expressão “diferença” não seja a mais adequada, pois os documentos apresentam uma continuidade, como mencionamos acima, no que se refere ao desenvolvimento do aluno, mas em termos de estrutura a expressão “diferença” pode ser mais adequada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, ciclo II (5ª a 8ª séries), divide-se em 10 volumes, sendo um introdutório, com as justificativas e vantagens deste documento; seis volumes referentes às disciplinas curriculares e três volumes referentes aos temas transversais. O volume destinado à área de arte, na primeira parte traz várias informações históricas, conceituais, conteúdos, objetivos e a avaliação. Na segunda parte do documento, temos as orientações para cada uma das modalidades artísticas: artes visuais, dança, teatro e música; e para cada modalidade encontraremos informações sobre objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, e uma parte comum a todas as modalidades: orientações didáticas para arte.

No único volume relativo ao ensino médio, a primeira parte contempla os embasamentos legais e as propostas para reforma do perfil do aluno, a inserção da tecnologia no mundo e as mudanças que influenciaram na educação. O documento para o ensino médio em nenhum momento refere-se a conteúdos e avaliação, enfatizando a importância da abordagem interdisciplinar. A área de arte está inserida dentro do conjunto de **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, que abrange: língua portuguesa, língua estrangeira, arte e educação física. Para arte, no início encontraremos os objetivos e a importância desta disciplina na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O discurso do ensino médio é um diálogo com o professor sobre a finalização dos “*saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas fundamentais para formação do desempenho social do cidadão*” (1999: 169).

Na apresentação do documento do ensino médio temos que *o currículo deve estar apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta* (1999: 3), por meio de processo de contextualização dos conhecimentos escolares e a construção de sentido para estes conhecimentos por parte dos alunos. A palavra contextualizar é muito utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois ao contextualizar os acontecimentos ou conceitos históricos, o aluno compreenderá e possibilitará a criação de hipóteses ou soluções para tais problemas da comunidade.

O documento do ensino médio ainda amplia os saberes artísticos, acrescentando a linguagem **audiovisual** como campo da tecnologia na arte. Como já dissemos, a ênfase na abordagem interdisciplinar traduz-se também na inserção da arte na área de linguagens e suas tecnologias. Como diz o documento:

Ao compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a arte é considerada particularmente pelos aspectos

estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura (p.171).

Nos Parâmetros do ensino de arte ciclo II, no item orientações didáticas para o **trabalho por projeto** – irá incentivar a pesquisa, desenvolvendo no aluno a autonomia para busca do conhecimento. O documento enfatiza, ainda, que o trabalho por projeto favorece autonomia do aluno para que estas habilidades desenvolvidas sejam de extrema importância no ensino médio, pois assim o aluno conseguirá articular o conhecimento em mais de uma disciplina, ou seja, de forma interdisciplinar. A autonomia e o protagonismo são duas idéias, que vem sendo desenvolvidas desde o parâmetro do ciclo I, muito valorizadas nos documentos curriculares em questão, como vemos na citação:

Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. O que se deseja é que o estudante desenvolva competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar a aprender.(p.25-26).

Nos Parâmetros do ensino de arte ciclo II, a palavra “protagonismo” não é citada. Mas esta concepção pode ser identificada na sugestão para o trabalho com projetos nos quais os alunos possam manifestar-se criativamente, produzindo bens culturais. *“Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas”* (P.C.N. II: 37).

Sendo o ensino médio a última etapa do desenvolvimento do aluno, o documento não deixa de manifestar preocupação com inserção do aluno no mundo do trabalho e com preparo para o consumo ou produção de novas tecnologias; para isto sugere o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras que possam favorecer preparo para o mundo do trabalho. A arte em suas quatro linguagens sugeridas no documento: dança, teatro, música e artes

visuais, torna-se forte aliada do desenvolvimento global e das habilidades necessárias ao cidadão para sua adequação às mudanças no mercado de trabalho.

Para o Ensino Médio a palavra “protagonismo” é muito utilizada, e para que o aluno seja um protagonista e tenha autonomia na sua aprendizagem será preciso que as etapas anteriores, já descritas, tenham sido desenvolvidas ao longo do ensino de arte.

A idéia de formar o aluno para o mundo de trabalho também é encontrada no Plano Nacional de Educação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No ensino médio, em especial, encontramos a oportunidade de desenvolver outra das características do Governo Alckmin que é o Empreendedorismo. O estudante do ensino médio tem enfrentado enormes desafios sobretudo em relação à sua própria sobrevivência, em função da dificuldade de se inserir no mercado de trabalho. A instabilidade produtiva decorrente dos avanços científicos e tecnológicos e da globalização econômica exige do jovem uma atualização contínua. Assim, uma das funções da escola média deve ser a de contribuir para que esse jovem adquira habilidades e competências para aprender de modo autônomo e ter condições de criar e recriar sua própria condição no mundo.

O empreendedorismo também deve estar presente na intencionalidade educativa e no modo de ser e agir dos educadores. A S.E.E. vem se equipando com os mais novos artefatos tecnológicos para aprimorar a qualidade de suas ações, seja em sala de aula, na administração escolar, na gestão educacional ou na educação continuada de seus educadores. Tem desenvolvido e desenvolverá ainda mais, sistemas de racionalização administrativa, pautados nos mais modernos processos de gestão. Continuará buscando, assim, antecipar-se a seu tempo, às necessidades e aos desejos da sociedade.

1.5. PROBLEMATIZANDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ARTE

Apresentaremos brevemente alguns aspectos que merecem ser problematizados quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Serão destacados nesta finalização do presente capítulo e discutidos mais detidamente no capítulo terceiro.

Os Parâmetros afirmam que o aluno deve desenvolver uma formação nas quatro linguagens da arte. Cabe à escola garantir as quatro linguagens na sua proposta pedagógica, oferecendo este direito ao aluno. Portanto, o mais lógico seria que tivéssemos quatro professores com formação específica e distinta nas diversas linguagens, porém o alto investimento financeiro impede a contratação destes professores. A solução encontrada pela Secretaria de Estado da Educação em São Paulo foi exigir um profissional polivalente, pelo menos até o momento de fechamento desta pesquisa, tendo em vista a opção por investimentos mais baixos em contratação de professores.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao preparo dos professores.

PENNA (2001) concorda com COUTINHO (2002) que uma formação inicial inadequada é um dos fatores que comprometem toda a inovação sobre o ensino de arte. A perspectiva defendida pelos Parâmetros exige formação atualizada e capaz de desenvolver as competências sugeridas. Podemos nos perguntar se os professores se sentem preparados diante das exigências dos Parâmetros?

Somando-se aos problemas sobre a formação, Irene Tourinho (2002) lembra a falta de investimento no docente, e afirma que, diante disso, os Parâmetros correm o risco de não saírem das páginas impressas.

Por sua vez, CONTRERAS (2002) enfatiza a importância do protagonismo dos professores na elaboração dos documentos de política educacional.

Todos os pontos críticos dos Parâmetros, apontados pelos autores passam pela questão do profissionalismo. A concepção de profissionalidade está ligada diretamente ao problema da autonomia profissional e este, por sua vez, às condições reais de trabalho do professor e de seus conhecimentos.

Segundo GIMENO (1990: 2), a profissionalidade pode ser vista como:

(...) uma expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor (p. 73,74).

A interpretação de CONTRERAS (2002) sobre a profissionalidade docente, vai mais além, não se limitando ao exercício da profissão, mas reivindica o desejo do status e exige uma consonância entre as características do profissionalismo com as exigências e a dedicação a tarefas educativas solicitadas ao docente.

Também se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade, etc..(p. 72).

Em outro trecho o autor questiona as condições para a viabilização dessas exigências.

É praticamente impossível realizar todas essas funções, que publicamente são reconhecidas como necessárias para o bom desempenho do trabalho educativo, se não se dispõe da capacidade de decidir de modo responsável à adequação entre os propósitos educativos e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar. A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidade intelectual e morais. A autonomia, responsabilidade, capacidade, são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente (p. 72, 73).

Autonomia é um processo de *construção coletiva, permanente, no qual se devem conjugar, se equilibrar e fazer sentido os muitos elementos (2002: 193)*, não é uma característica do indivíduo, mas o encontro de idéias e de formas com que os docentes se relacionam. Também não pode ser encarada como uma questão de livre pensamento ou de vontade do docente. Além do fator coletivo também há as condições reais de desenvolvimento de suas tarefas, bem como o clima ideológico, são fatores fundamentais que apóiam ou entorpecem.

A preocupação de PENNA (2001) em relação à autonomia do professor quanto à flexibilidade dos conteúdos encontra justificativa nas palavras de CONTRERAS (2002), pois a liberdade de escolha deve encontrar um clima ideológico propício para que a autonomia aconteça.

Esta liberdade – que tem marcado, correntemente, a atuação do professor de arte – é, na verdade, uma faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma ou pode também se acomodar, ‘fazendo qualquer coisa’ em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir.

CONTRERAS (2002) afirma:

As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apóiam ou a entorpecem. E sem condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia, de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer, falsamente, que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles (p. 227).

Elliot (1989: 249) em consonância com CONTRERAS dirá que:

Este compromisso com a prática de uma ética requer juízo profissional contínuo sobre a prosperidade das ações nos casos concretizados com os que se deparará e que deverá resolver. Esses juízos podem ser modificados e adaptados, porque as situações e circunstâncias e alunados, também variam (p.78).

Ultimamente, parece que se está produzindo certo consenso sobre a necessidade de reconhecer uma margem mais ampla de decisão e atuação dos professores.

Até os anos setenta predominou na política educacional uma concepção de professores como elementos passivos dentro do sistema educacional. Era necessário investigar as variáveis eficazes de seu comportamento. Pretendia-se que adotassem em sala de aula os programas e materiais didáticos avaliados pela pesquisa.

O Estado formula um problema, que nem sempre condiz com a realidade dos docentes; pesquisadores e especialistas buscam as soluções, e estas são comunicadas aos professores, que devem adotá-las. Encarando o professor como especialista técnico, que tem como competência profissional, o domínio técnico

dos métodos para alcançar os resultados previstos; e a concepção de autonomia está relacionada à dependência de diretrizes técnicas e a incapacidade de respostas criativas diante da incerteza.

Com esta visão, os professores ficavam reduzidos a “objetos a serem modificados”, seja mediante pressão ou por força da lei, mudando suas condições de trabalho ou mediante a persuasão. A convicção generalizada, tanto por parte de especialistas como de políticos, era de que os professores deveriam aplicar em suas aulas as soluções técnico-científicas dos problemas ou das necessidades educativas de um país.

Porém esta concepção de autonomia ilusória assim denominada por CONTRERAS, recebeu e recebe muitas críticas. Um dos teóricos foi PEARSON (1989: 16-21),

O educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer (...). Estas são decisões que se possa encomendar a outro e depois proporcioná-la aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos (...) (p. 1004).

A reflexão de PEARSON (1989) reflete no discurso de COUTINHO (2002),

(...) a autonomia e a reflexão como marcas da profissão docente, entendendo-se autonomia como um direito e a responsabilidade de tomar decisões profissionais, ou seja, a não dependência de receitas ou pacotes prontos (p. 153).

PENNA (2001) reforça a responsabilidade que esta autonomia traz ao docente. Diz:

(...) autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar.

Todos estes discursos apontam para uma direção: a qualidade do conhecimento do professor e sua condição de profissionalização autônoma. E ainda encontraremos esta preocupação na citação de CELESTE (2002), que estabelece em seu discurso as habilidades necessárias para os professores exercerem sua autonomia com responsabilidade:

Como professores de arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural (p. 52).

Em defesa da autonomia profissional GIMENO (1989: 15),

(...) um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções (p. 85).

Atualmente, o que se espera do professor é a construção de um novo perfil de autonomia profissional – buscando construir um profissional reflexivo.

Este novo profissional, será descrito e definido segundo conceitos de professor- pesquisador por STENHOUSE(1983-85) e reflexivo por SCHÖN (1983)

A idéia de profissional-reflexivo desenvolvida por SCHÖN (1983; 1992), trata justamente de dar conta da forma pelas quais os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos pontuais, mas exigem conhecimentos mais amplos que uma técnica e reflexão na ação. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação.

O conhecimento profissional acumulado se mostra insuficiente, pois como já dissemos, os alunos mudam e com eles as situações, para dar conta destes novos casos serão outros recursos utilizados. Necessitam refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para qual o repertório disponível de casos acumulados, não lhes proporcionem uma resposta satisfatória.

SCHÖN (1983, p.110) aponta que a prática da reflexão se encaixa mal em contextos de burocratização e controle, nos quais se encontram definidas as metas à margem dos problemas concretos e reais enfrentados pelos profissionais.

O momento para essa reflexão em equipe é proporcionado nas HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, nas orientações técnicas e nos planejamentos; ou nos cursos de formação continuada oferecidos pelo sistema de ensino ou outra instituição formadora, como universidades.

Para STENHOUSE (1985), o ensino é uma arte, visto que significa a expressão de certos valores, e determinada busca que se realiza na própria prática do ensino. *Por isso, pensa que os docentes são como artistas que melhoram sua arte experimentando-a, examinando-a criticamente (...)* (p. 114).

STENHOUSE (1985) e SCHÖN (1983) expõem sua oposição à idéia de profissional como especialista técnico da mesma maneira que SCHÖN (1983) analisa a prática reflexiva como oposição à idéia do profissional como especialista técnico, STENHOUSE (1983) desenvolve sua perspectiva a partir da crítica ao modelo de objetivos no currículo, que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e, portanto, sua possibilidade de pretensão educativa.

Uma das idéias básicas no pensamento de STENHOUSE (1987) é a da singularidade das situações educativas. Cada situação de ensino reflete características únicas e singulares. As ações de ensino são ações significativas; portanto, dependem das intenções e das significações atribuídas por seus

protagonistas. STENHOUSE (1985) ainda ressalta que devido a esta concepção é impossível um método que deva ser seguido na educação.

Para CONTRERAS (2002) o professor-pesquisador:

A idéia do professor como pesquisador está ligada portanto à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática, enquanto expressão de determinados ideais educativos (p. 119).

Vários autores, aqui citados criticam a falta de autonomia na formação de juízos de valores sobre as ações docentes. Relembramos o discurso de GIROUX (1990b) quando ressalta a importância da reflexão da própria prática,

Apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual que não é somente técnica (p. 84).

STENHOUSE (1991) faz sua reflexão em experiências de desenvolvimento do currículo, baseadas nos professores, nos diz que

Não há desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor, é o reflexo fiel da mudança de mentalidade, que esta visão do currículo significava associada ao papel fundamental dos professores: são apenas os professores que, em última instância, podem realizar um ensino melhor, e são eles, portanto, que devem gerar e desenvolver currículos melhores (p. 232).

GIROUX (1990) vai além de STENHOUSE (1991) e diz que:

O ensino é um trabalho que requer a reflexão, a autonomia e a elaboração de pensamento próprio, por meio dos quais os

docentes devem se desenvolver como intelectuais, comprometidos com a criação de possibilidades educativas no ensino e críticos às limitações que encontram no desenvolvimento de seu trabalho (p. 232).

O pensamento dos autores citados em relação à autonomia dos professores aproxima - se da valorização defendida por Contreras sobre o desenvolvimento intelectual do professor. Este desenvolvimento pode ocorrer em duas instâncias: nas instituições educacionais – na formação acadêmica – e na formação contínua.

Para finalizar este capítulo, ressaltamos que a formação polivalente - a formação do professor em diferentes linguagens artísticas - é criticada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O trecho abaixo refere-se à linguagem de dança, mas fica claro os riscos de se dar um conteúdo evasivo e sem valores éticos e morais, e isto poderá ser estendido a todas as linguagem artísticas.

A pura reprodução/ensaio de danças folclóricas na escola, por exemplo, pode ser tão alienante e opressora quanto o repertório de balé clássico, ensinadas mecânica e repetidamente. Do mesmo modo, a dança chamada criativa ou educativa pode, dependendo de como for ensinada, isolar os alunos do mundo e da realidade sociopolítico e cultural que os cerca (E.F. ciclo II p. 71).

Capítulo 2

OS PROFESSORES E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A pesquisa de campo foi um procedimento fundamental nesta dissertação, pois permitiu verificar o quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais estão presentes nos discursos dos professores e no plano de aulas. Outro aspecto identificado nesta pesquisa foi a importância das Diretorias de Ensino – D.E. na formação continuada dos professores.

Lembramos que para esta pesquisa, levantamos dados junto a três Diretorias de Ensino: Taboão da Serra, com a participação de oito professores; Itapeverica da Serra, com a participação de treze professores e Mauá, com dezesseis professores. Outras Diretorias foram consultadas e convidadas, mas não aceitaram participar desta pesquisa.

