



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda

O PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS E O ENSINO DE ARTE

FORTALEZA
2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA FABIANA SKEFF DE PAULA MIRANDA

O PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS E O ENSINO DE ARTE
THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER AND THE ART TEACHING

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de concentração: Didática e Formação Docente.

Orientador: Prof^o. Dr^o. José Albio Moreira de Sales.

FORTALEZA
2006

Miranda, Maria Fabiana Skeff de Paula. O professor das séries iniciais e o ensino de arte. (p.128). Dissertação de Mestrado - Centro de Educação/UECE , Fortaleza. 2006.

MARIA FABIANA SKEFF DE PAULA MIRANDA

O PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAS E O ENSINO DE ARTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Defesa em: 26/06/ 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^o. José Albio Moreira de Sales - UECE
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Bessa Linhares - UFC

Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima - UECE

Aos meus pais: Fádua Skeff e Maurício Miranda por me ensinarem o significado da garra que necessita uma mulher na conquista do seu espaço profissional;

Ao companheiro Sérgio Luz: sonhar de mãos dadas com quem acredita é fazer da caminhada um vôo de gratificantes aventuras;

À pequena Larissa, por compreender as horas e horas da mamãe debruçada em estudos. Nessa forma de carinho entre nós, tenho a certeza do aprendizado que alcançamos.

- *Acabou, mãe?*

- *Acabou.*

- *Tá com preguiça de falar, mãe?*

★ *Tô.*

- *Eu Também.*



Mãe e filha olhavam para a parede: olhos pesados, pesados, pesados...

A mãe não teve tempo de ir para a sua cama.

Dormiram ali mesmo, juntinhas, espremidinhas. A boca da noite sorriu.

Sylvia Manzano

AGRADECIMENTOS

Às infalíveis escudeiras: Celena (incansável conselheira), Lorena (minha artista predileta) e Adriana (pelo sorriso sincero), minhas companheiras desde as tarefas da escola na mesa de nossa casa;

Aos familiares que torceram e torcem pelo meu sucesso profissional;

Ao meu orientador Prof^o. Dr^o. José Albio Moreira de Sales. Esse pesquisador sabe orientar com sorriso, sem perder a firmeza teórica de um acadêmico coerente. Obrigada pela orientação com credibilidade e paciência que motivaram cada momento de descoberta enriquecedora dessa dissertação;

À Prof^a. Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima – Coordenadora do GEPEFE-CE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação do Educador – Ceará), que através da minha inserção nesse Grupo, me proporcionou discussões essenciais na construção do referencial teórico desta pesquisa. Agradeço também pelas contribuições com livros, teses e dissertações, além da leitura minuciosa que contribuíram na construção consciente dessa dissertação;

Às colegas e aos colegas de trabalho, pela força desde o momento da inscrição de ingresso nesse Mestrado, até o apoio nas aulas e trabalhos que muito ajudaram nessa caminhada;

Aos companheiros mestrados, em especial, Germana Albuquerque Zanotelli: “Que dupla perfeita fizemos em nossas discussões”;

À Coordenação do MAE, corpo docente e Secretaria, pela organização, exigência na pontualidade dessa pesquisa e aulas que contribuíram com meu crescimento teórico e coerência na postura política e profissional;

Aos atores, sujeitos dessa pesquisa que participaram com delicadeza, presteza e coleguismo, na obtenção dos instrumentos necessários para concretizar esse trabalho. Um abraço amigo para: Rosa Maria Pinto de Lima, Joelma Gentil, Rosa Virgínia Canito Lima, Ricardo de Araújo Milanez, Vera Lúcia das Graças Rangel Berto, Anna Maria Barroso de Moraes, Maria Luíza Mota Machado e demais profissionais que cruzaram nosso caminho nos abrindo portas;

Agradecimento sincero ao trabalho dos amigos: Gorete Herculano pela dedicação na transcrição das fitas e José de Ribamar Magalhães na sintonia entre seu profissionalismo e o meu desejo na programação visual desse trabalho.

COM TODA ESSA ENERGIA EU NÃO PODERIA DEIXAR DE SER FELIZ!

*E que a Arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela não saiba,
pois é preciso simplicidade para fazê-la florescer...*

Ferreira Gullar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
O encontro com o objeto desta pesquisa	10
CAPÍTULO 1 – TRABALHANDO CONCEITOS	17
1.1 A docência numa perspectiva política e profissional	17
1.2 Considerações sobre a formação, reflexão e ação docente.....	24
1.3 Formação do professor de Arte: um breve histórico sobre o ensino de arte no Brasil... 33	
1.4 A formação do professor de arte para a educação básica	38
1.5 Mudanças no ensino de arte: de onde partimos e onde queremos chegar	41
CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE OUTRAS PESQUISAS	46
2.1 O que faam outros pesquisadores sobre o ensino da Arte no Brasil.....	46
CAPÍTULO 3 – PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE DADOS	49
3.1 Metodologia escolhida.....	49
3.2 Os primeiros passos da pesquisa	54
3.3 Próximos passos: descobertas confirmadoras	57
3.4 Diante das constatações: quem é o professor de Arte das séries iniciais e qual sua formação?	60
3.5 A atual situação do ensino de Arte nas séries iniciais em Fortaleza	65
3.6 Os gestores da escola : entre o dito e o não dito sobre o ensino de Arte nas séries iniciais.....	70
3.6.1 Entrevista com o Diretor da escola.....	74
3.6.2 Entrevista com a Vice-Diretora da escola	77
3.7 Conhecendo os professores participantes da pesquisa	84
3.7.1 A professora que encontrou na Arte uma resposta	85
3.7.2 Colorindo o cotidiano de uma sala de aula.....	93
3.7.3 A Arte como ferramenta para educação	99
3.7.4 Arte e cultura numa sala de aula.....	104
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
4.1 Conclusão	110
4.2 Recomendações – Um caminho a percorrer	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	119

RESUMO

Esta pesquisa teve origem na necessidade de se investigar a formação e as práticas de professores que desenvolvem o ensino de Arte. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, centrado em uma escola municipal de Fortaleza e aplicada pesquisa de caráter qualitativo por meio de levantamento documental, da aplicação de entrevistas aos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, da Secretaria Executiva Regional VI, aos gestores e professores da Escola investigada e da observação simples às aulas desenvolvidas por professores das séries iniciais da escola pesquisada. Na parte conceitual trabalhamos com os seguintes autores: Ana Mae Barbosa, Lucimar Frange Bello, Rejane Coutinho, Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima e Evandro Guedin. O objetivo principal desta pesquisa foi de investigar a formação apresentada pelos professores que desenvolvem o ensino de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental e analisar as práticas desenvolvidas por estes professores. A pertinência deste estudo decorre da importância que as discussões sobre a formação de educadores nos diversos níveis de ensino tem assumido hoje, tornando-se um dos temas mais discutidos na agenda educacional, indicando que a função do professor no processo de ensino e aprendizagem gradativamente vem ocupando mais espaço nas pesquisas acadêmicas, tanto no que diz respeito às análises das especificidades de sua atuação profissional quanto aos processos históricos de construção dessas práticas. Concluímos nesta pesquisa que a formação e a prática do professor de Arte, das séries iniciais da Regional VI do município de Fortaleza, reflete o atual quadro geral da educação e da política de formação de professores, apresentando o descompasso entre as recomendações contidas nos documentos oficiais sobre formação, disciplinas, conteúdos, e metodologias e as condições objetivas de trabalho nas escolas pesquisadas, o que nos leva a pensar na necessidade de uma proposta de formação permanente, planejada a partir da integração entre as instituições executoras da educação pública no município de Fortaleza, tomando como ponto de partida o pensamento do educador sobre as reais necessidades para sua formação. Desta forma, estaremos coletivamente respeitando o potencial dos educadores e buscando a formação de um docente intelectual, pesquisador e crítico, capaz de refletir sobre sua prática numa visão de totalidade a qual está inserida.

Palavras-chave: Formação docente-ensino de arte-prática do professor de arte

ABSTRACT

This study originated from the need to investigate the formation and practices of Art teachers. A case study was conducted for such centered in a municipal school in Fortaleza and qualitative research was applied using a document study, interviews of Fortaleza Secretary of Municipal Education managers, of the Secretary for the Executive Regional VI, of the managers and teachers at the investigated School and the simple observation of the classes given by the teachers in the first grades of the School being studied. In the conceptual part we worked with the following authors: Ana Mae Barbosa, Lucimar Frange Bello, Rejane Coutinho, Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima and Evandro Guedin. The main objective of this study was to investigate the formation presented by the teachers who taught Art in the first grades of the elementary level and to analyze the practices developed by these teachers. The pertinence of this study results from the importance the discussions about educator formation at the various levels of education have assumed today. This has become one of the most discussed issues in the educational agenda, indicating that the function of the teacher in the teaching and learning process has been gradually occupying more space in academic research, with regard to analyses of professional performance specificities as well as the historical processes in building these practices. In this study we concluded that the formation and the practices of the Art teacher in the first grades of Regional VI in the city of Fortaleza, reflect the current general scenario of education and teacher formation policy, demonstrating a gap between the recommendations contained in the official documents concerning formation, disciplines, content and methodologies and the objective work conditions in the schools studied. This leads us to believe in the need for a proposal for continuous formation, planned from the integration of the executing institutions of public education in the city of Fortaleza, and using the educators' thoughts about the real needs for their formation as a starting point. We would thus be collectively respecting the educators' potential and seeking the formation of faculty members who are intellectual, researchers and critical, capable of reflecting about the practice in a perspective of the totality in which they are inserted.

Key Words: Faculty formation – Art Education – Art teacher practices.

INTRODUÇÃO

- **O encontro com o objeto de estudo desta pesquisa**

*Nada de grande
no mundo
é feito sem paixão.*

Hegel

A partir do curso de graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, realizado entre os anos de 1986 a 1990, tivemos a oportunidade de presenciar importantes discussões acerca do ensino e a formação de educadores. Nesta mesma época havia a preocupação frente à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que gerava debates em torno das diversas áreas do conhecimento, os conteúdos e o currículo escolar, assim como novas abordagens para as áreas da Sexualidade, da Arte, da Educação Física, dentre outras, trazendo uma ansiedade pela inovação.

Subsidiando tais propostas havia grupos de discussão em torno da relação Trabalho e Educação, buscando reforçar na formação docente a consciência política do professor, uma vez que atravessávamos um momento delicado na estrutura de oferta de emprego no mercado de trabalho, provocada pela reestruturação do projeto do capital mundial que sofria forte crise no seu próprio movimento nas estruturas econômicas.

O advento das novas tecnologias de comunicação e informação surge neste mesmo período, provocando o discurso por um novo perfil de trabalhador que para inserir-se no mercado de trabalho teria que dominar as linguagens da informática, no sentido de corresponder à demanda social de preparar o educando para uma nova era: a informatização da comunicação.

Por um lado se desenhava um novo perfil para o profissional da educação e, por outro lado, acelerava-se a crise do trabalho marcada pelo desemprego, poucas vagas ofertadas

pelos concursos públicos, baixos salários, más condições de trabalho para os professores, evasão escolar, analfabetismo, repetência etc.

No ano de 1997 ingressamos na rede pública de ensino do estado do Ceará, onde tivemos experiência como professora do Sistema de Telensino do ensino fundamental – 5ª a 8ª série e como coordenadora pedagógica de duas escolas de ensino fundamental e médio do Estado. Mais uma vez pudemos presenciar a crise pela qual atravessava a educação pública brasileira.

Apesar dos avanços ocorridos na educação como a universalização da matrícula escolar provocada por novas políticas públicas, a LDB de 1996 e a publicação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Brasileira; permaneceu na escola pública a característica marcante da exclusão social. A condição de classe do proletariado, clientela desta escola, era caótica diante das más condições de moradia, saúde, saneamento básico, salário etc.

Especificamente sobre nosso trabalho em sala de aula, havia uma solitária tentativa em atendermos as necessidades do ensino e aprendizagem que no dia-a-dia cresciam, gerando insegurança causada pela falta de iniciativa dos gestores do ensino público estadual, pois os esporádicos cursos que os professores do Telensino recebiam, a qual fomos participantes como cursistas, voltavam-se para a metodologia do mesmo. Não nos ensinavam como dominar os conteúdos escolares de 5ª a 8ª série.

Não havia discussões aprofundadas sobre o papel da escola pública na formação da consciência dos professores e dos alunos.

Tínhamos que ser professor e professoras de português, inglês, Artes, matemática, história, geografia, física, química, biologia, além da exigência diante das questões relativas a formação para a sexualidade, para a pluralidade cultural, para a consciência acerca da saúde e meio ambiente, etc, etc, etc.

Faltava-nos tempo para a busca pelas opções de formação que as universidades ofertavam, pois a jornada de trabalho em sala de aula era de 40 horas semanais e diante de um precário salário.

A formação em serviço era apenas um debate que se restringia aos projetos que não saíam do papel.

De todas as tentativas, foram nas nossas aulas de Arte que pudemos perceber as mais diversas manifestações do espírito de descontentamento, onde a criatividade retratada nos trabalhos, falava sobre a realidade dos nossos alunos e alunas .

Faltava-nos à formação para lidarmos com as linguagens artísticas e proporcionarmos experiências mais aprofundadas em práticas de arte.

Como coordenadora pedagógica de duas escolas de ensino fundamental e médio do Estado, percebemos que a carência de formação específica para as áreas do ensino, era quase generalizada nas séries iniciais do ensino fundamental.

Presenciamos, então, nas séries iniciais, a prática do ensino de Arte desenvolvida pelos professores polivalentes com formação em pedagogia, sem a formação específica para essa área e que numa tentativa esforçada se restringiam a desenvolver o trabalho manual com a confecção de enfeites para decorar a escola durante as datas comemorativas.

Projetos lançados pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, como o FESTAL – Festival de Arte e Cultura na Escola, aconteciam como forma de incentivo das manifestações culturais e artísticas e os professores que tinham maiores conhecimentos sobre o folclore e as artes plásticas eram solicitados para assumirem a orientação dos alunos.

Como professores ficávamos de mãos atadas, sem saber como realizar os trabalhos para as mostras estaduais, onde a Arte assumia caráter de competição entre as escolas.

Os trabalhos eram desenvolvidos com muito gosto e os resultados eram surpreendentes, mas sem continuidade, pois a falta da formação trazia a ruptura das iniciativas sobre o desenvolvimento da Arte na escola que logo voltava a caracterizar-se pela confecção de alegorias para enfeitar a escola.

Percebendo a necessidade em avançar nas discussões sobre a importância do ensino da Arte na escola pública e refletindo sobre a formação e as práticas desenvolvidas pelos professores do ensino fundamental, buscamos a pesquisa na área da formação docente, o que nos levou ao Mestrado em educação da Universidade Estadual do Ceará, na linha de Didática e Formação Docente.

Iniciando o mestrado ampliamos as leituras e redefinimos nosso projeto de pesquisa que resultou nesse estudo, cujo objeto de foco é: formação e práticas de professores do ensino de Arte e apresenta como idéia central a necessidade de analisar a formação que possuem esses professores e as práticas desenvolvidas por eles no ensino de Arte, nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Fortaleza.

Os objetivos perseguidos são:

- Contribuir para subsidiar e aprofundar as discussões teóricas sobre a formação docente, e especificamente a formação para o ensino da Arte, apontando os avanços e retrocessos deste ensino no Brasil;
- Analisar as práticas desenvolvidas por professores das séries iniciais do ensino fundamental no ensino de Arte.

A pertinência deste estudo decorre da importância que as discussões sobre a formação de educadores nos diversos níveis de ensino tem assumido hoje, tornando-se um dos temas mais discutidos na agenda educacional, indicando que a função do professor no processo de ensino e aprendizagem gradativamente vem ocupando mais espaço nas pesquisas acadêmicas, tanto no que diz respeito às análises das especificidades de sua atuação profissional quanto aos processos históricos de construção dessas práticas.

A retomada da discussão sobre a formação do educador tem provocado a busca por uma nova identidade profissional, assim como reflexões acerca da prática do professor das diversas áreas do conhecimento, diante de uma crescente expectativa em torno do fazer pedagógico.

Subjacente às discussões apresentadas, acreditamos ser de fundamental importância para compreensão do contexto, considerar a atual crise pela qual atravessa a profissão docente no Brasil consequência do crescente quadro de desemprego, momento este em que se desenvolveu esta pesquisa.

Nesse contexto é que se insere a formação do professor de Arte no Brasil que além dos problemas relacionados com a questão da profissionalização ainda agrega a estes as questões específicas da afirmação da docência em Arte, que passa pela formação precária e as exigências pela atuação polivalente.

De acordo com Coutinho (2002:154), *os cursos de educação artística que surgiram nos anos de 1970 após a inserção do ensino de Arte instituída pela lei 5692/71, no currículo escolar, providenciaram a criação das licenciaturas curtas e plenas polivalentes.*

Em seguida, nos anos 80, continua Coutinho (2002:154-155), o fracasso desses cursos foi amplamente discutido pelos professores em encontros e congressos que buscaram reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento. Para a autora a estruturação dos cursos de Arte no Brasil, vêm, ao longo de sua história, caminhando a reboque das políticas educacionais ignorando a necessidade de compatibilizar suas especificidades com as de formação de professores.

Reforçado pelo estudo de Coutinho (2002) e Barbosa (2002) o questionamento principal da nossa investigação é: Qual a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental para o ensino de Arte e como esta formação se reflete em sua prática?

Considerando as discussões propostas por Ana Mae Barbosa, Rejane Coutinho, Mirian Celeste Martins, partimos do pressuposto de que os cursos de formação de professores que trabalham com o ensino de Arte deveria propiciar a estes a condição de levar aos alunos uma reflexão crítica e contextual do conhecimento artístico e estético historicamente situado, provocando paralelamente a interação desses alunos com a produção em Arte e estabelecendo elementos para a compreensão da Arte como produto do meio social e cultural.

Tomaremos como contribuições teóricas as discussões realizadas por Selma Garrido Pimenta e as questões acerca da necessidade de mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação para a construção do professor entendido como pesquisador crítico-reflexivo e por Ana Mae Barbosa sobre a importância de conceber o ensino de Arte na perspectiva da produção, fruição e reflexão.

Baseado nesta abordagem teórica e metodológica elaboramos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, que apresentamos nos quatro capítulos abaixo descritos.

Capítulo 1: Trabalhando Conceitos: Neste capítulo apresentamos a discussão conceitual sobre a formação docente e as implicações políticas e ideológicas inseridas na mesma.

Entendemos que é por meio da compreensão acerca do contexto político e ideológico que a discussão sobre a formação de professores se amplia para uma visão de totalidade do fenômeno da profissionalização.

A partir desta compreensão lançamos a reflexão sobre a intencionalidade subjacente às propostas de formação desenvolvidas a partir da visão neoliberal e a necessidade de contextualizarmos tais propostas, pois entendemos que estas estão inseridas na lógica de manutenção do capital internacional.

É neste contexto que propomos a crítica para a proposta da formação docente voltada para o desenvolvimento de competências e que tem sido contemplada pelas atuais políticas públicas para a educação.

Em seguida, ainda conceituando e ampliando as discussões para o nosso objeto de estudo, abordamos os principais aspectos sobre a formação para o ensino de Arte numa perspectiva histórica, considerando a realidade brasileira e propondo segundo os estudos realizados por alguns pesquisadores desta área, as possibilidades de mudanças para este ensino.

É questionada a prática do ensino de Arte compreendida como alegorias festivas e são apresentadas propostas de formação para o ensino de Arte numa visão da compreensão da manifestação artística em um determinado contexto histórico e cultural.

Capítulo 2: Contribuições a partir de outras pesquisas: Neste capítulo é realizada síntese, considerando o universo de três pesquisas, sendo elas uma tese de doutoramento e duas dissertações de mestrado que têm como objeto de investigação a formação e o ensino da Arte. Nosso objetivo foi de possibilitar a ampliação de conhecimentos a partir da contribuição de outros pesquisadores.

Capítulo 3: Pesquisa de campo e análise de dados: É apresentada a abordagem metodológica desta pesquisa que compreende a um estudo de caso desenvolvido em uma escola municipal de Fortaleza.

Apresentamos a interpretação dos dados coletados durante esta pesquisa, a partir da análise qualitativa das entrevistas realizadas aos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, da Secretaria Executiva Regional VI e da escola onde concentrou-se a pesquisa.

São igualmente apresentadas e analisadas, as entrevistas aplicadas aos professores das séries iniciais e a observação simples das aulas assistidas pelos pesquisadores, momento em que propomos a discussão entre os dados coletados e a visão dos autores citados nas abordagens conceituais sobre formação e prática de professores para o ensino de Arte.

Capítulo 4: Considerações Finais: É apresentada a conclusão da pesquisa apontando que a formação e a prática do professor de Arte, das séries iniciais da Regional VI do município de Fortaleza, reflete o atual quadro geral da educação e da política de formação de professores, demonstrando o descompasso entre as recomendações contidas nos documentos oficiais sobre formação, disciplinas, conteúdos, e metodologias e as condições objetivas de trabalho nas escolas pesquisadas, o que nos leva a pensar na necessidade de uma proposta de formação permanente, planejada a partir da integração entre as instituições executoras da educação pública no município de Fortaleza, tomando como ponto de partida o pensamento do educador sobre as reais necessidades para sua formação. Desta forma, estaremos coletivamente respeitando o potencial dos educadores e buscando a formação de um docente intelectual, pesquisador e crítico, capaz de refletir sobre sua prática numa visão de totalidade a qual está inserida.

CAPÍTULO 1

TRABALHANDO CONCEITOS

1.1 A docência numa perspectiva política e profissional

*Nunca se deixem seduzir
Não há caminho de regresso
Penetra o dia pelas portas
Durante a noite o vento sopra
Mas a manhã não volta mais.*

Bertold Brecht

Destro da proposta teórico-metodológica do presente estudo sentimos a necessidade em lançar uma reflexão acerca da identidade do docente, na busca por uma construção teórica sobre a formação do educador, e de modo específico sobre o professor que trabalha com o ensino de Arte.

Para esta abordagem partiremos do levantamento de algumas das principais questões que hoje são objeto de análise dos estudiosos da formação do educador e da profissionalização docente. Nesse sentido nos indagamos sobre qual a perspectiva política-ideológica da profissão docente? O que deve ser garantido para que o trabalho docente avance na perspectiva da conscientização do papel deste trabalhador para transformação político-social?

Nossa preocupação é levantar os pontos críticos da formação oferecida hoje para o professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio da abordagem histórico-crítica.

A opção pela abordagem histórico-crítica neste trabalho nos remete à palavra de SAVIANI (2003:28) ressaltando o empenho de alguns pesquisadores, como é o nosso caso, em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo,

portanto, tomando por base o materialismo histórico-dialético, ou seja, a compreensão da história e, conseqüentemente, do processo pedagógico, a partir da determinação das condições materiais da existência humana o que nos remete à reflexão acerca do trabalho docente.

É nesta perspectiva que refletimos sobre as atuais sociedades capitalistas, movidas pelo intenso progresso tecnológico e acentuada exclusão social, onde surge à necessidade da qualidade da educação oferecida, o que, conseqüentemente, irá trazer novas exigências para a formação daqueles que ensinam e educam.

Nas atuais sociedades capitalistas, movidas pelo intenso progresso tecnológico e acentuada exclusão social surge a necessidade da qualidade da educação oferecida, o que, conseqüentemente, irá refletir na exigência também, pela qualidade da formação daqueles que trabalham na educação.

Por outro lado temos a real impossibilidade dos professores participarem efetivamente desse progresso tecnológico, uma vez que as universidades e os institutos de formação docente não conseguem desenvolver ações mais específicas para essa demanda e nem o professor possui condições econômicas e financeira para responsabilizar-se por tal formação, embora estejam conscientes desta necessidade.

Este é um fato que hoje traz novos debates para as questões que envolvem a formação docente, apontando a necessidade da construção e aquisição de equipamentos para as escolas públicas, que ofereçam o ensino e a aprendizagem com a utilização das novas tecnologias de comunicação e informação favorecendo ao aluno o domínio de inúmeras linguagens e códigos que tem sido utilizados no processo de comunicação do mundo globalizado.

As discussões iniciais sobre formação docente, tomaram como argumento o ensino tecnicista tradicional e seus reflexos na qualidade do ensino e da aprendizagem, refletidos na evasão e repetência presentes no sistema de ensino público brasileiro.

Foi a partir da década de 70, de acordo com AQUINO e MUSSI (2001:215) que os processos de expansão dos níveis de ensino e das oportunidades educativas na realidade brasileira, ocasionou uma fissura no suposto “equilíbrio” apregoado entre a formação profissional disponível e as demandas oriundas das salas de aula, deflagrando um grau sensível de abatimento entre os docentes; fato este que interroga os modelos operativos com

os quais os professores tradicionalmente vinham desempenhando em seu dia-a-dia profissional.

Sob essa ótica surge o debate sobre a formação de professores no Brasil nos anos 1980, com o acontecimento da Conferência Nacional de Educação em São Paulo, este debate se amplia. Porém, como aponta LIBÂNEO e PIMENTA (1999:102),

A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias.

Durante os anos 1990, o Brasil continua assistindo novos discursos de educadores preocupados desta vez com as competências do professor, porém as alterações curriculares continuavam a ser propostas de cima para baixo, sempre numa linha de degradação e silenciamento dos professores, o que favorecia o desprestígio da própria carreira do magistério. Como trabalhador assalariados, e com salário dos mais rebaixados, o professor começou a lutar, lado a lado, com os demais trabalhadores, para construir uma escola em que os seus profissionais tivessem condições de conduzir o ensino.

