

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

**Formação inicial em artes: reflexões sobre
a Habilitação em Artes Plásticas e os subsídios
para o ensino da arte**

Márcia Aparecida Silva dos Santos

São Paulo
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

**Formação inicial em artes: reflexões sobre
a Habilitação em Artes Plásticas e os subsídios
para o ensino da arte**

Márcia Aparecida Silva dos Santos

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Artes Visuais, linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem da Arte, sob orientação do professor Dr. João Cardoso Palma Filho e co-orientação da professora Dra. Rejane Galvão Coutinho, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo
2009

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto
de Artes da UNESP

S237f Santos, Márcia Aparecida Silva dos.
Formação inicial em artes: reflexões sobre a habilitação em
Artes Plásticas e os subsídios para o ensino da arte / Márcia
Aparecida Silva dos Santos. - São Paulo : [s.n.], 2009.
149 f.

Bibliografia
Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.
Co-Orientador: Prof. Dra. Rejane Galvão Coutinho
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes.

1. Arte – educação. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Artes plásticas
– Estudo e ensino. 4. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.
I. Palma Filho, João Cardoso. II. Coutinho, Rejane Galvão. III.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título

Dedico

*A Victor e Camila,
meus filhos, meus amores.*

AGRADECIMENTOS

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.
(Fernando Sabino)

Ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho por me orientar, por sua disponibilidade em meio a tantos compromissos e por ceder sua vasta biblioteca.

A Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho pela co-orientação e por instigar reflexões desde a graduação que levaram-me a realizar esta pesquisa.

A Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov pelas palavras “pegantes” que rompendo rumos abriram novas clareiras para o conhecimento.

A Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy pelas argüições esclarecedoras na realização da banca de qualificação.

A Profa. Dra. Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz pela disponibilidade e contribuição na realização do II Encontro sobre Arte/Educação do Instituto de Artes da Unesp.

A Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes e seus alunos por contribuir com seus conhecimentos na linguagem Musical e por participar da Mesa “Políticas Educacionais para o Ensino da Arte”.

A Profa. Dra. Maria Christina Rizzi pelo incentivo e pelas conversas recheadas de contribuições teóricas.

A Carlos Eduardo Fernandes Jr, Rosa Gonçalves, Luciana Coin, Thaís Mamprin e Milena da Costa Franceschinelli pela participação na Mesa “A formação inicial do professor de artes”, pelas trocas de experiências e pelo companheirismo.

A Amélia, Janete, Lourdinha pelas conversas e contribuições na Mesa “Formação continuada”.

A Diva, Marisa, Lourdes, Marli, Sandra, Dione, funcionárias da Unesp, por demonstrarem boa vontade em ajudar e contribuir para a realização desta pesquisa.

A Marcos, Jorge, Fábio, Sandra, Eduardo, Valéria e Adonay pelo apoio e amizade e por transformarem momentos difíceis em horas alegres e divertidas.

A Mariana Galeno, minha amiga, atriz e educadora, pelo carinho e por compartilhar das inquietações que moveram esta pesquisa.

*A Dr. Antonio Afonso Ferreira Neves pelo comprometimento com a medicina e
pela dedicação nos momentos mais sofridos.*

Ao Rev. Paulo Alexandre pelo apoio e por suas sábias palavras.

A Rodrigo Faqueri pela ajuda com o espanhol.

*A Amélia, minha mãe, pelo amor, dedicação e por nunca deixar de acreditar
em mim.*

*A José Roque, meu pai, pela cumplicidade e pela influência que exerceu em
minha vida; pois mesmo não sendo um filósofo como Dewey é um grande pensador
e amante do conhecimento.*

A Agnaldo, meu marido, por estar sempre presente, pelo amor e dedicação.

*A Victor, meu filho, pelo amor, pelo apoio incondicional e por este sorriso lindo
que me faz prosseguir.*

A Fernanda por estar sempre presente.

*A Camila, minha filha, pelo amor, pela credibilidade e pela suavidade com que
me ensina a levar a vida.*

A Mike pela colaboração com os softwares.

*A todas as pessoas queridas e amadas que direta ou indiretamente
contribuíram para a realização desta pesquisa.*

A Deus, o maior de todos os artistas, o autor da vida.

RESUMO

A pesquisa surge com o objetivo de analisar se diante das propostas curriculares em torno de novas práticas e teorias sobre o ensino da arte que lhe conferem o status de linguagem e área de conhecimento, o Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, oferecido pelo Instituto de Artes da Unesp, propicia ao licenciado o aprofundamento necessário para a compreensão dos novos marcos curriculares que permeiam os PCNEM. Tem como foco a análise das relações entre os conhecimentos elaborados na área da Arte/Educação, o processo de elaboração dos PCN-Arte e suas influências no currículo da Educação Artística; bem como minhas experiências na educação formal e não-formal. As reflexões se desenvolveram com as leituras de autores como: Ana Mae Barbosa, Basil Bernstein, Elliot Eisner, John Dewey, Vigotski, entre outros.

Os procedimentos utilizados serão: a pesquisa bibliográfica; a análise de processos que tratam da reestrutura curricular do curso; a análise dos programas de ensino das disciplinas e a investigação baseada na reflexão do meu processo de formação. Pesquisar e rever a história de minha formação inicial em Educação Artística em paralelo com as mudanças propostas pela legislação é relevante na medida em que pode subsidiar os professores de artes a refletirem sobre sua formação; além de questionar o processo de recontextualização que ocorre na elaboração dos documentos oficiais; afirmar a necessidade da postura do professor-pesquisador a fim de se desenvolver o pensamento crítico para a elaboração de interpretações coerentes com a realidade e ampliar as discussões em torno da extinta Educação Artística bem como das novas licenciaturas específicas que assumiram o seu lugar.

Palavras Chaves: Formação inicial, Arte, Arte/Educação, Educação Artística, PCN-Arte, Re-contextualização, Educação formal e não-formal.