Neste capítulo, apresentaremos os dados relativos ao que dizem os professores; destacaremos a importância de sua formação continuada, bem como o papel das Diretorias de Ensino nesta formação. Relacionaremos os pensamentos de autores que analisam os Parâmetros Curriculares Nacionais com as respostas dos professores sobre este documento, que se torna referência no país a partir dos anos noventa.

Já nos referimos a algumas instituições e a alguns atores do sistema estadual de ensino de São Paulo na Introdução e no Capítulo 1. Esclarecemos agora que poderemos utilizar algumas siglas para facilitar nosso discurso. A sigla D.E. refere-se à Diretoria de Ensino; a sigla A.T.P. corresponde às iniciais de Assistente Técnico Pedagógico; a sigla U.E. quer dizer Unidade Escolar; a sigla H.T.P.C. refere-se à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e a sigla O.T.: Orientação Técnica.

Esclarecemos que não realizamos observações das práticas pedagógicas, pois não houve aceitação dos professores para que esta observação fosse realizada e porque no tempo de dois anos destinados ao desenvolvimento desta pesquisa não foi possível a construção de vínculos com professores a ponto de observar suas práticas.

2.1. Aspectos do perfil dos professores

Antes de apresentar as respostas dos professores para o questionário aplicado, registro informações sobre a organização do próprio instrumento.

O questionário foi organizado da seguinte maneira: as primeiras perguntas trazem informações sobre a vida profissional, como: nome, formação acadêmica, série em que lecionam, tempo de exercício da profissão e em qual instituição educadora se formou. Em seguida, as perguntas referem-se à elaboração das aulas, do planejamento e a formação continuada. Por último, os relatos de experiências de atividades, que de acordo com os professores, foram bem sucedidas. Estes relatos trazem informações preciosas para esta pesquisa, pois através de sua análise verificamos o quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais estão presentes no discurso e no plano da escola.

O leitor encontrará o questionário na parte de ANEXOS.

Foram distribuídos cem (100) questionários para cada uma das três Diretorias de Ensino participantes e pudemos contar com o retorno de trinta e sete (37) professores. Consideramos este número de participantes expressivo por representar mais de 10% do total distribuído, e por permitir o diálogo com respostas de professores espalhados em três Diretorias de Ensino. Esclarecemos que nossa intenção não é generalizar os resultados aqui encontrados para toda a rede estadual, mas sim problematizar o encontro dos professores com o

documento oficial a partir da situação retratada por este grupo de professores e de Assistentes Técnicos Pedagógicos.

Nos quatro quadros que se seguem, apresentamos os dados do perfil que consideramos relevantes para nossa pesquisa.

QUADRO 01	
TEMPO DE EXERCÍCIO COMO PROFESSOR	
Nº de Professores	Tempo de exercício da profissão
09	1 ano a 4 anos
11	5 anos a 10 anos
09	11 anos a 15 anos
08	16 anos a 25 anos

Nota-se que 75,67% dos professores participantes estão na rede há mais de seis anos, o que os tornam presentes no processo de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na rede estadual de ensino. E pode-se afirmar que a grande maioria são experientes, em termos de sua profissão, com mais de cinco anos de magistério.

Outra informação que nos traz é que dezessete (17) professores estão há mais de onze anos na rede pública de ensino. Com estes dados podemos supor que estes professores tiveram uma formação polivalente, pois segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, em relação ao curso de formação diz que:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de artes plásticas, desenho, música, arte industrial, artes cênicas, e os recém-formados em educação artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em toda linguagem, configurando-se a formação polivalente em artes (PCN II – Arte, p. 27).

Isto não descarta a possibilidade dos demais professores entrevistados também terem recebido o mesmo tipo de formação acadêmica. Somando a este quadro, ainda temos os professores que tiveram sua primeira formação em pedagogia. Em 2002, com a liberação da S.E.E., vários professores fizeram complementação em um ano em educação artística. Com todas estas informações podemos supor que há uma dificuldade ou lacuna quanto à formação do professor.

QUADRO 02	
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Nº de Professores	NOME DA INSTITUIÇÃO
06	Faculdade Paulista de Artes
15	Faculdade Integrada Teresa D'Ávila
05	Faculdade Montessori – FAMEC
02	Faculdade Mozarteum - SP
02	Faculdade Belas Artes
07	Não identificaram instituição

A junção das informações dos **Quadros 01 e 02** nos permite traçar outras informações sobre o perfil acadêmico dos professores entrevistados. Para concluir a hipótese sobre formação polivalente dos professores pesquisados, basta que analisemos as grades curriculares das universidades² citadas no **Quadro 02**, teremos uma visão mais concreta do perfil acadêmico dos entrevistados.

As faculdades com as grades curriculares específicas em cada linguagem artística são: Faculdade Paulista de Artes, Montessori e Belas Artes. As faculdades com formação polivalente são: Integrada Tereza D'Avilla e Mozarteum – SP.

² As grades curriculares de todas as faculdades citadas encontram-se na parte de anexo.

Dos trinta e sete (37) professores entrevistados, somente treze (13) tiveram uma formação específica em uma das quatro linguagens artísticas, dezessete (17) professores com formação polivalente; observando que sete (07) professores não responderam; sendo que a maioria com habilitação em artes visuais. Com isso podemos concluir que a maioria dos professores pesquisados tem uma formação polivalente e, portanto, uma lacuna na sua formação. Estas informações sobre a formação inicial do professor reforçam a discussão anterior sobre autonomia e as preocupações de PENNA (2001) e COUTINHO (2002).

Constata-se, que o predominate desta pesquisa, são os professores que tiveram sua formação em instituições privadas de ensino superior, dado que em si, nada pode dizer sobre a qualidade de sua formação. Outra hipótese é em relação ao incentivo a pesquisa, pode-se pensar que se o compromisso com a relação ensino e pesquisa é uma tradição que se associa às instituições públicas, às universidades públicas, teríamos uma possível lacuna quanto a este aspecto na formação destes professores, exigindo de sua formação continuada processos de atualização e aperfeiçoamento nas perspectivas das novas teorias sobre ensino de arte.

QUADRO 03	
SÉRIES QUE LECIONAM	
Nº Professores	Séries
06	Ciclo I
05	Ciclo II
01	Ensino Médio
07	Ciclo I e Ciclo II
10	Ciclo II e Ensino Médio
08	Todas

O **Quadro 01** nos esclareceu sobre o perfil do professor tanto no aspecto profissional quanto acadêmico. Já no **Quadro 03** constata-se que 49% dos

professores lecionam no ciclo I e ciclo II. Isoladamente estes dados nada ou pouco nos revelam, mas se adicionarmos as informações do **Quadro 8**, construiremos um parâmetro sobre as prioridades da S.E.E. em relação à formação contínua.

QUADRO 04	
FORMAÇÃO EM ARTE	
Nº professores	Habilitação
32	Artes Plásticas
04	Cênicas
01	Música

Dos trinta e sete (37) professores efetivamente participantes, constata-se que a grande maioria (87%) possui formação acadêmica em artes plásticas, talvez este seja um dos fundamentos para a tendência dos trabalhos desenvolvidos com os alunos estarem voltados para as artes visuais.

2.2. O papel formador das Diretorias de Ensino

Os **Quadros 05, 06, 07 e 08** registram informações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais no processo de formação continuada dos professores e sobre a importância das Orientações Técnicas – O.T. recebidas para a prática docente.

QUADRO 05	
ORIENTAÇÕES SOBRE OS PCN	
Nº de Professores	Alternativas
11	Por meio de O.T.
08	Por meio de discussões na escola
03	Via Teleconferência
11	Não recebeu nenhuma
01	Através de O.T. e de discussão na escola
01	Através de O.T., de discussão na escola e de teleconferência
02	Não responderam

O **Quadro 05** apresenta origem e formato das orientações recebidas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Percebe-se uma problemática na formação continuada em relação aos documentos. Do total de professores entrevistados, 69,44% receberam orientações técnicas, seja através da D.E., na escola ou por teleconferência. Mas o que se destaca é que 32,25% não receberam nenhuma orientação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, mesmo estando na rede pública de ensino no período da origem e implementação do documento.

Podemos ainda perguntar se o preparo orientado pela D.E. foi adequado.

As dúvidas que surgiram quando analisamos as informações são:

1. Houve de fato um aprofundamento teórico para apropriação ou crítica ao documento?
2. Que grau de informação estes professores, que não receberam nenhuma orientação, possuem sobre os Parâmetros e, principalmente, qual a interpretação que estes professores fazem sobre os Parâmetros ?

As respostas das questões abertas poderão nos ajudar a responder estas dúvidas.

Constata-se que três fontes de informações foram centrais: a D.E., a U.E. e a teleconferência. Isolando somente os professores que receberam orientações através das D.E., verificamos que este número é igual ao dos professores que não receberam nenhuma orientação (39,28%). Esta informação nos indica que há um problema ou dificuldade das D.E. para desenvolverem suas funções, como uma das instituições responsáveis pela formação continuada dos docentes.

Segundo a Resolução nº 121/99 e o Plano Nacional de Educação do Estado de São Paulo, alguns dos responsáveis pela divulgação e discussão dos projetos educacionais da S.E.E. são as Diretorias de Ensino – D.E.. Pressupõe-se que a discussão e análise que ocorreram via D.E. foram ministradas por profissionais devidamente qualificados e capacitados pela CENP e, portanto, com condições de esclarecerem quaisquer dúvidas sobre o documento, possibilitando ao professor a construção de conhecimento teórico suficiente para que o mesmo pudesse compreender as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte e planejar sua prática pedagógica tendo a mesma como referência.

A Resolução de nº 121 de 1990, tratará do tema da descentralização das ações relativas ao desenvolvimento de Recursos Humanos - normatizar as ações do processo de aprimoramento desenvolvido nos diferentes órgãos e níveis da S.E. Os artigos 2º e 3º tratarão das especificidades das orientações técnicas ou cursos de extensão.

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

Artigo 3º - Os cursos têm como objetivo a especialização, o aperfeiçoamento e a extensão cultural.

Muitos são os esforços e programas para formação continuada dos professores da rede estadual de ensino em São Paulo, como veremos no **Quadro 08**.

O programa de formação continuada denominada Teia do Saber oferece cursos de capacitação para os professores através de parcerias com instituições e contratação de instituições de ensino superior, públicas ou privadas.

Estes cursos de capacitação contemplam as modalidades: presencial e à distância, com videoconferências, teleconferências, intranet, internet e outras tecnologias. Segundo a Secretaria da Educação, em seu site, a prioridade em suas ações está na:

Formação dos educadores que atuam nas escolas, porque acreditam que a esperada requalificação da escola pública depende essencialmente de profissionais bem preparados, intelectual, emocional e afetivamente. A escola que se quer construída é a escola do acolhimento, que recebe e mantém sob seus cuidados todas as crianças e jovens, que favorece o acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mundo do trabalho, que educa para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, para o desenvolvimento do sentido de justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida.

No que se refere ao ensino de artes, a S.E.E. aponta que os cursos de capacitação deverão estar “norteados pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais”, e dentre os diversos temas a serem desenvolvidos em artes vale destacar: “O conhecimento arte: arte é saber produzir, apreciar e interpretar formas artísticas e culturais em uma dimensão crítica e contextualizada, segundo os sistemas simbólicos que integram cada linguagem da arte (teatro, dança, música e artes visuais) separadamente ou articuladas entre si.”

Sabe-se que a realização de cada programa da S.E.E. conta com suas reais condições de implementação em cada Diretoria Regional de Ensino e em cada escola. Cabe a cada Diretoria Regional viabilizar e envolver seus professores em projetos de formação continuada, que possam favorecer a realização das diretrizes mais gerais, estaduais ou nacionais.

No âmbito de cada órgão regional e de cada escola, as propostas mais gerais sofrem processos contraditórios e adquirem formatos particulares repletos

de problemas, dificuldades e também de soluções criativas.

Assim, existe uma responsabilidade e uma expectativa de que as equipes de A.T.P., em cada Diretoria Regional, possam coordenar o processo de formação continuada dos professores para garantir implementação de políticas mais amplas. A realização prática desta expectativa depende não apenas da própria formação destes agentes formadores locais, mas também, de todo o complexo de recursos materiais e humanos das escolas e da própria Diretoria Regional.

A interpretação GIMENO (1990: 2) sobre profissionalidade, irá reforçar a importância das orientações na construção do conhecimento teórico do professor.

(...) uma expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor (p. 73, 74).

Retomando o **Quadro 1**, notaremos que 75,67% dos educadores estão na rede desde a origem e implementação dos Parâmetros, com isto fica claro que houve dificuldades no processo de discussão e análise do documento. Esta lacuna deixada ou pela S.E.E. ou pelas D.E. é um dos problemas apontados tanto pelos teóricos como pelos próprios docentes, como constatado na pesquisa de campo.

QUADRO 06	
LEITURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	
Nº Professores	Alternativas
03	Não leram
22	Leram
11	Leram parcialmente
01	Não respondeu

Dos trinta e sete (37) professores pesquisados, vinte e dois (22) afirmam terem lido os Parâmetros e onze (11) parcialmente. O mais provável é que todos

os professores que leram os Parâmetros se detiveram à parte de artes visuais, já que a grande maioria mencionou ter habilitação nesta linguagem.

QUADRO 07	
CONTRIBUIÇÃO DAS ORIENTAÇÕES TÉCNICAS RECEBIDAS EM 2004	
Nº Professores	Alternativas
31	Contribuíram para a sua prática
03	Não receberam orientações técnicas
0	Não contribuíram em nada para minha prática
03	Algumas coisas foram boas
01	Não respondeu

Os professores, em sua grande maioria, responderam que as orientações técnicas contribuem para sua prática pedagógica. Sabemos que esta resposta positiva deve ser contextualizada por outras respostas, e até mesmo, por uma observação mais rigorosa das práticas em questão para sabermos em que medida esta contribuição de fato ocorre e como reflete na sala de aula. Porém, para nossa pesquisa limitamo-nos a trazer a palavra dos professores e a confrontar suas próprias respostas com as falas dos Assistentes Técnicos Pedagógicos.

O **Quadro 08** traz temas e quantidade de encontros realizados por cada uma das Diretorias de Ensino de nosso trabalho em 2004.

Verificamos que a maioria dos temas refere-se a projetos denominados centralizados, isto é, planejados pela S.E.E. para todo o Estado de São Paulo.

Apresentaremos, em linhas gerais, as características de cada projeto citado e programado pela S.E.E., são eles: o Projeto Arte no Ciclo I e o Projeto Lá vai Maria.

QUADRO 08		
Número de encontros de formação e temas tratados em 2004		
Diretoria de Ensino	Número de encontros	Temas tratados
Taboão da Serra	16	Projeto Arte no Ciclo I e jogos teatrais
Itapeccerica da Serra	28	Projeto Arte no Ciclo I; teatro na escola e informática na arte; Lá vai Maria; fotografia na escola.
Mauá	42	Arte br, Lá vai Maria, artes visuais e a evolução das vestimentas; música; teatro e dança.

O Projeto Arte no Ciclo I tem como objetivo, através da formação continuada, fornecer recursos e ferramentas aos professores, para a implantação do ensino de Arte no Ciclo I (ensino básico - 1ª a 4ª série) no período de 2002/2006. Tendo em vista a Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, nº 184 de 27/12/2002, a qual estabelece em seu artigo 1º que:

As aulas de educação artística e educação física, previstas na matriz curricular do Ciclo I das escolas estaduais, com carga horária semanal de 25 horas, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina e na conformidade do contido presente na resolução.

O Projeto Arte no Ciclo I teve início no I Fórum de Ensino de Arte, realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no 2º semestre de 2002, no qual participaram: supervisores de ensino, A.T.P. de arte das Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino e professores de arte. Neste fórum os

participantes discutiram sobre como iniciar o ensino da Arte no Ciclo I, diagnosticando o repertório e as condições dos professores especialistas em lecionar para esta faixa etária. Uma série de questionários foi respondida em relação à formação inicial dos professores, às necessidades para complementar esta formação, sob quais diretrizes e parâmetros que os professores iniciariam o ensino de arte, dentre outras questões.