É na figura do professor que encontramos o principal potencial de afirmação ou negação para as mudanças no sistema de ensino. Nas palavras de COLE e WALKER citados por NÓVOA (1992:26), encontramos o argumento favorável a este pensamento quando estes autores afirmam que:

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações, as mudanças e para refazer as identidades.

É oportuno lembrarmos aqui o triplo movimento sugerido por SCHÖN (1992:26) – *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* – como de real importância na (auto) formação participada do professor (SCHÖN apud NÓVOA, 1992:26).

Com as discussões sobre a formação docente surge a idéia de preparação do professor reflexivo, capacitado, portanto, para a autonomia no sentido de assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional, reivindicando a qualidade da sua formação, assim como o engajamento para participação na implementação das políticas educativas.

A partir daí tomamos um outro ponto importante na discussão sobre a formação docente: a idéia de que o currículo é uma prática socialmente construída e politicamente determinada, momento em que de acordo com POPKEWITZ (1992:46), é importante a reflexão sobre que tipo de interpretação do mundo está subjacente aos sistemas de regras, distinções e categorias defendidas nos currículos e como o conhecimento é produzido nas instituições formadoras do educador.

Outro questionamento é acerca do conhecimento científico, onde indagamos: Qual o conhecimento válido e considerado importante para os currículos escolares? Onde, como, para quem e por quem foram elaborados estes conteúdos e quais as verdades que neles veiculam os saberes que servem desde a classe operária à classe burguesa? Sobre tais questionamentos tem-se na história dos sistemas educacionais brasileiros um contexto político e econômico movido pela reprodução do sistema capitalista burguês, onde o acesso aos bens culturais estaria diretamente relacionada com a divisão social de classes, geradora da exclusão em vários segmentos da sociedade.

A escola como um desses segmentos da sociedade, é onde se vai reproduzir o sistema de produção capitalista, por meio do conhecimento culturalmente aceito pela classe burguesa e que vai ser imposto para o filho do proletário, de modo que este aceite e reproduza a ordem estabelecida.

Sobre qual o conhecimento considerado socialmente válido, encontramos na obra de MARX e ENGELS (2002:48), sobre a ideologia alemã, explicação acerca da forma de transmissão do pensamento da classe dominante:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de tal modo que o pensamento daquele aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada

mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominante consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação.

Devemos também frisar que sendo a escola um poderoso aparelho ideológico do estado como afirma ALTHUSSER (1970:64), esta *escola que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa!* É indispensável nos preocuparmos tanto com as inovações acerca da formação dos professores, quanto com a reflexão sobre o conhecimento defendido nos currículos de formação que multiplicarão verdades no interior das escolas.

Dentro dessa análise nossa reflexão amplia-se para o fenômeno educativo tomando-o do ponto de vista da totalidade. Para tanto devemos considerar os aspectos econômicos, políticos e éticos do fenômeno, para que possamos realizar a análise da educação como perspectiva do trabalho e produção da vida material numa dada sociedade, levando em conta o poder que permeia as relações na educação e os valores que estão subjacentes às práticas dos educadores.

Numa sociedade capitalista, como é o caso da brasileira, o modo como se organiza o trabalho está diretamente ligado ao modo como se organiza o processo educativo. A partir daí, entendemos que a ideologia presente na sociedade deverá ser considerada. Também é necessário compreender que o capitalismo tem a ideologia liberal como elemento de sustentação.

Realizando uma análise crítica sobre o papel da escola na sociedade, aproveitamos algumas denominações dadas por CORTELLA (1998:131-136), quando este autor caracteriza as várias visões apresentadas pelos educadores no que diz respeito ao papel da escola. A primeira delas é a visão otimista ingênua que atribui à escola uma missão salvífica, revertida de um caráter messiânico e onde o educador se assemelharia à figura de um sacerdote, portador de uma vocação e alimentando a compreensão de que é a escola a alavanca de desenvolvimento do progresso social.

Essa concepção embora reflita um pensamento que valoriza a escola, ainda assim, é ingênua por atribuir a ela toda a responsabilidade no processo de transformação social, sem qualquer análise aprofundada que a contextualize. Como professores que somos, percebemos

que esta idéia permanece ainda hoje presente no interior das instituições escolares e nas discussões sobre o papel social da escola em cursos de capacitação com pouco aprofundamento teórico.

Na década de 70, continuando com a idéia de CORTELLA (1998:131-136), surge a visão pessimista ingênua defendendo a idéia de que a educação tem a tarefa primordial de servir ao poder e, por isso, não é nada mais do que um instrumento de dominação. Esta concepção representa um avanço no que se refere a análise sobre a escola como reprodutora da desigualdade social e aparelho ideológico do Estado. Contudo não avança nas discussões sobre o papel da escola na manutenção do “sistema” como se esta não tivesse autonomia, e refletisse os anseios da classe dominante, negando a existência das contradições no interior das instituições sociais.

Nos anos 1980 surge uma outra concepção que segundo CORTELLA (1998:131-136), buscou superar tanto a fragilidade da primeira, quanto o imobilismo fatal da segunda. Esta concepção deseja apontar as contradições existentes nas instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças, onde a educação teria a função conservadora e inovadora ao mesmo tempo.

A escola serve sim para reproduzir as injustiças, mas é capaz de funcionar como instrumento de mudanças. As elites a utilizam como meio de garantir o poder, mas por não ser fechada, ela também serve para enfrentá-las e, é nas contradições sociais que mesmo sendo as elites controladoras do conhecimento e dos salários dos professores, há a possibilidade de aflorar o desejo e a busca por uma ruptura de tal hegemonia pela classe trabalhadora.

Considerando que toda atividade humana numa sociedade é política, podemos afirmar que a atividade do educador também possui uma intencionalidade política. Portanto, numa perspectiva crítica é necessário analisar a educação na dimensão técnica e política, compreendendo que estas estão dialeticamente relacionadas.

Do ponto de vista técnico temos os conteúdos e as técnicas de ensino que garantem o desenvolvimento do processo do ensino e da aprendizagem, garantindo, pois, a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade e que leva a novos saberes. Numa análise crítica. Contudo, sabemos que estes conteúdos e técnicas não são neutros, eles são selecionados e transmitidos de acordo com determinados interesses, o que caracteriza o papel político da escola.

Ainda como parte da análise devemos acrescentar neste debate a dimensão ética da prática do educador, para que possamos compreender o significado político dessa prática. Também é necessário entender que os educadores são sujeitos que desenvolvem sua práxis no interior da escola, espaço historicamente determinado, que apresenta suas contradições muitas das quais advindo da própria contradição presente na prática desses sujeitos.

Ao considerarmos a dimensão ética, incorporamos à discussão sobre a relação técnica/ética/política uma outra discussão que diz respeito a competência. Em RIOS (1995:26) o professor não tem claro o verdadeiro papel político de sua prática. Muitas vezes seu discurso expressa uma idéia vaga de política associada ao envolvimento partidário ou mesmo sindical e caracterizando seu trabalho numa perspectiva de “apoliticidade”. No entanto, esses mesmos professores ressaltam a importância de defender a verdade no seu trabalho, como uma questão de moralidade.

A partir da colocação de RIOS (1995:26), percebemos que é na idéia de responsabilidade que se encontra o que o educador denomina de compromisso com o seu trabalho, e, que a própria dimensão ética traz a marca política da prática do docente.

É preciso considerar também que esta é mais uma das idéias dominantes nas escolas e que imerso nesta realidade, o educador que rompe com tal lógica, passa a dar um novo sentido ao seu trabalho contribuindo para a mudança do ambiente em que desenvolve sua prática. A respeito disto nos reportamos mais uma vez ao pensamento de MARX e ENGELS (2002:19):

São os homens que produzem suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Na discussão acerca da dimensão ética, também, é importante buscarmos a dimensão da subjetividade presente no político, pois sabemos que é na complexidade da existência humana que a subjetividade atua simultaneamente através de fatores de ordem psicológica, epistêmica e afetivo-emocional e, nesta sensibilidade, envolvida pelos valores individuais e coletivos, é que o homem atribui à ação educativa uma significação simbólica, conceitual e valorativa.

Acrescentamos de acordo com RIOS (1995:30), a reflexão acerca da distinção entre subjetividade/objetividade que está paralelamente na discussão sobre ética e técnica e onde vemos que para o professor, a técnica aparece como espaço da objetividade e é confundida com a neutralidade política. Porém sabemos que no conhecimento temos uma conotação subjetiva de valor por se construírem também nas relações sociais entre os indivíduos. Portanto, há uma relação dialética no que se refere às questões objetivas e subjetivas do conhecimento humano.

Sendo o conhecimento entendido aqui como relação dialética sujeito-objeto, não se pode interpretar o conhecimento sem o envolvimento do sujeito com o objeto conhecido, ou seja, todo conhecimento é historicamente situado, não neutro e passível de escolhas de acordo com implicações, ético-políticas. Portanto, é na subjetividade sobre a concepção de mundo dada pelo educador que a função política da educação se dá na práxis de quem a faz.

É a partir da idéia do papel político ideológico da escola numa análise histórica que se poderão analisar os currículos de formação do professor e desenvolver uma proposta da praxidade na construção da profissão docente. Portanto, acreditamos que esta discussão antecede qualquer outra, sobre as especificidades de cada saber docente, seja ele relacionado com a aprendizagem em ciência, matemática ou Arte, que é nosso objeto específico. Adentrando nessas especificidades trataremos no próximo tópico da formação do professor no Brasil.

1.2 Considerações sobre a formação, reflexão e ação docente

Sejamos galinhas e águias: *realistas e utópicos,*
enraizados no concreto e abertos ao possível
ainda não ensaiado, andando no vale
mas tendo os olhos nas montanhas.

Leonardo Boff

Os resultados socialmente questionáveis da prática docente motivaram as políticas públicas educacionais a promoverem a formação no interior da prática educativa. Na realidade brasileira estas ações foram nomeadas de “formação docente em serviço”, sob inúmeros

títulos como: aperfeiçoamento, capacitação, formação permanente etc, sempre com o objetivo de corrigir coletivamente os enganos pedagógicos, promovendo o controle das condutas cotidianas dos professores (AQUINO e MASSI, 2001:211-227).

Tais ações levaram nos últimos anos as mais variadas instituições de ensino a discutirem a formação docente. No contexto da formação surgiram as discussões sobre a reflexão na ação, fenômeno que tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores dentre eles Selma Garrido Pimenta.

Para PIMENTA (2002:45-47), refletir a ação diante da ação é questionar o sistema escolar que estamos imersos, é arriscarmos estar nos confrontando com uma ordem linear sobre o que ensinamos e como avaliamos a aprendizagem. É pararmos diante de um grupo de alunos para observarmos o desenvolvimento de um aluno e respeitar seus conflitos. Por outro lado esses conflitos também poderão gerar conflitos para o professor, que na reflexão, questionará a partir da sua prática, o sistema educacional e avançará para outras dimensões que embasam sua ação.

Ao percebermos à necessidade de um continuum entre prática-teoria-prática, inicialmente nos colocamos diante da afirmação feita por SCHÖN (1992:77-92) que nos fala sobre as discrepâncias que marcam a formação do docente:

Na formação dos professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são por um lado, a epistemologia dominante da Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar... Os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias.

Complementando esse raciocínio RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER (2003:38-39), acreditam que o movimento da profissionalização docente não só é ideológico, por estar associado a novas representações da ação do professor, como também traz consigo um conjunto de características inseridas no contexto em que a profissionalização docente se desenvolve. Portanto, como assinalam esses autores, há a necessidade de uma reflexão profunda para compreendermos a dinâmica das reformas educacionais e suas implicações na

formação dos professores, no sentido de verdadeiramente mudarmos as velhas práticas e superarmos os processos formativos tradicionais.

Ainda considerando RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER (2003:47-59), nos atuais cursos de formação docente há uma tendência vinculada ao modelo técnico de formação academicista tradicional que vê o professor como executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos por especialistas das áreas científicas e mais, pertencentes a um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente. Este modelo privilegia o treinamento de habilidades identificadas como competências; seus conteúdos são descontextualizados da realidade profissional e fragmentados e distantes do objeto profissional, entendido como processo educativo escolar.

Analisando criticamente o estudo da Pedagogia das Competências, RABELO (2005:51-52), afirma que esse deu-se após a Conferência Mundial ocorrida em Jomtiem em 1990, na Tailândia, promovida pela ONU em parceria com outros organismos (Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial). No decorrer dos quatro anos após a realização da Conferência foi desenvolvido um trabalho de uma Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI, resultando no implemento de uma série de ações no campo da política educacional

A Pedagogia das Competências conceituada por PERRENOUD (2001:12) como; *conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação, sendo essas competências ao mesmo tempo de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática*, baseou-se em quatro saberes, considerados como fundamentação básica para o desenvolvimento das dimensões do conhecimento e que são determinantes dentro das novas demandas da profissionalização docente.

Indagando sobre o conceito de competências e as consequências da divulgação dessas idéias, afirmam DIAS e LOPES (2003:1.156).

Uma série de regulamentação no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Para tanto nos documentos produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 o conceito de competência é definido como “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional.

De acordo com RABELO (2005:77-78), sobre o relatório resultante da Conferência Mundial de Jomtien, denominado como Relatório Jacques Delors, os quatro pilares de sustentação da Pedagogia das Competências, trás os seguintes conceitos acerca dos saberes que vão nortear as políticas públicas para a educação do século XXI. Nos diz a autora:

- aprender a conhecer (aprender a aprender): instrumentos do conhecimento que habilitam o homem a compreender o mundo;
- aprender a fazer: qualificações exigidas pelos novos processos de produção;
- aprender a conviver: uma educação capaz de resolver os conflitos de forma pacífica, a partir do conhecimento dos outros;
- aprender a ser: a educação deve contribuir com a sociedade no sentido de melhor desenvolver a personalidade das crianças e adolescentes (psicologia comportamental).

Interpretando a intencionalidade existente diante da conceituação do que seria os saberes necessários a profissão docente, percebe-se que mais uma vez, diante da atual crise pela qual atravessa o projeto de sustentação do sistema capitalista mundial, marcado pela desagregação da natureza e do ser humano, a ideologia subjacente ao novo perfil do trabalhador, vem com fortes traços de alienação, conformismo e individualismo para o homem do século XXI.

Passamos para um a um dos saberes, no esforço de interpretá-los criticamente, na preocupação de afirmarmos nossas idéias sobre como ideologicamente o projeto do capital mundial, desenha as propostas de formação docente para a atualidade.

No *aprender a aprender* se advoga um saber útil, ou seja, conhecer para usar (pragmatismo). Este está mais próximo do *aprender a conhecer* que deságua no *aprender a servir*. Sobre essa primeira concepção afirma JIMENEZ citada por RABELO (2005:70):

(...) ora essa concepção transmite-nos a falsa e cômoda ilusão de que a luta pela construção das condições do bem estar social trava-se fundamentalmente, na intimidade e no silêncio de cada um de nossos corações, desconsiderando as eloqüentes lições da história sobre o papel essencial das lutas políticas (Jimenez,op.cit.2003:7).

Sobre o *aprender a fazer*, nota-se uma passagem da qualificação para a competência pessoal, de modo que contribua com o crescimento do sistema produtivo. Continuamos com a palavra de RABELO (2005):

O argumento central dos empresários que se colocam a serviço da educação é o de que uma força de trabalho educada é condição essencial, embora não suficiente, para viabilizar estratégias produtivas centradas na capacidade de aprendizagem e inovação (idem :63).

Quanto ao *aprender a conviver*, percebe-se a contribuição pela alienação do trabalhador, tendo como objetivo o conformismo evitando assim, a compreensão e o engajamento pela luta de classes, esvaziando qualquer possibilidade de organização sindical. Argumenta a esse respeito RABELO (2005):

Teríamos assim, uma educação que agenciaria a descoberta progressiva do outro mediante a participação em projetos comuns, que caracteriza um método eficaz para evitar conflitos” (idem:66).

No *aprender a ser*, por meio da psicologia comportamental, tenta-se desenvolver o equilíbrio espírito e corpo, para uma vivência em harmonia com o outro, portanto, adaptado e subserviente ao modelo de homem defendido pelo projeto do capital que está longe de alertar para a consciência crítica, estimuladora da busca pela transformação.

(...) encontramos a defesa da posição de que a educação deve contribuir com a sociedade (...) (idem:68).

Conheçamos, então a lista das dez Competências ditadas por PERRENOUD (2000:24) e que foi baseada segundo o mesmo autor (idem), na antropologia cognitiva, na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise das práticas, adotando o referencial de Genebra em 1996 para a formação contínua, cuja elaboração o autor participou:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;

6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

PERRENOUD (2002:12), afirma:

Em um período de transição, agravado por uma crise das finanças públicas e das finalidades da escola, as representações dividem-se, não se sabe mais de onde se vem e para onde se vai. O que importa, então, é relembrar caminhos conhecidos e trilhar alguns outros.

O que nos parece na visão de PERRENOUD (2002), é que estamos numa situação de caos onde muitos estão desorientados. Porém não se enxerga este momento como uma possibilidade de ruptura para possíveis transformações e sim, um momento de parada para rebuscar algum alicerce que embora quebrado ainda possa nos servir.

PERRENOUD (2000:19) ainda considera que *aqueles que trabalham para modernizar e para democratizar o sistema educativo*, são os profissionais do ensino que optam pela compreensão do que seria desenvolver novas propostas baseadas em seu trabalho.

Percebemos que as palavras de ordem são modernizar e democratizar. Para tanto, buscam-se respostas eficientes baseadas em estratégias cognitivas que possam apontar soluções para os problemas que surgem no interior da escola com uma certa rapidez ilusória. Pois o caos não está em um só segmento da sociedade e esta por sua vez, não se separa das questões políticas e econômicas.

Consideramos a posição de AQUINO e MASSI (2001:217), em que os autores argumentam que *os atuais cursos de formação fazem circular um conjunto de modelos teóricos/metodológicos, no intuito de compor um quadro aceitável de controle das práticas de sala de aula por darem respostas confiáveis aos problemas que surgem, assegurando, com isto, os mecanismos de poder sobre a profissão docente.*

Concordando com esses autores, percebemos, através da nossa prática enquanto professores, que é em alguns cursos atualmente oferecidos por instituições brasileiras,

públicas ou privadas, que nascem os discursos sobre o professor reflexivo, como aspecto constantemente abordado e muitas vezes descontextualizado das efetivas práticas docentes e suas problemáticas reais, as quais chamamos atenção, vão além das estratégias de ensino e intercalam-se com questões político-sociais de maior profundidade.

Nos estudos de PIMENTA (2002:17-52) encontramos a análise sobre o movimento acerca do conceito de professor reflexivo no Brasil que ganha força nos anos 90 a partir da contribuição de Schön que por sua vez, propõe a formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, a análise e problematização realizada pelo profissional e o reconhecimento do conhecimento, buscando a solução para os problemas na ação.

De acordo com PIMENTA(2002:45):

Esta proposta precisa ser discutida segundo, pois a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito de professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão política-epistemológica.

A autora acima citada nos propõem a discussão sobre a possibilidade de desenvolver na figura do professor a pesquisa reflexiva, para melhor compreensão das questões que surgem no interior da escola, o que o levaria a inquietações sobre os resultados das práticas de ensino, assim como de enxergar o processo educativo numa visão de totalidade sócio-política, para compreender as políticas de educação e a ideologia subjacente aos sistemas educacionais e aos currículos escolares.

No “mercado” de conceitos, como nos aponta PIMENTA (2002:22-23), encontramos verdadeiras crenças em inovações que não são verdadeiramente inovações, pois não resolvem realmente questões que durante anos são debatidas, porém não são superadas.

A partir, então, do pensamento de PIMENTA (2002:22), levantamos as seguintes questões: Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm o professor de refletir? Completando nosso raciocínio, destacamos a afirmação de PIMENTA (2002:22):

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovação, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas.

PIMENTA (2002:24), ainda acrescenta que só reflexão não basta, é necessário, no entanto, que o professor tome posições concretas frente suas práticas, onde o ensino seja ponto de partida e de chegada nas pesquisas daqueles que caminharão para a mudança institucional e social com efetiva responsabilidade pública.

Incluimos nesta discussão a partir de PIMENTA e ANASTASIOU (2002:105-108), em estudos sobre a identidade profissional e a sala de aula, o papel da teoria como cultura objetivada na formação docente que dará ao sujeito subsídios para uma ação contextualizada, diante da ressignificação de sua prática entendida numa visão histórica, social, política e cultural, trazendo para o docente a compreensão de sua identidade na trama das relações no interior das estruturas econômicas.

Na discussão sobre a formação docente difundida nos anos 1990, percebemos que a ênfase dada à questão da competência, portanto, trás um novo modelo de profissionalização que segundo PIMENTA e ANASTASIOU (idem), tende a secundarizar uma formação intelectual e política dos professores.

Considerando no desenvolvimento da profissionalização docente, segundo LIMA (2001:21-22), a consciência do significado do trabalho na vida do professor, temos que compreender as conseqüências e os reflexos das políticas chamadas de globalização que são refletidas no trabalho docente, onde questões como o consumo e acumulação econômica, marcam as desigualdades e as relações de poder dentro e fora da escola.

Dessa forma, LIMA (2001:21-22) aponta três aspectos, para ela, essenciais, em que a vida profissional do professor é afetada:

1. o trabalho – com a modificação do próprio papel social da escola, o que vem a se constituir uma fonte de insatisfação docente;
2. o tempo – o controle do tempo do professor em benefício da burocracia. A exigüidade,

tanto para as atividades de prática como para as de reflexão em grupo; 3. O desenvolvimento de posturas de individualismo e competição, propiciando um tipo coletivo de forma artificial.

Para LIMA (idem), a sociedade capitalista atual põe no professor e na escola a incumbência de dar conta da questão cultural e resolver problemas como preparar os alunos para o mercado de trabalho, assim como para o desemprego.

Tem-se que considerar para LIMA (2001:31) que a profissionalização do professor, baseada na qualificação deste, parte da compreensão de formação contínua e permanente entendida como:

uma dimensão dialética que ocorre no movimento de articulação, realizada entre a continuidade da formação e o trabalho do professor, situada como potencialidade para uma prática refletida e transformadora (práxis).

Nesse sentido, acrescentamos de acordo com PIMENTA (2002:43-44), quando sugere alguns pontos importantes na construção do intelectual crítico reflexivo ressaltando as seguintes possibilidades:

- A perspectiva de desenvolvimento do professor como intelectual crítico reflexivo, capaz da reflexão acerca do caráter público e ético da educação;
- Desenvolvimento de uma epistemologia da práxis em que o professor a partir da análise crítica (teórica) ressignifique tanto as teorias a partir do conhecimento como a prática (práxis);
- Instaurar nas escolas uma cultura de análise das práticas a partir da problematização das mesmas, sendo a pesquisa integrante da jornada escolar, com a colaboração de pesquisadores da universidade;
- Considerar o desenvolvimento profissional como resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional e as condições concretas que determinam ambos;
- A formação contínua do professor, entendida como investimento tanto na profissionalização individual como no reforço da escola e do coletivo.

É nesta perspectiva que acreditamos estar a possibilidade da efetiva formação docente, portanto considerando o contexto sócio-histórico em que está inserido o trabalho do professor.

No próximo tópico trataremos do ensino de Arte e da formação do professor de Arte numa perspectiva histórico-crítica, buscando compreender de que forma este professor tem construído sua identidade e de que modo esta construção tem influenciado a formação e as práticas de professores da Educação Básica no Brasil.

1.3 Formação do professor de Arte: Um breve histórico sobre o ensino de arte no Brasil

*Atrás do arco-íris, quem for,
periga encontrar um baú
cheinho de lápis-de-cor.*

Léo Cunha

No Brasil de acordo com BARBOSA (1995:15), a organização do ensino de Arte em nível superior antecedeu a organização a nível primário e secundário, sob o argumento de que o ensino superior é fonte determinante para o ensino primário. Além disto, uma das principais causas dessa organização, estava na necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que a movimentasse culturalmente. A partir desses determinantes fica fácil entender porque as primeiras instituições de ensino superior foram as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas Artes.

O fato da Academia ter surgido, por iniciativa da família imperial fez com que o ensino de Arte a ela ficasse associado. Com a proclamação da República surge forte preconceito contra o ensino de Arte, pois este simbolizava a conservação do poder do império. E mais, os organizadores da Academia de Belas-Artes, célula do nosso ensino de Arte, eram franceses, todos membros do Instituto de França e bonapartistas convictos, criticados, no Brasil pelas publicações da Imprensa Régia, lembrando que a figura de Napoleão Bonaparte era rejeitada pelos republicanos. Logo a característica de oposição

política entre monarquistas e republicanos nesta época foi forte motivo do preconceito contra o ensino artístico no Brasil.

Além do motivo já assinalado a visão eurocêntrica dos professores de Arte e a falta do olhar sob a cultura brasileira que surgia, fortaleceu o caráter elitista resultando em severas críticas por parte da imprensa mais radical à postura dos acadêmicos.

De acordo com BARBOSA (1995:19):

Também um preconceito de ordem estética nascia no Brasil, pois todos os membros da Missão francesa que estavam no Brasil eram de orientação neoclássica, o que marcou o ensinamento de arte no Brasil, desrespeitando nossa tradição na época marcadamente barroco-rococó. O emocionalismo barroco era substituído pela frieza do intelectualismo neoclássico, o que provocou arredamento popular em relação a Arte.