Grande Área: Letras, Lingüística e Artes

Área: Artes

RESUMEN

La pesquisa surge con el objetivo de analizar si, frente de las propuestas curriculares en alrededor de nuevas prácticas y teorías sobre la enseñanza de arte que le establece el status de lenguaje y área de conocimiento, el Curso de Licenciatura Plena en Educación Artística, ofrecido por el Instituto de Artes de Unesp, propicia al licenciado el ahondamiento necesario para la comprensión de nuevos marcos curriculares que permean los PPCCNNEEMM. Tiene como foco la análisis de las relaciones entre los conocimientos hechos en la área de Arte/Educación, el proceso de elaboración de los PPCCNN – Arte y sus influencias en el currículo de la Educación Artística, así como mis experiencias en la educación formal y no formal. Las reflexiones se desarrollaron con las lecturas de autores como: Ana Mae Barbosa, Basil Bernstein, Elliot Eisner, John Dewey, Vigotski, entre otros.

Los procedimientos utilizados serán: la pesquisa bibliográfica, la análisis de procesos que tratan de la reestructura curricular del curso; la análisis de los programas de enseñanza de las disciplinas y la investigación basada en la reflexión de mi proceso de formación. Pesquisar y rever la historia de mi formación inicial en Educación Artística en paralelo con los cambios propuestos por la legislación es relevante en la medida que puede subsidiar los maestros de artes a reflexionaren sobre su formación; además de cuestionar el proceso de recontextualización que ocurre en la elaboración de los documentos oficiales; afirmar la necesidad de la postura del profesor-investigador a fin de desarrollarse el pensamiento crítico para la producción de interpretaciones coherentes con la realidad y ampliar las discusiones alrededor de la extinta Educación Artística así como las nuevas licenciaturas específicas que han asumido su lugar.

Claves: Formación inicial, Arte, Arte/Educación, Educación Artística, PPCCNN-Arte, Re-contextualización, Educación formal y no formal.

Grande área: Letras, Lingüística y Artes

Área: Artes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
As primeiras impressões são as que ficam?	02
Mergulhando em experiências.....	10
Tecendo novas relações.....	15
CAPÍTULO 1	
A trajetória do curso de Educação Artística no Instituto de Artes da UNESP	20
A primeira reforma curricular: influências do regime político vigente...27	
A reforma de 1982 – avanços e/ou retrocessos?.....	35
A habilitação em Artes plásticas inserida no curso de Educação Artística.....	39
As falhas de articulação da estrutura curricular polivalente.....	44
A reestruturação curricular de 1990.....	45
Em busca da construção da práxis.....	49
Outras considerações.....	56
CAPÍTULO 2	
A (re) contextualização do conceito de arte como linguagem nos PCNEM e suas influências no curso de Educação Artística	57
Introdução.....	58
O processo histórico de elaboração dos PCN-Arte.....	60
Construção, apropriação ou recontextualização do conhecimento?....	62
Problematizando as fronteiras dos PCNEM: teoria e prática.....	66
O conceito de arte como linguagem e sua inserção nos PCNEM.....	68
Os avanços <i>versus</i> a qualidade da formação docente.....	72
As contradições dos PCNEM em torno do conceito de arte como linguagem.....	75

CAPÍTULO 3

Tecendo a prática docente	80
Experiências na educação não-formal.....	81
Reflexões sobre o processo de formação.....	83
Concepção de competência.....	84
Degustando a prática docente: professora, eu?.....	85
O descompasso entre a estrutura curricular do curso de E.A. e a educação básica.....	92
Os novos rumos tomados pelas Licenciaturas Específicas.....	95
A polivalência na contramão.....	99
Fatores do contexto educacional.....	102
Um paralelo entre o ensino de arte na escola e na educação não-formal.....	104
O espaço da arte na escola.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
Dias melhores.....	109
BIBLIOGRAFIA	115
ANEXOS	122
Anexo I – Deliberação CEE 28/75.....	123
Anexo II – Resolução UNESP nº. 03.....	128
Anexo III – Resolução UNESP nº. 24.....	130
Anexo IV – Resolução UNESP nº. 04.....	133
Anexo V – Resolução UNESP nº. 18.....	137
Anexo VI – Resolução UNESP nº 17.....	138
Anexo VII – Resolução UNESP nº. 08.....	142
Anexo VIII – Resolução UNESP nº. 94.....	146
Anexo IX – Resolução UNESP nº. 95.....	147

Comida

(Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito)

Bebida é água

Comida é pasto

Você tem sede de que?

Você tem fome de que?

A gente não quer só comida,

A gente quer comida, diversão e arte

A gente não quer só comida,

A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida,

A gente quer bebida, diversão, balé

A gente não quer só comida,

A gente quer a vida como a vida quer

Bebida é água

Comida é pasto

Você tem sede de que?

Você tem fome de que?

A gente não quer só comer,

A gente quer comer e quer fazer amor

A gente não quer só comer,

A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro,

A gente quer dinheiro e felicidade

A gente não quer só dinheiro,

A gente quer inteiro e não pela metade

Você tem sede de que?

Você tem fome de que?

INTRODUÇÃO

As primeiras impressões são as que ficam?

No decorrer de minha graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pelo Instituto de Artes da UNESP muitos questionamentos me intrigavam em relação ao ensino e a aprendizagem da arte na formação docente. No entanto, meu interesse por este assunto aumentou na medida em que comecei cursar as disciplinas pedagógicas a partir do 3º ano e desenvolver minha prática como educadora no Centro Cultural Banco do Brasil¹ - CCBB-SP.

A participação em diversos eventos culturais oferecidos pelo CCBB como os “Cursos de Formação de Educadores”² ministrados por professores especialistas da área de Arte/Educação e de outras áreas do conhecimento; bem como o projeto “Diálogos e Reflexões – Encontro com Educadores”³ aguçou-me a investigar a forma pela qual professores e estudantes de artes se apropriam de importantes conceitos que fundamentam o ensino e a aprendizagem da arte.

Se de um lado, o “Curso de Formação de Educadores” proporcionava-me compreender a temática de cada exposição de forma mais aprofundada por meio das falas de especialistas e pesquisadores da área de arte/educação, de outro, o projeto “Diálogos e Reflexões – Encontro com Educadores” permitia-me observar a outra ponta do *iceberg* – o professorado.