Foi realizado o II Fórum para reflexão e avaliação do processo e elaboração do projeto diagnóstico inicial, denominado “No País das Maravilhas”, baseado no filme Alice no País das Maravilhas, adaptação da obra de Lewis Carrol. Este projeto teve o objetivo de diagnosticar o repertório dos alunos na área de arte. O material foi elaborado coletivamente pelos participantes do Fórum, ou seja, representantes das 89 diretorias de ensino, que consta em uma orientação para os professores de como iniciar este diagnóstico. O Projeto “No País das Maravilhas”, transitou pelas quatro linguagens artísticas, com “Sugestões de Situações de Aprendizagem”. Dentro da área de artes visuais, por exemplo, é sugerido que o professor coloque um determinado trecho do filme, no qual aparecem seres estranhos e a partir daí o professor relaciona com obras de arte que indicam as características deste trecho. As obras de arte também são sugeridas: O Jardim das Delícias de Hieronymus Bosh, O Carnaval do Arlequim de Joan Miró, entre outras. Com base nestas sugestões e nas orientações gerais recebidas na S.E.E., os assistentes técnicos pedagógicos deveriam orientar seus professores em cada Diretoria de Ensino.

O Projeto Lá Vai Maria foi implantado na rede estadual de ensino em 2004 tendo como objetivo central aproximar o aluno da arte contemporânea. Todavia formou-se uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Centro Universitário Maria Antônia (U.S.P.), o SESC São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (C.E.N.P.) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (F.D.E.).

Além da capacitação com palestras, oficinas e mesas-redondas com importantes artistas do cenário contemporâneo, os A.T.P. de arte, história e língua portuguesa, os professores receberam um livro com dados sobre os artistas que serão trabalhados, sugestões de atividades em sala de aula, indicações para leitura das obras, transparências e outros conteúdos que subsidiam o trabalho do professor.

Numa leitura mais atenta sobre a Política Educacional da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (2003), vemos que para esse órgão as Diretorias de Ensino são de extrema importância, e seu desempenho pode comprometer ou aprimorar a qualidade do ensino. Segundo o documento que registra essa política, compete às Diretorias de Ensino, através de sua equipe, acompanhar os projetos pedagógicos das unidades escolares e seu desenvolvimento durante o ano letivo. Veremos nos trechos a seguir a importância das instâncias regionais e locais para o plano educacional, que atribui às Diretorias a responsabilidade pela implementação da política pública para educação.

(...) a dimensão do trabalho desses profissionais, é da competência da S.E.E. subsidiar as Diretorias de Ensino na avaliação e na reorganização do trabalho e na constituição e no fortalecimento dos quadros da Supervisão, da Oficina Pedagógica e dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional. Para isso, faz-se necessário retomar e atualizar as diretrizes que definem o perfil e orientam o processo de seleção desses profissionais.

Nesse contexto, as Diretorias de Ensino assumem papel relevante, pois, embora, na cadeia S.E.E. ↔ D.E. ↔ U.E. ↔ Comunidade, cada instância possua atribuições específicas no que tange à implementação da política educacional, é do entendimento da S.E.E. que as Diretorias de Ensino, atuando coordenadas pelo conjunto das instâncias centrais, devam se constituir em pontos de referência para todas as ações, em especial, as de formação continuada. É papel da D.E., portanto, exercer com

responsabilidade a incumbência que tem, assegurando a realização dos princípios educacionais comuns e, desse modo, evitar que a autonomia das escolas as distancie desses princípios.

Essa compreensão vem confirmar a percepção de que a melhoria do desempenho da equipe escolar pressupõe o fortalecimento das Diretorias de Ensino para que possam atuar especificamente com o conjunto das escolas de suas regiões. Essa atuação implica a realização de um trabalho que apóia e acompanha a proposta pedagógica da escola para que esteja focada no pleno desenvolvimento do aluno, no seu preparo para o exercício da cidadania e na sua qualificação profissional; a organização do trabalho coletivo na escola, em especial as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (H.T.P.C.); a elaboração do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos; a formulação e implementação de uma proposta pedagógica que assegure a concretização dos preceitos constitucionais e das diretrizes educacionais do sistema a que pertence; o uso dos recursos didáticos disponíveis nos espaços pedagógicos da escola, incluindo as novas tecnologias da informação e comunicação; a ampliação e fortalecimento dos canais de participação dos alunos e da comunidade nas atividades escolares.

Em outro trecho do mesmo documento já citado acima, o Secretário Gabriel Chalita, ressalta o papel das Diretorias em relação à formação continuada dos professores e sua autonomia. No discurso do ex - Secretário, as Diretorias deveriam atender às urgências e às necessidades dos professores a fim de garantir uma capacitação dos que atendam as singularidades de cada região, isto não implicará na fragmentação das diretrizes da política educacional.

(...) as Diretorias de Ensino contam com as equipes de Supervisores de Ensino e de Assistentes Técnicos Pedagógicos – A.T.P. (das Oficinas Pedagógicas e dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional) como responsáveis diretos pelo acompanhamento do trabalho das escolas, buscando garantir no

cotidiano as orientações necessárias ao atendimento das urgências sociais e pedagógicas e das reivindicações da população por uma escola de melhor qualidade. São esses os profissionais que acentuam a marca da Diretoria de Ensino na gestão político-educacional da S.E.E.. Entendendo, assim, a dimensão do trabalho desses profissionais, é da competência da S.E.E. subsidiar as Diretorias de Ensino na avaliação e na reorganização do trabalho e na constituição e no fortalecimento dos quadros da Supervisão, da Oficina Pedagógica e dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional. Para isso, faz-se necessário retomar e atualizar as diretrizes que definem o perfil e orientam o processo de seleção desses profissionais. Uma das funções das Diretorias de Ensino está relacionada à formação continuada do professor, em relação a isso, percebemos pela opinião dos professores que existem falhas.

(...) que enfatiza e respeita a cultura local e valoriza a autonomia da escola, ou seja, valoriza a possibilidade de que ela tenha uma compreensão genuína da sua missão educativa, manifestada na elaboração e execução coletiva de seu projeto pedagógico, e se responsabilize eticamente pelos resultados que apresentar. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, assistentes técnicos pedagógicos, supervisores, dirigentes regionais, funcionários das áreas administrativas, técnicos dos órgãos centrais e seus coordenadores, e mesmo colaboradores que dão suporte sistemático às ações da S.E.E. – todos atores com necessidades constantes de novos conhecimentos que alicercem as transformações de suas práticas e teorias – estão envolvidos com os processos de formação continuada, ora como público-alvo, ora como organizadores. Fica evidente que somente a criação de estratégias, aplicadas de modo capilarizado na orquestração das ações de formação continuada, pode atender a todas essas necessidades e condições.

No caso do Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação elabora as diretrizes do plano de ensino e as repassa às Diretorias de Ensino em capacitações direcionadas aos Assistentes Técnicos Pedagógicos, que por sua

vez, planejam suas ações. Dentre elas a formação continuada dos professores, de maneira que atendam tanto as diretrizes da S.E.E. quanto às singularidades dos docentes da sua região. Portanto, a eficácia das orientações técnicas fica sob a responsabilidade das Diretorias de Ensino.

Em abril de 2005, pudemos entrevistar o Prof. Renato Prado³ – Assistente Técnico Pedagógico de Arte da Diretoria de Taboão da Serra, que relatou como se desenvolve a formação continuada e as capacitações realizadas ao longo do ano letivo. A referida D.E. não contava com um plano local de ações relacionado à formação continuada, visto que as capacitações ou orientações técnicas trabalhadas durante o ano letivo de 2004 e 2005 foram os projetos indicados pela S.E.E., que internamente são denominados de “orientações centralizadas”. Como a S.E.E. nestas ações centralizadas privilegiou neste período a formação dos professores do Ciclo I do Ensino Fundamental, os únicos professores de arte que receberam orientações técnicas foram aqueles que lecionavam no ensino de 1ª a 4ª série; os demais professores só foram convocados quando houve programação de teleconferências. Em 2005, ocorreram duas teleconferências e duas visitas a exposições. As **Teleconferências** foram as seguintes:

- Projeto Arte da Palavra – concurso de relato de experiência bem sucedida,
- História da Moda – com duração de 2 horas (visita à exposição na Oca do Ibirapuera no período da tarde).

As visitas a exposições foram:

- História da Moda,
- Pablo Picasso e Corpos Pintados na Oca do Ibirapuera.

³A.T.P. desde 2002 - formação acadêmica em educação artística com habilitação em artes cênicas.

Quando perguntamos a este A.T.P. seu posicionamento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e o ensino polivalente das diferentes linguagens artísticas, ele informou que sua leitura sobre o documento era parcial e que, sobre a polivalência, considerava viável um único professor lecionar as quatro linguagens: teatro, artes visuais, dança e música, dentro das exigências dos Parâmetros Nacionais Curriculares. Sobre a formação continuada dos professores salientou que os educadores não podem se limitar a orientações oferecidas pela S.E.E., devendo ampliar seus conhecimentos em diferentes instituições formadoras.

Em setembro de 2005, o A.T.P. de Arte da D.E. de Itapeçerica da Serra – Judivan José Lopes⁴, foi entrevistado sobre seus trabalhos relativo à formação continuada dos professores da referida D.E.. Em seu relato, informou que devido a algumas burocracias para convocação de professores, não consegue realizar outras orientações técnicas que não sejam aquelas solicitadas pela S.E.E.. esclareceu-nos que o professor convocado por mais de 6 horas não necessita retornar à escola e deve receber uma ajuda de custo no valor de R\$ 15,00. Esta verba é enviada pela S.E.E. para a D.E. Se o A.T.P. elaborar uma orientação técnica baseada nas necessidades de sua região, tal como prevê o decreto 3276/99, esbarrará em dois problemas: com a carga horária da convocação e com os recursos financeiros para deslocamento dos professores. Em relação à convocação, se ela for feita para 4 horas de trabalho, o professor deverá retornar à escola. Este fato faz com que os professores não compareçam às capacitações por considerarem desgastante o retorno à sala de aula após uma capacitação. Outro fator associado a este se refere à distância entre Itapeçerica e os demais municípios onde lecionam os professores, o que torna inviável a participação em atividades na D.E. e na escola em um mesmo dia. Se a convocação prevê um trabalho de 6 horas ou mais, a D.E. tem que utilizar recursos financeiros próprios para custear os gastos com material didático e a ajuda de custo para locomoção do professor.

⁴ Formado em Artes Plásticas (UNESP) e mestre (UNESP) – ATP desde nov/2004

Portanto, o A.T.P. Judivan José Lopes, encontra certa dificuldade em realizar um trabalho mais direcionado às necessidades do seu grupo de professores, pois as orientações técnicas, que recebem recursos financeiros, são os projetos selecionados pela S.E.E., além de serem obrigatórios.

O A.T.P. Judivan José Lopes sugeriu que fosse aplicado o questionário em sua turma, que participa do projeto mais global de educação continuada da S.E.E., identificado como Teia do Saber. Esta turma de professores atua em Santo André, sob a responsabilidade da D.E. de Mauá. Apesar de não ter conseguido entrevistar o A.T.P. de Mauá, pois o mesmo encontrava-se afastado por motivos de saúde no período de nossa pesquisa, consideramos significativa a sugestão, uma vez que, na D.E. de Taboão da Serra, o número de professores que responderam ao nosso questionário foi pequeno. Através da análise dos questionários verificamos que alguns fatores independem da região ou da D.E., e sim dos entraves burocráticos do sistema educacional da S.E.E..

As Diretorias de Ensino desenvolvem seus planos de formação continuada dos professores de forma contraditória e não homogênea, isto quer dizer, que nem todas têm condições de realizar a formação dos professores adequadamente, segundo a previsão das diretrizes mais gerais, nacionais ou estaduais. Muitos são os fatores que dificultam a generalização das políticas de formação continuada, entre eles destacamos lacunas na própria formação de supervisores e assistentes técnicos pedagógicos que precisam, assim como os professores, de processos de atualização e aperfeiçoamento. Outro fator que merece destaque é a sobrecarga de projetos a serem desenvolvidos, exigindo da equipe das Diretorias de Ensino um acúmulo de tarefas e um imediatismo no cronograma, que impedem aprofundamento teórico e acompanhamento cuidadoso dos professores.

A dificuldade para selecionar projetos a serem priorizados e desenvolvidos pode ser compreendida pela necessidade de atender aos projetos centralizados,

planejados em nível de S.E.E., muitas vezes, sobrepondo aos projetos que atendem necessidades locais de formação. Trata-se de conflito a ser superado em amplo debate sobre a relação entre órgão central, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – C.E.N.P. – e órgão local de formação continuada (Diretorias de Ensino).

2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dizem os professores

Passemos agora a tratar das respostas dos professores que informam sobre o planejamento de sua prática pedagógica e os Parâmetros.

O **Quadro 09** refere-se ao embasamento para elaboração das aulas.

Os professores tiveram que escolher entre as seguintes categorias para associar às bases de seu planejamento: Parâmetros; orientação da direção; interesse do aluno e livro didático. Um teste inicial de nosso questionário mostrou que estas seriam as categorias mais usuais como base do planejamento docente.

Temos que vinte (20), entre os trinta e sete (37) professores participantes da pesquisa, baseiam-se nos Parâmetros para elaborarem o plano de aula, porém dos vinte (20), doze (12) professores utilizaram-se de outras fontes.

QUADRO 09	
BASES PARA O PLANO DE AULA	
Nº Professores	Alternativas
08	PCN
02	Orientação da direção
05	Interesse do aluno
02	Livros didáticos
05	PCN e interesse do aluno
05	PCN, orientação da direção, interesse do aluno e livros didáticos
2	PCN e livro didático
2	Livro didático e interesse do aluno
2	Orientação da direção e livro didático
2	Orientação da direção e interesse do aluno
2	Não responderam

Se considerarmos que vinte e dois (22) responderam que leram os Parâmetros Nacionais Curriculares – Arte, há uma confirmação sobre a possibilidade de o documento nacional ser a base para o planejamento,

QUADRO 10	
TIPO DE MATERIAL CONSULTADO PARA PLANEJAR AULAS	
Nº Professores	Fontes citadas
12	Livros didáticos (coleções das editoras)
11	Vários (não especificaram)
08	Livros sobre arte
04	Livros paradidáticos
02	Site

As respostas relativas ao material consultado para o planejamento das aulas, indicam que o livro didático ainda ocupa espaço importante como referência para o professor. Outra informação que nos traz, é que vinte e quatro (24) professores utilizam os livros como uma das fontes de pesquisa no planejamento das aulas, porém doze (12) utilizam somente os livros didáticos.

Esta informação nos faz questionar o **Quadro 09**, onde vinte (20) professores declararam que se baseiam entre outras fontes nos Parâmetros. Destes vinte (20) professores, sete (07) utilizam os Parâmetros e os livros didáticos e seis (06) professores só se baseiam nos livros didáticos.

Em suma, a base para o planejamento das aulas está nos livros didáticos e os Parâmetros situam-se em segundo plano. A hipótese que se cria é que são as editoras e os autores quem estão determinando os conteúdos, os objetivos e, muitas vezes, as atividades que os alunos deverão desenvolver. Podemos nos perguntar em que medida ou de que forma os Parâmetros estão orientando a prática pedagógica ou simplesmente mais uma intenção do que uma realidade.

Nos Parâmetros vimos a importância de valorizar a pesquisa como procedimento de formação para alunos e professores. Os professores desta pesquisa ainda não realizam, em sua ampla maioria, a pesquisa na rede mundial de informações – Internet. Podemos indagar o quanto estes professores estão inseridos no mundo da arte, como questiona Coutinho (2002).

Também neste aspecto, seria interessante uma intervenção das Diretorias de Ensino, orientando o professor a diversificar suas fontes de consultas para planejar suas aulas.

No **Quadro 11**, temos as respostas dos professores para a pergunta: como você trabalha com as quatro linguagens em sua disciplina?

Esta questão é fundamental para verificarmos a relação dos professores e de suas escolas com uma orientação central dos Parâmetros Nacionais Curriculares - Arte, ou seja, o apelo para que o aluno da educação básica tenha acesso a quatro linguagens artísticas: teatro, dança, música e artes visuais.

QUADRO 11	
COMO VOCÊ TRABALHA AS QUATRO LINGUAGENS EM SUA DISCIPLINA?	
Nº de Professores	Alternativas
05	Uma linguagem em cada bimestre
2	A cada série uma linguagem
09	Uma linguagem é foco principal e as demais são estratégias
10	Através de projetos, visitas e festivais
02	Não trabalho com as quatro linguagens
05	Uma linguagem em cada bimestre e por projetos
02	Uma linguagem em cada bimestre e as demais são estratégias
02	Trabalho com as quatro linguagens somente no Ciclo I

Este conjunto de respostas sugere a dificuldade dos professores para desenvolverem as quatro linguagens da arte apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte: música, dança, teatro e visuais, pois dezesseis (16) professores informam que trabalham uma linguagem a cada bimestre, (dez (10) professores) ou a cada série (dois (2) professores), ou ainda somente no Ciclo I (dois (2) professores) ou não trabalham quatro linguagens (dois (2) professores). Pode-se deduzir, que afirmam trabalhar as quatro linguagens, os professores que responderam: uma linguagem é foco principal e as demais são estratégias (nove (9) professores) e os que o fazem por projetos, visitas e festivais (dez (10) professores) e ainda aqueles que responderam: no bimestre uma linguagem é foco e as demais são trabalhadas como estratégia (dois (2) professores). Teríamos, assim, dezesseis (16) professores afirmando que não trabalham simultaneamente as quatro linguagens, e vinte e um (21) afirmando que trabalham, embora parte destes informem que algumas linguagens são desenvolvidas como estratégias.