As novas manifestações neoclássicas, implantadas no Brasil encontraram eco apenas na pequena burguesia, classe intermediária, na época, entre a classe dominante e a popular. Essa pequena burguesia estava a serviço dos ideais da aristocracia e do sistema monárquico, o que resultou no afastamento entre a massa e a Arte.

Um argumento da época, segundo BARBOSA (1995:25), utilizados por aqueles que não acreditavam na Arte brasileira, refletindo a concepção de Arte como algo supérfluo, era caracterizar o Brasil como um país em que faltava a “civilização”, portanto, suporte econômico como alicerce para o desenvolvimento da Arte. Esqueciam que numa perspectiva dialética da realidade a Arte é também aspecto essencial para a reconstrução social, como se deu na Rússia em 1917 (BARBOSA,1995:25).

Na verdade, como a produção de Arte se caracterizava pelo trabalho manual, percebe-se que a raiz deste preconceito é muito mais profunda, ou seja, estaria ligado ao preconceito do português com o trabalho manual.

Uma tentativa de valorizar as Artes manuais e democratizar o ensino da Arte se deu antes mesmo da proclamação da república, segundo BARBOSA (1995:31), através de Araújo Porto Alegre em 1855 que tentou unificar a cultura de elite e a cultura de massa, quando ocupou a diretoria da Academia Imperial de Belas-Artes, onde pretendia que no mesmo estabelecimento escolar estivessem os artesões e os artistas, mas a permanência de velhos métodos e de uma linguagem sofisticada continuou mantendo o povo afastado da

Acadêmia. Outra tentativa, desta vez melhor sucedida aconteceu em 1856 que com objetivo de incentivar a educação popular pela aplicação da arte à indústria, o Liceu de Arte e Ofícios de Bethencourt da Silva mereceu um maior grau de confiança das classes menos favorecidas quando ofertou um maior número de vagas.

BARBOSA (1995:33-34), em seus estudos sobre o ensino de Arte no Brasil aponta que as reformas educativas de 1882 para o Ensino Superior e Primário e em 1883 para o Ensino Secundário tiveram forte influência do liberalismo que lutava a favor da revolução industrial no Brasil. Neste momento, de acordo com BARBOSA (idem), a figura de Rui Barbosa foi bastante expressiva, defendendo o ensino do Desenho e da Arte no currículo secundário e, principalmente primário. Para Rui Barbosa era de fundamental importância para o enriquecimento econômico do país que era compreendido como crescimento industrial e que por sua vez o desenvolvimento da educação técnica e artesanal do povo era visto por ele como condição básica.

Dentre as mudanças iniciais do ensino de Arte o ano de 1917 é um marco cronológico na valorização da Arte brasileira. Neste ano aconteceu a publicação do artigo de Oswald de Andrade “Em prol de uma Arte Nacional” e a exposição da artista brasileira Anita Malfatti. Contudo, estes movimentos pré-modernistas não trouxeram mudanças substanciais ao ensino da Arte na escola primária, secundária e superior, as reformas continuaram sem apontar mudanças significativas. Foi o impacto do encontro da Arte com a indústria e com a cientificização que tem suas raízes no século XIX que influenciaram o ensino da Arte no início do século XX (BARBOSA, 1995:36-40).

Segundo BARBOSA (Idem), ainda na primeira metade do século XX na proposta neoclássica, o ensino da Arte se resumia ao ensino de desenho como se definiu no século XIX tendo como característica a precisão da linha e do modelado. Era desejo implantar também esta tendência para o ensino da Arte na escola primária e secundária.

De acordo com BARBOSA (1995:34):

em 1842 os jesuítas voltam ao Brasil, fundam várias escolas e continuam apresentando a mesma forma de ensinar com excessiva literariedade. Tentando vencer tal característica que trazia um retrocesso para as reformas educativas no Brasil é que os brasileiros na tentativa de superar o preconceito contra o ensino da arte, desenvolvem uma certa aceitação em reduzir a arte ao ensino do desenho como meio de buscar a equivalência com

a escrita e assim, ir construindo um valor para a arte nas escolas e na sociedade.

Como percebemos, a perspectiva tradicional também afetou o ensino da Arte que durante o século XIX foi marcadamente conteudista e somente através da influência das transformações educacionais e as pesquisas desenvolvidas no campo das ciências humanas e das tendências estéticas da modernidade no início do Século XX, que passam a reconhecer a Arte como manifestação espontânea na criança e o ensino da Arte passa a ser considerado como atividade de valorização do potencial criador do aluno. Era o pragmatismo promovendo o espontaneísmo.

Quanto aos conteúdos para o ensino de Arte, na primeira metade do século XX, no Brasil, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando-se em padrões e modelos de culturas dominantes e onde valorizavam as habilidades manuais associando à Arte uma visão utilitarista e imediatista (BRASIL, 2001:25).

Entre as décadas de 20 e 70 (séc. XX), o ensino brasileiro de modo geral passa por influências do movimento escolanovista, onde o ensino da Arte é considerado como o grande proporcionador da livre expressão e onde as aulas de desenho e artes plásticas tornam-se mais expressivas.

É nesta época que os professores estudam as novas teorias sobre o ensino de Arte que contestavam essencialmente a educação reprodutivista e que foram marcadas no Brasil, por eventos significativos da época como a Semana de Arte Moderna de 1922, as obras de Nelson Rodrigues na década de 40 e a Bossa Nova em 1960 que trouxeram ousadia para a Arte brasileira e para o estudo sobre a Arte moderna.

Em 1971 a Arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística e, mesmo tendo sido uma significativa inovação, trouxe a luz problemas sérios, como por exemplo, os professores não estavam habilitados para o domínio das várias linguagens incluídas no conjunto das atividades artísticas.

Nas décadas de 70 até os anos 80 as exigências quanto à formação do professor de Artes são amenizadas quando este ensino não é considerado uma matéria e sim uma área sem contornos fixos, o que retratava a compreensão dicotômica entre teoria e prática.

O movimento Arte-Educação nos anos 80 trouxe novas discussões acerca da formação do professor de Arte, influenciando a Lei n. 9.394/96, que reconhece o ensino de Arte como componente obrigatório na educação básica com conteúdos específicos.

Nesse contexto os professores que trabalham com o ensino de Arte passam a compreender a necessidade de buscar uma formação mais sólida, participando de eventos e congressos que discutem o ensino da Arte no Brasil.

Na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 2 de dezembro de 1996, que encontramos no seu Art.3º a ênfase dada ao pensamento artístico associado à liberdade de pensamento e manifestação cultural.

Art.3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

A criação artística, na mencionada Lei (BRASIL, 1996:02) é respeitada dentro do espaço escolar como um direito a ser assegurado no ato de educar.

Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Art. 4º item V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Enfim, de acordo com a Lei citada (BRASIL: 1996:11), o ensino de Arte passa a ser componente obrigatório, dentro da base nacional comum do currículo da Educação Básica.

Art.26º. Parágrafo 2º: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

No texto da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional há sementes claras da abertura para o reconhecimento da importância do pensamento humano, quando ressalta que o processo formativo do indivíduo está associado às diversas formas de convivência seja ela na família, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

1.4 A formação do professor de Arte para a educação básica

*Não vemos as coisas como elas são,
mas como nós somos.*

Anais Nin

No ano de 1997 o Ministério da Educação e do Desporto publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – tendo como um dos principais objetivos o respeito à pluralidade cultural e desenvolvendo orientações didático-pedagógicas específicas para as diversas áreas do conhecimento, assim como para os principais temas que denominou de transversais, por estarem presentes em todas as áreas fazendo parte da formação humana. Essa publicação vem sendo consultada pelos professores da educação básica como no planejamento de suas aulas.

Para a área de arte existe em volume específico com definições e orientações levantando questões contundentes sobre a formação do arte-educador e que consideramos da maior importância, pois ressalta a preocupação de caracterizar a Arte como área do conhecimento, enfatizando o ensino de Arte no Brasil e sua função para a educação como formação humana.

Reforçando a idéia de Arte como conhecimento, BARBOSA (2002:20-22) define que estará preparado para o ensino de Arte o educador que é estimulado na sua sensibilidade à curiosidade e através de uma ampla experiência artístico-cultural e rompa com o mecanicismo, desenvolvendo a capacidade de reflexão sobre aquilo que vê, assimila e produz, valorizando a fantasia e o imaginário dos alunos.

Explicitando melhor esta posição continua BARBOSA (2002:21):

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar.

É a concepção de Arte como cultura que se opõe a uma visão romântica da arte, apenas como instrumento de sensibilização em sala de aula. Para possibilitar a sensibilidade no aluno, é necessário que o próprio professor se envolva em sua sensibilidade refletindo sobre ela e isto não se conquista apenas em cursos e oficinas, nem apenas se preservando os bens culturais, pois não se trata de cultivar o espectador, o admirador, ou de formar um novo público de consumidores da Arte, mas oferecer condições para que esses professores tenham acesso ao êxtase, saindo de seu mundo e experimentando o mundo de outrem e, a partir daí, imaginar novos mundos compartilhando aprendizagens (SARDELICH, 2001:137-152).

Os elementos que caracterizam o ensino de Arte e suas funções na escola, de acordo com SARDELICH (2001:137-152), poderiam ser agrupados em categorias como: *conhecimento, expressão emocional, prazer estético, representação do mundo, comunicação, entretenimento.*

Considerando o ensino de Arte na perspectiva da teoria triangular (produção, fruição e reflexão), os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, para o ensino fundamental - 1ª a 4ª séries (BRASIL, 2001:43-44), defende que além do conhecimento artístico como experiência e vivência estética direta da obra de Arte, há também o conhecimento de estrutura formal, gerado pela necessidade de investigar o campo artístico que deverá fazer parte da formação do arte-educador, envolvendo a história das culturas humanas. Em síntese o ensino de Arte envolve:

A experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento.

Quanto as questões relativas à história das culturas humanas, que permite ao arte-educador fazer uma leitura contextualizada das várias formas artísticas que retratam a sensibilidade como comunicação, temos que considerar a dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica. De acordo com VEIGA-NETO (2003;05-15), buscamos um sentido de multiculturalismo, pois ao invés do monoculturalismo que coloca a ênfase no Humanismo e em boa parte na estética, que por sua vez, muda a ênfase para a política.

As experiências do arte-educador sobre o mundo objetivo e sua capacidade subjetiva de por meio das suas crenças e valores atribuir uma interpretação para aquilo que vê, toca e sente tem um sentido ideológico. Portanto, as formas de expressão também podem ser interpretadas como dialeticamente relacionadas com uma época e suas influências histórico-culturais.

Sobre a discussão relativa à cultura argumenta VEIGA-NETO (2003:05-15):

se as atribuições de significados são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política –, é fácil compreender o quanto tudo isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura, justamente o campo onde hoje se dão os maiores conflitos, seja das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas maiorias.

Ainda percebemos na maioria dos cursos de formação para o ensino de Arte a ausência da preocupação para uma discussão acerca da cultura e da história pela qual passa a Arte como parte da história da humanidade. Nestes cursos o que ainda prevalece é a supervalorização da técnica do recorte, da colagem, da pintura, da dobradura, numa lógica pautada na repetição mecânica que não contribui para formação do arte-educador e que retrata a idéia do trabalho fragmentado, característico do mundo capitalista cuja meta é a produção da mais-valia e onde a arte inserida também neste contexto, recebe influências socioeconômicas que desumaniza. É neste argumento que discute PEIXOTO (2003:14-15), destacando que:

Trata-se, portanto, de uma estrutura socioeconômica desumanizada e desumanizadora, na qual o trabalho livre e criador - pelo qual o homem constrói o mundo e a si mesmo e faz história – transmuda-se em trabalho alienado, fonte de degeneração, que nega, à grande maioria da população, a possibilidade da realização de sua humanidade, condenando-a a uma vida indigna, desprovida de sentido.

Esta mesma autora na discussão sobre a fragmentação da Arte conseqüência de um mundo capitalista, argumenta que o homem perde a sua unidade e a Arte caracterizada como união entre criação-produção não ficou imune e sofre também rupturas. Um exemplo é a separação entre a arquitetura, a pintura e a escultura. A obra de Arte é caracterizada, então, como mercadoria.

A formação do arte-educador passa, também, pela sensibilidade da percepção crítica sobre a massificação da arte, onde superando a técnica através de uma discussão

contextualizada, o estudo da Arte como expressão criativa do ser e marco da cultura como história humana, possa trazer para este educador, a consciência sobre a indústria da cultura que transforma a Arte em mercadoria.

1.5 Mudanças no ensino de Arte: De onde partimos e onde queremos chegar

*Não existem métodos para tocar o céu
Mas, ainda que te estirasses
Como uma palmeira
E conseguisse roçá-lo com teus delírios
E soubesses enfim como é acariciá-lo
Sempre te faltaria a nuvem de algodão.*

Mário Benedetti

Para caracterizar o ensino de Arte ao longo de sua história vários foram os termos utilizados no Brasil. Dentre estes destacam-se: Educação Artística, Arte-educação, Educação através da Arte, Arte e seu Ensino. Em cada uma dessas denominações, encontramos de modo implícito uma postura metodológica e uma prática de ensino de Arte, refletindo modismos ou tentativas de superação de paradigmas da educação em Arte.

Considerando que a docência de Arte no Brasil vem sendo ponto de discussão, pretendemos desenvolver um breve histórico tomando como questão central quem é o professor que desenvolve o ensino de Arte nas escolas.

Sabemos que a formação para o ensino de Arte vem avançado, porém ainda encontramos professores que desempenham este ensino sem a formação específica, como afirma MARQUES e SALES (2004:159):

A docência de Arte no Brasil é muitas vezes exercida por pessoas conhecedoras de uma determinada linguagem artística e uma produção/prática ou reflexão nesta linguagem, cujo preparo acadêmico em áreas de conhecimento afins, ou seja, não possuem uma formação específica.

A partir da lei 5692/71 foi oficializado o termo Educação Artística e conseqüentemente foram criadas os cursos de licenciatura curta, com duração de dois anos em

que se ministrava os conteúdos de Arte de forma polivalente: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança. Com raríssimas exceções, a maioria dessas licenciaturas desenvolviam-se de forma simplista com técnicas de Arte ou de repetidas sensibilizações sem o devido aprofundamento teórico e metodológico.

Apesar da referida Lei ter provocado avanços para a formação do docente em Arte, de acordo com HERNÁNDEZ citado por MARQUES e SALES (2004:159-160), a carência na formação específica para este ensino permanece, fazendo com que artistas e profissionais da área de educação, com habilidades artísticas passassem a exercer o ensino de Arte.

De acordo com BELLO (2002:45), os anos 1980 foram marcados pelo surgimento de um movimento denominado Arte-educação, do que faziam parte artistas e educadores e discutiam em encontros as relações entre a Arte e Educação, Arte e Vida, Arte e Cultura, ensejando a criação da Federação de Arte-Educadores no Brasil – FAEB, em 1987 com o objetivo de discutir por meio de congressos anuais com a participação de professores do ensino fundamental e médio e de professores das licenciaturas em Arte, o ensino de Arte na Educação Básica e no Ensino Superior. Outra preocupação era em desenvolver uma proposta para o ensino de Arte rejeitando a formação da Educação Artística polivalente, buscando para o ensino da Arte as relações inter culturais e interdisciplinares para aprofundar as reflexões filosóficas da Arte e Cultura e da Arte e Sociedade e discutir, divulgar e incentivar as pesquisas sobre a Arte e o Ensino.

O movimento da Arte-educação e a FAEB, foram responsáveis pela inclusão da obrigatoriedade do ensino de Arte na lei 9394/96. O termo Arte-Educação é uma tentativa de conectar e ressaltar as relações entre a Arte e a Educação, trazendo para a Arte e seu ensino novas questões e desafios, considerando a Arte, como conhecimento a ser construído incessantemente (BELLO,2002:35-47).

De acordo com MARTINS (2002:51), temos a indagar: *Conceitos foram substituídos? O quê, por quê e como construir um projeto pedagógico nesta área iluminados pelos avanços sonhados pela nova lei?... Certamente há saberes que se abrem, mas, até que ponto esse saber dinâmico e complexo se reflete nas práticas cotidianas em sala de aula e/ou em espaços culturais?*

Segundo MARTINS (2002:49-60), os professores de Arte têm de conhecer desde os conceitos fundamentais das linguagens artísticas, dos processos de produção em Arte, seus elementos, seus códigos e como se dá a sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural numa perspectiva de valorização da diversidade cultural. Considerando importante, ainda, o aprimoramento do olhar, do ouvir, do corpo e das suas expressões para conhecer o seu próprio modo de perceber o mundo.

Em seguida, é preciso saber, continua MARTINS (idem), mobilizar estes saberes por se tratar de uma trama de transmissões, vindas não só do professor de Arte, mas do próprio aluno, pelas mídias, por outras pessoas, pelo entorno cultural entre os indivíduos que se relacionam na sala de aula, na escola, nas diversas instituições.

É importante acrescentar, nesta discussão, de acordo com MARQUES e SALES (2004:161) que *também é importante para o professor de Arte saber movimentar-se entre os fatos que marcaram a história da Arte, bem como a vida de seus representantes, além da experiência sensível, que é algo profundo e duradouro.*

Com a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a possibilidade da obra de Arte e sua história, assim como da livre expressão e interpretação da Arte passa a ser uma realidade na escola, mas é necessário indagarmos: Que Arte entrou na escola? E ainda pensarmos que ao proporcionarmos o contato com grandes nomes da história da Arte como: Van Gogh e Picasso, o que sem sombra de dúvida provoca uma experiência enriquecedora, ainda assim temos a perguntar: Qual o olhar do aluno diante dessa experiência? De que forma poderá trazer um resultado enriquecedor para sua formação?

Segundo MARTINS (2002:52-53) a oportunidade da criação e da valorização da Arte muitas vezes fica reduzida a cópias ou a destreza das linhas geométricas, sem respeitar a individualidade do olhar expressivo diante do mundo e suas significações. Além disso, as restritas horas para as aulas de Arte resumem-se na utilização de materiais escassos e repetidos, para diante de temas geralmente ligados às datas comemorativas os alunos produzirem formas esperadas e até ditadas pelos professores.

Expressando a sua compreensão dos conteúdos e objetivos do ensino de Arte assim MARTINS (2002:54) numa linguagem poética nos apresenta:

...Por que cor não existe para ser fria ou quente, primária ou secundária, mas para expressar estados da alma... Linha não existe para ser sinuosa ou reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor... Temas não existem para registrar a história, para serem encomendadas, mas para expressar a vida, interpretando-a, ressignificando-a sob a ótica pessoal.

Ampliando essa discussão RABELO (2001:11-12) em pesquisas sobre o ensino da Arte nas séries iniciais do ensino fundamental em Fortaleza, argumenta acerca da atitude predominantemente espontaneísta da grande maioria dos professores em relação ao ensino de Arte, como conseqüência da sua formação docente gerando, conseqüentemente a falta do comprometimento com o verdadeiro ensino de Arte.

Com isso, fica bastante reduzida as possibilidades de ensino e aprendizagem em Arte e o estímulo ao processo criativo instigará a transformação do cotidiano, por meio da sensibilidade de interpretar o mundo e seus problemas sociais, econômicos e culturais. Como nos afirma RABELO (2001:12):

Para superar o espontaneísmo e o sufocamento provocados pela indústria cultural, acreditamos na necessidade de introduzir os educandos no convívio com as diversas linguagens artísticas, facilitando a compreensão dos elementos que as compõem, além de permitir a reflexão sobre os problemas sociais, econômicos e culturais.

Reforçando essa postura COLARES (2001:17) afirma que *a educação, historicamente, tem servido à domesticação do corpo e a repressão do prazer*. O que nos dar a idéia de que é na história da educação tradicional em que o aluno visto como ser passivo que se tem à discriminação da auto-expressão.

Contextualizando essa realidade numa sociedade capitalista, esta é mais uma forma de alienação, por tolher o que naturalmente o homem trás consigo, na sua capacidade de criar. Ou seja, permite-se criar o que for de interesse para uma sociedade burguesa.

Para COLARES (2001:17):

somente é possível uma educação voltada para o estético, se em vez do ideal de dominação, tenha-se o ideal de liberdade e criação.

A construção do conhecimento em Arte requer uma aprendizagem sobre sua história e seus códigos específicos. Para tanto, é necessário oportunizar aos professores, experimentar através de exposições artísticas, de espetáculos teatrais, de dança e concertos, vivências e leituras das expressões artísticas, tornando o processo artístico parte do cotidiano da escola para que estes possam ensinar aos seus alunos a construção e a fruição da estética e da Arte, alimentando os processo de subjetivação para construção do indivíduo na sua realização e na realização social.

Precisamos mais do que nunca, nos tornarmos professores pesquisadores e capazes de desenvolvermos em projetos interdisciplinares o olhar da Arte na história, no meio ambiente, na ciência, na tecnologia, sendo, portanto, o mediador entre o aprendiz e o conhecimento, mobilizando a aprendizagem cultural da Arte através da sensibilidade e da cultura, percebendo os desejos, sentimentos, interesses e os saberes que os aprendizes trazem da cultura de cada comunidade.

Como nos diz MARQUES e SALES (2004:163):

O trabalho de Arte desenvolvido por meio de projetos ajudará o professor a realizar atividades criativas, tanto na especificidade do ensino de Arte, como de forma interdisciplinar com os professores das outras áreas do ensino.

Entendemos, portanto, a necessidade da busca pela formação específica para o ensino da Arte, onde esta se baseie numa perspectiva da pesquisa e da ação artística.

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE OUTRAS PESQUISAS

2.1 O que falam as dissertações e teses de outros pesquisadores sobre o ensino de Arte no Brasil

*O tempo é escasso,
Mãos à obra.
Primeiro é preciso
Transformar a vida
Para cantá-la em seguida.*

Maiakaski

No artigo: As teses sobre o ensino / aprendizagem da Arte, BARBOSA (s/d), constata a escassez de estudos realizados no Brasil sobre o ensino de Arte.

Em levantamento realizado por nós, considerando a dificuldade que tivemos em encontrar publicações sobre a prática e a formação para o ensino da Arte, os trabalhos encontrados que estão aqui registrados, se detém a pesquisar projetos em que ações governamentais e/ou não governamentais desenvolvem nas escolas, com foco na formação para o ensino da Arte e onde a figura do professor da sala de aula está envolvida.

Apesar das dificuldades localizamos e selecionamos três pesquisas, sendo elas, uma tese e duas dissertações, desenvolvidas na Universidade de São Paulo, numa tentativa de trabalhar com fontes primárias de outros pesquisadores ainda pouco divulgados fora do âmbito acadêmico.

Começaremos pela dissertação de BENEDETTI, Sandra (2001), que tem como título: “Arte e Transformações na Cultura Escolar”, e investiga se a Arte pode, e sob quais condições, desencadear, entre alunos e professores, experiências estéticas, artísticas e culturais capazes de estimular transformações na cultura escolar.

Na dissertação a pesquisadora dialoga com os conceitos de Fusari e Ferraz, Ana Mae Barbosa, Pareyson e Quintás, Sacristán, Gómez, Giroux, Berger e Luckman, Foucault, Deleuze e Guattari, tendo como metodologia de pesquisa de campo um estudo cartográfico desenvolvido em duas escolas estaduais da cidade de Campinas-SP

Construindo sua análise a autora analisou o papel da Arte, situando no embicamento entre currículo, cultura escolar e produção de subjetividade. Para tanto, foram registrados enunciados de alunos, professores de Arte, professores de outras disciplinas, professores coordenadores, diretores de escola, supervisores de ensino, assistente técnico-pedagógico de Arte e dirigentes regionais de ensino, sobre o papel e a situação da Arte no currículo. De acordo com o estudo na escola onde ocorreram transformações, concebidas como revoluções moleculares, foi possível observar que a Arte teve participação relevante.

Outro estudo nessa perspectiva é a dissertação de mestrado de FERNANDES, Iveta (2000), que tem como título “A Relação Instituições Culturais e Rede Pública de Ensino na Educação Continuada de Educadores que Trabalham com o Ensino de Arte”.

O estudo teve como questão central os processos de avanço na educação contínua de profissionais que trabalham com o ensino de Arte na Rede Pública. A Pesquisa analisa projetos no âmbito da Rede Pública de São Paulo que ofereceram alternativas para a formação contínua do(a) educador(a) que trabalha com o ensino de Arte, objetivando apontar possíveis diálogos entre escola e a contemporaneidade da cultura e das Artes.

Os objetivos desse trabalho destacam-se:

- Relatar e refletir sobre alguns caminhos percorridos por ela mesma, na formação/educação contínua na rede pública, na área de ensino de Arte;
- Apresentar fundamentação teórica para apreciação estética e artística como importante elemento no ensino/aprendizagem de Arte e na educação contínua;
- Refletir a partir de sua prática pessoal de projetos em conexão com instituições culturais já desenvolvidos na rede pública, colocando necessidades e proposições para execução de novos projetos de educação contínua em Arte.

Os dados foram colhidos pela pesquisadora, através de diferentes situações e momentos com alunos e educadores de variadas funções, por meio de registros escritos; registros sonoros; fotografias; slides e outros documentos, no período de 1988 a 1998. Tendo

como referencial os conceitos elaborados por: Ana Mae Barbosa, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, José Cerchi Fusari, Maria F. de Rezende Fusari, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e Mizukami e Reali.

No estudo constatou-se que os projetos investigados que foram desenvolvidos como alternativas para a formação contínua dos educadores de Arte, proporcionam o diálogo entre escola e a contemporaneidade da cultura e das Artes.