A participação contínua nos cursos de formação de educadores além de colaborar para elevar o grau de compreensão que possuía em relação aos

¹ Espaço cultural onde atuei como Técnica de Dinâmica Educativa no período que compreende os anos de 2001 a 2008, apesar de exercer uma função genérica isto possibilitou-me desenvolver diversas atividades, tais como: visitas orientadas às exposições e ao prédio histórico do CCBB, elaboração de oficinas educativas, atendimento à crianças em situação de risco social, agendamentos de visitas orientadas e dos cursos de formação de professores oferecidos pela instituição, cuja qual em todo o decorrer do trabalho citarei como CCBB.

² O Curso de Formação de Educadores tem como objetivo preparar os arte/educadores para atuarem nas exposições, articulando conceitos artísticos dentro de seus contextos históricos, com fundamentos de Arte/Educação e formação de educadores; enfim visa a formação de mediadores a fim de ampliar as possibilidades de aproximações significativas entre o público e a obra de arte.

³ Diálogos e Reflexões – Encontro com educadores - daqui por diante chamarei DR - visa a introdução dos participantes ao universo conceitual da exposição por meio de visitas orientadas e a troca de experiências por meio de discussões e reflexões de conceitos que permeiam o ensino e a aprendizagem da arte.

fundamentos da Arte/Educação - principalmente a Abordagem Triangular⁴ proposta sistematizada pela Profa.Dra. Ana Mae Barbosa⁵ - também foi fundamental para que eu identificasse entre os professores de artes a existência de vários níveis de compreensão em relação a este conceito.

A possibilidade de ouvir a própria Ana Mae falar sobre o seu trabalho, bem como muitos outros profissionais da Arte/Educação que seguem esta linha de pensamento, somada a observação do trabalho da Ação Educativa durante as visitas orientadas ao público e o acesso a materiais teóricos utilizados durante o processo de formação foram fatores que agrupados no tempo e no espaço junto às obras de arte colaboraram para a ampliação de meu repertório e aprendizado.

Desta forma, as experiências do meu contexto profissional vividas simultaneamente com o processo de minha formação inicial e as experiências estéticas provocadas pela arte em ambas as circunstâncias, instigaram-me a refletir sobre o meu percurso de formação revelando a minha prática como pesquisadora.

O aprendizado por meio de experiências estéticas, além de possibilitar a ampliação de meu repertório provocou-me com novos questionamentos constituindo-se num processo contínuo no qual cada experiência fundamenta e conduz a outras experiências significativas, ampliando o seu grau de extensão e profundidade.

Como seres humanos que somos sempre permitimos que nos conheçam por meio de nossas falas, depoimentos e/ou atitudes, esta é a maneira pela qual nos relacionamos com o outro, interagindo de forma a afetar e a ser afetado, de conhecer e ser conhecido.

Assim, interagir continuamente com professores de artes levou-me a perceber que enquanto alguns demonstravam conhecer com clareza determinados conceitos outros pareciam ter uma noção superficial do assunto apresentando interpretações reduzidas em relação ao mesmo.

O fato de estes professores participarem de um curso de formação revela o interesse dos mesmos em aprimorar seus conhecimentos em prol da prática

⁴ Abordagem Triangular (chamarei de A.T) concebe o ensino de arte a partir de três ações básicas, são elas: fazer arte, ler obras de arte e contextualizar.

⁵ Ana Mae Barbosa é professora da Pós-Graduação da ECA-USP, pioneira na Arte/Educação do Brasil, é autora de inúmeros livros sobre o assunto e no decorrer de todo o trabalho me referirei a ela como Ana Mae.

educativa. Todavia, as interpretações reduzidas em relação a A.T. levaram-me a questionar o *porquê* de sua existência.

Instigada pela problemática que envolve a formação inicial dos professores de artes iniciei esta pesquisa com o objetivo de descobrir se a A.T. estava presente nos cursos de Licenciatura em Educação Artística.

Em conversa com alguns arte/educadores do CCBB descobri que importantes conteúdos para o ensino e a aprendizagem da arte não foram desenvolvidos em sua formação durante a licenciatura. Constatei que uma recém formada em Educação Artística – Habilitação Artes Cênicas, até o momento de sua entrada no CCBB, nunca tinha ouvido falar da A.T. e de sua sistematizadora.

Impressionada com a realidade que se apresentava pesquisei as ementas das disciplinas desta Licenciatura e verifiquei que apesar da citação de um dos livros de Ana Mae na bibliografia, isto não garantiu o desenvolvimento de seu conteúdo na prática.

Tais constatações vieram ao encontro de outra descoberta que se deu com a leitura de “Tópicos Utópicos” de forma que este assunto tornou-se de extremo interesse para mim.

Segundo a autora:

Na séria e muito boa dissertação de mestrado de Roseane Martins Coelho, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina em 96⁶, acerca da *Difusão do Projeto Arte na Escola da Fundação IOCHPE* nas escolas públicas de Florianópolis, outros equívocos sobre a Proposta Triangular entre os professores foram detectados (BARBOSA, 1998, p.39).

Ana Mae afirma que não se trata de uma má intenção, mas de uma interpretação errônea dos próprios professores ou de quem os preparou; e aponta como mais grave o erro de restringir o fazer artístico à releitura de obras. Outro equívoco apontado é a hierarquização das atividades - primeiro a leitura da obra de arte, em seguida a contextualização e o fazer consecutivamente.

E por último cita o equívoco de designar os componentes da A.T. de “fases”. “Não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem. Este erro é de somenos

⁶ Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Belloni

importância comparado com o engano de restringir o fazer artístico à releitura.” (BARBOSA, 1998, p.40).

Estes levantamentos foram os norteadores para a delimitação do problema e da escrita do pré-projeto: Analisar e avaliar a influência da Abordagem Triangular, na formação acadêmica dos professores de artes.

Mas, “ (...) lembramos com Karl Marx, que se a realidade fosse sempre transparente, e imediatamente percebível, a análise crítica do historiador nunca poderia deixar de ser supérflua.” (SERRÃO;MACEDO, s.d., p. 333).

Ao iniciar o mestrado percebi que o problema apresentado ainda era algo abstrato e a primeira vista não revelava os aspectos essenciais de sua composição. Apesar das primeiras impressões terem a aparência de verdadeiras, descobri que precisava contextualizar e refletir sobre o objeto de pesquisa até que pudesse chegar a um conhecimento real.