Considerando que a maioria dos professores de nossa pesquisa foram preparados em apenas uma das quatro linguagens, e que todos tiveram apenas dois anos de sua formação inicial em uma das linguagens, é possível deduzir, que de fato, apresentam dificuldades para orientarem o trabalho de seus alunos nas quatro linguagens. Este dado relativo ao preparo dos professores, remete ao entendimento de que se a escola ou o sistema de ensino, no caso a rede estadual de São Paulo, valorizam o acesso do aluno da educação básica às quatro linguagens. O projeto pedagógico da escola deve contemplar o ensino das mesmas, ainda que não orientado por um único professor. Esta deve ter sido a solução encontrada pelos professores (e suas escolas), que responderam trabalhar em cada série ou cada bimestre, uma das quatro linguagens sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte.

O **Quadro 12** registra justamente esta informação sobre a inclusão das quatro linguagens no plano da escola.

QUADRO 12		
O PLANO DA ESCOLA PARA ÁREA DE ARTES ENGLOBA AS QUATRO LINGUAGENS: ARTES VISUAIS, MÚSICA, TEATRO E DANÇA?		
Diretoria de Ensino	Número de professores	Respostas
Taboão da Serra	05	Não
	03	Sim
Itapecerica da Serra	05	Não
	07	Sim
Mauá	11	Sim
	04	Sem resposta
	01	Somente no Ciclo I

Em Taboão da Serra, cinco escolas não fazem constar o trabalho com as quatro linguagens sem projeto pedagógico; em Itapecerica da Serra, temos o mesmo número de escolas que, segundo os participantes desta pesquisa, não

incluem as quatro linguagens em seu projeto, e em Mauá, este quadro se altera com onze (11) professores, afirmando que suas escolas fazem constar em seus planos o trabalho com as quatro linguagens da arte, sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte.

Em primeiro lugar, é importante lembrar que as fontes de respostas são os professores que participaram desta pesquisa, por isto não estamos registrando que apenas cinco (05) escolas de Taboão da Serra e de Itapeverica da Serra contemplam em seus planos o trabalho com as quatro linguagens. Não realizamos um trabalho de levantamento em todas as escolas das três Diretorias de Ensino desta pesquisa, registramos apenas o que oito (8) professores de Taboão e doze (12) de Itapeverica da Serra informaram sobre suas escolas. De qualquer forma, temos pistas para concluir que existem escolas da rede estadual, que ainda não estão fundamentando seus planos segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, em relação às demais linguagens artísticas – dança, música, teatro e artes visuais. Isto não seria um problema se não se tratasse de garantir aos alunos da educação básica a oportunidade de ampliar sua expressão e seu conhecimento à arte no que se refere à dança, à música, ao teatro e às artes visuais. Este direito poderia ser garantido, com qualidade, se houvesse uma mudança por parte da S.E.E. em relação à contratação dos professores.

Três questões abertas foram apresentadas aos professores para que registrassem em um discurso mais livre, uma visão de sua própria prática pedagógica. A proposta de questões abertas para este conteúdo, justifica-se pela necessidade de identificar possíveis contradições internas a este discurso, ou ainda a cada prática descrita. As questões apresentadas:

“Ao fazer seu planejamento por qual linguagem ou linguagens artísticas você opta por trabalhar? Por quê?”

“Situação problema. Na sua escola há um problema de violência urbana e você escolheu a imagem de Edvard Munch, “O grito”, (que foi apresentada aos professores), para abordar a questão em dez aulas. Como você desenvolveria este tema?

“Cite uma experiência de aula ou projeto que tenha sido bem sucedido em sua opinião. Descreva os conteúdos e metodologias.”

Sobre a linguagem ou linguagens escolhidas para o ensino de arte, temos o **Quadro 13**, apresentado a seguir:

QUADRO 13	
Linguagens presentes na prática pedagógica	
Nº Professores	Linguagens
15	Artes visuais
02	Teatro
03	Música
02	Artes visuais e teatro
01	Artes visuais e música
3	Teatro e música
09	Todas
02	Não responderam

Constata-se o predomínio da opção pelo ensino de artes visuais com dezoito (18) respostas, se incluirmos as opções que associam esta linguagem com teatro e música. Resultado esperado quando se considera a formação em artes visuais da maioria dos professores. Registramos algumas falas dos professores ao responderem esta questão.

Professora- Opto pela área de artes visuais por ter mais afinidade e conhecimento. Além do que, nem sempre é possível trabalhar as demais linguagens devido ao número de alunos, condições físicas da escola e falta de material de suporte pedagógico.

Professora - Artes visuais. Porque é a minha formação.

Professora- Artes visuais, existem mais recursos nas escolas e há maior interesse dos alunos

Professora- Artes visuais, porque o material é mais acessível e é o que os alunos preferem.

Professora- Artes visuais, porque é uma linguagem mais acessível para o contexto das escolas e muitas vezes para a compreensão dos alunos.

Professora - Artes visuais por ter mais afinidade.

É interessante a justificativa de que os alunos preferem artes visuais. Pode-se perguntar se os jovens não valorizam a música e se esta linguagem não estaria entre suas preferências. Parece-nos que uma justificativa mais próxima da realidade dos professores pode ser localizada na formação dos mesmos predominantemente voltados para artes visuais. E não se pode deixar de lado, o fato de que os projetos centralizados, ou seja, aqueles que são planejados pela S.E.E. para toda a rede, privilegiam a formação para o desenvolvimento de ações de artes plásticas. Esta situação poderia mudar se houvesse um profissional para cada linguagem, assim desenvolveriam as habilidades expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte.

Dentre trinta e sete (37) participantes desta pesquisa, nove (9) afirmam optar pelo desenvolvimento de todas as linguagens conforme sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Representando menos da metade das

respostas, este resultado revela um grupo ainda pequeno de professores, que está baseando sua prática nas diretrizes nacionais e estaduais da S.E.E..

Considerando o predomínio das artes visuais tanto no que se refere à formação inicial dos professores nas instituições de ensino superior, quanto no que se refere à opção pelo desenvolvimento de uma linguagem no ensino básico, podemos nos perguntar sobre a viabilidade prática do ensino polivalente. Podemos nos perguntar se um professor pode e deve dar conta do desenvolvimento das quatro linguagens.

A orientação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte para o desenvolvimento das quatro linguagens deve ser entendida mais como um direito dos alunos da educação básica a ser preservado do que uma exigência para que um mesmo professor atue ensinando teatro, dança, música e artes visuais. Entender que o aluno tem direito ao acesso às diferentes linguagens da arte não significa entender que um único professor deva ser o agente facilitador deste acesso. Idealmente, as escolas deveriam contar com quatro profissionais para o desenvolvimento de cada uma das linguagens, o que remete a um problema de gestão de recursos dos sistemas de ensino. Atualmente, em cada Estado e município vive-se o enfrentado deste dilema entre contratar um profissional e exigir que o mesmo desenvolva as quatro linguagens ou contratar quatro profissionais. Trata-se de um problema que os sistemas de ensino deverão enfrentar com urgência, caso desejem garantir educação de qualidade que inclua o trabalho, e portanto o acesso do aluno, às quatro linguagens recomendadas pelos P.C.N.. A Secretaria do Estado da Educação em São Paulo desenvolve orientações para que as quatro linguagens sejam trabalhadas por um mesmo professor. Seu último concurso (2002) na área de arte foi para professor polivalente de educação artística e, no momento de encerramento desta dissertação, tramita um debate no Conselho Estadual de Educação sobre o perfil do profissional – e a respectiva indicação para contratação via concurso – do

professor de arte: polivalente ou com formação específica em, pelo menos, uma de três linguagens: música, teatro ou artes visuais.

Analisando as respostas dos professores para a segunda questão aberta ou situação problema de nosso instrumento, a saber: “Na sua escola há um problema de violência urbana e você escolheu a imagem de Edvard Munch, ‘O grito’, (que foi apresentada aos professores), para abordar a questão em dez aulas. Como você desenvolveria este tema?” Constatamos que cerca de 70% dos professores desta pesquisa seguem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte em artes visuais, que está alicerçada na proposta triangular de Ana Mae e, na medida do possível, se apropriam de outras linguagens, sem aprofundamentos. As falas destacadas são exemplos desta constatação.

Professora – Estudo sobre a obra, perguntas, criação de poesias ou histórias, trabalho prático: escultura (diversos materiais), projeto em desenho bidimensional para a confecção da escultura (temática violência urbana).

Professora – A imagem seria observada pelos alunos e cada um de acordo com o seu repertório daria a sua interpretação – leitura pessoal. No próximo momento faríamos uma leitura direcionada para as formas e cores representadas na imagem. Em grupo fariam um estudo sobre o modernismo e a respeito do artista. Aí sim, uma leitura mais completa da obra de acordo com as novas informações. A partir desses dados, os grupos produziram uma obra visual, conforme a sua realidade e violência recebida no local para fechamento, apresentação das obras em exposição e comentários gerais a respeito das criações e idéias surgidas.

Professora - Em primeiro lugar faria uma exploração da imagem com as alunas. O que apresenta; que aspectos a imagem tenta mostrar: sofrimento, alegria, tristeza. Se a imagem seria mais bonita se não apresentasse sofrimento, medo. Partindo daí iríamos em busca de outras obras que seguem o mesmo estilo e porque foram confeccionadas desta maneira.

Professora – Minha escola é rural, mas dá para trabalhar o gesto, o som, a mímica, a comunicação, a inclusão de deficientes auditivos ou vocais, a pintura, o Expressionismo, etc...

Professora – Primeiro conhecer a que movimento pertence o artista e a obra. Fazer uma discussão sobre esse grito do Munch e o grito que a sociedade esta querendo dar e não pode por causa da violência. Depois fazer uma pesquisa em jornais e revistas sobre situações de grito, recortar estas figuras e fazer uma montagem na obra de Munch. Como, por exemplo, aquela que saiu na Veja, o grito interrompido. Desenvolvimento: tirar xerox da obra “O grito” e fazer a montagem de todos os gritos achados, depois repetir as figuras, arte cinética. No final fazer nova discussão sobre o tema.

Professora – Faria uma sensibilização através da imagem: o que eu vejo e o que eu sinto. Depois colocaria músicas como, por exemplo, “A paz que eu quero”, do Rappa. Ouviria a idéia deles de como evitar essa situação de violência e, para finalizar, pediria que fizessem uma obra protesto através da obra de Munch.

Professora - Leitura formal, leitura interpretativa, leitura informal, leitura contextualizada. Descrição do que há de problemas, onde deveríamos correspondê-los com aquela expressão e criação de papel interferindo na obra.

Professora – Descrever a análise da imagem. Fazer um texto visual, colocando o sentimento que teve com a observação da obra.

Professora – Pegando fatos de jornais e pinturas que passam o desespero. Reprodução dos dois através de desenhos de observação. Colagem misturando os dois temas. Trabalhando opostos, violência e não violência.

Professora – Fazendo um trabalho visual onde pudessem mostrar através de montagens de painéis, expressões onde refletiam o sentimento de dor, de medo, e como essa situação problema reflete em sua vida diária.

Professora – Apresento a obra-alvo, um debate de percepção e sentimentos, depois abria para questões-problemas através de desenhos, novamente entraria em questões-problemas, entraria com o teatro dos oprimidos, onde há a interatividade e as questões dos alunos.

Constata-se uma coerência entre a formação do professor e predomínio no desenvolvimento do ensino voltado para artes visuais. Nem poderia ser diferente, uma vez que o professor está preparado para ensinar uma linguagem.

As experiências registradas pelos professores ao responderem à terceira questão aberta (“Cite uma experiência de aula ou projeto que tenha sido bem sucedido em sua opinião”. Descreva os conteúdos e metodologias.) também revelam uma predominância da opção por artes visuais.

Perceberemos que em alguns relatos há uma intenção de contemplar as demais linguagens, utilizando-as como estratégia, seguindo as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Como há vários relatos interessantes, buscamos aqueles com metodologias diferentes para conteúdos já conhecidos. Todavia o leitor encontrará na parte de Anexos, todos os relatos dos professores e uma breve análise sobre as repostas. As falas que mais se destacaram foram:

Professora - Teatro – ensino médio, pedi para que os alunos fizessem uma interpretação, eles resistiram em relação a criar uma peça, depois mudei para fazerem uma interpretação de piada, e vi que surgiram grandes artistas, pois aí eles interpretaram muito bem e foi uma aula muito produtiva.

Professora - Uma leitura de imagens, utilizando obras do acervo. Os alunos escolhiam três ou mais detalhes e construíam uma obra completamente diferente. Usaram três técnicas, pintura com lápis de cor, mosaico e pintura raspada.

Professora - Gravura onde os alunos aprendem a técnica através da bandeja de isopor (xilo) e uma história pessoal é contada através do cordel. Essa experiência é muito boa, pois há um envolvimento muito grande por parte dos alunos.

Professora – Projeto: o corpo e suas apresentações. Conteúdos: cores, formas geométricas e orgânicas, e linhas. Metodologias: aula prática discutida; registro, análise e comparações de registro; composição tridimensional.

Professora – No projeto fiscal pedi aos alunos para criarem jogos com o uso das porcentagens que pagamos por vários produtos. Passei a eles vários valores e produtos. Os alunos criaram ótimos jogos.

Professora - Trabalho com a mitologia. Aproveitando o ano das Olimpíadas na Grécia, trabalhei com o filme Hércules, a história da arte no antigo Egito, os deuses e lendas e fábulas. Depois representação em desenhos, esculturas e maquetes da interpretação mitológica e os esportes. Passando essa fase, a sensibilização através dos sons. Os sons dos deuses, a escolha de músicas que lembravam emoções e sentimentos divinos, um passeio pela música, passamos também pela expressão corporal e movimentos. Finalizamos com uma dramatização.

Professora - Tenho trabalhado no Ciclo I, os projetos dados em capacitação na Diretoria de Ensino, tem sido muito bom. Dança – *street dance*, pedi que os alunos trouxessem CDs e pedi que eles dançassem como sabiam. A classe escolheu a música e depois em cima dos passos conhecidos foi montada uma coreografia.

Encontramos alguns relatos com o mesmo tema “folclore”, consideramos interessante como cada um dos professores buscou inovações para tratar do mesmo tema. As falas dos professores são:

Professora – Folclore: lenda, medicina, dança, provérbios, instrumentos musicais, músicas, comidas, pesquisa por região e apresentação.

Professora – Projeto revista folclórica – pesquisas preferencialmente orais a familiares, pessoas idosas, etc., além de um estudo preliminar de texto explicativo do que é o folclore, dividindo por categorias grupos de trabalho como sessões de uma revista e o agrupamento das informações, etc. Foi um projeto interdisciplinar, com apoio de outras áreas de conhecimento e com um bom resultado.

Professora - Projeto folclore, que todos os professores escolhem uma região, e em cima do tema cada professor desenvolveu sua participação, onde no produto final do projeto houve uma apresentação.

Professora - No projeto folclore eu consegui sair dos desenhos e relatos de lendas e fui para a prática de brincadeiras, sarau de “causos” e criação de personagens com sucatas.

No próximo capítulo, registramos as reflexões sobre o ensino de arte verificadas junto aos professores desta pesquisa, bem como a contribuição de alguns autores para pensarmos sobre a formação de professores, um assunto que vem sendo comentado ao longo desta pesquisa. Também no capítulo a seguir estaremos junto com os autores questionando a possibilidade da formação polivalente.

Capítulo 3

Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: formação de professores e linguagens da arte

Até a década de 90, muitas faculdades de arte davam ênfase ao bacharelado, apesar dos cursos serem de licenciatura. Outras, porém, valorizavam as disciplinas pedagógicas do ensino de arte. Algumas possuíam uma grade curricular polivalente, ou seja, os alunos tinham uma noção básica de Teatro, Artes Visuais e Música.

Mas no início de nossa década, as discussões sobre o perfil das instituições educacionais em relação à aprendizagem dos futuros professores vêm ocupando espaço. As universidades como UNESP, USP e UNICAMP, já modificaram suas grades curriculares e extinguiram os cursos de educação artística. Com isto, no ato da inscrição, o aluno já terá que decidir qual a linguagem artística irá cursar.