A outra pesquisa consultada, ainda sob a forma de tese de doutoramento, foi a de IAVELBERG, Rosa (1999) que tem como título: “A Leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes Visuais na Formação Contínua de Professores de Ensino Fundamental”, neste caso o objeto de estudo foi investigar a leitura que os professores do Ensino Fundamental podem realizar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, no que diz respeito às Artes Visuais.

Nessa pesquisa a autora enfatiza como objetivo primeiro; contribuir para a formação inicial e contínua de professores (ensino fundamental – 1º e 2º ciclos), na perspectiva dos PCNs Artes Visuais, e verificar se a leitura do documento é formativa e promotora de transformações das práticas e reflexões dos professores, que realizam essa leitura.

As contribuições teóricas que compõem o quadro de discussão desse trabalho têm como autores: Ana Mae Barbosa, Antônio Nóvoa, César Coll, Jean Piaget e Philippe Perrenoud.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da orientação em projetos de formação contínua de professores em Artes Visuais, que pontuem a partir dos aspectos tratados no documento dos PCNs Artes Visuais, temas e conteúdos, sobre os quais serão necessárias ações de formação, a fim de que o professor possa trabalhar na abordagem dos PCNs.

Percebemos após a leitura desses três trabalhos que há uma preocupação em torno da formação inicial do professor para o ensino de Arte, que assuma o caráter contínuo e permanente. Inclusive as pesquisadoras aqui contempladas apontam para a necessidade da transformação das práticas do ensino de Arte, a partir do aprendizado teórico sobre a Arte, assim como a ampliação da oportunidade de experiências com as linguagens artísticas que

vão desde a vivência com trabalhos de Arte produzidos historicamente por grandes artistas, à prática de trabalhos que movam a expressão artística e cultural.

A prática de Arte na escola contribui para a transformação do espaço escolar, pois possibilita as mais diversas expressões culturais que motivam crianças e jovens a expressarem e romperem com determinados valores ideológicos da sociedade, que atualmente, vem implantando através da justificativa da cultura globalizada, modelos de expressões que retratam nas entrelinhas uma forma de aceitação da situação de organização política mundial que ressalta, por sua vez, a cultura da sociedade burguesa.

Porém, para tanto, a que se romper com um modelo formativo que trás como marco a virtude da perfeição, determinando para a Arte um trabalho que se distancia da consciência de classe e valoriza a contemplação diante das grandes obras artísticas.

Não queremos aqui, retirar o valor da experiência e do conhecimento histórico que as obras de Arte dos grandes e conhecidos artistas mundiais proporcionam, mas é a partir da compreensão do significado histórico que essas obras possibilitam, que defendemos nosso ponto de vista.

O que nos preocupa é que tipo de Arte pode o aluno e o professor da escola pública experienciar, as discussões que se permitem desenvolver em tais experiências e, ainda, quais os artistas escolhidos para tais experiências.

Na pesquisa de FERNANDES (2000), é fundamental ressaltar a importância do diálogo entre as instituições promotoras da formação para o ensino da Arte, com a realidade existente na escola pública, onde na nossa visão trás para os projetos de formação para o ensino de Arte, uma coerência entre o que se tem e o que se propõem, de modo a contribuir para a melhoria de uma situação concreta existente e onde se sai do campo da imaginação e se valoriza a pesquisa como ponto de partida para a elaboração de projetos de formação.

Quanto a importância dada à leitura dos PCNs de Artes Visuais pela autora IAVELBERG (1999), consideramos que este trata-se de um documento oficial, o qual deverá ser conhecido nos curso de introdução para o ensino da Artes Visuais. Mas, acima da competência em adquirir o conhecimento que nos trás esse documento, estar a interpretação do significado do momento histórico o qual foi produzida essa obra, para se desenvolver uma discussão problematizadora em busca de novas alternativas para o ensino da Arte.

CAPÍTULO 3

PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 Metodologia escolhida

*Apesar de árduo e solitário,
O processo de pesquisar é também um desafio,
Pois a paixão pelo desconhecido,
Pelo novo, pelo inusitado
Acaba por invadir o espaço do educador
Trazendo-lhe alegrias inesperadas.*

Ivani Fazenda

Este estudo se desenvolveu por meio de pesquisa qualitativa dentro de uma abordagem histórico-dialética, procurando entender os percursos, as escolhas e as realizações dos professores que ensinam Arte nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Fortaleza. As práticas assistidas serão interpretadas num movimento reflexivo dentro da visão de totalidade da relação sociedade e educação.

A pesquisa assumiu a modalidade de estudo de caso, numa característica de investigação empírica por meio de um fenômeno contemporâneo, de uma escola pública de Fortaleza.

Embora haja, segundo YIN (2001:35-37), limites entre o fenômeno e o contexto em que este acontece, assim persistimos nesta metodologia por considerarmos uma estratégia para uma pesquisa mais abrangente.

Para tanto, organizamos nosso projeto de pesquisa seguindo as seguintes etapas estratégicas:

- Questões levantadas na construção do objeto de estudo;
- Dados coletados/ Dados relevantes;

- Análise dos resultados/questões levantadas.

Sobre o processo de construção do projeto de pesquisa afirmam NACHMIAS e NACHMIAS (1992:77-78) citados por YIN (2001:41):

O projeto de pesquisa também define o domínio da generalização, isto é, se as interpretações obtidas podem ser generalizadas a uma população maior ou a situações diferentes

Antes da entrada no campo passamos pela fase exploratória na elaboração e amadurecimento desse projeto de pesquisa e onde definimos a temática de estudo, delimitamos o problema a ser investigado, escolhemos os instrumentos de coleta de dados e construímos nosso marco teórico referencial por meio da pesquisa bibliográfica.

É importante ressaltarmos que a definição pelo materialismo histórico dialético como base para o referencial teórico, reflete a visão de mundo dos pesquisadores desse projeto. Pois, como aborda DESLANDES (1994:34), a dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador que tem como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto. Afirmando que a *neutralidade da investigação científica é um mito*.

A pesquisa assumiu um caráter qualitativo por buscar durante a investigação e no processo de interpretação dos dados obtidos, o aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas.

Nos valem da definição de MINAYO (1994:22), quanto à pesquisa qualitativa, para melhor explicarmos nossa opção metodológica:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações.

Para a realização do trabalho de coleta de dados foram utilizados durante a pesquisa os seguintes instrumentos:

- Entrevistas;

- Observação simples;
- Pesquisa documental.

É importante especificarmos que para as entrevistas foram elaborados roteiros com questões abertas. A ênfase foi colher a opinião dos entrevistados acerca da importância do ensino da Arte na escola, assim como levantar dados e opiniões sobre as atuais políticas e diretrizes no município de Fortaleza para o ensino da Arte nas séries iniciais do ensino fundamental e, por fim, registrar as dificuldades e satisfação de alunos e professores nas aulas de Arte.

Somadas às informações das entrevistas, os pesquisadores utilizaram outras informações oferecidas pelas anotações feitas no diário de campo, que foi um importante instrumento no registro das impressões e da subjetividade contida durante os contatos realizados.

A idéia foi tentar compreender na trama das relações que se estruturam no cotidiano de uma escola, a sensibilidade revelada pelos atores envolvidos nessa pesquisa sobre o trabalho de Arte no processo educativo escolar. LINHARES (1999:26), refletindo sobre o lugar da Arte na escola, afirma:

Considerar as dimensões simbólicas no processo educativo escolar é desvelar as minúcias e os sentidos de que estão repletos os rituais do cotidiano. Os símbolos possuem um poder de representação ou de elaboração da ação: tem poder de estruturar a imaginação e de proclamar ou emoldurar a desordem assim como a ordem.

Inicialmente buscamos a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, onde foi realizado contato com a técnica responsável pela organização do ensino de Arte.

Em seguida foi entrevistada a responsável pela Célula de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. A entrevistada afirmou que a Secretaria Executiva Regional VI – Distrito de Educação, era a que atualmente aglutinava o maior número de escolas, portanto, foi esta a Regional onde buscamos a escola para realização dessa pesquisa.

A pesquisa, portanto, desenvolveu-se em uma escola pertencente à Secretaria Executiva Regional VI – Distrito de Educação (anexo A), a qual a partir de agora nos referiremos de SER VI, situada no Conjunto Santo Dias, no bairro Santa Filomena. É

importante registrar a dificuldade encontrada pelos pesquisadores para localizar uma escola que desenvolvesse o trabalho de Arte, em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental, pois, inicialmente foram percorridas vinte e duas escolas. Durante o contato inicial, de apresentação da pesquisa, em várias escolas para escolha do local onde esta seria realizada os gestores afirmavam a inexistência do trabalho de Arte nestas séries.

Tendo como objetivo pesquisar a formação e as práticas de Arte de professores das séries iniciais do ensino fundamental, persistimos pela busca de uma escola que, mesmo numa iniciativa isolada, desenvolvesse o trabalho de Arte.

A escola onde se desenvolveu esta pesquisa foi encontrada no mês de agosto de 2005, por meio da visita dos pesquisadores.

Para manter o sigilo ético aos entrevistados, atribuímos codinomes a cada um deles:

- Coordenadora da Célula de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza: **Gestora 1**;
- Chefe de Ensino Básico da Regional VI: **Gestora 2**;
- Diretor da Escola: **Diretor da Escola**;
- Vice-Diretora da Escola: **Vice-Diretora**;
- Professora entrevistada: **Professora 1**;
- Professora entrevistada: **Professora 2**.

No processo de observação foram assistidas 20 (vinte) aulas, na íntegra, de cada uma das duas professoras participantes da pesquisa, oportunidade em que foram registradas as opiniões dos alunos e das alunas, fotografados alguns momentos, observado o desenvolvimento das aulas e as intervenções realizadas por cada professora em sua aula.

A observação simples foi utilizada nesta pesquisa, por tratar-se de um importante recurso para o conhecimento do cotidiano dos professores entrevistados. Aqui os fatos foram diretamente observados, no sentido de conhecer a realidade onde se desenvolve o trabalho do professor, assim como a função socializadora da escola, considerando que a práxis escolar é por sua vez, determinada pela práxis social.

A esse respeito afirma ANDRÉ (2002:40):

A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição.

Nos momentos de observação das aulas consideramos as dimensões que se inter-relacionam dialeticamente durante a prática educativa, como o processo de interação que se dá na sala de aula diretamente com professores e alunos, mas, considerando também, que a dinâmica escolar está em toda a sua totalidade envolvida com a dimensão social.

Na fase da pesquisa documental foi realizada também, análise das considerações sobre o ensino de Arte contidas no projeto político pedagógico da escola pesquisada, o que nos possibilitou registrarmos a relevância dada para o ensino desta área do conhecimento, assim como analisarmos a compatibilidade entre a intenção e a ação no processo de ensino.

A pesquisa se desenvolveu numa perspectiva extensiva, onde considerando as informações e problemas identificados durante a aplicação dos instrumentos de levantamento de dados, buscou-se, a partir da fala e do posicionamento dos sujeitos, uma avaliação analítica de profundidade utilizando-se de uma leitura e uma percepção de totalidade da realidade investigada.

3.2 Os primeiros passos da pesquisa

*E sobretudo é preciso
Trabalhar com segurança
Pra dentro de cada homem
Trocar a arma da fome
Pela arma da esperança*

Ferreira Gullar

Diante de várias questões que sempre nos inquietaram sobre a dificuldade de trabalhar com o ensino de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, seja em sala de aula,

ou dentro do espaço escolar em integração com a comunidade. Mais que apontarmos as dificuldades a intenção era conhecermos os caminhos trilhados por profissionais que acreditam na importância da Arte na escola.

Fomos, então ao campo investigar o que de fato acontece quando as aulas nestas séries se desenvolvem por meio de um ensino com a Arte e sobre a Arte.

Buscamos registrar, inicialmente, as idéias e interpretações dos gestores do ensino na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e na SER VI, para termos um panorama de como está organizado o ensino de Arte nas Séries iniciais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo como são hoje as diretrizes para este ensino na atual gestão municipal.

Estamos com um ano da gestão do Partido dos Trabalhadores na prefeitura de Fortaleza, contexto no qual desenvolvemos esta pesquisa. Nos cabe lembrar, as expectativas que um governo marcado por características de esquerda à política neoliberal, provoca, atualmente, na população fortalezense, pois dentre as principais reivindicações afloram aquelas identificadas pela melhoria da qualidade do ensino na rede pública municipal, por meio da implantação de novas políticas para a educação.

Chegamos então em agosto de 2005 à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. A primeira impressão é do ativismo que torna o ambiente impessoal, com dezenas de pessoas circulando e falando, reuniões se dando no mesmo espaço, cafezinho sendo servido, e nós que de pessoa em pessoa fomos buscamos o responsável pelo acompanhamento do ensino de Arte no ensino fundamental.

Finalmente fomos apresentados à técnica pertencente à Célula do Ensino da Secretaria de Educação e que trabalha com Arte no ensino fundamental, a quem a partir de agora nos referiremos como Técnica do ensino.

Mostramos a carta da Universidade Estadual do Ceará que nos apresenta como pesquisadores (eu e o orientador da pesquisa) e identifica o objeto a ser pesquisado.

Fomos bem recebidos pela Técnica do Ensino que logo nos situou com relação ao atual momento em que estava passando a estrutura organizacional da educação municipal de Fortaleza.

Inicialmente, a Secretaria de Educação de Fortaleza havia aderido à nova estrutura identificada pelo Ministério da Educação – MEC de passar a ter nove séries no ensino fundamental, ou seja, a primeira série concentrando o trabalho do alfabetizador e seguindo a seqüência, a conclusão do ensino fundamental ser na nona série.

Após essa primeira explicação, a Técnica do Ensino falou que as diretrizes para a atual gestão municipal de educação estavam iniciando por meio de discussões que ela resumidamente nos explicou que partiria de dentro das escolas através do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, em seguida as propostas seriam discutidas a nível das regionais de ensino e por fim as diretorias das regionais levariam as propostas para discussões na Secretaria Municipal de Educação, para daí serem elaboradas as novas diretrizes para a educação municipal de Fortaleza.

Neste caso, segundo a Técnica do Ensino, as orientações para o ensino da Arte, em todo o ensino fundamental, seguiam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Quando lembramos que a nossa pesquisa tem como estudo as séries iniciais do ensino fundamental, ela sorriu e afirmou que quanto às estas séries, cada escola realizava o seu trabalho muito independente, pois não havia o especialista em Arte lotado nestas séries, portanto, o trabalho era de iniciativa particular do professor polivalente.

Tivemos a primeira impressão de que nas séries iniciais o ensino de Arte depende da boa vontade daqueles que se identificam com as atividades artísticas e que de maneira criativa vão desenvolvendo um trabalho, tentando vencer as dificuldades. Sobre esta questão nos reportamos à discussão de TOURINHO (2002:29):

Nas salas, professores sobrevivem com o que têm e 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, na sua formação cultural e artísticas.

Percebemos que nossa conversa com a Técnica do Ensino estava se aprofundando, então a convidamos para ser entrevistada, pois embora nós estivéssemos registrando o que achávamos mais importante na voz da Técnica do Ensino no diário de campo, poderíamos perder informações importante para a pesquisa.

A Técnica do Ensino foi sincera em dizer-nos que gostaria de nos ajudar no que estivesse ao seu alcance, mas no que se refere à entrevista, ela preferiu não participar.

Voltamos à idéia inicial de entrevistarmos a Coordenadora da Célula de Ensino. A Técnica do Ensino colocou-se a disposição para agendar a entrevista e encaminhar nossa carta de apresentação.

Como segunda impressão, após reflexão dos pesquisadores, percebemos um certo receio por parte da Técnica do Ensino em expor suas idéias sobre o ensino de Arte, de forma a ser registrada em gravador. Questionamos a liberdade de expressão que há numa secretaria de educação. O que nos pareceu é que diante da nova gestão e da definição das equipes de trabalho, a Técnica do Ensino não se sentiu confortável em expor suas idéias.

Sabemos que em um momento de ajustes do trabalho, numa nova gestão, há possibilidade de algum técnico voltar para sala de aula, pois se mudam as chefias. Ao nosso ver, por trás de tais atitudes estão as ideologias políticas de cada partido e isto está simbolicamente retratado, nas relações de poder que se desenvolvem na hierarquia entre os cargos dentro das instituições.

O patrulhamento ideológico dentro das instituições gestoras da administração pública, ainda permanece. O que nos leva a questionar: Qual é a democracia defendida por partidos políticos que se dizem radicais?

3.3 Próximos passos: descobertas confirmadoras

*O sujeito, a consciência, vão apagar-se em proveito
da regra, do código e da estrutura...*

Barthes

Numa próxima visita à Secretaria Municipal de Educação, ainda em agosto, fomos recebidos novamente pela Técnica do Ensino, que logo tratou de afirmar que deveríamos esperar pela nomeação da nova Coordenadora da Célula de Ensino para

realizarmos a entrevista, pois a anterior havia saído e uma próxima pessoa assumiria em breve.

Confirmou-se nossa suspeita acerca da recuada que a Técnica deu, quando convidada para ser entrevistada.

Nesta ocasião solicitamos a relação das regionais de ensino e com as suas respectivas escolas, como também documentos sobre formação e/ou capacitações voltadas para o ensino de Arte.

A técnica, sempre muito simpática e solícita, nos explicou que quanto à capacitação somente a Educação Infantil e as séries finais do ensino fundamental teriam sido contempladas.

A Arte, na Educação Infantil, por ser a primeira etapa da escolarização, é contemplada, porém voltando-se para o desenvolvimento da coordenação motora necessária para o processo de alfabetização das crianças.

Quanto às séries finais do ensino fundamental, já encontramos, embora em número reduzido, a figura do professor especialista, assim como uma carga horária definida para o ensino de Arte. Aqui, mesmo sem a devida formação/capacitação em Arte-Educação, professores de língua portuguesa, filosofia, história, e de outras áreas, são lotados para a disciplina de Arte, de modo a completar a carga horária de seu contrato de professor.

Percebemos que a formação para o ensino de Arte, embora seja uma experiência a LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados em 1998, o que se constata é que na formação e nas práticas do ensino das séries iniciais, poucas mudanças aconteceram, como confirma COUTINHO (2002:154):

As tentativas de adequação dos cursos de formação de professores de Arte tem se operado apenas na superfície e não nas estruturas curriculares... As mudanças nos rótulos não se reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos.

Observamos que a formação para o ensino de Arte hoje, ainda é de caráter superficial, pois não há se quer o respeito a seqüência entre os segmentos que compõem a Educação Básica.

A Técnica do Ensino nos deu a relação das regionais e suas escolas e informalmente, sempre registrado em nosso diário de campo, foi iniciada uma conversa sobre o que aconteceu nos últimos meses com alguns projetos que estavam sendo desenvolvidos em algumas escolas e que as séries iniciais do ensino fundamental estavam inseridas.

Os projetos eram: “Canto em Cada Canto” e “Beija-Flor”. Estes projetos, segundo ela, realizavam nas escolas municipais de Fortaleza, o trabalho com, música, o primeiro e artes-plásticas, teatro, capoeira etc, o segundo, envolvendo alguns alunos e professores.

Falando do Projeto “Canto em Cada Canto” LINHARES (1999:33) assim o descreve:

É a história de um grupo de crianças de um bairro chamado Messejana (cento e quarenta e cinco crianças), que faziam parte de um coral infantil, regido por Ana Maria Militão (Nininha). Quando adolescentes, este grupamento de coralistas foi crescendo, arregimentando outros artistas e educadores e se tornou um movimento popular no bairro. Alguns anos depois, os jovens comprometeram-se com a idéia da regente de espalhar essa chama da música, esse gosto de cantar e fazer arte, dessa forma coletiva que tem seu desenho primeiro o canto coral... a esse amos coletivo se deu um nome (UM Canto em Cada Canto).

Uma característica desses projetos que nos chamou atenção, é que eles rompiam aos muros das escolas e se estendiam pela comunidade. A Técnica do Ensino nos pareceu bastante revoltada quando afirmou que esses projetos haviam sido interrompidos pela falta de recurso financeiro, pois a iniciativa era de fundações sem vinculação com a rede pública que contratava os serviços de artistas e professores que nele trabalhavam.

Observa-se que cada novo partido que assume o governo, elege suas prioridades para o investimento econômico, logicamente, considerando seu projeto de governo. Todos eles falam de investimentos na qualidade da educação, mas quase sempre acontecem os cortes especialmente nos planos ou projetos em execução iniciadas em administrações anteriores.

É certo que defendemos o investimento na formação docente, de modo que os professores da rede pública e concursados, possam realizar um trabalho de qualidade. Não defendemos a terceirização dos serviços públicos, pois temos a consciência de que esta é a mola utilizada pelos governos neoliberais, para o crescimento do processo de privatização dos serviços e das instituições públicas, o que gera o enfraquecimento do Estado e o fortalecimento da lógica do sistema capitalista, que atualmente vem distribuindo os recursos

públicos financeiros nas mãos de grupos empresariais. Exemplo disto tem sido a desestatização, no Brasil, de alguns bancos públicos.

A Técnica do Ensino sempre demonstra sua esperança em melhores tempos para a educação pública de Fortaleza. Esta é a postura atual de muitos educadores, portanto, aproveitamos a oportunidade para realizarmos uma conversa sobre o envolvimento político que podemos ter, de modo a rompermos com uma situação de silêncio esperançoso que nos leva a idéia de que dando a nossa força de trabalho cumprimos com o nosso dever. Pois, implicitamente está a nossa ideologia e a consciência do nosso papel enquanto trabalhadores nas transformações sociais. Não podemos comungar com uma postura conciliatória e acomodada, mas revolucionária.

3.4 Diante das constatações: Quem é o professor de Arte das séries iniciais e qual a sua formação?

*Os homens morrem porque não são capazes de juntar
o começo ao fim.*

Aristóteles

Interessante foi o fato que se deu na seqüência da tentativa de entrevistar a Coordenadora da Célula de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, uma nova Coordenadora apareceu e antes de ser nomeada, conversamos com ela por telefone. Ela nos explicou que estava com muitas reuniões agendadas e nos pediu um tempo para participar como entrevistada na pesquisa.

Em seguida tivemos a notícia pela Técnica do Ensino de que a nova coordenadora não havia assumido realmente a Célula e sendo assim, a antiga Coordenadora reassumira definitivamente.

Ainda em agosto fomos, enfim, entrevistar a Coordenadora da Célula de Ensino que a partir de agora a identificaremos como Gestora 1.

No dia e hora marcada chegamos à Secretaria e fomos recebidos com muita tranquilidade e seriedade pela Gestora 1.

Iniciamos nossa entrevista (anexo B), com muita expectativa. Para tanto, foi utilizado gravador e fita K-7.

Foi registrado que no universo de escolas municipais em Fortaleza existem 222 escolas patrimoniais e 114 anexos, sendo no total 336 escolas. Neste momento a Gestora 1, especificou o gerenciamento realizado de perto pelas seis regionais de ensino distribuídas pelos bairros de Fortaleza e afirmou ser a SER VI aquela que atualmente aglutina o maior número de escolas e que inclusive é nesta Regional onde estão situadas algumas das escolas que desempenham trabalho de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que essas escolas foram as que mais participaram de projetos de Arte na última gestão.

Como ainda não tínhamos um critério definido para a escolha de uma das seis regionais, elegemos a SER VI, a partir das informações das entrevistas.

Na entrevista com a Gestora 1, iniciamos com a questão sobre as características essenciais para o educador e especificamente para o professor de Arte. Dentro da definição falada pela entrevistada, estão as seguintes palavras-chave: competência, compromisso, afetividade, bom relacionamento, criatividade.

Todos esses adjetivos são importantes. Porém nos detendo na questão específica das características do professor que desenvolve o trabalho com a Arte, a entrevistada afirmou:

- É interessante que o professor tenha primeiro a criatividade, que ele seja um professor criativo, que do nada ele possa tirar tudo, de alguma coisinha ele possa criar para favorecer não só a ele, mas também à criança. Que haja essa interação, para que a criança desenvolva também seu potencial.

Quando alguém se refere às características do professor para o desenvolvimento do trabalho de Arte, a criatividade é apontada como essencial. No que se refere à criatividade, concordamos ser importante característica, mas sem nos esquecermos da importância também do um trabalho que favoreça o domínio das linguagens artísticas.

Consideramos da maior importância os momentos de livre expressão, alimentados por aprendizagens dos meios de expressão que por sua vez, alimentarão o desejo pela própria expressão, sem que se imponha a que forma, expressão e linguagem a criança deverá obrigatoriamente servir. Sobre esse aspecto define FORQUIN (1982:34)

Ainda assim, é preciso que esse trabalho não se equivoque quanto ao seu objeto e destino: não se trata de inculcar arquétipos ou estereótipos, mas de dar instrumentos de expressão. Não se trata de reprimir, de suprimir, nem mesmo de sublimar a vida sensível, emocional, imaginária; trata-se de permitir que ela aflore, se exteriorize, se universalize, sem nada perder da sua especificidade individual e sensível, mas expondo-se enquanto forma e enquanto estilo.

Quanto a importância dada ao ensino de Arte a entrevistada, Gestora 1, se colocou a favor, mas afirmou que atualmente não está sendo realizado um trabalho efetivo para tal ensino, o que ela se ressentiu bastante.

Na resposta a esta questão surgiu uma informação importante para esta pesquisa, quando a Gestora 1 afirmou:

- A gente ainda se recente de uma capacitação de professor nesse sentido. Embora nós tenhamos realizado uma formação continuada dos professores da educação infantil e a Arte foi realmente bem trabalhada, nas séries iniciais do ensino fundamental ainda não houve, mas é pretensão nossa favorecer essa capacitação, porque eu acho, que através da Arte pode-se desenvolver muito bem os conteúdos das demais disciplinas, de português, de história, com muito mais eficácia.