O próprio processo de investigação através das leituras, das disciplinas cursadas, da coleta de dados, interagiu de forma tal a exigir a reformulação do projeto, assim como uma nova delimitação do problema.

O levantamento bibliográfico revelou que “interpretações reduzidas” constituem-se num fenômeno que se repetiu muitas vezes na História do Ensino de Arte no Brasil atingindo diversas concepções e teorias; e, portanto, não se apresenta como um problema específico da A.T.

Exemplos de propostas inovadoras para o ensino de artes surgiram no Brasil no período da Escola Nova influenciadas pelo pensamento de John Dewey; todavia, no processo de disseminação estas idéias esvaziaram-se de sua essência de modo a gerar conhecimentos superficiais que não podem atingir os objetivos a que se propõe o ensino de arte.

Desta forma, a A.T. é uma referência que surgiu dentro do meu contexto e levou-me a questionar a causa desse fenômeno. Quais fatores levariam os professores de artes a se apropriarem de importantes conceitos que fundamentam o ensino de arte de modo a gerar distorções, equívocos ou interpretações reduzidas?

Segundo a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, elaborada em fevereiro de 2001, pelo Conselho Nacional de Educação, a LDB-9.394/96⁷ representa o marco político-

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

institucional por traçar diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica. Porém, admite que o cenário educacional brasileiro apresente enormes desafios a serem superados.

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação, destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

(CNE, 2001, p. 4).

Nesta perspectiva, a proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores busca construir a sintonia entre a formação inicial proporcionada pelos diversos cursos de licenciatura e os princípios prescritos pela nova LDB.

O documento cita as mudanças mais importantes promovidas pela nova LDB, das quais vale destacar: “o foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências” e a “importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno”. Ressalta a necessidade de uma revisão da formação docente que possibilite ao professor experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário.

Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades de atuação do professor, os processos formativos que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (CNE, 2001, p. 9)

Embora este documento atribua o sucesso da reforma educacional a pessoa do professor e aponte para a necessidade de uma revisão na formação docente, percebe-se que a preocupação com a formação é posterior a implantação da reforma na educação básica.

Tendo em vista que a data da elaboração da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior é posterior a distribuição dos PCN⁸ para o sistema escolar, percebe-se um movimento inverso e incoerente que promove primeiro a disseminação das mudanças conceituais para depois pensar na formação do professor que utilizará estes parâmetros para fundamentar sua prática educativa.

Apesar do discurso dos PCN-Arte ter surgido das reivindicações de arte/educadores que se opunham a concepção tecnicista e a polivalência implantadas pela Lei nº. 5.692/71, o texto dos documentos do Ensino Médio apresenta-se com um caráter genérico a todas as linguagens artísticas, apontando conceitos como “interdisciplinaridade” e “competência” de forma superficial, tendo como pressuposto que o professor articule bem tais conhecimentos.

Haja vista que só a promulgação da lei não garante que seus enunciados ocorram efetivamente durante o processo de formação do professor; esta pesquisa levanta a hipótese de que os cursos de Licenciatura em Educação Artística ainda não estejam estruturados o suficiente de modo a propiciar aos licenciados os subsídios necessários para a compreensão dos conceitos que fundamentam os novos marcos curriculares propostos pelos documentos oficiais.

⁸ PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – documentos oficiais elaborados pelo MEC.

Tudo isso posto, o projeto de pesquisa foi reformulado com o objetivo de investigar o processo de formação inicial do professor de artes na Habilitação em Artes Plásticas - oferecida pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, no Instituto de Artes da UNESP em São Paulo.

Nesta perspectiva tem como foco principal problematizar relevantes questões conceituais que permeiam os PCNEM⁹, bem como investigar se a formação inicial em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas propicia ao licenciado o estudo aprofundado dos conceitos centrais que fundamentam o ensino e a aprendizagem da arte de modo a compreender seus significados, processos e valores em relação à arte e seu ensino.

Embora, no decorrer da pesquisa haja a contextualização da elaboração dos PCN-Arte em geral, o capítulo 2 apresenta como foco principal a análise dos PCNEM de Arte. A escolha fundamentou-se no fato de que este documento apresenta diversas contradições em torno do conceito de arte como linguagem ao oscilar entre as concepções contextualista e essencialista.

Pretende-se analisar e articular as relações entre os conhecimentos elaborados por professores e intelectuais da área da Arte/Educação, a recontextualização no processo de elaboração dos PCNEM e suas influências no currículo da Educação Artística; bem como a formação resultante de todo este processo político-educacional no âmbito intelectual e suas conexões com minhas experiências na educação formal e não-formal.

Esta pesquisa divide-se em duas etapas. A primeira, parte da análise do Processo nº. 00498/1990 que trata da Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística e das alterações realizadas no período de 1975 a 1999 e busca compreender e avaliar as conseqüências decorrentes das transformações e o modo como influenciaram no andamento do curso até a estrutura curricular vigente.

Nos anos 90 se exibiam as falhas de articulação da grade curricular do curso e a não ser no ajuste dos conteúdos das disciplinas, antes de 1996, nenhuma alteração seria realizada diante da iminência das mudanças que estabeleceria a promulgação da LDB-9394/96.

⁹ PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – esta pesquisa trata dos documentos referentes ao componente curricular Arte.

Assim, a segunda etapa compreende os anos de 2000 a 2005 e levanta uma importante questão que regerá esta pesquisa: A formação inicial em Educação Artística propicia o desenvolvimento de competências que respondam as necessidades de atuação do futuro professor face aos marcos curriculares propostos pelos PCNEM?

A partir destas reflexões discutem-se aqui questões como: A formação inicial do curso de Educação Artística promove a construção do pensamento crítico? Propicia ao licenciado o aprofundamento necessário para compreender conceitos centrais que fundamentam os PCNEM? Os conceitos de arte como linguagem e área de conhecimento fazem parte dos Programas de Ensino? Os conteúdos correspondem às novas necessidades de atuação do professor? São conteúdos da aprendizagem da arte? Os processos formativos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento das competências do professor estão presentes no curso? A metodologia utilizada é coerente com os conteúdos? O licenciado realiza efetivamente uma preparação profissional – o estágio? Há um diálogo entre a teoria e a prática de modo a estabelecer uma experiência significativa?