Sabemos que somente a formação acadêmica não é suficiente para garantir o desempenho satisfatório do professor, mas ela é o alicerce da construção do saber a ser trabalhado em sala de aula. Sem esta construção, a prática do professor pode ser precária, uma vez que ele terá dificuldades para pesquisar, planejar e orientar seus alunos de acordo com diretrizes fundamentais do conhecimento em sua linguagem.

Apropriando-me das palavras de COUTINHO (2002), os cursos devem garantir “*reflexões sobre a prática pedagógica em busca de um maior domínio das ações educativas*”. Seria interessante que o professor pudesse se inserir no mundo da arte como observador e participante.

COUTINHO (2002), em seu texto “*A formação de professores de arte*”, cita algumas responsabilidades dos cursos que formam professores com o perfil do futuro profissional:

Os cursos de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo (p.156, 2002).

Os conceitos ou critérios apresentados por COUTINHO (2002) para estabelecer uma formação adequada pode ser categorizada em:

1. Vivência com o mundo da arte;
2. Autonomia profissional;
3. Abordagens metodológicas diversificadas.

De acordo com a primeira categoria, COUTINHO (2002) e MARTINS (2002) compreendem que o futuro professor deve viver, experimentar, presenciar e apreciar o mundo da arte. As citações a seguir fundamentam esta idéia:

A inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas levaria o aluno, futuro professor, a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo. A pesquisa deveria ser um método de investigação privilegiado. É preciso desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que busca, relaciona-se com outros conhecimentos. O professor um ser completo: artista, educador e pesquisador (COUTINHO, p.156, 2002).

(...) na formação desse professor é a oportuna e cotidiana interação com a arte. Esses contatos devem propiciar elementos para estudo e análise dos sistemas de representação articulados aos contextos históricos e culturais sociais e antropológicos que os engendra (COUTINHO, p.156, 2002).

Como professores de arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural (MARTINS, p. 52, 2002).

Ser mediador entre o aprendiz e o conhecimento tornando ensinável, no sentido de ajudar na mobilização de aprendizagem cultural da arte (MARTINS, p.57, 2002).

Sobre a segunda categoria apontada por COUTINHO (2002) - a autonomia profissional, afirma:

Este processo de retomada de uma identidade profissional que estava de alguma maneira perdida tem provocado reflexões sobre a prática pedagógica em busca de um maior domínio das ações educativas. Tem se exigido uma autonomia profissional do professor que pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar.(COUTINHO, p153,2002)

Todavia, esta autonomia depende de uma série de fatores, como vimos no item “problematizando os parâmetros”, entre eles a formação inicial. E é um dos pontos mais importantes tendo em vista as sugestões presentes nos Parâmetros:

O aluno, futuro professor, deve ser estimulado a tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções. (...) Faz parte do processo de educação em Arte a compreensão e a identificação das várias camadas culturais que se sobrepõem e se movimentam de maneira hierárquica tanto na constituição do sujeito quanto na coletividade (COUTINHO, p.157, 2002).

A terceira categoria refere - se a estimular e propiciar uma variedade sobre as metodologias de interpretação da arte, com isto o aluno poderá desenvolver a sua autonomia.

É importante também que haja uma preocupação com a diversidade dos métodos de leitura e de interpretação dos objetos artísticos. A possibilidade de comparação e avaliação entre as diferentes abordagens de leitura dará condições para que o futuro professor possa fazer escolhas mais coerentes e adaptadas aos contextos e às situações particulares (COUTINHO, p.157, 2002).

(...) é preciso, também, propiciar situações para que o futuro professor possa conhecer os outros sujeitos do processo: as crianças, os jovens, seus alunos. Entender como crescem e se relacionam com o meio social e cultural (COUTINHO, p.157, 2002).

Concordamos com COUTINHO (2002) sobre as características de uma formação inicial de qualidade. Nesta perspectiva, entendemos como pouco eficaz uma formação polivalente quer seja do professor no seu curso de preparo profissional inicial quer seja do aluno da educação básica.

Verificamos junto aos professores que participaram desta pesquisa, e também junto aos assistentes técnicos pedagógicos entrevistados, que alguns fatores impedem a realização do que é proposto como parâmetro curricular para o ensino de arte, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de quatro linguagens na escola básica: dança, teatro, música e artes visuais.

A falta de condições materiais e de trabalho dos professores são um dos obstáculos, apontados por diversos autores, para viabilização da proposta dos Parâmetros, contudo estes obstáculos são superados com o empenho e compromisso social que os professores têm perante a sociedade. Mas o maior obstáculo, que estamos a todo o momento salientando é a formação inicial do professor. Ainda que em cursos com viés polivalente como Educação Artística, impedem que um mesmo professor favoreça o acesso do aluno às quatro

linguagens, sendo necessário para isto que cada instituição escolar tivesse professores com distintas formações iniciais.

Segundo TOURINHO (2002) e PENNA (2001), os fatores que podem comprometer a viabilidade das propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte são as condições tanto financeira como estrutural, dos sistemas de ensino que relutam em contratar um professor para cada uma das quatro linguagens recomendadas como fundamentais para a formação do cidadão.

(...) Nas salas de aula os professores sobrevivem com o que têm o podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, a sua formação cultural e artística (TOURINHO p 29)

A relação custo-benefício (...) pode admitir a pretensão de um único professor realizando as propostas dos PCNs-Arte em todas as linguagens em todas as linguagens artísticas.(PENNA 1998))

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, a responsabilidade dos projetos curriculares e culturais que promovam uma aprendizagem ampla sobre as manifestações artísticas é da equipe escolar, mas estes projetos ficam comprometidos quando as condições mínimas necessárias, já citadas no parágrafo anterior não são contempladas a contento . Diz o documento que:

Cabe a equipe de educadores, responsável pelo projeto curricular da escola, trabalhar com os professores de artes visuais (...). A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade (P.C.Ns., p.62, ciclo 3º e 4º).

Cabe à escola (...) Orientar os trabalhos dos alunos com o objetivo de preservar e impulsionar a dinâmica das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, estimulando a autonomia (P.C.Ns., p.44, ciclo 3º e 4º).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, dentro do possível, realizam ótimos trabalhos, de acordo com a sua formação específica, mas quando nos referimos às quatro linguagens, podemos questionar a qualidade com que os conhecimentos são trabalhados, quando são trabalhados.

Constatamos que a S.E.E. de São Paulo tem como foco o trabalho de desenvolvimento de artes visuais, embora solicite aos A.T.P. das Diretorias de Ensino que procurem orientar os professores para ampliar o ensino de arte tendo em vista as quatro linguagens.

Temos assim três realidades que se confrontam: as orientações nacionais presentes nos Parâmetros para que se garanta o acesso do aluno às quatro linguagens; a orientação da S.E.E. de São Paulo para o desenvolvimento interdisciplinar ou polivalente, apesar de todos os investimentos em materiais associados às artes visuais e aos professores e a formação inicial da grande maioria dos professores que se limita às artes visuais

Os discursos de John Dewey (1958) e Mirian Celeste Martins (2002) são mais um indício contra a formação polivalente. O conhecimento dos conceitos fundamentais de uma linguagem e seus meandros não pode ser construído de forma aprofundada em quatro anos e, simultaneamente, para o caso de quatro linguagens. A dança, a música, o teatro e as artes visuais exigem, cada um em seu campo, tempo e pesquisa para domínio do professor. Segundo DEWEY (1958) “o professor precisa ter a experiência e significá-la para conduzir a experiência do aluno”.

Vimos ao longo desta pesquisa, que ou o professor desenvolve apenas uma linguagem – artes visuais – ou desenvolve de forma polivalente e superficial – uma vez que não tem preparo específico – as quatro linguagens. Na realidade, temos o predomínio do trabalho com três linguagens: teatro, música e artes plásticas, quando o professor opta por polivalência.

PENNA (1998) considera que os textos dos Parâmetros poderiam ser mais claros em relação ao perfil do professor. O que, segundo a autora, permite aos Estados e municípios a interpretação da polivalência.

Isto não apenas contradiz a amplitude e profundidade das propostas específicas como também atualiza a polivalência – já tantas vezes criticada.

Fato é que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, não sugerem o desenvolvimento das quatro linguagens por um professor polivalente, o que nos leva a deduzir, que o ideal seria a contratação pela escola básica de quatro profissionais, um responsável por cada uma das linguagens sugeridas. Apesar da ambigüidade dos Parâmetros em relação ao perfil dos professores de arte, o decreto nº3276/99 no artigo 5º § 1 refere-se às competências que qualquer professor deverá ter para atuar na educação básica dentro das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os itens III e IV irão fundamentar legalmente os discursos de todos os teóricos já citados

O artigo 5º do decreto nº3276/99 diz:

Art. 5º. O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§ 1º - As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação

básica:

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, **de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;**

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

(grifo nosso)

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuídas ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais, definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelo sistema de ensino.

Sem dúvida, a S.E.E em São Paulo tem plena ciência das lacunas deixadas pela formação polivalente do professor de arte e das dificuldades enfrentadas para que o mesmo exerça, com qualidade, as quatro linguagens artísticas. Como consequência desta lacuna da formação inicial, o professor fica impossibilitado de “promover a efetiva aprendizagem dos alunos” em todas as linguagens. A postura da S.E.E diante desta problemática contradiz não só às argumentações dos teóricos, mas principalmente as legislações vigentes e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como já dissemos, as universidades públicas estão operando mudanças. A grade curricular de arte das universidades públicas brasileiras, em sua maioria,

não coincide com o perfil do professor de arte polivalente. A formação polivalente é aquela em que o professor elabora um conhecimento superficial sobre três linguagens artísticas: artes visuais, teatro e música. Somente nos dois últimos anos é que o aluno irá estudar, especificamente, uma linguagem escolhida. Se analisarmos o formato dos concursos públicos para professores de educação artística no Estado de São Paulo verificaremos que até 2002 as provas tinham o formato de exigir do professor o domínio das quatro linguagens. Todavia no último concurso de 2006 esta situação já começou a mudar, no edital que traz o perfil do professor, já não se exige uma formação polivalente, porém isto não indica a contratação dos quatro professores de arte pela mesma escola.

Diante desta situação sobre a formação polivalente do professor e postura da S.E.E em manter um único professor de artes, PENNA (2001) vislumbra três perspectivas sobre o problema. A primeira perspectiva é:

Poderá ser exigido do professor uma polivalência ainda mais ampla – e mais inconsistente – que aquela promovida pela educação artística e já tão criticada. Inclusive as provas dos concursos para ingresso nas redes públicas de ensino poderão ser elaboradas neste formato, abordando as diversas linguagens artísticas, como já acontece, em muitos locais, nos concursos para educação artística.

A segunda perspectiva se realiza em basear o currículo escolar na formação do professor. Diz a autora que:

As propostas dos Parâmetros serão realizadas apenas na medida dos recursos humanos disponíveis. Assim, se o professor de arte de uma dada escola for formado em música, por exemplo, será esta a linguagem artística contemplada no currículo. Uma outra variante desta situação, que já começa a ter lugar em estabelecimentos particulares, é a escola escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s) para os seus interesses, contratando um professor com formação

adequada. Neste caso, podem pesar argumentos a respeito de como determinado campo da arte pode contribuir para o *marketing* da escola – ao produzir apresentações teatrais, por exemplo.

A terceira perspectiva da autora, infelizmente pôde ser constatada nos **quadros 9, 10, 11 e 12**, as propostas dos Parâmetros poderão servir como base para planejamentos e relatórios que ficarão apenas no papel, sem mudanças efetivas na prática educativa em sala de aula.

(...)as propostas dos PCN poderão servir como base para planejamentos e relatórios que ficarão apenas no papel, sem mudanças efetivas na prática educativa em sala de aula.

Os Parâmetros sugerem que a equipe de educadores tem a autonomia de selecionarem os conteúdos a serem desenvolvidos. Apesar de encontrarmos no documento uma lista de critérios para seleção dos conteúdos, segundo PENNA (2002), esta autonomia pode comprometer as intenções dos Parâmetros, mas também demonstra um avanço quanto à prática autônoma do professor:

À primeira vista a flexibilidade presente na proposta de Arte procura considerar as diferenciadas condições das escolas, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos

(..)a flexibilidade pode, em certa medida, comprometer a função básica dos Parâmetros Curriculares, que é garantir um padrão de qualidade no ensino, em nível nacional(...)

Os PCN-Arte, portanto, não estabelecem uma seqüenciação de conteúdos, deixando o professor com uma grande liberdade (e responsabilidade) nas suas decisões a respeito de como organizar a prática pedagógica. Esta liberdade - que tem marcado, correntemente, a atuação do professor de arte - é, na verdade, uma faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente,

inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode também se acomodar, "fazendo qualquer coisa", em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir.

Como exposto por PENNA (2001), em suas citações apresenta-se dois aspectos: um positivo e outro negativo. O aspecto positivo desta flexibilidade é de garantir a possibilidade dos professores priorizarem a cultura local ou o que considerarem mais apropriados para sua clientela. O negativo seria de voltarmos às atividades decorativas da década de 60 e 70 e sem significado para o aluno. Para se evitar as atividades decorativas é importante o preparo intelectual, ético e estético a ser elaborado pelos docentes ao longo da sua vida profissional.

Contatamos Rejane Coutinho e Ana Mae Barbosa, em entrevista realizada nesta pesquisa, e conhecemos o que pensam sobre esta questão as duas arte-educadoras.

Diz COUTINHO (2004):

De negativo (nos P.C.Ns.), temos a generalidade das informações contidas no documento, onde não há referências concretas aos autores das propostas citadas, por exemplo, fala-se nas vertentes da Proposta Triangular sem citá-la diretamente (produção – apreciação – contextualização). O documento procura fazer um histórico do ensino, mas não apresenta as informações concretas, etc. Outro grave ponto negativo é este entendimento colocado na sua segunda questão que será respondida abaixo.

Os P.C.Ns. falam em artes audiovisuais, música, dança e teatro, como linguagens a serem desenvolvidas pelos professores de arte. Mas a FAEB (Federação de Arte-Educação do Brasil) se posiciona contra a formação polivalente do professor de arte. Como o professor poderá desenvolver habilidades nos alunos das quais ele nunca vivenciou? O que acontece é que o texto do

documento não foi enfático nesta questão, levando a este entendimento dúbio de uma proposta polivalente.

A resposta de Barbosa (2004):

Penso que na fase de pensamento concreto e sincrético (até 9 anos) o ensino pode ser polivalente. A partir dos 10 anos a escola deve ter professores de artes visuais, teatro, dança, música e literatura, que trabalhem interdisciplinarmente. Razões econômicas não me interessam aqui, falo idealmente, guiada por razões epistemológicas. (...) O princípio básico da aprendizagem, segundo Dewey, com quem concordo, é ter uma experiência. O professor precisa ter a experiência e significá-la para conduzir a experiência do aluno. Você acha que só a polivalência possibilita a experiência com todas as artes? Acho possível até se preparar professores que operem em duas linguagens, mas o curso de preparação tem que visar deixá-los capaz de construir significados nessas duas linguagens. Nem os P.C.Ns. nem a FAEB concordam com a polivalência, exceto da 1ª à 4ª série. “

Retomando os dados oferecidos pelos professores de nossa pesquisa e considerando o que afirmam COUTINHO (2004) e BARBOSA (2004) nas citações acima, podemos nos perguntar como é possível esperar o desenvolvimento adequado do ensino de arte nas quatro linguagens – como espera a S.E.E. – por parte de professores que foram preparados em uma linguagem apenas ou tiveram formação polivalente e superficial nas demais linguagens.

Concordamos plenamente com as autoras citadas, e os dados oferecidos pelos professores, nos levam a afirmar a importância da formação inicial específica em uma linguagem para a garantia de um ensino de qualidade.

O debate nacional sobre a importância desta formação específica, já contagia a S.E.E. em São Paulo, que já admite um professor com uma formação específica em arte para os próximos concursos a partir de 2006.

Entendemos que o avanço seguinte está na contratação de quatro profissionais para cada escola, garantindo a presença das quatro linguagens sugeridas pelos Parâmetros no currículo da educação básica. E este avanço implica o confronto com interesses de gestão, pois requer recursos financeiros suficientes para que todo cidadão tenha acesso em sua escolarização básica à iniciação musical, teatro, dança, em suas noções gerais e às artes visuais. Seria interessante, ainda, que o próprio documento Parâmetros Curriculares Nacionais para arte, incorporasse uma recomendação mais clara sobre a formação do professor na perspectiva de uma especificidade e não de uma polivalência. Poder-se-ia considerar que as diretrizes de formação de professores em cada área fossem suficientes para esta orientação, mas entendemos que o documento curricular poderia incluir esta explicitação em si mesmo, enquanto documento que traz diretriz nacional.