Percebemos que a entrevistada tem consciência do papel da Arte na aprendizagem, e da forma significativa que a Arte pode assumir na vida dos alunos.

O que nos preocupa é a falta do reconhecimento, por parte dos gestores que pensam hoje o ensino nas escolas públicas do município de Fortaleza, de que a Arte não é apenas um instrumento para o desenvolvimento do ensino. Que há suas especificidades quanto às linguagens artísticas, a vivência e experiência com obras de Arte e mais, o respeito ao momento para as realizações artísticas, o que favorecerá ao aprofundamento quanto ao conhecimento artístico que também é cultural e histórico e, que consideramos interdisciplinar e ao mesmo tempo específico.

Sobre os pontos fundamentais na formação do professor para o ensino de Arte buscamos COUTINHO (2002:156) que afirma:

Outro ponto capital na formação desse professor é a oportunidade 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. A proximidade com os

objeto artísticos de diferentes épocas e procedências e a familiaridade com os procedimentos que os constituem, facilitam o encadeamento dos vários níveis de leitura e apropriação.

Desejamos conhecer quem precisamente é (qual a formação) o professor que realiza o trabalho com Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, momento em que curiosamente a entrevistada deu a seguinte característica para esse professor: *-autodidata que tem dentro de si uma formação, talvez nata, talvez adquiridas em encontros que frequenta por conta própria. É o professor lotado de forma polivalente, com formação em Pedagogia, realmente não temos esse dado.*

Em seguida a entrevistada explicou que só há o professor com especialização em Arte-Educação, nas séries finais do ensino fundamental e que às vezes, por iniciativa do grupo de professores, esse especialista ajuda no planejamento das aulas de Arte dos professores das séries iniciais, mas essa é uma iniciativa isolada, quando a escola realiza efetivamente o trabalho com Arte. Perguntamos se a entrevistada lembrava o nome de alguma escola. Infelizmente ela não pode nos ajudar.

Voltamos a reflexão de BARBOSA (2002:21), inserida no capítulo Trabalhando Conceitos, dessa dissertação, e aproveitamos esse momento em que constatamos sobre a formação do professor das séries iniciais para o ensino da Arte em Fortaleza, para mais uma vez frisarmos a citação dessa autora:

Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional.

Quanto a existência de uma política de formação contínua e permanente para o ensino de Arte, destinada aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, a Gestora 1 nos explicou:

- Nós estamos com a sistemática de acompanhamento pedagógico. A gente prevê essas capacitações não só em Arte, mas em outras disciplinas também. Infelizmente nós não fizemos agora, mas é pretensão nossa fazer a partir de 2006.

Percebemos que existe um desejo de promover a capacitação, mas em nenhum momento foi mencionada a existência de um planejamento que pretenda desenvolver a formação docente, com característica de continuidade e permanência.

Complementando a informação adquirida por meio da entrevista, a Técnica do Ensino que estava ao lado, neste momento, explicou que já aconteceram alguns projetos de Arte, contudo estes não estavam vinculados à formação de professores. Esse é o caso do Projeto "Beija-Flor". Professores, geralmente do ensino fundamental desenvolviam algumas oficinas de Arte como: o trabalho de transformação com sucata, a música etc. Esse professor, por meio de um projeto recebia autorização da regional para ser contemplado com um aditivo. Isto significava uma complementação temporária da sua carga horária e do seu salário, para desenvolver o trabalho de Arte em várias séries em uma determinada escola. Atualmente, esse Projeto está suspenso.

Por meio de informações adquiridas percebe-se que são iniciativas isoladas de cada escola, sem retirar o mérito deste trabalho, sabe-se que não trata-se de uma política de ensino. Os baixos salários do professorado, realidade nacional brasileira, levam os professores a motivarem-se a realizar trabalhos com estas características.

Isto denota a pouca valorização tanto da profissão docente, quanto da Arte na escola e mais especificamente na sala de aula, onde num trabalho complementar que integre a escola com a comunidade, a Arte poderia se desenvolver como parte da formação sócio-cultural humana.

Diante destas constatações, tocamos na questão das novas formas em que se desenham as características para a profissão docente, onde no movimento do capital, nasce na atualidade à necessidade do profissional polivalente que na tentativa de sobreviver diante da exploração da categoria docente, marcada pelos achatamentos salariais, busca por conta própria sua profissionalização de modo a garantir a certificação exigida para a conquista da ampliação das horas de trabalho e, conseqüentemente ser recompensado com pequenos e provisórios aumentos salariais.

As reivindicações pela qualidade da educação, aliada a valorização profissional, assim como a justiça salarial, têm sido bandeiras de lutas esquecidas ou sufocadas pelo terror ao desemprego que provoca muitas vezes aceitação, por parte de alguns professores, pelas condições precárias de seu trabalho.

A esse respeito diz LIMA (2001:21):

Conceitos que significavam bandeiras de luta dos trabalhadores são hoje apropriados pelas forças dominantes, cuja prioridade não é o homem, mas sim o capital, e confundem os educadores, que perdem a referência conceitual de temas como qualidade, competência, democratização, entre outros. Portanto, o capital, no quadro de reestruturação produtiva, requer um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração e criatividade para maior lucro e para as novas relações de trabalho.

Através dessa entrevista foi possível traçar o primeiro quadro acerca da realidade como se desenha a formação daqueles que hoje realizam o ensino de Arte nas séries iniciais.

Nos tópicos seguintes continuamos ouvindo outros profissionais e observando as aulas, aprofundando, portanto, a investigação.

3.5 A atual situação do ensino de Arte nas séries iniciais em Fortaleza

*Criar criar
Criar no espírito criar no músculo criar no nervo
Criar no homem criar na massa
Criar
Criar com os olhos secos
Agostinho Neto*

Fomos encaminhados pela própria Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, através da Técnica do Ensino à SER VI. Ao chegarmos fomos imediatamente atendidos pelo Chefe do Ensino Básico, a qual a partir de agora denominaremos Gestora 2. Ela já sabia o propósito de nossa visita e mostrou-se bastante receptiva e interessada em participar das entrevistas.

Iniciamos com uma conversa informal e já tivemos a sensação de que a linguagem, assim como, as informações seriam bastante semelhantes à entrevistada anterior.

Utilizamos as mesmas questões da entrevista aplicada à Gestora 1 (anexo B) e os mesmos recursos.

Na primeira questão nos referimos às qualidades para o educador e para o professor que desenvolve o ensino de Arte. A Gestora 2 em sua resposta deu ênfase à importância da sensibilidade para ambos e completou:

- Quanto ao profissional da educação, ele tem que gostar daquilo que faz e ser comprometido com aquilo que pretende formar no aluno, desenvolver no aluno a sua visão de criticidade e de crescimento na observação das coisas que estão ao nosso redor. Então é como se esse professor tivesse que ter também uma consciência crítica, para que ele possa instigar isto no aluno.

A preocupação pela sensibilidade aliada à consciência crítica, a qual se referiu a entrevistada, definições que ela deu ao trabalho do professor através da própria consciência que este deverá ter para instigar o aluno a perceber o mundo ao seu redor, nos pareceu bastante interessante, embora estivesse bastante impregnada de determinados jargões que se fizeram moda no meio profissional.

Percebemos que no atual discurso sobre o perfil do professor, tornou-se regra afirmar a necessidade da consciência crítica, consequência da capacidade da reflexão sobre a profissão e seu papel social.

Questionamos se nesse discurso há realmente a compreensão do que seria o profissional que realiza o exercício da reflexão crítica, ou seja aquele que sai do plano do discurso e defende suas idéias indo para operacionalização das mesmas por meio da sua prática profissional. Sobre essa questão voltamos a citar GHEDIN (2002:137):

O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderiam estar à serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

Na seqüência da entrevista, percebemos a coerência no conteúdo do discurso da Gestora 2, quando ela se referiu a importância do ensino da Arte, argumentando:

- O trabalho com o conteúdo da Arte também resulta como meio de conscientizar o aluno para valorização da sua própria cultura, para o conhecimento da cultura historicamente organizada pelos homens e mesmo para o desenvolvimento de um trabalho para elevação da auto estima dos alunos, dando-o a capacidade de acreditarem nas suas potencialidades transformadoras.

Percebemos que de forma discreta e firme a entrevistada assegurou ao ensino da Arte o papel de sensibilizador no processo de formação da consciência sobre as questões ideológicas, postas ao filho do proletário, clientela da escola pública, de forma que este sujeito perceba-se construído da sua cultura.

Nessa direção o trabalho do professor pode possibilitar o rompimento de uma visão do ensino de Arte voltado apenas para o domínio de técnicas e possa desenvolver um conteúdo que traga as interpretações da totalidade, considerando o momento histórico no qual se produz este conhecimento.

Consideramos importante frisar que a cultura está inserida na própria dinâmica social, sendo, portanto, o conteúdo da cultura as manifestações da própria vida material. Como nos afirma LINHARES (1999:116):

O processo matéria da vida é o próprio conteúdo da cultura, que tem seu substrato material como se um peso específico a imantasse ao solo do existente, em que pesem os vãos que ela realiza no reino do que poderia ser.

Quanto ao conhecimento nos reportamos ao trabalho de REDIN (2002:30) para definirmos nossa concepção de conhecimento:

A nossa opção por uma forma ou outra de conceber o conhecimento é ideológica. Se o compreendermos como produto, atribuímos a ele um caráter estático, imóvel, acabado... Por outro lado, a investigação do conhecimento como processo, contextualizado histórica e politicamente, nos dá uma dimensão de movimento, de dinamismo, de historicidade... À medida que agimos sobre o mundo, transformamos a nós mesmos, interferimos na realidade e produzimos nossas marcas.

No decorrer da entrevista foi confirmada pela Gestora 2, a grande jurisdição da SER VI: - *São no total 101 escolas de ensino fundamental e 13 creches, com uma média de 72.500 alunos e mais de 1.500 professores.*

Mais uma vez, sobre quem é o professor lotado nas séries iniciais do ensino fundamental para o ensino de Arte, foi confirmada a presença do professor polivalente com formação em pedagogia e/ou 3º e 4º magistério em nível de ensino médio. A entrevistada afirmou que não existe dados sobre a formação do professor das séries iniciais no que se refere à sua habilitação para o ensino de Arte.

Embora na atual LDB 9394/96 conceitos sobre o ensino de Arte foram substituídos trazendo a efetiva presença desse ensino na Educação Básica, ainda assim temos que alimentar as discussões no sentido de efetivarmos as mudanças na prática do ensino, o que para nós germina na formação inicial do docente, com a permanência durante o processo de ensino na sala de aula. Retomamos o discurso de MARTINS (2002:51) que afirma:

...O quê, por quê e como construir um projeto pedagógico nesta área, iluminado pelos avanços sonhados na nova lei? Certamente há saberes que se abrem a partir da área de conhecimento com a qual ou com as quais trabalhamos, composta de seu modo específico de pensar, seus conceitos, seus procedimentos. Mas, até que ponto esse saber dinâmico e complexo se reflete nas práticas cotidianas em sala de aula e/ou em espaços culturais?

Perguntamos sobre a existência de uma política de formação contínua, referente ao ensino de Arte destes professores, a Gestora 2 respondeu: - *Não tem! A prefeitura de Fortaleza, através da Secretaria Municipal de Educação ainda não traçou nenhuma política de formação em Arte para estas séries.*

Esta afirmativa realmente nos comprova a situação de descaso com esta área do conhecimento na capital cearense, comprometendo a qualidade das aulas de Arte nestas séries, ainda que seja este ensino regulamentado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9293 de 1996, quando Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo II e Artigo 26º, Parágrafo 2º, diz: *O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos* (BRASIL, 1996).

Em seguida indagamos sobre o ensino de Arte na SER VI. A entrevistada afirmou que não existe projeto de qualificação para o professor, porém algumas escolas realizam trabalhos de Arte com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, através de iniciativas de professores voluntários e de pessoas da comunidade, ministrando aulas de capoeira, flauta etc. Funcionando como uma atividade de caráter extracurricular.

A presença da obrigatoriedade do ensino de Arte na LDB e seus desdobramentos como os PCN's demonstram um avanço, mas quando vamos na fonte onde as idéias se efetivam, encontramos profundas incoerências. Tal realidade acreditamos se deve ao cerne das mudanças que parte dos paradigmas de sustentação do conceito sobre educação/ensino e teoria/prática.

Para MARTINS (2002:51):

É necessário perceber que as mudanças propostas na lei exigem um novo paradigma para a construção de conceitos que fundamentam a área de conhecimento em Arte. Um paradigma que não descarta a aprendizagem do passado, mas que a submete a uma nova ordem, a uma nova hierarquia de atitudes e valores, a um posicionamento profissional implicado com essas transformações, pois a fundamentação filosófica e metodológica assim exige.

A questão seguinte foi sobre a existência de diretrizes em nível municipal, para o ensino de Arte nas séries iniciais. A Gestora 2 nos falou algo curiosíssimo:

- Em 1985 foi lançada a proposta curricular do município. Nós sabemos que ela está precisando ser revista e nela a Arte é citada, mas ela perpassa pelas disciplinas. É usada como um objeto para estudo, mas não é uma coisa isolada.

Concordamos que o conhecimento se desenvolve de modo interdisciplinar, pois este é gerado no movimento das relações dialéticas entre indivíduos e cultura social e histórica. Contudo isto não impede que exista uma carga horária que venha definir conteúdos específicos para o ensino de Arte através das linguagens artísticas.

Sobre o conhecimento nesta perspectiva nos afirma REDIN (2002:97):

Vários são os enfoques para essa aventura essencialmente humana, todos buscando a compreensão dos processos engendrados no ato de conhecer. O que nos perguntamos é se compactuamos com o pintor Cézanne que diz: “Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir, sentir para melhor saber”. Ou, se além disso, queremos saber e sentir para melhor construir, participar do processo criador do mundo e seu sentido e significado. Esse empreendimento consideramos como um ato estético, pois está ligado à condição de humanização.

Acrescentamos a dimensão ideológica acerca do conhecimento, que já foi definida nesta dissertação, a partir da concepção de ciência para a qual nenhum conhecimento é isento de intenções, a partir de quem o multiplica por meio de idéias e do momento histórico em que tais conhecimentos são concebidos como verdades.

Apresentaremos em seguida, as entrevistas aplicadas aos gestores e professores da escola onde se desenvolveu essa pesquisa de campo.

3.6 Os gestores da escola: entre o dito e o não dito sobre o ensino de Arte nas séries iniciais

*No mundo há muitas armadilhas
E muitas bocas a te dizer
Que a vida é pouca
Que a vida é louca
E por que não a bomba? te perguntam.
Porque não a bomba para acabar com tudo, já
que a vida é louca?*

Ferreira Gullar

Localizamos na SER VI, no Conjunto Santo Dias, bairro Santa Filomena, a Escola onde concentramos a pesquisa de campo. Foi a partir da segunda quinzena do mês de agosto de 2005 que iniciamos nosso contato, primeiramente com o Diretor e a Vice-diretora da escola.

A escola funciona nos três turnos, com as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Com uma clientela de 1.090 alunos, 34 professores, 13 funcionários, uma supervisora, uma orientadora e 3 agentes administrativos.

Existem na Escola: uma biblioteca, uma Secretaria, uma sala de apoio pedagógico, sala de professores, consultório médico para atender o Programa saúde na Escola, atualmente paralisado, uma cozinha, um depósito, uma sala da direção, um pátio, banheiros masculino e feminino, uma quadra poli-esportiva, 16 salas de aula e uma área livre.

Esta escola dá assistência ao anexo Lions Club Iracema com 300 alunos.

Em nossa opinião a escola tem um tamanho normal para a quantidade de alunos que atende, as salas de aula são espaçosas, embora quentes e pouco iluminadas. Atualmente foi inaugurado na escola o laboratório de informática que funciona dentro da biblioteca.

Não existe auditório, nem anfiteatro e nem espaço específico para os alunos brincarem durante os intervalos entre as aulas, há apenas um campo de areia sem árvores. Também não há refeitório, portanto, os alunos comem nas salas de aula.

Nos Pareceu uma escola sem muita estrutura para um funcionamento de qualidade, realidade de um grande número de escolas do município de Fortaleza.

A qualidade, portanto, fica diretamente associada à dinâmica do trabalho desempenhado por alguns profissionais desta escola que superam a falta da infra-estrutura.

Apresentamos ao Diretor da escola, a carta da Universidade e a proposta da pesquisa que logo foi aceita e aparentemente bem acolhida pela direção.

A Vice-Diretora nos explicou sobre a presença de três professoras nas séries iniciais do ensino fundamental que desenvolvem o trabalho com o ensino de Arte.

Indagado sobre o fato de serem apenas três professoras realizando o trabalho com Arte, a vice-diretora nos explicou que nem todos aceitavam esse tipo de trabalho e como a escola respeitava as iniciativas de cada um, somente as três professoras se dispuseram a trabalhar nesta modalidade de ensino. Os demais professores se envolviam quando havia planejamento para alguma data comemorativa, assim como as festas da escola.

Sabendo que a escola possuía Projeto Político Pedagógico - PPP, pedimos permissão para conhecê-lo.

Analisando o conteúdo deste documento, encontramos no item do PPP da escola (anexo C) referente às necessidades mais urgentes, o registro requisitando a construção de um refeitório, de uma sala de vídeo, da cobertura da quadra e da compra de melhores equipamentos para a biblioteca. Não há referência a aquisição de um auditório, ou anfiteatro, ou ainda de espaço que contenha um palco, ou sala para oficina de Arte, ou qualquer outra referência a espaços específicos para exposições ou apresentações artísticas.

Embora saibamos que apenas espaços aparelhados não são suficientes para que um bom trabalho de Arte possa ser desenvolvido numa escola, o que queremos registrar é que implicitamente, há pouco interesse em ampliar o trabalho de Arte existente nesta escola, pois no PPP não há nenhum registro que caracterize a importância da construção de espaços que possam estar motivando alunos e professores para as atividades artísticas.

Segundo nos falou a Vice-Diretora o PPP foi construído durante a gestão anterior da escola, em 2002, com a participação dos professores, alguns alunos e alguns pais. A atual

gestão fez pequenas alterações no ano de 2004, para atender as exigências da SER VI e, em breve, serão feitas alterações significativas.

A atual gestão da escola assumiu no ano de 2003 à convite da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, através da SER VI, após ser implantado processo de intervenção à gestão anterior que teria sido eleita pela comunidade.

Mesmo conscientes de que o PPP sofre alterações, ainda assim, achamos que aquelas informações mais importantes para a melhoria da qualidade do ensino especialmente no que se refere ao ensino de Arte deveriam estar registradas.

Quanto ao Marco Situacional no PPP da escola, há rápida análise quanto dos valores humanos, onde se questionam os valores voltados para o consumismo em detrimento ao respeito e a fraternidade. Em seguida afirma-se que a educação poderá contribuir para o resgate desses valores.

No Marco Doutrinal, a ênfase é por uma sociedade igualitária.

Aqui observamos um conteúdo com características de criticidade à atual situação social, política e econômica, mas sem muita profundidade, o que nos leva a pensar nas palavras que são repetidas nas universidades e nas escolas e que nem sempre apresentam coerência com as ações.

Determinadas Idéias são apropriadas pelos intelectuais da burguesia e desenvolvidas nas universidades como saberes atuais e necessários para aqueles que desejam tornarem-se detentores do saber e do poder, de forma a garantir um alto lugar na hierarquia das instituições públicas, sejam elas as secretarias de educação ou as escolas. Idéias defendidas dentro das instituições públicas não correspondem a práxis no interior das relações de trabalho desenvolvidas.

Podemos considerar, tais palavras, como ideologias que sutilmente impregnam as mentes dos profissionais da educação. Esses discursos são incoerentes com as atitudes e ações concretas realizadas no cotidiano das escolas e gerenciadas pelas secretarias de governo.

É nas palavras de ALTHUSSER (1970:65-66) que encontramos a melhor explicação para tal fenômeno:

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deva desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida); papel de agentes da exploração (saber mandar e falar aos operários: as relações humanas), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido, sem discussão, ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, acomodados às sutilezas da moral, da virtude, da transcendência...etc.).

Voltando ao Projeto Político Pedagógico - PPP, outra necessidade de melhoria é apontada para a capacitação de professores. Aqui a meta está explicada como: aprimorar o conhecimento para melhorar o desempenho do professor.

Percebemos como característica da formação docente, defendida no PPP da escola, a ênfase dada para a responsabilidade individual e imediata do professor frente ao seu desempenho, ao desempenho do aluno e da escola. Subjacente a tal características lembramos o atual modelo de formação docente perseguido pelas escolas públicas cearenses, baseada na Pedagogia das Competências. Sobre tal característica afirma DIAS E LOPES (2003:1.171):

...o modelo de competências na formação profissional na formação profissional de professores atende, de fato, a construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor. Na proposta de avaliação das competências em um sistema nacional de certificação materializa-se o controle da formação e do exercício da profissional. Com a perspectiva desenvolvida pelos documentos oficiais, o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho de seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.

Em todo o PPP da escola, não encontramos nenhum item que aponte para a importância do trabalho de Arte. No máximo foram pontuadas em seqüência, as várias datas comemorativas que estão no calendário anual brasileiro e no PPP elas fazem parte do item: Programas Especiais - subitem Projetos. Sem maiores detalhes de objetivos.

3.6.1 Entrevista com o Diretor da escola

*A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas: há tempo...
Quando se vê, já é 6ª feira...
Quando se vê, passaram 60 anos!
Agora, é tarde demais para ser reprovado...
E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade,
Eu nem olhava o relógio
Seguia sempre em frente...
E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.*

Mario Quintana

A entrevista realizada com o Diretor da Escola foi gravada em fita K-7 e composta por questões abertas (anexo D).

Iniciamos perguntando qual o papel do ensino de Arte no currículo das séries iniciais do ensino fundamental das escolas municipais. O Diretor da Escola nos respondeu: - *A Arte possibilitará que os alunos das séries iniciais possam realizar uma leitura de mundo em que vivem e através do estudo da sua cultura, conhecer melhor o seu espaço.* Percebemos com a resposta que o Diretor da escola considera o trabalho de Arte como importante no processo de identificação dos alunos e alunas com sua cultura e o mundo real.

É certo que muitos educadores atentam para a essência do trabalho de Arte na escola, mas realizá-lo muitas vezes não acontece. Aqui nessa escola, mesmo antes de termos o contato direto com as salas de aula, sempre que chegamos ao atravessarmos o corredor da escola, percebemos que em algumas salas de aula a Arte acontece.

Esta reflexão me remete às emocionantes palavras de SILVINO (2001:11), quando afirma:

A Arte, sendo obra – com forma definida e materialidade sentida – e sendo obra expressiva e bela, abre as fronteiras da interioridade do indivíduo, singular, faz com que ele sintam-se único, ao mesmo tempo que impõe a esta interioridade o olhar para fora, compondo-a como um todo, natural ou cultural, fazendo do indivíduo um caminheiro, com outros, na grande construção de um projeto de humanidade, portanto, tornando-o coletivo.

Continuamos perguntando desta vez sobre os fatores, considerados por ele, que contribuem para a qualidade do ensino de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental. O entrevistado respondeu: - *A qualificação do professor é um importante aspecto para um trabalho o qual necessita do aprofundamento sobre a história da Arte, das culturas de vários povos, assim como o domínio de algumas linguagens artísticas e o que elas significam.* Na sua resposta também considerou importante para efetivação dessa qualificação, a ponte entre as estruturas administrativas; municipais, estaduais e federais.

Percebemos que os profissionais que realizam o cotidiano dessa escola, apresentam uma séria visão e a consciência sobre a necessidade da qualificação entendida como formação docente.

Em seguida perguntamos sobre quais os fatores considerados por ele que dificultavam a conquista da qualidade do ensino de Arte nestas séries. A resposta foi de delicada profundidade, pois o Diretor da Escola enumerou em primeiro lugar, a falta de uma política de educação, em segundo desabafou em relação ao acompanhamento realizado pela SER VI, afirmando: - *Os profissionais não possuem a qualificação específica em Arte-Educação para acompanhar o trabalho e realizar paralelo ao acompanhamento à formação permanente, unida à prática.*

Na seqüência, perguntamos se ele conhecia alguma iniciativa dos órgãos dirigentes da educação municipal de Fortaleza, para a formação contínua dos professores das séries iniciais do ensino fundamental para o ensino de Arte. O Diretor da escola nos afirmou:

- Não foi ainda realizada, nesta nova gestão municipal, nenhuma iniciativa quanto à formação para os professores das séries iniciais quanto ao ensino de Arte. A conseqüência é devido ainda não ter sido desenvolvida uma proposta curricular fundamentada.

Nos documentos oficiais há o reconhecimento pela efetivação do ensino da Arte nas séries iniciais, mas isso não acontece de fato, pois a formação fica à desejar. Sem os meios para operacionalizar o trabalho voltado para este ensino, onde se valorize a experiência artística e cultural, o professor continua repetindo as velhas práticas, embora alguns profissionais tenham rompido com a cultura da espera e, por conta própria, tenham buscado desenvolver aquilo o qual acreditam.

Sobre a importância do sentido da formação para o ensino da Arte, argumenta BARBOSA (2002:14):

...os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir a Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.

Pedimos para que o Diretor identificasse em sua escola, ações voltadas para a produção cultural e artística dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. O Diretor da Escola nos respondeu sobre a Semana Cultural que irá acontecer e sobre algumas oficinas que são realizadas aos sábados. Infelizmente ele não tocou no fato das três professoras das séries iniciais estarem desenvolvendo um importante trabalho de Arte, apesar das dificuldades como a falta de uma política de formação docente para esta área.