Para balizar as reflexões sobre a formação inicial estão de um lado, os PCNEM e os referenciais teóricos que os fundamentam; de outro, as condições e os subsídios que a licenciatura oferece para que o licenciado possa compreender de forma aprofundada os conceitos apresentados pelos documentos oficiais, bem como minhas reflexões em relação às experiências vividas durante o período de minha formação inicial.

Como fontes de pesquisa foram utilizadas os seguintes documentos: PCN-Arte, a LDB-9.394/96; o Processo 00498/90; os Programas de Ensino das disciplinas; bem como a concepção e organização do II Encontro de Arte/Educação como um instrumento de pesquisa que ampliasse o olhar sobre este assunto e a contribuição de importantes teóricos da área de arte e educação.

A participação nos cursos de formação de professores e a realização do estágio de docência junto à disciplina Prática de Ensino ministrada pela Profa. Dra.

Rejane Galvão Coutinho¹⁰ muito colaboraram para fundamentar esta análise em relação à problemática que envolve a formação docente.

Pesquisar e rever a história de minha formação inicial em Educação Artística em paralelo com as mudanças propostas pela legislação é relevante na medida em que pode ressignificar a arte e seu ensino dentro da escola; subsidiar os professores de artes na reflexão sobre o processo de formação inicial e/ou continuada; bem como é imprescindível para avaliar criticamente as razões que envolvem tantos equívocos e interpretações reduzidas em torno dos conceitos que fundamentam o ensino e a aprendizagem da arte; instigar a reflexão para o processo de recontextualização na elaboração dos documentos oficiais; além de ampliar as discussões em torno da Educação Artística e das novas licenciaturas específicas que assumiram o seu lugar.

Entretanto, ao revelar a importância da universidade na formação docente não pretende isentar o licenciado da responsabilidade sobre seu processo de formação contínua. Ao contrário, afirma ser condição necessária tanto para o licenciado quanto para o professor assumir a postura de pesquisador de forma tal a desenvolver o pensamento crítico para a elaboração de interpretações coerentes com a realidade.

Mergulhando em experiências

No ano de 2006, tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Artes oferecido pelo Instituto de Artes da UNESP. As experiências de aprendizagem proporcionadas por estas disciplinas e seus mestres foram importantes para minha formação e realização desta pesquisa.

As ressonâncias significativas apreendidas naquele período fundamentam este trabalho e podem ser percebidas através da retomada de autores como Dewey, Vigotski e Eisner.

Trago como referência deste período a idéia de que “vida, experiência e aprendizagem estão unidas” e o conceito de “experiência estética” elaborado por

¹⁰ Rejane Galvão Coutinho leciona diversas disciplinas no Instituto de Artes da UNESP, além de ter sido coordenadora do Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB-SP e daqui em diante me referirei a ela como Rejane Coutinho.

John Dewey em paralelo com a significativa contribuição de Vigotski sobre o conceito de “reação estética”.

A aproximação de Dewey e Vigotski por meio de leituras paralelas me fez pensar sobre as diferenças e semelhanças existentes entre eles, assim como refletir sobre as concepções que embasam seus pensamentos – o pragmatismo e o materialismo dialético, consecutivamente.

Segundo Dewey todos os homens são iguais e capazes para construir uma nova sociedade; assim parte do pressuposto que não é a sociedade que transformará o indivíduo, mas o indivíduo é que transformará a sociedade.

Este pensamento alicerçado nos princípios do liberalismo valoriza a liberdade e a igualdade dos indivíduos para atingir determinados fins; todavia não considera o ponto de partida de cada sujeito, sua classe social. Desta forma, percebe-se o desnivelamento entre os estratos sociais ressaltando as desvantagens que os menos favorecidos terão que enfrentar para se aproximarem do ponto de partida das classes mais abastadas.

Entretanto, as idéias de Dewey nos permitem estabelecer um contraponto aos pensamentos de Vigotski quando este qualifica a necessidade de reconstrução da sociedade como imprescindível para o processo de aprendizado e desenvolvimento do sujeito.

Segundo Vigotski o conhecimento não está no sujeito nem no objeto de conhecimento, mas é construído a partir de uma relação conflituosa entre ambos, num processo de interação com o meio social. Trata-se de uma relação dialética entre sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento; porém “entre o homem e o mundo está ainda o meio social, que a seu modo refrata e direciona qualquer excitação que age de fora sobre o homem, e qualquer reação que parte do homem para fora”. (VIGOTSKI, 2001, p. 319-320).

Desta forma, ambos os autores defendem uma transformação social, todavia seus pensamentos se divergem quando assumem o ponto de partida desta ação. O que deveria mudar primeiro sujeito ou sociedade?

Ao considerar a sociedade humana uma totalidade em constante transformação Vigotski afirma a necessidade de reconstruí-la em novos princípios, o que envolveria não só o domínio dos processos econômicos e sociais, mas também a “refusão do homem” e a mudança do papel da arte na formação do novo homem dentro desse sistema dinâmico e contraditório.

Trata-se de uma relação complexa, na qual simultaneamente o sujeito transforma e é transformado.

Apesar das divergências, tanto Dewey como Vigotski privilegiam a arte no processo de formação do sujeito; quer seja por meio da experiência estética quer seja por meio da reação estética.

Segundo Vigotski (2001), “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (p. 328-329).

A arte possibilita ao homem a percepção e o conhecimento de si e do mundo. É uma prática privilegiada que associa a realidade e a emoção promovendo o diálogo com o outro e com o meio social, por meio da função simbólica. Assim, quando um espectador interpreta uma obra de arte há um complexo trabalho de transformação realizado pelo psiquismo do receptor, resultando em um processo de interação entre sujeito e objeto de forma tal a possibilitar ao sujeito a (re) criação da linguagem e da própria cultura.

As divergências entre os pensamentos de Dewey e Vigotski revelam-se no enfoque que cada autor dá ao seu trabalho e aos valores que lhes são atribuídos. Ao pensarem numa possível transformação da sociedade, quais os valores e princípios fundamentariam tal mudança? Quais os elementos deveriam permanecer ou não?

Percebe-se que a questão já não é mais o que transformar primeiro, sujeito ou sociedade; e sim, transformar: O que? Para que?