Além das questões que cercam a formação inicial, nossa pesquisa permitiu a informação sobre questões relacionadas à educação continuada dos professores, ou seja, o processo de formação que se dá quando os professores já estão no exercício da profissão.

Para superar lacunas da formação inicial, diferentes órgãos de secretarias municipais ou estaduais desenvolvem programas de preparo dos professores. A formação continuada é fundamental e, como afirma COUTINHO (2002), o professor não pode se limitar ao espaço da sala de aula, como vemos na citação:

O professor de arte precisa sair da sala de aula, interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais. Precisa buscar o conhecimento junto com seus alunos onde ele se encontra. Precisa ter acesso a outras fontes de informações que complementem e ampliem o universo tratado para que a oportunidade não se restrinja a uma simples apreciação. (COUTINHO, p.158, 2002.

É preciso que o trabalho do professor de arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas (COUTINHO, p.158, 2002).

COUTINHO (2002) considera a responsabilidade de manter os professores atualizados, que cabe às instituições educacionais, e comenta a resistência de certas instituições, apesar da legislação ser bem clara neste sentido.

As instituições responsáveis pela educação nas várias instâncias vêm desenvolvendo sistematicamente programas de formação contínua para os seus professores. Nem sempre o professor tem sido alvo dos objetos finais desses programas, que acabam servindo como espaço para divulgação de uma nova proposta ou orientação. Do professor exigem um posicionamento ou adesão perante esses novos programas político-educacionais (COUTINHO,p.159, 2002).

A resistência a este esquema tem sido a resposta imediata do profissional, que não se sentindo amparado em suas reais necessidades, não se deixa impregnar pelas propostas. Seria interessante que os investimentos neste setor procurassem escutar as demandas concretas do professor em seu cotidiano escolar (COUTINHO,p.159, 2002).

Quando analisamos os questionários dos professores, vimos que há uma falha nesta área de orientações técnicas e que, atualmente, a S.E.E. tem dado ênfase aos professores de arte de 1^a a 4^a - ciclo I e II.

Segundo TORRES (1998, p.173-191), a tendência das políticas educacionais não leva em consideração as necessidades e condições reais dos educadores. Quando falam em reforma educacional, muitos conceitos aparecem, várias capacitações são elaboradas, materiais didáticos são adquiridos, mas nunca envolvem o professor em todas as suas necessidades profissionais. A

política educacional atualmente tem investido muito em recursos pedagógicos e tecnológicos, mas esquece do primordial que é o recurso pessoal e profissional. Sem uma valorização profissional, que inclui salários adequados, conforme reivindicações de cada rede de ensino e formação continuada, não ocorrerá uma reforma educacional de fato, mas somente enquanto legislação.

As dificuldades dos professores desenvolverem o ensino das quatro linguagens artísticas sugeridas pelos Parâmetros, e que foram constatadas nesta pesquisa, estão diretamente relacionadas à qualidade das formações quer seja continuada ou inicial dos docentes, além das dificuldades relativas aos recursos materiais disponíveis em cada escola ou cada Diretoria de Ensino.

A formação inicial, não se mostra adequada, quando polivalente em licenciatura, nas quais as linguagens artísticas são tratadas superficialmente, e a formação continuada, não se mostra adequada, quando não oferece todas as condições para que os professores entrem em contato com os documentos oficiais, tais como: parâmetros curriculares, diretrizes, pareceres dos conselhos de educação em nível municipal, estadual ou nacional e quando não favorecem o contato dos professores com as teorias que atualizam métodos e conceitos nos campos específicos a cada linguagem. E ambas as formações: inicial e continuada falham quando não favorecem a construção da relação entre teoria e prática pelos professores para que os mesmos possam crescer em sua autonomia intelectual e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da presente pesquisa, a problemática central voltava-se para as possíveis mudanças que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte poderiam causar no discurso do professor. Após uma leitura mais aprofundada esta opinião foi se alterando e novas inquietações foram sendo construídas com as contradições encontradas: Como os professores vêem os Parâmetros? O quanto os Parâmetros servem de referência aos professores de arte?

Ao longo das leituras identificamos certas contradições entre as várias fontes pesquisadas – Parâmetros, legislações, Plano Nacional de Educação do Estado de São Paulo, os autores e os professores; essas contradições foram alimentando a presente pesquisa. A concepção que tínhamos sobre o documento, como sendo algo “absurdo” foi mudando. Algumas dessas contradições foram:

- A existência de um professor polivalente par ensinar quatro linguagens;
- Condições estruturais da escola;
- A burocratização em relação às orientações técnicas;
- As dificuldades das Diretorias de Ensino em exercerem sua real função como formadoras dos professores;
- A formação acadêmica dos professores.

Ao longo do trabalho, procuramos localizar o leitor no tempo-espaço histórico do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, apresentamos uma caracterização geral deste documento tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, com destaque para o documento relativo ao ensino de arte. Registramos as diferentes opiniões sobre o documento e as críticas em relação à área de arte.

Por meio das entrevistas com os Assistentes Técnicos Pedagógicos de Arte e da análise das respostas dos professores ao nosso questionário, pudemos comparar aspectos criticados por pesquisadores e discutir a realidade docente frente a referências nacionais ou estaduais.

Sabemos que para uma qualificação da educação em geral e do ensino de arte em particular, muitas ações terão que acontecer, e muitas delas exigem recursos financeiros e gestão comprometida com a educação efetiva de todos. Precisaremos de um plano educacional mais ousado que reestruture os conceitos de formação docente, a finalidade das capacitações, o fim da burocracia em prol do pedagógico e, finalmente, a valorização do profissional.

O mesmo pode ser pensado no que diz respeito às ações das Diretorias de Ensino. Compreendemos que vários fatores impedem a realização de seu compromisso como formadora dos professores.

Como nos lembrou COUTINHO em entrevista para esta pesquisa:

De positivo (nos P.C.Ns.), temos a tentativa de atualizar as questões pertinentes ao campo do ensino de arte no âmbito nacional. De apresentar a área de arte como conhecimento e não 'apenas' como expressão de emoções ou como meras atividades como o senso comum entende. A partir dos P.C.N. as questões acerca do ensino de arte vêm sendo discutidas nas escolas, isto é um mérito (2004).

Ouvindo professores, pesquisadores-autores e técnicos da S.E.E., pudemos concordar com COUTINHO, "um documento como o PCN não pode ser responsabilizado pela efetiva qualidade do ensino".

Com a contribuição de alguns autores, como PALMA (2001), por exemplo, apontamos algumas críticas especificamente dirigidas ao documento em questão, mas também aprendemos que este documento faz parte de um conjunto de políticas que precisam ser acionadas para que suas melhores sugestões possam servir de referência efetiva aos docentes. O Estado e município ficaram encarregados de analisar o documento juntamente com os professores.

Tais entendimentos não pretendem justificar ou minimizar as responsabilidades dos gestores da educação, intencionam apenas oferecer elementos para a análise de algumas dificuldades, que impedem a qualificação do ensino de arte.

Podemos dizer ao leitor que a pergunta central desta pesquisa foi respondida. Os Parâmetros são referências para muitos docentes, como vimos na pesquisa de campo, mas, infelizmente, muito do discurso dos Parâmetros ainda está no papel e não no dia-a-dia do professor.

Hoje nos perguntamos: o quanto da política educacional do Estado de São Paulo tem como referência os Parâmetros? Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte nasceram num momento de ruptura de paradigmas e de inovações no ensino de arte. Tivemos o movimento dos arte-educadores de São Paulo, que estavam em busca de novos paradigmas e de inovações para o ensino de arte, portanto, com o final desta pesquisa, podemos nos perguntar se as mudanças na prática pedagógica e na forma de compreender o ensino de arte não influenciaram os Parâmetros?

Estas dúvidas ou inquietações nos levaram a demonstrar as dicotomias entre os Parâmetros Nacionais e a política educacional do Estado de São Paulo. Tentamos esclarecer mais que o suficiente para que o leitor veja que o problema não está somente nas diretrizes apontadas pelos Parâmetros. Apesar de concordar com as inúmeras críticas ao documento, também podemos localizar os

problemas para viabilidade dos Parâmetros nas políticas educacionais de cada Estado e nas políticas que cercam a implementação de Parâmetros, que buscam melhorar o ensino em cada área.

É preciso mais do que os incentivos que a S.E.E. vem dando ao professor, como: bolsa mestrado, de projetos de formação como Teia do Saber⁵, de bônus e gratificações que não implicam em mudanças salariais significativas; é preciso mais do que eventuais capacitações no decorrer do ano. Faz-se necessário uma valorização do ser humano, dentro dos conceitos de profissionalismo, que vimos com a ajuda de alguns autores.

Referimo-nos às condições de trabalho adequadas para uma autonomia profissional. Transcrevo novamente as palavras de PEARSON (1989: 16-21), pois define bem a importância do professor no processo educacional.

O educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer (...). Estas não são decisões que se possa encomendar a outros e depois proporcioná-la aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos (...) (p.104).”

Não bastam livros didáticos ou tecnologias se o docente não é contemplado com um plano de carreira, com uma remuneração adequada às suas necessidades tanto profissionais quanto pessoais.

Hoje, ao término desta pesquisa de mestrado, o que nos inquieta são as políticas educacionais e não os Parâmetros apenas, pois este é uma fatia pequena de um todo. Hoje terminamos esse trabalho tendo uma nova postura diante dos Parâmetros e acreditando não ser ele o “vilão” da história como muitos de nossos colegas imaginam. Não se tratam de vilões e sim de uma política

⁵ A Teia do Saber é uma parceria entre a S.E.E. e as universidades que tem como finalidade complementar a formação acadêmica do professor.

educacional que extraiu dos Parâmetros os pontos que lhes eram convenientes, mas se esqueceu da operacionalidade das suas propostas. Todavia, a falta de informação e de análise sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, provocam imagens deturpadas do documento.

Concluimos esta pesquisa com várias inquietações para nós, arte educadores:

1. Como resolver o problema de garantir aos alunos da educação básica o acesso às quatro linguagens recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais?
2. Como conciliar as necessidades dos professores com a burocracia em relação às capacitações em serviço, pois este foi um problema apontado pelos Assistentes Técnicos Pedagógicos por nós entrevistados?
3. Como a S.E.E. pretende conciliar diretrizes nacionais com a atual estrutura das escolas do Estado de São Paulo?
4. Como garantir formação inicial e continuada de qualidade aos artes-educadores?

Despedimo-nos dos leitores, desculpando-nos se em algum momento ou outro revelamos um tom comprometido demais com as questões apresentadas. É difícil o distanciamento, pois vivemos todas estas inquietações em nosso cotidiano profissional. Torna-se muito difícil refletir sem sair do senso comum. Mas, consideramos que ao concluir a pesquisa tivemos nossa visão sobre os Parâmetros de arte alterada, pois deixamos de atribuir a um documento o peso da responsabilidade pela inviabilização de um ensino de arte que valoriza o fazer, conhecer e o expressar, e passamos a considerar os limites dos projetos dos órgãos centrais como Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e Diretorias Regionais de Ensino. Refletimos também sobre os problemas que cercam o preparo dos educadores e as condições de cada órgão gestor da educação para garantir que não apenas o aluno, mas também os professores, possam **fazer** com autonomia seu projeto de aula, **conhecer** seus alunos, autores e suas próprias possibilidades e **expressar** sua criatividade ao ensinar arte.

BIBLIOGRAFIA

1. Livros

AMARAL, Aracy. Arte para quê? :a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970:subsídio para uma história social da arte no Brasil. 3º ed. SP. Ed. Nobel 2003

BARBOSA, Ana Mae (org)– Inquietações e mudanças no ensino de Artes – editora Cortez –ed. 2002

_____ A imagem no ensino de Arte –Ed. Cortez 2002,

BARBOSA, ANA MAE E SALES, H.M.(Orgs). O ensino de arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BOSI, Alfredo - Reflexões sobre Arte, ed. Ática – 2003

BRASIL. Decreto n.º 3276 de 06/12/99 -Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

_____. Governo Federal/Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – Brasília, 2000

_____Lei 9.394 de 20/12/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Publicado em D.O.U de 23/12/96)

_____Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____Resolução SE nº 121, 19/06/1990 - Dispõe sobre as ações de aprimoramento do desempenho do pessoal dos quadros da Secretaria.

_____Resolução SE – nº 57, 29/03/2002 Dispõe sobre atividades docentes dos Professores de Educação Básica I que participam do Programa Especial de Formação de Professores.

_____Secretaria de Educação Fundamenta. Parâmetros Curriculares Nacionais- Artes – Ensino Fundamental Ciclo I 1ª a 4ª 1998. Brasília MEC/SEF.

_____. Parâmetros curriculares Nacionais de Artes – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª 1998. Brasília MEC/SEF

_____. Ensino Médio – Brasília MEC/SEF 1999

CANCLINI, Nestor Garcia – *La participación social del arte: el provenir de una ilusión* – Hueso Húmero, Lima – abr/set 1980 – in AMARAL, Aracy ^a Arte para quê? :a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970:subsídio para uma história social da arte no Brasil. 3º ed. SP. Ed. Nobel 2003

CASSOU, Jean. *Art and confrontation* New York, Graphic Society 1968

COLI, Jorge – O que é arte – editora brasiliense coleção primeiros passos ed.2003

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

COUTINHO, Rejane- A formação de Professores de Artes –editora Cortez 2002 In - BARBOSA, Ana Mae (org) – Inquietações e mudanças no ensino de Artes – editora Cortez –ed. 2002

DEWEY, John. *Art as Experiencia*. New York, Capricorn Books, G. P. Putnam's Sons, 1958 In: BARBOSA, Ana Mae (org) – Inquietações e mudanças no ensino de Artes – editora Cortez –ed. 2002

EISNER, Elliot W. Educar la visión artística. Barcelona: Paidós, 1995.

ELLIOTT, J – “*Teacher evaluation and teaching as a moral science*’. In: HOLLY, M.L; MCLOUGHLIN, CS (org) *Perspectives on teacher professional development*. Barcombe, Lewea, The Falmer Press, p. 239-58 1989

FANFANI, EMILIO TENTI (compilador). *Una Escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones* - Buenos Aires: UNICEF/LOSADA, 2000.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: _____ (org.), A causa dos professores. São Paulo, Papyrus, 1995 (p.17-90).

FELDMAN, Edmund Burke, *Varietes of Visual Experience*. Nex York, Prentice-Hall, Inc., 1982 In BARBOSA, Ana Mae (org) – Inquietações e mudanças no ensino de Artes – editora Cortez –ed. 2002

GAUTHIER (1969), AMARAL, Aracy ^a Arte para quê? :a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970:subsídio para uma história social da arte no Brasil. 3^o ed. SP. Ed. Nobel 2003

GARCIA, Carlos Marcelo. *El desarrollo profesional de los profesores. In: Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona, EBU, 1995 (p.313-380).

GIMENO SACRISTÁN, J – *Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica” Investigación en la escuela*, n 7, p 3-21 1989 – In CONTRERAS, José. *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002

_____ (1990) *‘Consciencia y accion sobre la práctica como liberación profesional de los profesores’.* *Jornadas sobre modelos y estrategias em la formacion permanente del profesorado em los países de la CEE*, Univesitat de Barcelona : In CONTRERAS, José. *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002

_____. *Tendências investigativas na formação de professores.* 1996. In: Pimenta & Ghedin (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito.* São Paulo. Cortez. 2002 (no prelo).

GIROUX, H.A – *“Currículum theory, textual authority, and the role of teachers public intellectuals”.* *Journal of curriculum and supervision*, v5, n 4 p 361-83 (1990a) - In CONTRERAS, José. *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002

_____, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje.* Barcelona, Madrid, Paidós/MEC (1990b) – In CONTRERAS, José. *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002

HOUSEN (1983). Apud in BARBOSA, Ana Mae (org) – *Inquietações e mudanças no ensino de Artes* – editora Cortez –ed. 2002

IABELBERG, Rosa – *A leitura dos parâmetros Curriculares Nacionais de Artes Visuais na formação contínua de professores do Ensino Fundamental.* – Tese de Doutorado –1999 – USP-ECA – São Paulo

MATISSE (1968), AMARAL, Aracy ^a Arte para quê? :a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970:subsídio para uma história social da arte no Brasil. 3º ed. SP. Ed. Nobel 2003

MARTINS, Miriam Celeste - Aquecendo uma transformação-ação: atitudes e valores no ensino de Artes, In BARBOSA, Ana Mae (org) – Inquietações e mudanças no ensino de Artes – editora Cortez –ed. 2002

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. “Parâmetros curriculares nacionais: criticas e alternativas” . In SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. Escola S/A Brasília: CNTE, 1996, pp 128-147

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

PALMA, João Cardoso Filho – A política educacional brasileira: o discurso oficial e a realidade – Tese de livre docência – UNESP – 2001.