Perguntamos à respeito da interação do ensino de Arte com os demais componentes curriculares e como isto tem provocado transformações significativas na produção cultural escolar. A resposta foi:

- Com certeza é muito importante. Aliás isto nos remete a questão da interdisciplinaridade, por exemplo na geografia e na história, podemos realizar estudos de um povo em uma dada época, por meio da dança, da culinária, da música, do artesanato etc. Ou seja, através da cultura estudarmos os povos e suas características. Quanto às transformações, é o aluno passar a valorizar sua própria cultura e reconhecê-la.

Concordamos com o entrevistado e aproveitamos para ressaltar nossa idéia acerca do domínio das linguagens artísticas e o tempo determinado para tais vivências, como de fundamental importância para a realização efetiva do ensino da Arte e onde as atividades de sala de aula poderão extrapolar para outros espaços, como a biblioteca, o pátio e até mesmo além da escola como uma praça.

Não esqueçamos as especificidades do conhecimento artístico que dominado pelo educador o tornará capaz de realizar um trabalho de maior riqueza.

Assim defende MARTINS (2002:52):

Como professores de Arte temos de reconhecer 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, seu código – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso ainda conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo.

Por fim perguntamos o que o inquietava na sua prática docente. O entrevistado finalizou sua entrevista com as seguintes afirmações:

- Diante de toda a violência em que vivemos e falando especificamente da comunidade em que está inserida a escola, me preocupa a falta de iniciativa dos órgãos dirigentes da educação municipal em não perceber a importância do trabalho com o ensino da Arte, pois como exemplo temos que aqui na escola quando os alunos iniciaram um trabalho com o teatro, houve a seguinte reação: eles se perceberam como sujeitos, houve muita reflexão quanto a violência do bairro. Acredito que isto é trabalhar a consciência.

Refletimos sobre a resposta do entrevistado e concluímos que mesmo diante de tantas dificuldades, de uma escola com pouca estrutura, encontramos profissionais que valorizam e realizam um trabalho com a capacidade de interpretar os efeitos deste para os sujeitos que o vivenciam.

Em seguida apresentaremos a análise da entrevista realizada com a vice-diretora da escola onde se desenvolveu esta pesquisa.

3.6.2 Entrevista com a Vice-Diretora da escola

Cada palavra é uma borboleta morta espetada na página: Por isso a palavra escrita é sempre triste...

Mario Quintana

A Vice-Diretora é a pessoa que mais circula por toda área da escola, percebemos que há por parte desta profissional o envolvimento com o que acontece nas salas de aula.

Estivemos na escola em turnos e horários diferentes e a Vice-Diretora estava sempre presente, solícita e simpática.

Nas conversas informais as quais tivemos, percebemos a leveza das colocações e uma pessoa centrada no que faz.

Foram utilizados gravador e fita k-7 durante a entrevista. Em seguida as respostas foram transcritas com fidedignidade.

Na primeira questão perguntamos sobre a concepção da entrevistada quanto ao papel do ensino de Arte no currículo das séries iniciais do ensino fundamental. A entrevistada nos respondeu:

- Ele é muito importante, por que desde a educação infantil já se começa a trabalhar com a Arte, por conta da questão da psicomotricidade, então através da Arte que a criança estabelece as relações, depois com a questão da aprendizagem, como a questão da escrita, as cores, o desenho, a base toda é realmente pela Arte. E, a gente sabe da importância disso se estender pelo ensino fundamental e médio, pois, é assegurada a criatividade, assim como a capacidade de ler, interpretar, por meio da vivência com o teatro e a literatura, trazendo uma experiência muito rica.

Na resposta dada pela entrevistada percebemos a inter relação que a mesma faz entre a Arte e as demais áreas do conhecimentos. Esta complementariedade promove o enriquecimento na percepção da inúmeras linguagens usadas pelo homem, inclusive aquelas ligadas as ciências consideradas exatas. Porém a concepção positivista da ciência, promove esta separação, fragmentando o conhecimento e impedindo a sensibilidade na interpretação subjetiva daquilo que os olhos não vêem diretamente.

MATOS (2001:23) afirma:

Vivemos ainda contaminados pela dicotomia entre o saber artístico e o saber científico. Tal separação ocorre porque as Artes são um conjunto de linguagens que falam diretamente ao subjetivo, enquanto as ciências exatas buscam a lógica dos fenômenos naturais e sociais. Numa educação positivista as ciências recebem muito destaque em detrimento do conhecimento artístico.

Em seguida perguntamos na opinião da entrevistada, quais seriam os fatores que poderiam contribuir com a qualidade do ensino de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental. A Vice-Diretora nos respondeu:

- A primeira coisa seria a questão do incentivo dos órgãos administradores da educação, porque principalmente os professores das séries iniciais do ensino fundamental são graduados em pedagogia e sabemos que este curso não prepara o Arte-Educador, ou não tem no seu currículo obrigatório esta formação para aquele profissional que futuramente irá ser polivalente e necessitará dessa formação. Quando se vê na universidade algo sobre o ensino de Arte, é muito rapidamente, uma pincelada. Então, não há uma proposta de políticas públicas com relação a este ensino. Talvez isto seja consequência daqueles que pensam o ensino de Arte, não terem tido esta vivência. Os próprios gestores não defendem a importância deste ensino por não se identificarem. Muitos professores quando são desafiados a realizarem alguma atividade voltada para Arte, logo dizem: Ah! Eu não sei fazer isto! O professor se negando a realizar, a tentar, ele transmite isto para o aluno. O que provoca isto é a falta do preparo do professor.

No discurso da entrevistada, há consciência acerca da formação docente para o ensino da Arte, inclusive, quando a mesma responsabiliza a universidade, assim como a direção municipal de educação de Fortaleza, para a falta de formação nesta área do conhecimento, o que nos confirma que a Arte vem sendo posta em segundo plano.

Perguntamos quais os fatores considerados por ela que dificultam a conquista da qualidade do ensino de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental. A resposta foi: *- A questão do incentivo e do despreparo do professor devido à ausência das propostas de formação docente para esta área.*

Atualmente o profissional da educação vive numa situação de precariedade significativa de seu trabalho e de sua profissão, o que o leva à falta de motivação.

A reflexão diante de tais condições já significa um avanço, entretanto esta reflexão deveria ir além da situação imediata da sala de aula de modo que por meio de uma interpretação mais ampla, inserida numa visão de totalidade, o professor possa ter a consciência das dimensões políticas e ideológicas do trabalho docente.

Neste sentido afirma GHEDIN (2002:137):

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu

trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Na próxima questão indagamos se a entrevistada conhecia alguma iniciativa dos órgãos dirigentes da educação municipal em Fortaleza para a formação contínua do professor das séries iniciais do ensino fundamental para o ensino de Arte. Ela nos respondeu:

- Não nenhuma. Houve uma época em 2002 e 2003 que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, através da SER VI, desenvolvia um trabalho de encontros mensais, mas era precisamente para os professores das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série), pois estes professores eram por exemplo com formação para religião. Como a carga horária para esta área era de apenas 60 horas de aula, eles complementavam com as horas de Arte. Foi então que a Secretaria e a Regional resolveram dar alguma formação em Arte para estes professores. Quanto a educação infantil, também era contemplada com capacitações, ou seja, oficinas. Algumas vezes conseguíamos encaixar algum professor das séries iniciais do fundamental, mas formação especificamente para estas séries, não conheço.

Confirmamos mais uma vez como apesar da atual LDB/1996, ser clara em afirmar a obrigatoriedade do ensino de Arte, as instituições gerenciadoras do ensino público ainda não assumiram efetivamente a operacionalização deste ensino, promovendo meios para a formação docente nesta área.

Pedimos para a entrevistada identificar na sua escola, ações voltadas para produção cultural e artística dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. A Vice-Diretora nos respondeu:

- Em momentos como os sábados letivos as professoras que têm maiores habilidades com Arte, ministram oficinas de teatro, desenho, pintura etc, até algumas pessoas da comunidade vêm dar aulas de capoeira. Ou ainda, quando há as datas comemorativas e os alunos são engajados para desenvolverem trabalhos artísticos como, música, poesia, dança etc.

Voltamos para o capítulo dessa dissertação – Trabalhando conceitos, quando citamos MARTINS (2002:49-62) sobre a importância da oportunidade da criação e da valorização da Arte que muitas vezes fica reduzida a cópias ou a destreza das linhas geométricas, sem respeitar a capacidade de subjetividade humana e a individualidade do olhar expressivo diante do mundo e suas significações. Além disso, as restritas horas para as aulas de Arte resumem-se na utilização de materiais escassos e repetidos, para diante de temas geralmente ligados às datas comemorativas os alunos possam produzir formas esperadas e até ditadas pelos professores.

Porém temos a considerar também que no mundo regido pelo capital, até a capacidade subjetiva é dominada. Pois como nos afirma LINHARES (1999:127):

A subjetividade capitalista, portanto, tem esse aspecto de ser produzida de modo coletivo e serializado – aspecto diverso de modo como esses processos de subjetivação são encarnados por cada corpo (indivíduo) nos seus processos de individuação. Para o sistema capitalista, o indivíduo é uma espécie de terminal onde chega o consumo e se realiza o ato de consumir...Poderíamos partir da idéia de que a subjetividade é algo essencialmente social mas “acontece” em processos de individuação.

O que a Vice-Diretora da escola nos confirmou, é que apesar do reconhecimento do papel da Arte na construção da identidade de um povo pelos educadores e ainda, o reconhecimento oficial sobre o ensino da Arte na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9293/96, a Arte na escola ainda se reduz aos momentos das festas, sem um planejamento coerente com uma proposta definida.

A entrevistada fez um breve resumo como aquelas três professoras das séries iniciais chegaram até a escola, para desenvolverem um ensino onde a Arte fosse ressaltada.

Iniciando sua narrativa afirmou que quando chegou na escola como interventora, juntamente com o Diretor, encontrou um espaço extremamente desorganizado, os alunos não gostavam de frequentar as aulas e as professoras estavam desmotivadas.

Das três professoras da Escola, as quais ela se refere como pessoas que desenvolvem o ensino da Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, duas delas estavam engajadas nos projetos “Canto em Cada Canto” e “Beija-Flor”, desenvolvidos em algumas escolas com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Essas professoras

recebiam um aditivo de complementação da carga horária e do salário, para desenvolverem os projetos.

Como já se conheciam, a Vice-Diretora as convidou para serem transferidas para a Escola, de modo que continuariam a desenvolver tais Projetos, também naquela escola que estava precisando de algo que viesse a motivar a comunidade escolar. O convite foi aceito e a partir de então, foi iniciado um trabalho de valorização da produção dos alunos e da cultura local da comunidade, por meio do trabalho artístico em sala de aula, além das oficinas que aconteciam aos sábados letivos, envolvendo a capoeira, o teatro, a música etc.

O resultado segundo a Vice-Diretora foi fantástico, mas infelizmente nem todos da escola se engajaram ou se engajam atualmente. A entrevistada afirmou que isso se deve a falta de uma formação que envolva os professores das séries iniciais.

Concluiu a Vice-Diretora: - *Nem toda escola tem o que temos, tivemos sorte!*

Com já foi registrado neste trabalho, os professores que desenvolvem o ensino da Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, procuram por conta própria sua formação. Não há uma proposta sólida e nem uma política para a formação docente nesta área do conhecimento. Trata-se de uma iniciativa individual, sem a característica de formação permanente.

Continuamos a entrevista perguntando sobre a opinião da Vice-Diretora quanto às transformações na produção cultural escolar provocadas pela interação do ensino da Arte com as demais áreas do conhecimento. A resposta voltou-se para as questões da interdisciplinaridade que a Arte como instrumento pode provocar, trazendo maior dinamismo e criatividade no cotidiano da sala de aula.

Sobre o desenvolvimento de projetos por meio da interdisciplinaridade, contemplando o trabalho artístico, nos afirma RICHTER (2002:85-86):

Os trabalhos interdisciplinares são, muitas vezes, realizados sob a forma de projetos. Trabalhar com artes de uma forma interdisciplinar tem se mostrado muito importante... Não se trata de tomar as outras disciplinas e integrá-las às artes, nem colocar a arte à serviço das outras disciplinas.

Encontramos em FAZENDA (1992:08) citada por RICHTER (2002:85-86) a definição acerca da interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade é antes de tudo uma questão de atitude, “uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.

Concluimos a entrevista perguntando o que a inquietava em sua prática docente. A entrevistada afirmou:

- Primeiro a falta da coletividade, é difícil o envolvimento de um grupo de professores para um mesmo objetivo. Segundo a falta de tempo do professor para estudar, pois nós que trabalhamos até os três turnos na escola pública, não temos a oportunidade de buscar uma formação melhor, temos que optar entre trabalhar ou estudar. Ficamos sempre com a primeira opção, por questão de sobrevivência. Em terceiro lugar, a falta de tempo também para planejarmos nossas ações, quem trabalha 40 horas ou mais, como irá planejar atividades interessantes para o aluno. No final de semana muitos professores estão aproveitando para buscar as qualificações oferecidas, então quando aproveitamos nosso tempo para uma coisa, falta para outra.

Diante do que nos respondeu a Vice-Diretora da escola, temos a confirmação do dilema pelo qual atravessam hoje os professores.

Os reflexos das políticas chamadas de globalização trás uma nova configuração para o trabalho docente. Por um lado o próprio desemprego provoca uma reação pela necessidade do acúmulo de certificações, de modo a provar a competência para a concorrência no mercado de trabalho. Por outro lado, às novas características do trabalho docente como à atividade multidisciplinar, o excesso do serviço burocrático com o elevado número de fichas e informações nos diários de classe etc, ocupa grande parte do tempo de trabalho. Trata-se, portanto, de um ativismo que gera angústia no professor que não consegue conciliar a necessidade pela busca da qualificação a qual deseja, com o cotidiano da escola vendo-se, desta forma, ameaçado.

Ainda chamamos atenção para outras conseqüências como as desigualdades e as relações de poder no interior das atividades da escola pública, pois, do núcleo gestor aos profissionais dos serviços gerais, o trabalho organiza-se separando a classe dos trabalhadores que pensam o serviço e aqueles que o executam, retratando as mesmas relações entre trabalhadores de uma empresa privada. Temos a própria estratificação do trabalho, retratada

no interior da escola e que subjetivamente também são valores aprendidos por todos que ali estão.

LIMA (2001:75) citando HAREAVES (1996:102) resume bem, a forma pela qual, diante de tal realidade, a vida do professor é afetada. Primeiro quanto ao trabalho que com a modificação do próprio papel social da escola vem a se constituir fonte de insatisfação, segundo o controle do tempo do professor em benefício da burocracia que compromete tanto o tempo para as atividades de prática como para as de reflexão em grupo, onde o professor passa a ser um sujeito tarefeiro e em terceiro o desenvolvimento de posturas de individualismo e competição que propicia uma falsa idéia de coletividade.

Entre o dito e o não dito, por meio destas duas entrevistas aplicadas aos gestores desta escola, podemos concluir que a insatisfação é, hoje, uma das marcas presentes na opinião dos docentes em Fortaleza.

3.7 Conhecendo as professoras participantes da pesquisa

*Mas felizmente
eu consegui me formar
mas da minha formatura
não cheguei a participar
Faltou dinheiro pra beca
E também pro meu anel
Nem o diretor careca
Entregou o meu papel*
Martinho da Vila

Já era final de setembro, fomos apresentados para as três professoras que, segundo os gestores da escola, realizavam o ensino de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental.

Fomos ouvidos atentamente ao explicarmos o objeto de estudo da pesquisa e a metodologia, momento em que pedimos autorização às professoras para assistirmos algumas das suas aulas.

Sem esboçar nenhuma resistência as três professoras concordaram. Duas delas, entre sorrisos, nos contavam freneticamente, de acordo com seus planejamentos, o que poderíamos ver em suas salas.

A outra que permaneceu muito tempo silenciosa e quando falou, estava bastante rouca e nos pareceu cansada.

Elaboramos juntas um cronograma, agendando as três entrevistas e as observações das aulas entre os meses de outubro a dezembro.

Soubemos depois de alguns dias que a professora que permaneceu bastante silenciosa, estava com problemas pessoais e não estaria na escola por algum tempo. Desta forma, redesenhamos a nossa proposta e resolvemos entrevistar e observar as aulas de duas professoras.

3.7.1 A professora que encontrou na Arte uma resposta

*Quero mirar minhas distâncias
Nos espelhos de cada lado,
E ouvir o sonho das resinas
Nas curvas cômodas lustrosas
Como uns estranhos contrabaixos
Que, em vez de música, dão rosas.*

Cecília Meireles

Antes de iniciar a entrevista conversamos com a Professora 1 que nos relatou sobre sua vida e nos presenteou com o registro: Canção Interior (anexo E), de sua autoria. Com a permissão da Professora, resolvemos intercalar a análise da entrevista com partes deste instrumento. O objetivo é de proporcionar ao leitor desse trabalho, maior conhecimento sobre esta Professora, de modo que se perceba de onde vem tanta sensibilidade.

É por meio deste rico instrumento que relata a vida da Professora 1 que iniciamos nossa análise, pois a percebemos como alguém de profunda consciência e delicadeza.

Eu vim de lá... lá do interior...

*Eu nasci do Itapó.
O Itapó era tão bonito,
Tão cheio de vida o meu interior...*

De acordo com as questões da entrevista (anexo F), perguntamos à Professora 1 qual sua concepção acerca do papel do ensino de Arte no currículo das séries iniciais do ensino fundamental, a Professora nos respondeu:

- A Arte é uma forma de trazermos a estética para a sala de aula, para a vida do aluno. Um meio também de sensibilizá-lo, para que ele leve para o cotidiano mais beleza, mais gosto pelo que faz, mais sentimento. Eu penso que a Arte é simbolizar o que se faz, trabalhar identidade e a integração do ser com o que ele está aprendendo.

Considerando que a maioria das crianças moram numa favela no entorno da escola, para a Professora 1 o trabalho artístico em sala de aula poderá ser o grande propiciador de um novo colorido para a vida dessas crianças.

Sobre a dimensão da Arte no social afirma LINHARES (1999:187):

A Arte pode ajudar-nos, portanto, a construir um paradigma social mais amplo. Ela lida com uma região ambígua, movediça, que envolve sentimento e razão, paixão e expressão, conhecimento e imaginação e, se a estética da vida social tem convivido com a dominação, não é tão certo que não se atinjam esses campos além do controle possível.

A professora 1 desenvolve a grande maioria dos conteúdos escolares por meio de atividades artísticas, onde a Arte torna-se, portanto, um instrumento facilitador da aprendizagem e simbolizador das expressões internas retratadas pelos alunos.

Em tempos de crise da valorização do papel da escola, encontramos alguém que em sua forma de ensinar por meio da criatividade, incentive a ela mesma, a nós e aos seus alunos a acreditarmos que podemos transformar o cotidiano de uma escola, de uma sala de aula e o nosso próprio cotidiano.

Pretendíamos conhecer esta pessoa, que se encantava com a escola e que quando nos falava sobre a Arte e sobre seus alunos, tinha brilho nos olhos. Continuamos com nossa entrevista perguntando quais os fatores que na opinião da Professora 1, poderiam contribuir para o ensino de Arte. A Professora afirmou:

- Primeiro passa pela formação do professor. É necessário um projeto pedagógico que envolva uma metodologia que favoreça a vivência com a estética e que contemple a Arte de forma interdisciplinar e, para isto, o professor tem que está preparado.

Mais uma vez temos a confirmação sobre a falta da iniciativa dos órgãos administradores da educação em Fortaleza, quanto a formação permanente para o ensino de Arte. Na voz dessa professores podemos afirmar que a maioria dos professores ao saírem da universidade, perdem o vínculo com a teoria, alicerce para a construção do profissional como pesquisador crítico e reflexivo, possibilitando, conseqüentemente, a consciência pela transformação da ação, na ação.

Prosseguimos descobrindo na voz da Professora 1, o porquê de tanta alegria em ensinar.

*Mas quando o sol amanhecia
E o descampado se enchia de luz
A gente ia brincar...
Correr subir na siriguela, pescar piaba,
Andar de jumento.
Ia jogando pedrinhas pelas estradas do tempo...*

Sobre quais os fatores que dificultam à conquista da qualidade do ensino de Arte, nos respondeu a Professora 1:

- Eu acho que a grande dificuldade é a estrutura do ensino, a estrutura das escolas que ainda é muito tradicional. Algumas pessoas tentam inovar, mas por exemplo: eu tenho que aplicar prova, eu tenho que trabalhar com conteúdos fixos. Então, a Arte fica meio relegada a momentos. O momento das datas comemorativas é que legitima a função da Arte na escola, a Arte vem como momento de decoração, a Arte é vista como enfeite, adorno. No meu caso, embora meio isolada, eu tento trazer a Arte para a vida, a minha e a de meus alunos. Tento fazer com que a Arte esteja no bojo do trabalho educativo. No meio de um conteúdo obrigatório, por exemplo, brinco, ou canto, com minhas crianças e às vezes, ouço comentários de que não estou dando aula.

A estrutura e o pensamento educativo tradicional ainda presentes em algumas escolas favorecem um cotidiano distante da vida das crianças. Quando saem da escola, ou na hora do intervalo, as crianças brincam, correm, cantam. Na maioria das salas de aula do

ensino fundamental, nos parece que é o lugar do saber científico e que este conhecimento está dissociado do prazer.

Concordamos na importância em desenvolver o conhecimento científico, mas considerando a quantidade de horas que as crianças permanecem na sala de aula, a questão está em buscarmos meios que proporcionem a construção do conhecimento. A discussão coletiva, a vivência dos fenômenos e a redescoberta do conhecimento, provocam no aluno o prazer por aquilo que é novo para ele.

Neste contexto, o contato com obras artísticas e a própria prática com as linguagens artísticas poderá proporcionar o exercício da interpretação e da criação diante dos vários conteúdos escolares. Este trabalho contribuirá para o processo de autonomia de idéias, para o exercício da criticidade e o respeito aos deferentes pontos de vista. Como afirma MATOS (2001:25):

As artes nascem de uma reação do artista diante dos diversos estímulos que a realidade lhes proporciona. Estes estímulos podem ser primitivamente de ordem individual ou coletiva, sentimentais e/ou sociais. O fato é que a obra de arte tenta chamar a nossa atenção para os fenômenos do nosso tempo e de tempos passados, buscando atingir diretamente a nossa subjetividade.

Perguntamos para a Professora 1, se ela tinha algum curso de formação em Arte. Ela nos respondeu falando-nos sobre uma busca pessoal. Falou-nos sobre seu engajamento no Projeto “Canto em Cada Canto”, levando a música e a poesia para as comunidades, sobre sua frequência nos espaços culturais em Fortaleza e as leituras as quais realiza. Disse-nos está realizando um curso de Arteterapia e sobre sua vontade em trabalhar seu potencial artístico.

Falta uma ação política no sentido de implementar a formação em Arte para os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, no município de Fortaleza. Insatisfeitos com a situação alguns professores buscam por conta própria investir na sua formação.

Em um contexto mais amplo, a influência do atual conceito de competência, inserido historicamente em um momento marcado pelo desemprego e a desvalorização da profissão de professor, a necessidade pela formação docente é percebida pelos educadores que individualmente vão em busca da competência necessária que garanta a sua permanência no emprego.

Esta busca individual pela conquista do trabalho, compromete as organizações coletivas e, conseqüentemente provoca o enfraquecimento da categoria dos trabalhadores da docência, transformando a educação em um rentável mercado empresarial.

Neste sentido argumenta PIMENTA (2002:38-40):

No que se refere ao tema das novas configurações do trabalho, o não-emprego é uma das características da sociedade globalizada das informações. Nesta o trabalho autônomo descarta as conquistas trabalhistas, que são dispendiosas para os empregadores, incluindo o Estado. Para conseguir trabalho e sobreviver, o trabalhador desempregado necessita buscar, por sua conta, requalificações. E aí pode-se compreender a imensa valorização hoje conferida aos programas de formação contínua transformando a educação em um mercado... sob ameaça de perda do emprego real ou mesmo simbolicamente através do desprestígio social de seu trabalho, e também frente às novas demandas que estão postas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, são eles instados a uma busca constantes de cursos de formação contínua, muitas vezes à sua expensa.

Complementamos a pergunta anterior, indagando se a professora conhecia alguma iniciativa dos órgãos dirigentes da educação municipal em Fortaleza para a formação permanente do professor das séries iniciais do ensino fundamental para o ensino de Arte. A Professora 1, respondeu: - *Não! Um grupo de professores Já foi até a Secretara de Educação de Fortaleza reivindicar isto. Mas não aconteceu nada!*

A vontade política é de fato um empecilho para que os professores executem um trabalho de qualidade. Enquanto isto, o discurso pelas habilidades e competências, incluindo a aprendizagem para lidar com as novas tecnologias, pressionam os profissionais da educação para a busca pela qualificação. Não havendo respostas do Estado, as empresas privadas, tomam esse espaço, pois nos últimos anos os cursos de qualificação docente têm sido um bom negócio empresarial.

Quanto aos professores, aqueles que conseguem investir na sua qualificação, buscam a certificação para não ficarem de fora das exigências do mercado de trabalho docente. Quanto à qualidade dos cursos oferecidos, temos a afirmar, que poucos se relacionam com o cotidiano real das salas de aula, pois, não se desenvolvem dentro dos espaços escolares e, na maioria das vezes, as metodologias contemplam situações fictícias do cotidiano escolar, como meio de trabalhar as competências para resolver as questões da sala de aula.