Considerando a importância da arte no processo de educação geral, a concepção que tivermos sobre “O que é arte” também mudará o papel e o significado da própria arte no sistema geral do comportamento humano; assim, cada concepção traz diferentes conseqüências para o ensino de arte.

Entretanto, este estudo visa mostrar que a consciência do professor de artes em relação ao papel da arte na formação do sujeito (educador/educando) é construída a partir de aprendizagens significativas, todavia a concretização de experiências com caráter estético/reflexivo está condicionada a fatores do meio social que envolve tanto o educador como o educando.

As primeiras impressões que tive sobre a problemática que envolve a formação inicial eram como reflexos da realidade espelhados sobre a superfície das águas, porém estas imagens apresentavam-me duas possibilidades: poderia passar

a vida inteira como Narciso admirando sua própria imagem a beira do rio ou mergulhar em busca do que está abaixo da linha das aparências.

Apesar de a primeira opção ser mais cômoda, optei pela segunda e “mergulhei” num estudo aprofundado com toda a bagagem que possuía a fim de conhecer a essência do meu objeto de pesquisa.

O ato de mergulhar por si já se constitui em uma experiência, mas segundo o conceito de experiência de Dewey, o que a caracteriza como completa é a percepção das relações que dão as coisas as suas verdadeiras significações. Discernir estas relações constitui-se na parte intelectual da experiência, mas seria um erro acreditar que se possam percebê-las sem a experiência, isto é, conhecer significa ter uma experiência e para ser uma experiência em seu sentido pleno precisa ter qualidade estética.

Segundo Dewey (1959), “Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências. (...) A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma” (p. 152).

A cada experiência vivida em seu sentido completo, o material experienciado segue o curso até sua consumação, há uma incorporação vital do conceito que qualifica tal experiência, por meio do padecimento; de modo que ao ser afetado e ao extrair o que ela tem de significativo, reconstruo-a de acordo com o meu foco de interesse, assim, ao criar uma escala de valores sou transformada e as coisas que foram vivamente percebidas servirão de pano de fundo para experiências futuras.

Parafraseando Dewey, imagine o ato de “mergulhar” em uma leitura comparada com o exemplo da pedra que rola e tem uma experiência estética:

Agreguemos, pela imaginação, a tais fatos externos, as idéias de que a pedra olha para diante desejando o resultado final; que se interessa pelas coisas que encontra pelo caminho, condições que aceleram e retardam seu movimento em relação a seu término; que atua e sente com respeito a elas de acordo com a função de impulsioná-la ou detê-la que lhes atribua; e que a chegada final ao repouso seja relacionada com tudo o que aconteceu antes enquanto a culminância de um movimento contínuo. Então a pedra teria uma experiência, e dotada de qualidade estética. (DEWEY, 1974, p. 250).

Ao iniciar uma leitura tenho um objetivo a ser alcançado, um foco de interesse pré-estabelecido resultante de experiências passadas; mas na medida em que ocorre o aprofundamento surgem outras provocações a chamar minha atenção. Entre elas, faço escolhas de acordo com meu objetivo de forma a estabelecer relações entre o meu repertório e as novas experiências, até que haja uma interação, entrelaçando o conhecimento novo com o antigo, num constante ir e vir até que se estabeleça novamente o equilíbrio.

Se por um lado a experiência pode se caracterizar como um processo penoso, por outro é essencialmente criativo; pois ao perceber as relações entre as coisas experienciadas, se estabelece um diálogo entre os conceitos que já conheço com outros que ainda não conheço, gerando a elaboração de um novo conhecimento que se constitui numa experiência reflexiva com qualidade estética. Assim, o ato criativo constitui-se numa atividade sumamente complexa, além de ser uma necessidade do psiquismo humano.

Já a primeira afirmação refere-se as experiências sob condições de conflitos envolvendo elementos do “eu” e do mundo permeados por dúvidas e incertezas, provocando um desequilíbrio necessário para a incorporação de um novo elemento.

Entretanto, é necessário ressaltar que mesmo que se tenha iniciado tal processo, ainda assim, a experiência dependerá das condições a sua volta para chegar ou não a sua consumação.

À medida que a leitura proporciona o contato com novos elementos posso reagir de diversas maneiras em relação a eles: posso percebê-los, mas selecionar outro elemento que seja mais significativo e coerente com o meu objetivo; posso discernir a relação que este novo elemento tem com o meu objeto de pesquisa de uma forma mais ou menos profunda a fim de perceber a relação que existe entre as duas coisas, de modo a ligar causa e efeito, atividade e consequência.

A princípio estas alternativas parecem ser simples escolhas realizadas pelo sujeito da leitura-experiência e que podem acelerar, retardar ou impedir a culminância da experiência, mas existem também as condições que influem no ato de escolher.

Ao efetuar escolhas, intrinsecamente o sujeito articula o repertório construído em sua formação, dentro de uma cultura e contexto que lhes são peculiares, perante condições de resistência e conflito, que solicitam pausas e descansos para pontuar

e qualificar o caráter da experiência; o que não significa dispersão em relação a sua conclusão.

Na medida em que a leitura venha causar perplexidade, uma situação de padecimento em relação ao que experiencio, se faz necessário a busca de outros elementos que possibilitem sua compreensão.

Todavia, para construir e acomodar o novo conhecimento - de modo que a sua estrutura retorne ao equilíbrio, sem o qual não acontece a experiência - é necessária a posse de recursos materiais e humanos, de tempo e espaço, que possibilitem ao leitor a busca dos embasamentos necessários para a construção deste novo saber.

Desta forma, o processo de aprendizagem por experiência encontra-se subordinado as condições sociais de forma a refletir diretamente na qualidade da formação inicial do licenciado.

Tecendo novas relações

São apresentados aqui alguns conceitos centrais que me instigaram durante as disciplinas cursadas no mestrado e que utilizarei como referência para a análise da formação proporcionada pelo curso de Educação Artística.

O encontro com os autores através das leituras dirigidas, o estágio de docência e as disciplinas cursadas foram os elementos que encontrei pelo percurso e colaboraram para a consumação de experiências reflexivas, estabelecendo novas relações com a pesquisa.