PIMENTA & GHEDIN. (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito. São Paulo. 2a. Cortez. 2002

PLEKHANOV, George. A arte e a vida social e cartas sem endereço. Trad. Eduardo Sucupira filho- São Paulo, Brasiliense, 1969 – in AMARAL, Aracy ^a Arte para quê? :a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970:subsídio para uma história social da arte no Brasil. 3º ed. SP. Ed. Nobel 2003

RAGON, Michel. *The artist and society, New York, Graphic Society c. 1968* - In AMARAL, Aracy ^a Arte para quê? :a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970:subsídio para uma história social da arte no Brasil. 3º ed. SP. Ed. Nobel 2003

RUBIO, Javier –*La razón ética*- Tad. A A, Barcelona 1980- In AMARAL, Aracy ^a Arte para quê? :a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970:subsídio para uma história social da arte no Brasil. 3º ed. SP. Ed. Nobel 2003

SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação- Resolução nº 184 de 27/12/2002 Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais

SCHÖN, Donald – *The reflective practitioner. How professionals think in action.* Londres , Temple Smith – 1983 - In CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

SCHWAB, J.J - *The practical 4: something for curriculum professors to do.* *Curriculum inquiry*, v.13, n 3, p 239-65 (1983) –In CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

SMYTH, J – *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge.* Barcombe,Lewes, The Falmer press. . In CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

SOBRAL, Luís de Moura. “*Peinture et luttes sociales: Talking Union de Frederick B. Taylor*” – *the jornal of Canadian Art History?Annales d'histoire de l'art canadien* – 1977 –8 In AMARAL, Aracy ^a Arte para quê? :a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970:subsídio para uma história social da arte no Brasil. 3^o ed. SP. Ed. Nobel 2003

STENHOUSE,L – “*El profesor como tema de investigación y desarrollo*” – *Revista de Educación*, n 277 , p 43-53 1985 –In CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

_____.*La investigación com base de la enseñanza.* Madri, Morata – 1987. In CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

_____.*“La investigación del currículo y el arte del profesor” investigación en la escuela*, n 15, p 9-15 .In CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

Taylor (1945), Apud in : AMARAL, Aracy ^a Arte para quê? :a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970:subsídio para uma história social da arte no Brasil. 3^o ed. SP. Ed. Nobel 2003

TOLSTOI- Apud in VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In WARDE, M (org) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. PUC-SP, p:173-191. 1998

TOURINHO, Irene,– Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. 2002, In - BARBOSA, Ana Mae (org) – Inquietações e mudanças no ensino de Artes – editora Cortez –ed. 2002

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

2. Internet

BARBOSA, Ana Mae - Conversando com Ana Mae Barboza – entrevista dada a UNICAMP. Disponível no site www.lugardasideias.com.br

_____ – A reconstrução social e a Arte – entrevista cedida à ONGs. Disponível no site: WWW.geocites.com.br s.d

FMOSP – Faculdade Mozarteum de São Paulo – Grade Curricular – disponível no site www.mozarteum.br

FPA - Faculdade Paulista de Artes, Grade curricular – www.fpa.com.br

FATEA – Faculdade Teresa D’Avila – Grade curricular disponível no site www.fatea.br

PENNA, Maura – PCN nas escolas e agora? – 1998 - Disponível no site: www.cchla.ufpb.br

_____ A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade in É este o ensino de artes que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros curriculares Nacionais – João Pessoa – CCHLA/PPGE – editora UFPB – 2001 – Disponível no site www.cchla.ufpa.br

SÃO PAULO (Estado) – Secretaria da Educação. – Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 2003– disponível no site.

www.crmariocovas.sp.gov.br

S.E.E <http://cenp.edunet.sp.gov.br/>

Revista:

COLL, Cesar Salvador – O que queremos? – entrevista cedida á revista escola – editora abril, edição 167 nov/03.

Email.

BARBOSA, Ana Mae –(anamae@uol.com.br) . Entrevista cedida sobre os PCNs em maio/2004

COUTINHO, Rejane (rejanegcoutho@uol.com.br). Entrevista cedida sobre os PCNs em maio/2004

Depoimentos

Depoimento de Mário Schemberg à ^a São Paulo, 28 jul. 1982 – In AMARAL, Aracy. Arte para quê? – a preocupação social na arte brasileira 1930-1970:subsídio para uma história da arte no Brasil – 3^o ed. Studio Nobel 2003 -

ANEXOS

CONTEÚDOS DE ARTE

a) Conteúdos referentes a Atitudes e Valores

- Prazer e empenho na apreciação e na construção de formas artísticas.
- Interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas.
- Disponibilidade para realizar produções artísticas, expressando e comunicando idéias, valorizando sentimentos e percepções.
- Desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e autocrítica nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais.
- Posicionamento pessoal em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes.
- Cooperação com os encaminhamentos propostos nas aulas de Artes.
- Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas.
- Identificação e valorização da arte local e nacional
- Atenção, juízo de valor e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural.
- Reconhecimento da importância de freqüentar instituições culturais onde obras artísticas sejam apresentadas.
- Interesse pela história da arte.
- Valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação e de crítica como aspectos importantes da experiência artísticas.

- Valorização da atitude de fazer perguntas relativas à arte e às questões a ela relacionada.
- Autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte.
- Desenvolvimento de critérios de gosto pessoal, baseados em informações, para selecionar produções artísticas e questionar a estereotipia massificada do gosto. Flexibilidade para compartilhar experiências artísticas e estéticas e manifestações de opiniões e preferências sobre a arte.
- Sensibilidade para reconhecer e criticar manifestações artísticas manipuladoras, que ferem o reconhecimento da diversidade cultural e autonomia e ética humana.
- Reconhecimento dos obstáculos e desacertos como aspectos integrantes do processo criador pessoal.
- Atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura

b)Específicos De Artes Visuais.

1 -Produção do aluno em Artes Visuais

- ✓ A produção artística visual em espaços diversos por meio de: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônico, design, artes gráficas e outros.
- ✓ Observação, análise, utilização dos elementos da linguagem visual e suas articulações nas imagens produzidas.
- ✓ Representação e comunicação das formas visuais, concretizando as próprias intenções e aprimorando o domínio dessas ações.
- ✓ Conhecimento e utilização dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nos trabalhos pessoais, explorando e pesquisando suas qualidades expressivas e construtivas.

- ✓ Experimentação, investigação, utilização e capacidade de escolha de suportes, técnicas e materiais diversos, convencionais e não-convencionais, naturais e manufaturadas, para realização trabalhos individuais e de grupos.

2 - Apreciação significativa em Artes Visuais

- ✓ Contato sensível e análise de formas visuais presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas, na natureza e nas diversas culturas, percebendo elementos comuns e específicos de sistemas formais.
- ✓ Observação da presença e transformação dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens produzidas, nas dos colegas e nas apresentadas em diferentes culturas e épocas.
- ✓ Identificação, observação e análise das diferentes técnicas e procedimentos artísticos presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas e em diversas culturas.
- ✓ Percepção e análise de produções visuais, e conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas.
- ✓ Reconhecimento da variedade de significados expressivos comunicativos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais.
- ✓ Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, design, desenho animado etc.
- ✓ Discussão, reflexão e comunicação sobre o trabalho de apreciação das imagens por meio de fala, escrita ou registros (gráfico, sonoro, dramático, videográfico etc.) mobilizando a troca de informações com os colegas e outros jovens.
- ✓ Descoberta, observação e análise crítica de elementos e formas visuais na configuração do meio ambiente construído.

- ✓ Reconhecimento da diversidade de sentidos existentes nas imagens produzidas por artistas ou veiculadas nas mídias e suas influências na vida pessoal e social.
- ✓ Identificação de múltiplos sentidos na apreciação de imagens.

3 -As Artes Visuais como produção cultural e histórica.

- ✓ Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas e em diferentes tempos da história.
- ✓ Compreensão sobre o valor das artes visuais na vida dos indivíduos e suas possíveis articulações com a ética que permeia as relações de trabalho na sociedade contemporânea.
- ✓ Reflexão sobre a ação social que os produtores de arte concretizam em diferentes épocas e culturas, situando conexões entre vida, obra e contexto.
- ✓ Conhecimento e investigação sobre a arte do entorno próximo e distante a partir das obras, fontes vivas, textos e outras formas de registro.
- ✓ Conhecimento, valorização de diversos sistemas de documentação, catalogação, preservação e divulgação de bens culturais presentes no entorno próximo e distante.
- ✓ Utilização autonomia e frequência às fontes de informações e comunicação artísticas presentes em diversas culturas por meio de processos dialógicos diretos e virtuais
- ✓ Elaboração de formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação das experiências com formas diferentes culturas.
- ✓ Reflexão sobre as artes visuais e a cultura brasileira em sua diversidade e presença na comunidade e no cotidiano dos alunos.
- ✓ Reconhecimento da presença de qualidades técnicas, históricas, estéticas, filosóficas, éticas, culturais nas produções visuais, sabendo observá-las como

fonte de pesquisa e reconhecendo-as como veículo de compreensão diferenciada do ser humano e suas culturas.

- ✓ Conhecimento crítico de diferentes interpretações de artes visuais e da cultura brasileira, produzidas por brasileiros e estrangeiros no país.

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO – PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS - ARTE

Nome: _____

1. Há quanto tempo você leciona?
2. Em que faculdade se formou ?
3. Que curso você fez?
4. Possui mais de uma formação? Se sim qual? Você leciona em que série(s)
5. Você planeja suas aulas baseadas em quê?
 - a) PCN
 - b) Orientações da direção
 - c) Interesse do aluno
 - d) Livros didáticos

- 7 Durante o ano de 2004 quantas Orientações técnicas você recebeu?
_____ E quais os temas?
- 8- Você consulta algum livro didático, ou paradidático? Quais?
- 9 - As orientações técnicas que você recebe? Justifique a sua resposta
 - a) Contribuíram para a sua prática
 - b) Não recebo orientações técnicas
 - c) Não contribuíram em nada para a minha prática
 - d) Algumas coisas foram boas

- 10 Você recebeu alguma orientação sobre os PCNs – Arte-
 - a) Através de Orientações técnicas

- b) Discussão na escola
- c) Teleconferência
- d) Nenhuma

11 -Você já leu os PCNs – Arte

- a) não b) sim c) parcialmente

12 A sua escola tem um plano para área de artes? Caso sim, você se baseia nele para fazer seu planejamento?

13 -O plano da escola para área de artes engloba as quatro modalidades (Artes. Visuais, músicas, teatro e dança

14 - Ao fazer seu planejamento por qual linguagem – ou linguagens artísticas você opta por trabalhar? Por quê?

15 - Como você trabalha as quatro modalidades em sua disciplina?

- a) uma em cada bimestre
- b) a cada série uma modalidade
- c) trabalha com uma modalidade e as demais como estratégia.
- d) Através de projetos, visitas, festivais
- e) Não trabalho

16 - Na sua escola você consegue trabalhar de forma interdisciplinar? Como nos dê um exemplo de um projeto?

17 - Situação problema. Na sua escola há um problema de **violência urbana** e você escolheu a imagem do **Edvard Much – O grito** , para abordar a questão em 10 alunas. Como você desenvolverá este tema?

18 - Cite uma experiência de aula ou projeto que tenha sido bem sucedido em sua opinião. Descreva os conteúdos e metodologia.

AO FAZER SEU PLANEJAMENTO POR QUAL LINGUAGEM – OU LINGUAGENS ARTÍSTICAS VOCÊ OPTA POR TRABALHAR? POR QUÊ?

1 – Artes Visuais, pois os alunos já estão mais adaptados – Teatro para melhorar a interpretação perante um público e conhecer as concepções do teatro.

A professora teve uma formação em Artes Plásticas portanto dá uma ênfase maior nesta linguagem alegando que os alunos já estão mais acostumado com esta linguagem. O que na prática é verdade . Apesar de colocar no quadro anterior que a escola engloba as 4 modalidades o mesmo não acontece em sua prática. Quando trabalha a linguagem do teatro juntamente com outras disciplinas. Seguindo a sugestão dos PCNs.

2 - Ao planejar opto por utilizar as linguagens verbal, plásticas, corporal e musical. Pelo fato de colocar meus alunos em contato com o meio em que vive, dessa forma, poderão se expressar, interpretar e utilizar das produções culturais

A professora possui uma formação em artes cênicas, portanto utiliza as artes visuais e musicais como um “auxiliar”.

3 – Artes Visuais

No quadro anterior a professora disse que a sua escola não engloba as 04 modalidades e que também nem conhece o plano da escola. Apesar de responder no quadro 08 que as orientações técnicas contribuiram para sua prática a professora não trabalha com a polivalência.

4 – Procuro contemplar as quatro linguagens na maioria de minhas atividades

5 – Artes visuais, tentar introduzir a história da arte na linha do tempo, trabalhar técnicas de modelagem, pintura. Música trabalhar um novo olhar sobre a história da música, formação pelo gosto e origem da música ao longo do tempo

A formação da professora é em Artes Visuais, porém consegue trabalhar com a área de música.

06 – Opto pela área de artes visuais por ter mais afinidade e conhecimento. Além do que nem sempre é possível trabalhar as demais linguagens devido ao número de alunos, condições físicas da escola e falta de material de suporte pedagógico.

A professora apresenta as dificuldades reais da educação tanto da estrutura física quanto a falta de conhecimento sobre as demais modalidades

07 – Como eu sou formada em Artes Cênicas eu exploro o teatro, mas trabalho as artes visuais.

08 – Artes Visuais e teatro, música e dança como orientadora e mediadora (tenho muita dificuldade em ritmo/tempo)

A professora leciona no ciclo I portanto tem recebido O T. referentes as 4 linguagens. Através da sua fala ficou claro a sua dificuldade em lecionar uma modalidade da qual não recebeu formação acadêmica satisfatória. Confirmando as críticas dos teóricos e do PCN sobre a polivalência.

09- Tento a medida do possível, envolver diversas linguagens, mas elaboro enfocando a linguagem visual e a partir daí parto para as demais linguagens

A professora segue as orientações dos PCNs.

10 – Procuo elaborar todas as linguagens contemplando os três eixos da Arte

11 –No meu planejamento, que é refeito a todo fechamento de bimestre. Ele é reformulado por tema, exemplo: 1º bimestre música, figuras humanas etc. Mas em todas as modalidades são trabalhadas e inseridas as diversas linguagens.

Trabalha segundo as orientações dos PCNs

12 – Geralmente, artes plásticas, pois é uma área de atuação, porém na medida do possível e das séries em que trabalho, este trabalho é feito.

A professora no seu relato nos esclarece que a modalidade central é Artes Visuais, mas que muitas vezes tenta trabalhar as demais modalidades.

13 –Varia, conforme a proposta da escola

O projeto da escola engloba as 4 modalidades e a professora segue o plano.

14 – Artes Plásticas, ou seja, história da arte, música, dança e teatro. O meu planejamento é feito por temas

15 – Dou mais ênfase a música, porém não sou a única professora de artes na escola gosto de mesclar as linguagens para que meus alunos cresçam.

A professora é formada em música, o que é compreensível o seu enfoque em música

16 – Artes visuais, mas trabalho um pouco de tudo

17 –Visuais e cênicas, são áreas que domino

18 – Artes visuais por ter mais afinidade

19 – Por todas (linguagens) cada indivíduo tem mais habilidade em uma linguagem

20 – Artes visuais. Porque é a minha formação

21 – Artes Visuais –existem mais recursos nas escolas e há maior interesse dos alunos

22 –Para sensibilização uso música. Mas posso optar também por outras linguagens, depende do tema proposto. A música é uma linguagem universal, e os alunos conhecem os ritmos e são criativos

Neste relato quando a professora utiliza a palavra sensibilização ,podemos questionar o quanto a professora interfere e ou acrescenta no conhecimento do aluno como orienta os PCNs e um outro questionamento é se realmente ela leu os PCNs na área de música. Acrescento a informação de que a professora recebeu orientações sobre os PCNs em uma discussão na escola. Talvez isto justifique a equívoco da professora na interpretação dos objetivos dos PCNs.

23 –Como sigo os projetos apresentados pela DIEM (Diretoria de Ensino de Mauá) sigo as linguagens apresentadas

A professora faz parte do projeto arte no ciclo I e portanto tem recebido várias capacitações, mas com o seu relato e a utilização da palavra “sigo” podemos chegar a duas hipóteses. Uma é que a professora aplica (no sentido técnico da palavra)as atividades recebidas, uma vez que sua formação é artes plásticas e não domina as demais modalidades. Mas também não podemos descartar a possibilidade da professora adaptar as orientações recebidas.