Aproveitamos para citar SILVA (1992:60), quando desenvolve seu texto sobre Magistério e Mediocridade, relatando uma época, marcada pelo advento da explosão no aparecimento dos cursos de pedagogia e letras no Brasil, o que não é tão diferente da atualidade. Nos diz o autor:

As faculdades de beira de estrada, cursos aligeirados, ausência ou precariedade de experiência prática em salas de aula, diluição do domínio da matéria etc., são índices que revelam a pobreza intelectual do professor. Igual a ninhadas de coelho, o país vê nascer faculdades de letras e pedagogia por todos os cantos, atendendo na forma de cursos vagos em finais de semana. À distribuição farta de diplomas segue-se, em momento posterior, a fragilidade do ensino no âmbito das escolas(...).

Continuamos com a história da Professora:

*Aí um dia,
Aquele lenda
De que o açude ia chegar virou verdade.
Todo mundo ia ser obrigado
A ir embora de suas terras...
Viemos pra capital.
FOR-TA-LE-ZA!!!!!!
“Es um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo,
Vou te fazer um pedido...*

Perguntamos, como a Professora 1, desenvolvia suas aulas de Arte. Ela nos respondeu:

- Eu faço todo um jogo de cintura para trabalhar com Arte, a partir dos conteúdos que são solicitados, porque há uma rigidez e são tantos conteúdos que às vezes sinto dificuldades, pois para trabalhar a Arte e com Arte precisamos de tempo... Até as próprias crianças já vem com uma concepção do que é aula. Quando chego propondo uma música para trabalhar certo conteúdo, elas falam: “Que horas vai começar a aula?” Hoje, por exemplo, eu estou trabalhando com um rappe que elas gostam, o rappe Reciclar, então falamos da coleta seletiva do lixo, da reciclagem, da preservação do meio ambiente, tudo isto porque este é o conteúdo obrigatório de ciências. Depois vamos confeccionar os bonecos de material reciclável, produzir texto através do sentimento deles e é por aí...

Trata-se de uma professora que trabalha com Arte, tendo experiência artística, a qual adquiriu por meio de uma busca associada a sua própria vida, pois sua história nos diz:

*...Adolescência
 Tudo confusão.
 Adulta.
 De maior.
 Mulher.
 Aí fui ficando doente dos "óios".
 Num via mais belezura em quase nada.
 Nada, nada, nada.
 Vazio. Pressa. Pressão.
 Depressão.
 Anjos.
 Anjos iluminaram
 A noite escura de minha vida,
 Feito vaga-lume, clareando o breu.
 Psicoterapia, biodança,
 Astrologia, massoterapia, alopátia,
 Homeopatia, bioenergia, arte,
 educação, terapia,
 ARTETERAPIA!!!!*

Um horário específico para o estudo sobre a Arte faz-se necessário, porém o tempo de produzir, de criar com arte é ilimitado, é criação, é sensação e, pode estar presente em vários momentos durante as aulas.

Na grande maioria das escolas, onde a Arte é tida como adorno, comendo apenas os momentos festivos das datas comemorativas e onde as crianças recebem modelos para produzirem em série os enfeites esperados por todos, retratando a lógica da produção em série, a Arte torna-se um ato mecânico e a sensibilidade é esquecida, ou seja, o ter sobrepõe o ser, como demonstra LINHARES (1999:192) interpretando Clarice Lispector (21992:60):

O modo de funcionar do capital nesse nosso tipo de socialidade seria, então, uma espécie de corpo fantasma que, vampiricamente, rouba os sentidos humanos de usa possibilidade sensível. Dotando-os do repetitivo eco do ter, retiram do sujeito sua humanidade.

Numa sociedade onde as relações humanas são mediadas pela mercadoria, onde a sociedade do espetáculo sustenta-se pelo poder financeiro, a beleza da criação livre, da vez à feiúra em série, onde todos já esperam encontrar aquilo que esteticamente se padronizou do belo, porque é chique.

A globalização vai roubando a sensibilidade, embaçando a vista, robotizando os artistas e transformando os menos conscientes em copistas de obras aceitáveis por uma

estética mundial. Exemplo disto são as praias, todas modelos Miami Beach e as cidades modelos shopping centers.

Citaremos FORQUIN (1982:26-27), com o propósito de não perdermos nenhuma das reflexões que este autor nos convida a realizar e que, embora tenha publicado a mais de vinte anos, retrata com profundidade a atual crise de referencial estético a qual vivemos:

Dentro dessa generalizada crise referencial, o surgimento da feiúra em massa, consequência da produção em série, do predomínio do princípio da rentabilidade, do fato de as populações terem sido arrancadas dos antigos equilíbrios e modos de existência, torna-se característica geral de vida. A beleza refugia-se nos museus, espaços que lhes são reservados, torna-se assunto dos profissionais da arte e de estetas sem critérios definidos, é consumida em lugares fechados e em horários fixos, da mesma maneira como a natureza é transformada em parques de lazer para os exaustos habitantes da cidade, ávidos de regenerações periódicas; enquanto isso, a vida cotidiana fica condenada à miséria sensorial, à cacofonia industrial, aos excessos publicitários, à saturação de estímulos insignificantes.

No meio desta crise, não perder a sensibilidade para o estímulo à criatividade no cotidiano de uma sala de aula pouco iluminada, fechada e em uma escola onde a própria arquitetura transmite a frieza de um projeto padronizado como se tivesse sido projetado para armazenar pedras, realmente nos surpreende as revelações dessa professora.

Passamos a entender melhor a opção da professora 1 pelo trabalho com Arte na sala de aula, após chegarmos ao final de sua história compondo, assim, o retrato desta profissional.

*E aquela menina,
Que morria de medo de tudo,
Descobriu que podia CRIAR, sonhar,
Transformar.
Virou Artista!!!*

Perguntamos quais os conteúdos trabalhados pela Professora 1 em suas aulas de Arte, a entrevistada nos respondeu: - *O conteúdo que considero principal é a cultura da criança, a cultura que ela traz, a partir do que ela conhece. A partir daí vou valorizando a criação de cada um. Caso uma criança se identifica mais com o desenho, vamos pesquisando, observando e criando mais e melhores desenhos.*

Perguntamos também sobre a opinião da professora quanto à interação da Arte com os demais componentes curriculares para a formação cultural. A resposta foi:

- Poderá trazer transformações se a escola abraçar essa forma de trabalho com a educação, abraçar a Arte, perceber a relevância dos trabalhos com Arte, pois as crianças adoram criar e valorizam suas criações. Mas, quando a escola não dá valor, o incentivo é comprometedor, retirando até o estímulo de alguns alunos.

Embora tenhamos observado na entrevista com o Diretor e com a Vice-Diretora da escola, o reconhecimento do trabalho da Professora 1, percebemos por meio desse registro que a cultura desta escola não é diferente da maioria, quando trata a Arte em momentos esporádicos.

Por fim pedimos a Professora 1 que nos falasse o que a inquieta na sua vida profissional e que gostaria de transformar. A Professora afirmou:

- Eu sonho com uma escola que desenvolva o trabalho com a Arte de forma integrada, que não seja momentos pontuais, mas que faça parte do dia-a-dia da escola, da sala de aula, do projeto político pedagógico de todos.

3.7.2 Colorindo o cotidiano de uma sala de aula

*Deixai-me aqui, livre e sozinha,
Diante das portas encantadas
Que anulam os jardins da noite.*

Cecília Meireles

Na análise da sala de aula da Professora 1, cujos dados foram coletados através de 20 observações, ressaltamos os seguintes fatos:

Observando a sala da 3ª série, cujas idades das crianças variam entre 9 e 11 anos, diariamente observamos que a Professora 1, realiza trabalhos com canções relacionadas ao cotidiano em geral, ou com os conteúdos desenvolvidos. O desenho, a pintura e a colagem

também são trabalhados em muitos momentos, como atividades paralelas ao conteúdo, seja ele de história, geografia, português, matemática ou ciências.

Na verdade os conteúdos não acontecem isoladamente, a Professora 1 os desenvolve através de projeto.

Observamos o Projeto: Meio Ambiente, no qual as atividades eram desenvolvidas tendo como fio condutor esta temática, embora diante de precárias condições de trabalho, a Professora 1 realizava pesquisas na biblioteca, ou ela mesma oferecia os textos utilizados como fonte de pesquisa.

Ao final do trabalho, a Professora 1 propiciava a elaboração coletiva de painéis e/ou de textos, utilizando ilustrações coloridas.

Na sala de aula havia bastante revistas, lápis e giz de cera coloridos, tesoura, cola, sacos com retalhos, kit de costura, sucatas diversas etc. A Professora também levava CD com músicas para as crianças ouvirem enquanto realizavam suas atividades.

Perguntamos se o material que estava na sala de aula era cedido pela escola. Ela nos explicou que a escola oferecia o micro sistem, folhas de papel officio, algumas tesouras e cola, o restante ela trazia de sua casa e algumas vezes os alunos também colaboravam com as sucatas. O dia-a-dia da sala de aula da Professora era tranquilo havia muita interação e respeito entre professora e alunos.

Durante o desenvolvimento do tema sobre o meio ambiente, assistimos uma aula sobre a paisagem da orla cearense marcada pelo plantio do coqueiro, seus beneficios e utilidade. Em seguida foi estudado texto sobre o assunto e realizadas atividades de interpretação oral e escrita com o estudo das palavras. Houve também uma sensibilização com música, onde as crianças desenhavam de acordo com seus sentimentos.

Em outro dia, foram estudados a utilidade do coco na culinária cearense e os beneficios da água do coco para saúde. Falou-se também sobre a derrubada dos coqueiros e, por fim, as crianças aprenderam a dança do coco que caracteriza o folclore cearense. Pedimos autorização e fotografamos esse momento:

Figura 1

Percebemos que havia uma continuidade entre as aulas e coerência nas atividades, onde a Arte era um instrumento que provocava o dinamismo e a alegria entre a professora e os alunos.

É importante ressaltarmos que a Arte não era somente um meio, mas como relatamos acima, a dança folclórica foi devidamente estudada através de um processo de pesquisa com foco na Dança do Coco.

Didaticamente as crianças aprenderam os movimentos e a coreografia da dança. Percebemos o domínio da Professora no processo do fazer e da reflexão sobre a temática.

Dando seqüência, foram estudadas a importância da coleta seletiva do lixo e a consciência da preservação da limpeza das praias, ruas e rios.

Na ocasião do assunto sobre a coleta seletiva do lixo e da reciclagem, as crianças conheceram através de pesquisa realizada na Internet, feita pela professora, alguns artistas cearenses que trabalham com materiais recicláveis. Foram apresentadas fotos de obras produzidas por estes artistas e produções de crianças que utilizavam materiais recicláveis, para que servisse de estímulo às criações que seriam ali realizadas.

A atividade foi denominada de: O Boneco Reciclado. Utilizaram recipientes de desodorante, shampoo etc, juntamente com botões, fios de lã e retalhos. Cada criança confeccionou seu boneco e pode brincar livremente com ele (anexo G).

A atividade foi encerrada com a produção coletiva de um texto sobre o assunto estudado.

Figura 2



Em outra aula seguindo o mesmo Projeto sobre o meio ambiente, a Professora levou argila e as crianças após uma aula sobre a técnica do manuseio com a argila e sobre sua constituição, realizaram uma produção acompanhada da elaboração de texto individual. Durante a atividade os alunos ouviram uma música sobre a temática em estudo.

Achamos bastante interessante a dinâmica e pedimos um dos textos para incluirmos no nosso trabalho (anexo H).

Noutra aula observamos trabalhos com costura, onde foram utilizados retalhos. O objetivo, segundo a Professora, foi de dar continuidade à sensibilização dos alunos e alunas quanto ao reaproveitamento de objetos usados para novas construções.

Meninos e meninas costuraram bonecos, travesseiros etc, usando retalhos, linha, agulha, botões e outros materiais de costura. Nesta atividade aproveitamos para circular pela sala de aula e acreditamos que nossa presença já não causava interferência. Perguntamos sobre o que as crianças estavam fazendo, qual a razão daquela atividade e o que sentiam:

(Pesquisadora) - O que você está construindo?

(Aluna) - Uma boneca.

(Pesq.) - Do que ela é feita?

(al.) - De pano, fios, botões....

(pesq.) - Por que você está fazendo esta atividade?

(al.) - Faz parte da aula de reciclagem e eu gosto.

(Pesq.) - O que você está sentindo ao realizar esta atividade?

(al.) - Paz no corpo, calma, alegria... (sorrisos ao responder).

Com autorização da professora 1, registramos esse momento com fotografias:

Figura 3



Aos sábados letivos a Professora procurava trabalhar os conteúdos de forma, dinâmica, sempre associando o conhecimento artístico e os conteúdos gerais do ensino fundamental. Para tanto, a dança do coco foi rerepresentada, assim como números de capoeira.

Observamos que a Professora 1 incentiva alunos e alunas a externarem seus conhecimentos acerca da sua cultura. Desta forma, promove o respeito às manifestações culturais da comunidade. Sobre esta questão afirma COLARES (2001:31):

Diversas são as manifestações da cultura popular que nos cercam e fazem parte do cotidiano de todas as pessoas. A escola – espaço privilegiado das relações sociais – consciente da sua função de democratizar o saber criado e difundido pelo homem através da história, não pode perder de vista que a cultura popular, trazida pelas crianças e vivificada fora dela de forma intensa, é uma das maneiras milenarmente usadas pelo homem para a difusão do saber gestado a partir de suas experiências.

Após o exercício de leitura e outras atividades voltadas para a língua portuguesa, foi realizado jogo de capoeira na própria sala de aula por um grupo de alunos de um projeto desenvolvido na comunidade. A fotografia registra que embora sem espaço, a Professora realizou a atividade.

Figura 4



Durante todo o mês observamos que o planejamento da professora era desenvolvido com tranquilidade e segurança. Antes das aulas iniciarem a Professora 1 sempre conversava com as crianças sobre o que irá acontecer naquele dia, assim como ao final da aula, havia o planejamento coletivo para o dia seguinte, onde as crianças colaboravam inclusive se comprometiam a trazer materiais para as atividades.

Observamos que as aulas aconteciam como se aquela sala estivesse fora do contexto da escola, não havia nenhuma integração entre as salas de aula, o que demonstra que o planejamento das professoras desta escola era feito individualmente e as atividades realizadas isoladamente.

É preciso compreender que o trabalho docente não existe isoladamente e nem se realiza como atividade abstrata, mas o mesmo se materializa dentro da organização estrutural da instituição escola e nas relações de poder que acontecem em seu interior.

É diante dessas reflexões que acreditamos ter vivenciado, durante estes dias, algumas confirmações sobre o ensino de Arte nas séries iniciais do ensino fundamental, dentre os quais destacamos:

- Primeiro; o fato deste ensino se desenvolver numa iniciativa solitária, por uma profissional que acredita na Arte como sensibilizadora para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos em relação ao espaço o qual vivem;
- Segundo; o papel da Arte no resgate ao prazer pelo ensino e aprendizagem na escola, reconstruindo também, a credibilidade na atividade docente;
- Terceiro; a carência de uma formação que propicie a consciência política e ideológica acerca do trabalho docente, como elemento de transformação da visão do proletariado, clientela da escola pública. É retirada desta profissional a possibilidade de alcançar a verdadeira dimensão transformadora na escola, assim como em liderar um processo de consciência coletiva sobre a condição em que se desenvolve hoje o trabalho do professor.

3.7.3 A Arte como ferramenta para a educação

*E lá vem maracatu,
Bumba-meu-boi,
Vaquejada
Cantorias e fandangos
Maculelê, marujada...*
Martinho da Vila

Durante o mês de novembro de 2005 iniciamos nossos contatos com a segunda professora participante desta pesquisa, a quem a partir de agora denominaremos de Professora 2.

Em horário marcado na escola, momento em que estava sendo elaborado o planejamento de professores, realizamos a entrevista (anexo F), com a Professora 2, que iniciou o contato nos oferecendo seu plano de aula do mês de novembro (anexo I) e nos autorizando a inseri-lo como documento desta pesquisa.

Iniciamos a entrevista perguntando a Professora 2 sobre como ela se situava em relação ao papel do ensino de Arte no currículo das séries iniciais do ensino fundamental em Fortaleza. A Professora respondeu:

- Primeiramente é importante que a criança desenvolva tanto o lado artístico quanto o humano. Percebemos aqui na comunidade que as crianças têm dificuldades afetivas e de auto-estima, em minha sala as crianças têm dificuldade de externar o que sentem. A Arte entra como contribuidora da expressão, pois caso a criança seja tímida, por exemplo, ela se comunica por meio do desenho.

Percebemos que a Arte é interpretada pela Professora 2, como um meio de favorecer o fortalecimento do ego dos educandos, incentivando-os através das linguagens artísticas, a manifestarem o modo como vêem o mundo.

Definindo a função da Arte na escola, PILLAR (2002:71) afirma:

O papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da Arte na escola.

Prosseguimos perguntando a opinião da Professora sobre a qualidade do ensino de Arte oferecida nas séries iniciais do ensino fundamental. A entrevistada afirmou que: *- a escola precisa perceber o trabalho do ensino de Arte, não apenas como instrumento, mas como conhecimento.*

Nos parece que um dos problemas a enfrentar no ensino de Arte, continua sendo a visão deturpada de gestores e professores que tentam utilizar o ensino de Arte apenas como recurso metodológico, como este ensino não possuísse conteúdo próprio.

Com esta constatação não queremos negar o trabalho com a Arte, queremos apenas reforçar a idéia da Arte como conhecimento histórico e cultural de reconhecimento e resgate da identidade de um povo. Também não queremos simplificar o ensino da Arte como memória, mas como síntese da reflexão sobre o processo de construção histórica e de transformação de realidade.

Perguntada sobre os fatores que dificultam a conquista da qualidade do ensino da Arte nas escolas. A educadora nos respondeu, demonstrando indignação:

- É a ausência da iniciativa dos dirigentes por uma política de educação, que por meio da discussão coletiva, traga o efetivo ensino da Arte para as escolas. Também a falta da formação docente nesta área, com caráter permanente, pois o que se tem são cursos sem continuidade, com propostas soltas.

Nos depoimentos colhidos fica claro o desejo dos educadores por uma proposta de formação continuada. Hoje, encontramos exigências por uma formação que contemple a pesquisa e a interdisciplinaridade do conhecimento. COUTINHO (2001:156), levanta alguns pontos importantes sobre a formação do professor de Arte:

Os cursos de formação 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 ao conhecimento implicados no processo. Não é uma tarefa fácil. O conhecimento artístico e estético historicamente acumulado tangencia várias outras áreas do conhecimento... A inter-relação de conhecimento de diferentes áreas levaria o aluno, futuro professor, a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo. Seria aconselhável também que a pesquisa fosse o método de investigação privilegiado.

Desta forma a universidade juntamente com as instituições do ensino básico poderiam desenvolver uma formação onde a pesquisa inserida no cotidiano da sala de aula, tratasse as questões atuais que permeiam o ensino, e, por meio de um currículo baseado na problematização e na vivência, a teoria estaria subsidiando a verdadeira prática, assim como a reflexão estaria sendo realizada a partir dos problemas reais. Estaríamos desenvolvendo, portanto, uma práxis transformadora, onde questões do ensino e da aprendizagem estariam sendo contextualizadas às questões políticas e sociais, pois em nossa interpretação, estas são partes inseparáveis, portanto, influenciadoras umas das outras.

Perguntada sobre sua formação específica para o ensino de Arte. A Professora nos respondeu: *- Fiz oficinas por minha conta, nada que tenha sido oferecido a partir do meu trabalho na escola.*

Respondendo a questão ela nos relatou sua experiência de vida. Foi quando compreendemos sua opção pelo ensino da Arte e a seriedade como desenvolve seu trabalho:

- Sou militante de um movimento social, que se relaciona com minha existência. Faço parte do Movimento Negro Unificado, já participei de conferências nacionais, sempre como iniciativa minha. Minha família é de origem negra e aprendi com meus tios e pais o samba, quando pertenci a escola de Samba cearense Espaço Brasa. Tenho tios compositores de samba e hoje, participo do maracatu cearense Reis de Paus. Sempre me interessei em ler e pesquisar, assim como participo, sempre que posso de cursos de extensão na Universidade Federal do Ceará.

Pelo depoimento ficou claro seu engajamento com um trabalho relacionado com cultura. Consideramos que a opção de busca pela formação é uma necessidade que se relaciona diretamente com a identidade da professora como pessoa, é sua própria cultura e história movendo-a coerentemente para sua ação profissional.

Interrogada sobre os conteúdos considerados por ela como fundamentais para o desenvolvimento das aulas de Arte. A Professora 2 nos respondeu: - *Todos!* (sorriu e continuou),

(...) na verdade realizo minhas aulas por meio de projetos que nascem da discussão com os alunos. Dentro dos projetos vou inserindo os conteúdos obrigatórios, assim como, conteúdos sobre a cultura que marca a história de um povo, momento em que trabalho com Arte como: a música, a poesia e as artes plásticas. Às vezes sinto dificuldade em não dominar determinadas técnicas artísticas.

Muitos profissionais que trabalham com o ensino de Arte, enfrentam dificuldades por não dominarem determinadas linguagens artísticas. Esta falta de conhecimento e domínio das linguagens artísticas tem levado muitos professores a desistir do ensino de Arte, por não conseguirem ensinar os alunos a produzirem Arte.

COUTINHO (2002:156), considera um dos aspectos principais na formação para o professor de Arte a experiência com as linguagens artísticas.

Outro ponto capital 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 engendram.

Concordamos com a autora, pois é necessário compreender as razões pelas quais obras de Arte foram produzidas, pois qualquer produção expressa uma razão que está inserida

num dado contexto histórico e cultural de uma época. É necessário também a reflexão acerca desse próprio momento histórico. Sendo assim, o conhecimento acerca da Arte se amplia, quando amplia-se também a sensibilidade interpretativa e expressiva.

Perguntamos em seguida: se ela acreditava que o ensino de Arte interagindo com os demais componentes curriculares, poderia provocar transformações significativas na produção cultural escolar? A Professora 2 afirmou:

- Claro! A transformação está na maneira de interpretar o conteúdo, seja qual for o conteúdo ensinado. Aquele aluno que é criativo e crítico aborda o conhecimento de outra maneira e isto trás transformações para o movimento da escola. Aqui na escola isto acontece pouco, pois somente três professoras se engajaram nesta causa. Mesmo assim, percebemos como nossos alunos são mais participativos.

É perceptível como esta professora associa o desenvolvimento do trabalho de Arte com o processo de consciência do educando sobre seu espaço, e o movimento deste, no contexto histórico maior. Consideramos que há na voz desta Professora, a visão de totalidade do processo educativo.

Prosseguimos indagando sobre os desafios e dificuldades encontrados por ela para ministrar as aulas de Arte. A entrevistada nos respondeu falando sobre a falta de apoio dentro e fora da escola e num breve discurso, argumentou que as dificuldades vão desde a falta de credibilidade no trabalho voltado para Arte, até a falta de investimento em materiais e infra-estrutura para a realização das produções com Arte na escola.

A falta de incentivo é algo sempre presente na realidade do trabalho docente. Isto acontece no âmbito salarial, na infra-estrutura das escolas, e alargando nossa visão, são questões sociais que concorrem para a degradação do ensino público e para a mediocridade da atividade docente.

O discurso neoliberal está carregado de afirmativas sobre a qualidade da educação pública responsabilizando-a inclusive pela ascensão social, porém quando vivenciamos a realidade desta escola, encontramos o contraste entre o falado e o vivido.

Exemplo disto são as intensas propagandas que o atual governo federal faz veicular nos sistemas de telecomunicação. Dar-se o destaque para o caso de algum trabalhador que alcançou o sucesso por meio da educação pública, fazendo-se acreditar que a

escola está muito bem, cabendo, portanto, ao trabalhador se esforçar, pois caso contrário, ele será sempre pobre. Todos os dias mensagens de sucesso conquistado individualmente aparecem no rádio e na televisão seja financiado pelo setor público ou privado.

O silêncio das organizações sindicais, consequência do medo dos trabalhadores pelo desemprego, enfraquece os movimentos organizados e as reivindicações ficam, como é o caso da Professora aqui entrevistada, como desabafos individuais. A quebra do pensamento coletivo é fruto do individualismo, uma das fortes características do projeto capitalista e neoliberal.

ARCE (2000:46) faz significativa reflexão sobre este fenômeno:

Diante do crescente aumento do desemprego e da exacerbação da luta individualista por um lugar ao sol, os sindicatos aos poucos minguam e os trabalhadores abrem mão dos direitos sociais para poder manter seus empregos; “o cada um por si” aumenta a exploração e a volta do trabalho escravo em todo os sentidos.

Encerramos a entrevista perguntando à Professora 2 o que a inquietava em sua prática docente. A entrevistada nos respondeu:

- A falta de tempo para pensarmos e discutirmos coletivamente. Só o pequeno tempo para o planejamento, que muitos já trazem pronto, não é suficiente. Outra coisa é a falta de oportunidade pela formação. Acho que as universidades juntamente com a administração da escola pública, poderiam desenvolver um projeto de formação permanente e dentro da escola para que a teoria e prática acontecessem juntas.

Os irrisórios salários dos professores os levam para as jornadas triplas de trabalho, impossibilitando o fortalecimento do coletivo e amarrando as mãos daqueles que pensam a formação permanente dentro do espaço de trabalho, como provocadora da reflexão contextualizada, de modo que teríamos como resultado, o processo de construção coletiva da consciência da categoria docente.