Porém quando falo da minha formação entenda-se que ela está inclusa dentro de uma cultura “unespiana” com elementos comuns a todos os seus pertencentes, mas sob o foco do meu olhar, da minha individualidade e do meu contexto.

Desta forma, mesmo pertencendo a um coletivo, possuo uma identidade a reforçar minhas singularidades. Características tais que na graduação me fizeram optar por cursar Habilitação em Plásticas, em vez de Música ou Cênicas; por trabalhar com educação não-formal enquanto muitos de meus colegas davam aulas em escolas na educação formal; por trabalhar com crianças em situação de risco social enquanto outros atuavam nos palcos e a descobrir-me como educadora enquanto outros se perceberam como artistas.

Estas variáveis somadas ao fato de que quanto maior a percepção sobre a natureza de nossas experiências maiores serão as chances de ampliar o âmbito e a

qualidade dessa experiência; são elementos de suma importância que favoreceram a busca de conexões entre o que eu pensava sobre o ensino e a aprendizagem da arte e os pressupostos teóricos, constituindo-se em experiências reflexivas.

Segundo Dewey, (1959):

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestará nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa, que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. O cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica. Por outras palavras – pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (p. 159).

Na medida em que cursava as disciplinas da pós-graduação também tive a oportunidade de realizar o estágio de docência junto à disciplina de Prática de Ensino, ministrada para os alunos do 3º ano do Curso de Licenciatura em Educação Artística pela Profa. Rejane Coutinho, também docente de uma das disciplinas do mestrado.

Em ambos os cursos muitas foram as discussões sobre os conceitos de arte como linguagem e área de conhecimento de forma a revelar as dificuldades dos graduandos e dos mestrandos em compreender efetivamente tais terminologias.

Tanto na graduação como na pós-graduação as discussões fundamentaram-se nos pensamentos de Elliot Eisner – autor que identificou dois tipos principais de justificativas para o ensino da arte nas escolas dos Estados Unidos: a contextualista e a essencialista – conceitos que desenvolverei no segundo capítulo.

Refletir sobre “o que eu entendo por arte” levou-me a questionar os conhecimentos que possuía em relação as duas concepções e a re-elaborar minha postura em relação a elas, de modo a interpretá-las de forma mais coerente. A experiência reflexiva demonstrou que as consequências resultantes de cada uma destas concepções são diferentes e que para atingir determinados objetivos o professor deverá estar consciente do que significa efetivamente cada uma delas.

Apesar de sempre ter acreditado na arte como linguagem e como área de conhecimento, na prática, meu discurso se revelava contextualista.

O desejo de que as pessoas percebessem o valor da arte na vida, somado ao desejo de reverter a situação atual do ensino de arte, sem a clareza destas concepções de ensino, fizeram com que meus objetivos se confundissem valorizando mais as necessidades sociais dos indivíduos do que a própria arte.

Entretanto, a conexão dos diálogos com importantes autores da área de artes e educação, os seminários e a troca de experiências com outros arte/educadores ampliaram as possibilidades de estudo e aprofundamento destes tópicos que estão intimamente ligados à questão da formação inicial, colaborando para que eu refletisse sobre o meu foco em relação à arte a ponto de promover uma transformação consciente, de forma a alterar minha compreensão do objeto pesquisado, em extensão e em profundidade.

O ato de refletir sobre a própria experiência revela sua intenção consciente e conduz a um processo de emancipação intelectual de forma a conquistar a autonomia e a responsabilidade por sua própria formação.

Eisner chama a atenção para que o professor descubra qual o seu foco no ensino da arte (arte, sujeito ou sociedade); de modo que ao focar na arte conseguirá movimentar os três eixos, porém se tiver como foco o sujeito ou a sociedade não atingirá o foco principal que é a arte.

Vigotski (2001), afirma que “a arte está para a vida como o vinho para a uva.” (p. 307) e que a verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma, sendo assim o papel da arte tem grande significado no sistema geral do comportamento humano.

Ocorre que no processo de disseminação do conhecimento importantes conceitos são recontextualizados e ao invés de possibilitarem a construção do conhecimento como pretende a arte, torna-se apenas mais uma atividade, uma vivência que pode ter sido boa ou ruim, mas não agregou nenhum valor significativo para experiências futuras.

Desde a década de 80, temos vivido muitas transformações na área de ensino e aprendizagem da arte, são inúmeras as publicações que abordam os conceitos sobre a necessidade de uma Arte/Educação contemporânea. No entanto, não são raras as vezes que os conceitos abordados pelos livros não cheguem à prática da sala de aula e quando chegam (em grande parte) é de forma reduzida.

O conhecimento não é algo estático e por estar sempre em processo de transformação não pode ser tomado como uma verdade absoluta e imutável. Apesar da flexibilidade permitida na sua elaboração, é preciso que haja discernimento quanto ao processo de constante re-elaboração, bem como conhecer as bases que fundamentam estes saberes e ter clareza do que se faz com eles.

Caso contrário, como costuma acontecer, é o professor apropriar-se de um conceito de forma equivocada - como a releitura por exemplo - realizar um trabalho de cópia e continuar afirmando que faz releitura com seus alunos.

Segundo Nóvoa, (1992):

Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controlo sobre a forma como são utilizados. As modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de idéias no mundo actual. (p. 17).

De tal forma, este estudo utilizará como instrumentos de investigação a análise dos conteúdos programáticos e dos processos formativos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento das competências exigidas do professor de artes. Considerando como critérios fundamentais a importância do professor como mediador no intuito de promover a formação do pensamento crítico e ampliar a capacidade de construção de percepções coerentes; o conceito de aprendizagem por experiências significativas; e o papel da arte vinculado a conceitos próprios da arte.

Assim, ao proporcionar o discernimento entre as diversas concepções de ensino e suas conseqüências, a formação inicial contribuirá para elucidar os equívocos em torno da superficialidade, do espontaneísmo e do modismo.

O trabalho está dividido em três capítulos: No primeiro, é apresentada a análise do Processo nº. 00498/1990 que trata da Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística e das alterações realizadas no período que compreende os anos de 1975 a 1999, este capítulo faz um percurso histórico do curso desde sua criação e busca compreender e avaliar as conseqüências decorrentes das transformações, bem como influenciaram em seu andamento até a estrutura curricular vigente.