24- Artes visuais – cinema, desenho (textos visual)

25 – Artes Plásticas, pois me formei na mesma e um pouco de música feito à parte

A professora buscou uma outra formação - música – portanto tem uma base

26 –Artes plásticas, os alunos se interessam mais, música eles também gostam, teatro e dança alguns

27 - Teatro devido ao interesse dos alunos

28 –Todos por que o aluno é um ser global e no entanto deverá perceber e estar em contato com todas as modalidades Artísticas para o seu crescimento intelectual e emocional

Esta com certeza incorporou o discurso da S.E.E em relação a polivalência, só falta saber se realmente consegue, e maneira eficaz, exercê-la!

29 –Artes visuais, música, cinema, desenho e escultura

30 –Teatro, música, artes visuais e plásticas. Música e teatro empolgam e é uma oportunidade de criar um movimento diferente. Artes plásticas e visuais tendo explorar materiais baratos de várias formas

A professora vai no sentido oposto do significado das Artes segundo os PCNs, Pelo uso do verbo empolgar em seu discurso nos permite duas interpretações. Uma é que as atividades só servem para entreter os alunos. Outra seria que devido as suas condições de trabalho e ou clientela ou de lacunas nos seus conhecimentos, isto seja o que a professora consegue desenvolver. Talvez se a professora tivesse capacitações mais adequadas as suas necessidades conseguissem ir além da empolgação.

31 – não respondeu

32- Artes Visuais, música e teatro o ambiente escolar é mais propício para estas modalidades e no caminhar do ano a arte e suas linguagens são quase parte do dia a dia do aluno.

33 – Inicialmente começo com Artes visuais e plásticas com história da Artes, depois conforme o andamento vou para música, dança e teatro.

34 – Artes Visuais, porque o material é mais acessível e é o que os alunos preferem

35 –Artes Visuais, porque o aluno está inserido neste contexto visual em seu dia a dia. Depois música, dança e teatro

36 –Artes Visuais porque é uma linguagem mais acessível para o contexto das escolas e muitas vezes para a compreensão dos alunos.

37- não respondeu

Situação problema. Na sua escola há um problema de violência urbana e você escolheu a imagem do Edvard Much – O grito , para abordar a questão em 10 alunas. Como você desenvolverá este tema.

1- Mostrando a imagem, explicando como foi feita, a vida do artista, o ano, o porque do artista fez este trabalho e depois pediria para os alunos fazerem uma apelação da violência que estão presenciando para melhor discutir o tema

2 – Apresentaria a obra “O grito”, pediria para que os alunos fizessem uma releitura; observassem e escrevessem tudo que representasse a imagem: Ex terror, tristeza, pânico, medo etc. comentaria o tema violência urbana, suas causas e conseqüências para cada um de nós como pessoa e grupo. Incentivando a participação com exemplo e comentários.

A formação da professora em Artes Plásticas foi através de complementação de 1 ano (aos sábados) em artes cênicas. Talvez isto explica o porquê da professora ficar somente na parte de análise da obra e não partir para o fazer.

3 –Através de dramatização

4- Obra escolhida, vida do pintor, e todo um trabalho partido de uma avaliação diagnostica para saber o que, como e onde abordar este assunto em 10 aulas

5 –Estudo sobre a obra, perguntas, criação de poesias ou histórias, trabalho prático: escultura (diversos materiais) projeto em desenho bidimensional para a confecção da Escultura (temática violência urbana)

6 –A imagem seria observada pelos alunos e cada um de acordo com o seu repertório daria a sua interpretação – leitura pessoal. No próximo momento faríamos uma leitura direcionada para as formas e cores representadas na imagem. Em grupo fariam um estudo sobre o modernismo e à respeito do artista. Aí sim, uma leitura mais completa da obra de acordo com as novas informações. Á partir desses dados os grupos produziram uma obra visual conforme a sua

realidade e violência recebida no local para fechamento, apresentação das obras em exposição e comentários gerais à respeito das criações e idéias surgidas

A professora incentivou os alunos a pesquisa, a debaterem as informações recolhidas e as influências dessas informações na obra.

7 _ Mostraria a obra as 10 aulas para que fosse levantada os conhecimentos prévios. Discutir sobre o sentido da obra. Finalizaria com uma ponte entre a obra e a realidade

8 – O que transmite, o sentir ao aluno e imagem, porque as cores e como inseri-la na situação evidenciada. A data da obra, a arte permeia no cotidiano

9 _ Em primeiro lugar faria uma exploração da imagem como as alunas. O que apresenta; que aspectos a imagem tenta mostrar: sofrimento, alegria, tristeza. Se a imagem seria mais bonita se não apresentasse sofrimento, medo. Partindo daí iríamos em busca de outras obras que seguem o mesmo estilo e porque foram confeccionadas desta maneira.

A formação da professora em Artes Plásticas foi através de complementação de 1 ano (aos sábados) em artes cênicas. Talvez isto explica o porquê da professora ficar somente na parte de análise da obra e não partir para o fazer.

10 –Preciso de um tempo maior para pensar no assunto e pesquisar uma forma mais adequada para abordar o tema

11- Com este objetivo, eu teria que ter um tempo maior de elaboração

12- Leitura da imagem, história do autor, o contexto histórico , discussão da sanidade mental e a violência e as conseqüências etc...

13 – Minha escola é rural, mas dá para trabalhar o gesto, o som, a mímica a comunicação, a inclusão de deficiente auditivos ou vocal, pintura, o Expressionismo etc...

Este foi o primeiro relato que buscou ir além das artes visuais e que realmente englobou as demais modalidades

14 –A leitura do quadro oral e interpretativa. Conto a história do quadro o porquê do grito e tento trazê-lo para comparar o problema da violência urbana.

15 – não respondeu

16 – Trabalharia a imagem em um todo, releitura da imagem, o que ela quer passar para o aluno, leitura em escrita da imagem

Professora com formação em pedagogia e complementação em 1 ano (aos sábados) em Artes na Faculdade Paulista de Artes.

17 –Como o grito do louco trabalharia a linha da violência em releitura de forma extremamente expressionista.

18 –Abordando através da introdução de letras de músicas, filmes, levando ao cotidiano.

19 –não respondeu

20 –Em 10 aulas trabalharia isso :leitura da obra, abordagem da obra e trazendo para os dias de hoje

21- não respondeu

22 –Primeiro conhecer a que movimento pertence a artista e a obra. Fazer uma discussão sobre esse grito do Munch e o grito que a sociedade esta querendo dar e não pode, por causa da violência. Depois fazer uma pesquisa em jornais e revistas sobre situações de grito, recortar estas figuras e fazer uma montagem na obra de Munch. Como por exemplo aquela que saiu na Veja o grito interrompido; Desenvolvimento: tirar *xerox* da obra O grito e fazer a montagem de todos os gritos achados, depois repetir as figuras, arte cinética. No final fazer nova discussão sobre o tema.

23 –Faria uma sensibilização através da imagem o que eu vejo e o que eu sinto. Depois colocaria músicas como por exemplo a paz que eu quero do Rappa. Ouviria a idéia deles de como evitar essa situação de violência e para finalizar pediria que fizessem uma obra protesto através da obra do Munch.

A professora definitivamente englobou mais de uma linguagem para interpretar a obra. Colocou a obra em tempos atuais, levou o aluno a interpretar como cidadão a idéia de violência. Sem duvida se encaixa nos ideais de agentes transformadores.

24 –Trabalhar com a imagem descrevendo e analisando e criação de um texto visual colocando o sentimento que tive com a observação da obra.

25- Leitura formal, leitura interpretativa, leitura informal, leitura contextualizada. Descrição do que há de problemas onde deveríamos correspondê-los com aquela expressão e criação de papel interferindo na obra

26- O que vocês acham desta figura? É homem ou mulher. Em que lugar ele está ?Que horas são? O que ele está fazendo? O que vocês estão sentindo ao ver este quadro?

27 – não respondeu

28 – Faria uma releitura da obra de arte citada e em círculo. Faria uma discussão sobre o que o artista pensou e sentiu ao fazer a obra. Faria também um debate sobre a violência em suas vidas e a partir daí desenvolveria um trabalho artístico onde o aluno exporia seus sentimentos, medos, anseios e a realidade onde ele vive.

29 –Descrever a análise a imagem. Fazer um texto visual, colocando o sentimento que teve com a observação da obra.

30 –Pegando fatos de jornais e pinturas que passam o desespero. Reprodução dos dois através de desenhos de observação. Colagem misturando os dois temas. Trabalhando opostos violência e não violência.

31- não respondeu

32 – Fazendo um trabalho visual onde pudessem mostrar através de montagens de painéis expressões onde refletiam o sentimento de dor, de medo e com essa situação problema reflete em sua vida diária.

33 – Apresenta a obra alvo um de debate de percepção e sentimentos depois abro para questões problemas através de desenhos novamente entro em questões problemas entramos com o teatro dos oprimidos onde há a interatividade e as questões dos alunos.

34 –Partiria da fantasia Pânico (filme) abordaria que sentimentos ele produz e faria a ligação com a obra de arte. A partir disto procuraria contextualizar o filme e a obra “ o grito” com a realidade da escola.

35 –Traria a obra, pediria para os alunos fazerem uma apreciação e emitissem seus sentimentos através daquela imagem, depois pediria para eles escrevem a impressão que a mesma lhes deixou e se tem alguma relação com a realidade.

36- Abordaria o contexto histórico da obra (pesquisas). Contextualizar o contemporâneo e o cotidiano dos alunos

37- não respondeu

CITE UMA EXPERIÊNCIA DE AULA OU PROJETO QUE TENHA SIDO BEM SUCEDIDO EM SUA OPINIÃO. DESCREVE OS CONTEÚDOS E METODOLOGIAS.

1 –Teatro –ensino médio , pediu para que os alunos fizessem uma interpretação eles resistiram em relação a criar uma peça, depois mudei para fazerem uma interpretação de piada, e vi que surgiram grandes artistas, pois ai eles interpretaram muito bem e foi uma aula muito produtiva.

2 – artesanato de jornal (vaso) utilização de jornal como matéria prima; confecção de vasos e exposição.

3 –Trabalho com fábulas: leitura em grupo – filme que fala e mostre as fábulas. O que é fábula. Re- escrita do que entendeu da fábula, apresentação, desenho e conclusão.

4 – Projetos curtos, com assuntos que possam abordar os conteúdos propostos com metodologias adequadas a essas propostas elaboradas.

5 – Brinquedos de garrafas *pet* e outros materiais sucateados criação de objetos preestabelecidos.

6 – não me recordo de projetos efetivamente concretizados

7 – Com os meus alunos de 1ª a 4ª série, trabalhei o teatro mais a parte do cenário, usamos como material: guache, cola, papel crepom, uma caixa de sapato, papel espelho. Primeira parte do trabalho, recortamos a caixa de sapato, em seguida colamos no fundo o papel espelho, para a montagem do cenário usamos o papel crepom, após criar os objetos, com guache criávamos um fundo com vários desenhos de paisagens, cidades, abstrato.

8 – Folclore: lenda medicina, dança, provérbios instrumentos musicais, musicas, comidas, pesquisa por região e apresentação.

9 - Projeto – tema gerador – água – Desenvolvemos o projeto e resolvemos escolher a musica e a dança para abordarmos o tema. Pesquisas foram realizadas pelos alunos sobre letras de música que falam sobre a importância da água no nosso planeta. A sala foi dividida em grupos. Cada grupo com uma música, partimos para paródias. Também foi elaborada e apresentada uma dança com a música de Julio Iglesias que fala sobre a água.- musica água doce.

10 –Tenho várias experiências positivas

11 – São vários projetos e todos com ótimos resultados

12 – Projeto revista folclórica – pesquisas preferencialmente orais a familiares, pessoas idosas, etc. além de um estudo preliminar de texto explicativo do que é o folclore, dividindo por categorias, grupos de trabalho como sessões de uma revista e o agrupamento das informações etc. Foi um projeto interdisciplinar, com apoio de outras áreas de conhecimento e com um bom resultado.

13 – Tem um projeto que desenvolvo desde 2002 que é o calendário de árvore da região. Na 1ª etapa foi construído durante o ano letivo. Depois ele vem sendo retomado , nesta época da primavera, eles escutam música e reproduzem uma árvore

14 – Dança Um trem feito de gente foi um projeto que foi trabalhado ritmo, coordenação motora, equilíbrio e criatividade.

15 – não respondeu

16 –Projeto folclore que todos os professores escolhem uma região e em cima do tema cada professor desenvolveu sua participação onde no produto final do projeto houve uma apresentação

17 – A história rupestre em quadrinhos. Expliquei a parte teórica das artes rupestres e sua importância, depois ensinei como criar os quadrinhos com balões e falas. Isto foi exposto em sala e durou um bimestre

18 – não respondeu

19 – não respondeu

20 – não respondeu

21 – não respondeu

22 – Uma leitura de imagens, utilizando obras do acervo. Os alunos escolhiam 03 ou mais detalhes e construíam uma obra completamente diferente. Usaram três técnicas, pintura com lápis de cor, mosaico e pintura raspada.

23 – Gravura onde os alunos aprendem a técnica através da bandeja de isopor (xilo) e uma história pessoal é contada através do cordel. Essa experiência é muito boa pois, há um envolvimento muito grande por parte dos alunos.

24 – Duas obras, descrevermos e analisamos. Debates sobre o que foi falado e por final os alunos montaram um texto onde eles analisaram com suas palavras as obras expostas.

25 –Projeto – O corpo e suas apresentações. Conteúdos – cores, formas geométricas e orgânicas e linhas. Metodologias – aula prática discutida – registro analise e comparações de registro composição tridimensional

26 – “No projeto fiscal, pedi aos alunos para criarem jogos com o uso das porcentagens que pagamos por vários produtos. Passei a eles vários valores e produtos. Os alunos criaram ótimos jogos.”

27 – não respondeu

28 –Projeto – festival de inverno – Conteúdo: cada matéria iria trabalhar da maneira como achasse melhor. Metodologia – como o inverno influencia sua vida em todos os âmbitos.

29 – Duas obras descreveremos e analisamos. Debates sobre o que foi falado. E por final os alunos montaram um texto onde eles analisaram com suas próprias palavras as obras expostas.

30 –No projeto folclore eu consegui sair dos desenhos e relatos de lendas e fui para a prática de brincadeiras, sarau de “causos” e criação de personagens com sucatas.

31 – não respondeu

32 – Gosto muito das aulas que sai do papel para a prática e todos os anos trabalho com tema logotipo, designer e publicidade e a partir disto faço com que os alunos formem grupos (pequenas empresas), que necessita de identificação de sua empresa (logotipo, nome, cores, letras, *layout* e arte final) Enfim confecção do produto com um diferencial. No mercado já existe muitas outras idênticas ao dele, porém o produto dele tem que competir e aí vem a originalidade do aluno.

33 –Trabalho com a mitologia. Aproveitando o ano das Olimpíadas na Grécia trabalhei com o filme Hércules, a historia da arte no antigo Egito, os Deuses e lendas e fábulas. Depois representação em desenhos, esculturas e maquetes da interpretação mitológica e os esportes. Passando essa fase a sensibilização através dos sons. Os sons dos deuses, a escolha de músicas que lembravam emoções e sentimentos divinos, um passeio pela música, passamos também pela expressão corporal e movimentos. Finalizamos com uma dramatização.

34 –Tenho trabalhado no ciclo I, os projetos dados em capacitação na Diretoria de Ensino tem sido muito bom. Dança – *street dance*, pedi que os alunos trouxessem CDs e pedi que eles dançassem com sabiam. A classe escolheu a musica e depois em cima dos passos conhecidos foi montado uma coreografia

35 – Tenho trabalhado os projetos encaminhados pela D.E (diretoria de ensino) e as abordagens feitas pelos mesmos. Procuo trabalhar de acordo com a classe e série, pois ainda encontramos resistências quanto aos projetos da D.E. e cobrança da aplicação dos mesmos por parte da escola. Na escolha estou trabalhando cantigas de roda dentro do projeto folclore, onde os alunos estão ensaiando danças.

36 – Tenho trabalhado os projetos encaminhados pela D.E (diretoria de ensino) e as abordagens feitas pelos mesmos com execução e práticas as quais são variantes de séries para série.

37 – não respondeu

Obs. Os projetos descritos em sua grande maioria só envolvem as artes visuais, uma contradição ou contra ponto no relato dos professores enquanto o uso das demais linguagens.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)