3.7.4 Arte e cultura numa sala de aula

*Cirandeiro, cirandeiro
Sua hora é chegada*

*Vem cantar esta ciranda
Pois a roda está formada.*

Martinho da Vila

Estivemos na sala de aula da Professora 2, durante o mês de novembro. Na ocasião e de acordo com seu planejamento (anexo I) estava sendo desenvolvido o Projeto: Beleza – o que é bonito é para ser mostrado, com foco na questão racial na escola.

De acordo com a professora o projeto tinha por objetivo enfatizar aspectos ligados a afirmação daquela etnia, já que estávamos no mês da consciência negra. Também fez questão de ressaltar que durante todo o ano faz questão de trabalhar elementos culturais que reforcem os direitos sociais e civis que regulam as relações entre as pessoas dos diferentes níveis e credos.

Continuaremos, agora com a Professora 2, nos detendo aos aspectos interessantes das aulas tendo por objetivo analisar as práticas observadas.

A Professora 2 usa pouco o livro didático, na maioria das vezes os alunos recebem textos pesquisados por ela e copiados na escola. Os materiais utilizados também são, a maioria, levados pela Professora de acordo com as necessidades de cada aula.

Sempre inicia suas aulas com uma reflexão através de temas como: a violência urbana, a fome, a discriminação, etc.

Em seguida há leitura e interpretação oral e escrita de textos associados ao assunto em questão. Tivemos, portanto, presenciando a predição para o texto Abraço Negro, através de reflexão sobre a discriminação racial.

Foi realizada também interpretação por meio de desenhos e pintura, do texto Canto das Três Raças. As crianças cantaram juntamente com a Professora a música folclórica Araruna, sempre seguida de interpretação, onde a opinião das crianças é respeitada e realizada reflexão sobre a voz de cada um.

Na seqüência, alunos e alunas confeccionaram uma boneca de pano, após conhecerem o texto: Menina bonita do laço de fita.

Ao final da aula houve produção coletiva de texto em cartolina, sobre a percepção de cada aluno voltada para o assunto: Discriminação.

Percebemos que as aulas da professora 2 desenvolveu-se com tranquilidade e uma característica marcante desta Professora é ressaltar a consciência crítica das crianças, através da oportunidade e do tempo que ela dar para a reflexão.

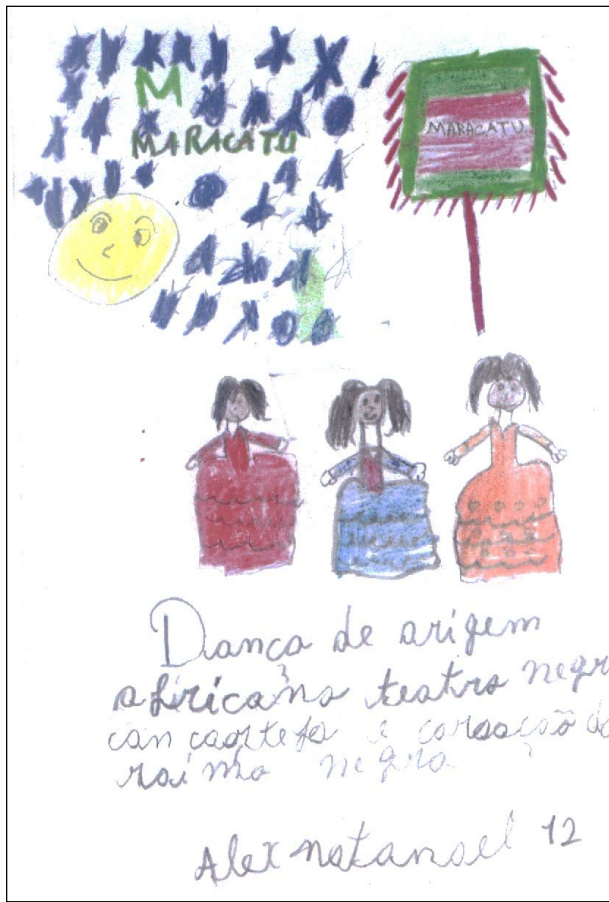
Outro ponto essencial no trabalho da Professora aqui observada é a seriedade com que ela trabalha os conteúdos escolares, instigando aos alunos e alunas a construírem o conhecimento científico.

Desenvolver aulas onde o prazer e a alegria estejam presentes é indispensável, porém não esqueçamos que ao lado disto, o papel da escola é desenvolver o conhecimento socialmente aceito pelo mundo do trabalho, como forma de manutenção da coerência pedagógica, para que possamos proporcionar a descoberta pelo conhecimento científico, porém a luz da consciência política da classe trabalhadora para que possamos continuar acreditando na ruptura da ordem da exploração e na construção de uma nova ordem social.

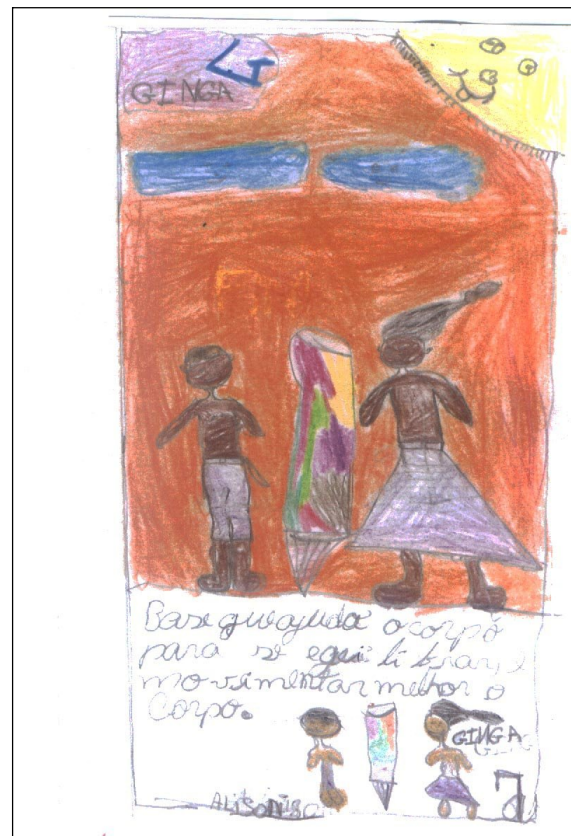
Sobre esta idéia afirma CORTELLA (1998:126)

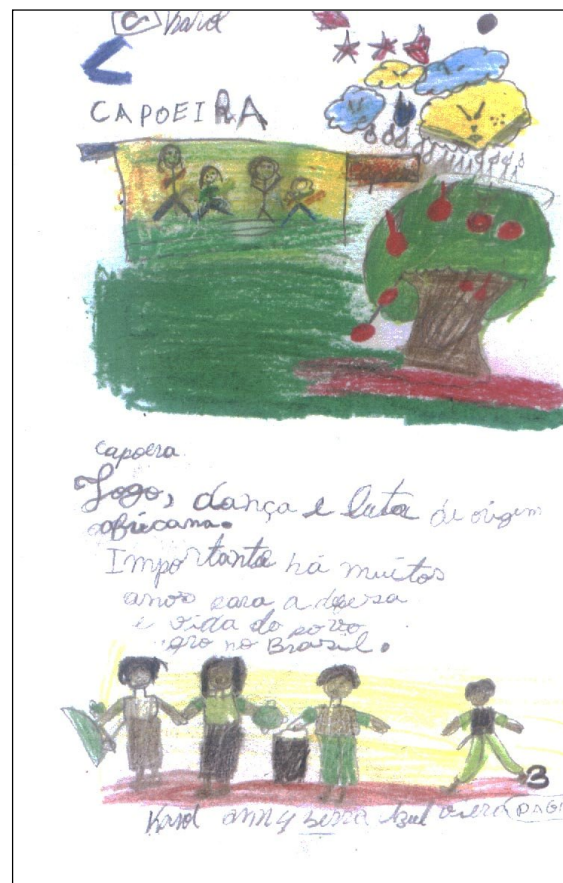
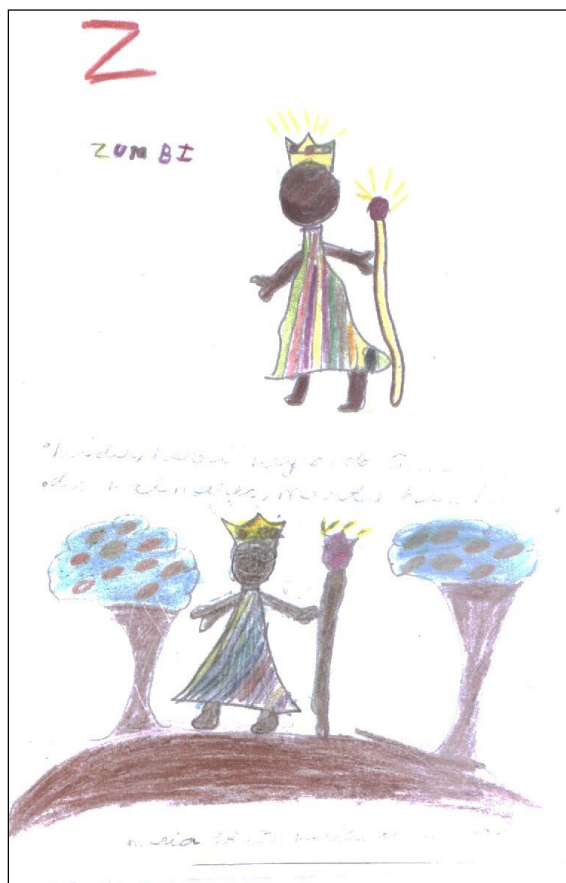
Muitos, inclusive, caem na armadilha de afirmar que, se desejamos colaborar na formação política e educacional das classes populares, não podemos com ela trabalhar a “ciência burguesa”; ora, a ciência pode estar sob controle da classe dominante, mas não é inútil (tanto que é difícil arrancá-la de seus circunstanciais proprietários). Ela resulta de uma produção cultural coletiva, cuja apropriação particularizada e restrita é uma situação a ser socialmente derrotada.

Em uma aula que assistimos sobre os costumes trazidos pelos negros africanos ao Brasil, os alunos realizaram leitura e interpretação de texto bastante significativo no aprofundamento deste conhecimento. Em seguida realizaram atividade escrita sobre o estudo das palavras e das frases. Por fim, as crianças confeccionaram coletivamente o que chamaram de: Dicionário Cultural, oportunidade em que pesquisaram o significado de palavras da cultura negra, pintando e ilustrando. A Professora e as crianças nos autorizaram a fazer cópia de algumas páginas e incluir no nosso trabalho:



Páginas do dicionário cultural feito por um aluno.





Ao final deste dia, as crianças fizeram, juntamente com a professora, uma roda, conversaram sobre a capoeira como luta usada pelos negros para auto defesa expressa como um jogo coletivo. Na ocasião alunos e alunas que dominavam a técnica da capoeira, realizaram rápida apresentação.

No dia seguinte a aula concentrou-se em pesquisa sobre a influência da cultura negra no Ceará. Tendo como elemento motivador o Maracatu permitindo uma rica discussão. Em seguida as crianças ouviram e cantaram músicas dos maracatus, confeccionaram colares com contas coloridas levadas para sala de aula, pela professora e, por fim, alunos e professora dançaram encenando a festa da rainha do maracatu. A Professora em todos os momentos participava, cantando, dançando e proporcionando uma bela aula que envolveu aprendizagem e alegria.

Sobre a alegria como parte do compromisso dos educadores, afirma CORTELLA (1998:124-125):

Seriedade não é, e nem pode ser, sinônimo de tristeza. O ambiente alegre é propício à aprendizagem e à criatividade, desde que não se ultrapasse a sutil

fronteira entre a alegria e a desconcentração improdutivo... A alegria vem, em grande parte, da leveza com a qual se ensina e se aprende... A alegria, em suma, é resultante de um processo de encantamento recíproco, no qual a transação de conhecimentos e preocupações não é unilateral.

A integração que assistimos entre professora e alunos é motivadora para o envolvimento nas aulas, provocando o prazer pela descoberta e pelo conhecimento. Percebemos que a Professora 2 é a peça fundamental na construção desta cumplicidade, pois nela, sentimos que há alegria na realização do seu trabalho, levando em conta as experiências cotidianas trazidas por alunos e alunas .

A Arte é trabalhada como instrumento e conhecimento no processo educativo realizado por esta profissional.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Conclusão

Respondendo a questão central de nosso trabalho (Quem é o professor de Arte das séries iniciais e qual a sua formação e praticas?), da qual desdobram as demais, tendo por base os elementos conceituais e os dados empíricos da investigação, nossa conclusão é que a explicação da problemática no campo específico do ensino de arte, deve ser buscada primeiramente no contexto da política educacional em vigor, que enfatizam a questão das competências e trás para esse cenário um novo modelo de profissionalização, que coloca em plano secundário a formação intelectual e política do professor. Essa política coloca sobre o professor e a escola, a responsabilidade de resolver ao mesmo tempo, o problema de sua formação continuada, da formação cultural do aluno e da preparação desse aluno para o mercado de trabalho.

Constatamos através dos depoimentos de professores, gestores e documentos oficiais, que as propostas de qualificação e formação para o ensino de Arte, implementadas pela Gestão atual do município de Fortaleza, tal qual a anterior, tem priorizado os professores que trabalham na Educação Infantil e nas séries finais do Ensino Fundamental, deixando de fora os das séries iniciais. Em contrapartida oferecem às escolas a possibilidades de trabalharem com projetos de Arte, envolvendo a escola e a comunidade.

Gestores e professores desconhecem as especificidades do ensino de Arte, notadamente no que se refere aos seus conteúdos e objetivos específicos, dentro das linguagens artísticas que precisam ser trabalhadas no Ensino Fundamental, que são: artes visuais, dança, música e teatro.

Na visão dos professores que trabalham nos projetos de Arte, os conteúdos das disciplinas deveriam ser apresentados aos alunos através das linguagens e atividades

artísticas, promovendo a interdisciplinaridade na escola e o desenvolvimento do potencial criativo do aluno.

A formação recebida pelos professores em treinamentos e oficinas na sua maioria privilegiou a técnica do recorte, da colagem, da pintura e da dobradura, num processo de ensino e aprendizagem, onde a repetição mecânica, a fragmentação do conhecimento e a especialização para o trabalho, promovem a desumanização da arte e da cultura.

Finalmente concluímos que a formação e a prática do professor de Arte, das séries iniciais da Regional VI do município de Fortaleza, reflete o atual quadro geral da educação e da política de formação de professores, apresentando o descompasso entre as recomendações contidas nos documentos oficiais sobre formação, disciplinas, conteúdos, e metodologias e as condições objetivas de trabalho nas escolas pesquisadas.

4.2 Recomendações - Um caminho a percorrer

As questões investigadas e discutidas neste trabalho pretendem contribuir para o avanço da discussão sobre a formação do professor para o ensino de Arte, tomando como eixo central os conceitos de Arte e formação docente.

Ressaltamos que para a mudança significativa na formação docente, a reflexão crítica acerca da prática através da pesquisa sobre a sala de aula, não se trata apenas da substituição de velhas práticas por inovações.

Neste sentido a questão da pesquisa e da reflexão crítica do saber-fazer docente torna-se um desafio, uma vez que impulsionará o professor para a ruptura de determinadas práticas levando-o a uma visão mais aprofundada do papel do educador frente às transformações da educação no meio social.

Acreditando na possibilidade real de tornar-se o protagonista das políticas públicas de educação numa visão de totalidade da relação educação e sociedade, o professor estará se engajando na luta pela hegemonia do trabalhador. Sendo assim, a reflexividade da ação docente deixará de ser um modismo defendido pelos atuais governos e passará a ter sua essência compreendida na identidade do profissional da educação, pois, as reformas educacionais dos governos neoliberais, transformam o conceito de professor reflexivo em um

mero termo, expressão de uma moda, o despindo de sua potencial dimensão político-epistemológica.

É nesta perspectiva que defendemos neste trabalho a necessidade de pensar a prática do professor de Arte no ensino fundamental para questionarmos qual a formação que possuem estes profissionais, pois, quando pensamos num ensino da Arte que condense um caráter relacional e contextual da Arte, da educação, do ensino e da prática artística na escola, percebemos alunos, professores e artistas como identidades que se constroem nas relações e em contextos.

Durante essa pesquisa não nos preocupamos em repetir aquela velha frase: o professor de Arte deve ser capaz de... Através das descobertas questionamos o que já existe e, sem a pretensão de darmos respostas exatas, desejamos procurar os sinais que apontam caminhos da formação docente para o ensino de Arte a partir da investigação sobre a prática de quem realiza esse ensino.

Por meio do que está documentado nesta pesquisa, temos a defender a necessidade da elaboração de uma política de formação permanente para o ensino de Arte, por parte dos dirigentes da educação municipal de Fortaleza, pois como constatamos, através das entrevistas realizadas com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, da Secretaria Executiva Regional VI e os gestores e professores da escola municipal de ensino fundamental, onde concentrou-se esta pesquisa, na atual gestão da educação de Fortaleza, no ano de 2005, momento em que se deu a investigação, ainda não há um documento que direcione a ação voltada para a formação permanente de professores de Arte das séries iniciais do ensino fundamental.

Considerando esta constatação, pensamos e defendemos para um planejamento que envolva a formação docente, em caráter permanente, destinado ao ensino de Arte, a integração entre as instituições executoras da educação, ou seja, as universidades, as secretarias de estado e município, os conselhos de educação, as representações das secretarias, como é o caso, das regionais de Fortaleza, juntamente com as escolas.

Dando continuidade ao nosso pensamento e buscando a coerência, no tocante a idéia da formação docente permanente, conceito que embasamos esta dissertação, imaginamos que esta formação deverá desenvolver-se na prática pedagógica por meio da pesquisa, em tempo real e envolvendo o cotidiano da escola. As reflexões deverão acontecer

inseridas na jornada de trabalho dos docentes, ou seja, dentro do horário de serviço, onde o coletivo refletirá sua prática e, onde, os representantes das instituições envolvidas, serão parte deste coletivo, participando dos debates e das práticas realizadas.

Desta forma estaremos coletivamente respeitando o potencial dos educadores e buscando a formação de um docente intelectual, pesquisador e crítico, capaz de refletir sobre sua prática numa visão de totalidade a qual está inserida.

Acreditamos que a voz dos sujeitos participantes desta pesquisa e as reflexões realizadas pelos pesquisadores deste trabalho, a luz das contribuições teóricas dos autores citados, nos provam a necessidade de conhecermos a prática, para atuarmos sob ela, no sentido de construirmos uma formação docente, que permita a possibilidade da ação refletida e contextualizada.

Esta ação deverá envolver as diversas questões que movem a realidade do trabalho do professor como: as ideologias subjacentes à prática educativa, o momento histórico como decisivo destas ações, o reconhecimento acerca da identidade profissional numa perspectiva de totalidade nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas como influenciadoras desta prática e, por fim, travar um processo de profissionalização, onde a formação seja realizada na prática e sobre a prática, sendo a teoria o conhecimento necessário para a reflexão crítica.

Sobre a concepção da importância da Arte no processo de consciência política a qual defendemos na formação docente, acreditamos que a ação pela qual os seres humanos transformam a si e a realidade somente realiza-se em profundidade, num processo histórico extremamente complexo, assim como depende também de mudanças sutis na percepção e na sensibilidade, de fantasias e deslocamentos nos desejos. E a arte desempenha um papel importante nesse processo.

Acreditamos na necessidade da reflexão sobre o papel da Arte no processo de consciência, buscando a compreensão de que nas expressões artística há um sentimento contextualizado a partir do processo histórico e inserido numa dada época marcada por uma situação política. A capacidade de interpretar e produzir, também estão ligados a determinadas ideologias.

Afirmamos que a produção artística na escola deverá está inserida na capacidade de transformação da realidade a partir da consciência da mesma, pois a criatividade tem um papel na expressão do desejo, seja ele de transformar ou de conservar. O processo de alienação torna o sujeito criador em apenas repetidor, por outro lado, o processo de conscientização torna o sujeito criador em transformador.

Sendo assim, podemos concluir este trabalho afirmando que as transformações as quais realizamos daquilo que nos cerca é esteticamente provocada pela interpretação que temos do mundo o qual queremos. A Arte nunca é neutra ou imparcial. Pois nas imagens que produzimos, nos reconhecemos, nos confrontamos com nossas contradições, os problemas da nossa existência e somos instigados a reagirmos e tomarmos posição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa no cotidiano escolar*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez. 2000.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença. (s.d).

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez. 2002.

AQUINO, Júlio Groppa e MUSSI, Mônica Cristina. *As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate*. Educ. pesqui. Jul./dec. 2001, vol. 27, no. 2, p. 211-227. ISSN 1517-9702.

ARCE, Alessandra. *A Formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos*. In: DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*. Campinas-SP, Editora Autores Associados. 2000.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo, Editora Perspectiva. 1995.

_____. *As mutações do conceito e da prática*. In: Barbosa, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez Editora. 2002.

BELLO, Lucimar P. Frange. *Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez. 2002.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. *Arte e transformações na cultura escolar*. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo/Escola de Comunicações e Artes, São Paulo. 2001.

BERTONI, Luci Mara. *Arte, indústria, cultura e educação*. Cad. CEDES. Aug. 2001, vol.21, no.54, no. 54, p. 01-05. ISSN 0101-3262.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF. 2001.

_____. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da união*. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-42, dez. 1996.

COLLARES, Edite. *A dimensão estética e lúdica da educação*. In: COLLARES, Edite, MATOS, Elvis Azevedo, RABELO, Jackline e NASCIMENTO, Valcidéia do (Org.). *Ensino de arte e educação (2001)*. Fortaleza, Brasil Tropical. 2001.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, Cortez. 1998.

COUTINHO, Rejane G. *A formação de professores de Arte*. In: Barbosa, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez. 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Educ. Soc., dec. 2003, vol. 24, no. 85, p. 1155-1177.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. *A relação instituições culturais e rede pública de ensino na educação contínua de educadores que trabalham com ensino de arte*. Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicações e Artes/USP, São Paulo. 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *A educação artística – para quê?* In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística – luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus Editorial. 1982.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas. 1999.

GUEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: GUEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma Garrido. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez. 2002.

IABELBERG, Rosa. *A leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação contínua de professores do ensino fundamental*. Tese de Doutorado – Escola de Comunicações e Artes/USP, São Paulo. 1999.

LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Educ. Soc., dec. 1999, vol. 20, no. 68. ISSN 0101-7330.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação/USP, São Paulo. 2001.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. *O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte-educação*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, (Coleção Fronteiras da Educação). 1999.

LINHARES, Célia Frazão Soares. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. Rio de Janeiro, Agir. 1997.

MARQUES, Edite Colares de Oliveira e SALES, José Albio Moreira de. *A arte diz o indizível; exprime o inexprimível; traduz o intraduzível*. In: LIMA, Maria Socorro Lucena e SILVA, Silvina Pimentel (Org.). *O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar*. Fortaleza: UECE. 2004.

MARTINS, Mirian Celeste. *Conceitos e terminologias. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez. 2002.

MARX, Karl. e ENGELS Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo : Martins Fontes. 2002.

_____. *Crítica da educação e do ensino* (introdução e notas de Roger Dangeville). Lisboa, Moraes. (s/d).

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo, Global. 2000.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo. Moraes. 1992.

MATOS, Elvis de Azevedo. *Arte e ciência – a função da arte na construção do conhecimento*. In: COLARES, Edite, MATOS, Elvis Azevedo, RABELO, Jackline e NASCIMENTO, Valcídia do (Org). *Ensino de arte e educação*. Fortaleza, Brasil Tropical. 2001.

NÓVOA Antônio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote. 1992.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas, SP, Autores Associados – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 84). 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed. 2000.

PILLAR, Analice Dutra. *A Educação do olhar no ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo, Cortez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: GUEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma Garrido. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez. 2002.

POPKEWITZ Thomas S. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. In: NÓVOA, A . (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote. 1992.

PORCHER, Louis. *Uma arte audiovisual*. In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística – luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus Editorial. 1982.

RABELO, Jackline. *A importância da arte na construção do conhecimento*. In: COLARES, Edite, MATOS, Elvis Azevedo, RABELO, Jackline e NASCIMENTO, Valcídia do (Org). *Ensino de arte e educação*. Fortaleza, Brasil Tropical. 2001.

RABELO, Josefa Jaqueline. *A pedagogia do movimento sem terra: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST?* Tese de doutorado – FE/UFC, Ceará. 2005.

RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre, Sulina. 2003.

REDIN, Marita. *Entrando pela janela*. Porto Alegre, Editora Meditação. 2002.

RICHTER, Ivone Mendes. *Multiculturalidade e Interdisciplinaridade*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez. 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez. 1995.

SARDELICH, Maria Emília. *Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica*. Cadernos de Pesquisa. Nov. 2001, no. 114, p. 137-152.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, Autores Associados. 2003.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote. 1992.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Magistério e mediocridade – (Questões da Nossa Época; 3)* São Paulo, Cortez. 1992.

SILVINO, Maria Izáira. *Apresentação*. In: COLARES, Edite, MATOS, Elvis Azevedo, RABELO, Jackline e NASCIMENTO, Valcidéia do (Org). *Ensino de arte e educação (2001)*. Fortaleza, Brasil Tropical. 2001.

TOURINHO, Irene. *Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, culturas e educação*. Rev. Bras. de Educ. Maio./Ago. 2003, no. 23. p. 05-15. ISSN 1413-2478.

ANEXO

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](#)