O segundo capítulo apresenta a apropriação e a re-contextualização dos conhecimentos produzidos no campo acadêmico pelo campo oficial no processo de elaboração dos PCNEM e suas influências na formação inicial do professor de artes.

A partir das experiências vividas no Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas - proponho uma reflexão sobre o modo pelo qual, licenciados e professores se apropriam de importantes conceitos que fundamentam o ensino e a aprendizagem da arte por meio dos PCNEM e se a formação inicial do professor de artes possibilita o aprofundamento para a compreensão destes conceitos.

Para fundamentar esta reflexão realiza-se a análise dos programas de ensino das disciplinas do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística no período de 2002 a 2005, a legislação que rege o ensino e a aprendizagem da arte e de outros importantes conceitos que têm sido elaborados por teóricos da área de arte e educação.

O terceiro capítulo reflete sobre minhas experiências advindas do ensino da arte sob dois focos específicos: o de arte/educadora e o de professora de artes do Ensino Fundamental – Ciclo I. Trata das falhas diagnosticadas durante o meu processo de formação inicial no curso de EA e dos possíveis caminhos para preencher estas lacunas, bem como aponta os rumos tomados pelas licenciaturas específicas em contraponto com os fatores contextuais do sistema educacional.

Nesta perspectiva, apesar de este estudo fazer um levantamento histórico do curso que no início privilegiava a linguagem musical, o foco da pesquisa será em torno da Habilitação Artes Plásticas, por considerar que as análises das demais linguagens mereçam abordagens específicas sob o olhar de seus licenciados.

Todavia, esta pesquisa não tem como pretensão esgotar os assuntos relativos a formação inicial do professor de artes, mas pretende acrescentar novas reflexões ao responder a pergunta:

A Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, oferecida pelo Instituto de Artes da UNESP, propicia ao licenciado os subsídios necessários para o ensino de arte segundo a perspectiva dos marcos curriculares que fundamentam os PCNEM?

CAPÍTULO 1

A TRAJETÓRIA DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO INSTITUTO DE ARTES DA UNESP

“O que me assustou foi descobrir que o professor de arte se pensa sem história e História é importante instrumento de auto identificação. Não é por acaso que os colonizadores procuraram destruir a História dos povos colonizados. Ignorância da própria história torna os povos mais facilmente manipuláveis.”

Ana Mae Barbosa

A partir da análise do Processo nº. 00498/1990 que trata da Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística e das alterações realizadas no período que compreende os anos de 1975 a 1990, este capítulo busca compreender e avaliar as conseqüências das transformações ocorridas, bem como suas influências na estrutura curricular vigente.

O histórico do Instituto de Artes da Unesp começa a delinear-se em 1949, com a criação do Curso de Especialização de Professores de Canto Orfeônico, anexo ao Instituto de Educação “Caetano de Campos”, na atual Praça da República.

Em 1951 foi equiparado ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, nível superior e em 1960 foi transferido para a Secretaria do Governo, passando a Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, em igualdade de condições com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Educação Física.

O Conservatório foi criado pelo Maestro João Baptista Julião e após 18 (dezoito) anos mudou-se para a Praça da Luz, em anexo a atual Pinacoteca do Estado de São Paulo.

O curso teve seu currículo adaptado segundo as exigências do Parecer nº. 383/1962 do Conselho Federal de Educação, que determinou a reforma do ensino superior de Música, com vistas ao curso de “Educação Musical”.

Em 1974, a Lei Estadual nº. 236 de 10/06/74 transforma o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico para Faculdade de Música Maestro Julião.

Como Faculdade, na nova fase, teve sua estrutura didática e administrativa aprovada pelo Decreto Estadual nº 4795 de 22/10/1975, agora voltada para a manutenção dos cursos de: Educação Artística – Licenciatura de 1º grau, Educação Artística – Habilitação em Música – Licenciatura de 2º grau, Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas – Licenciatura de 2º grau, Bacharelado em Música, com Habilitação em Canto, Instrumento e Composição e Regência.

Foi autorizada a funcionar pelo Decreto Federal 76143/ de 21/08/1975.

Pela Lei Estadual nº. 952 de 30/01/1976 a Faculdade passou a integrar a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, com autarquia de regime especial. Ainda, de acordo com a mesma a

Lei, sua sede e foro foram transferidos para a cidade de São Bernardo do Campo, Estado de São Paulo. ¹¹

Em 1975, é aprovada a estrutura curricular inicial do Curso de Licenciatura em Educação Artística do Instituto de Artes, que teve seu reconhecimento mediante Decreto 79.009 de 23/12/1976, publicado no D.O.U. de 27/12/1976.

Já o Decreto Estadual nº. 9.449, publicado no D.O. de 27/01/1977, aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e altera a antiga denominação de Faculdade de Música Maestro Julião para Instituto de Artes do Planalto, da UNESP.

Em 1981, o Instituto de Artes do Planalto vem para a Capital, instalando-se na Rua Dom Luiz Lasagna, 400, no bairro do Ipiranga.

E finalmente em 1989, o Decreto 29.720 aprovaria a atual denominação - Instituto de Artes, da UNESP.

Visando a melhoria do ensino das diversas linguagens artísticas foi construído o Campus da Barra Funda e no ano de 2009, o IA¹² mudou-se para a Rua Bento Teobaldo Ferraz, 271 - São Paulo – SP.

Conhecer o histórico do IA é relevante, pois na medida em que se estabelecem as relações entre o Curso de Educação Artística e o contexto no qual ele se desenvolveu mais fácil será atribuir sentido as respectivas alterações curriculares e as conseqüências que influenciaram na definição da estrutura curricular vigente.

A vinda da Missão Artística Francesa para o Brasil, em 1816, constitui-se num marco precursor para as várias tendências pedagógicas que permeiam o processo histórico do ensino e a aprendizagem da arte no Brasil. Entretanto, este estudo delimita-se na implantação da Educação Artística no Brasil, pela Lei 5692 em 1971 e posteriormente, sua inserção no IA, em 1975.

Com a promulgação da Lei nº. 5692/71 a Educação Artística passaria a fazer parte do currículo escolar representando um avanço para o ensino da arte, todavia, outros problemas surgiriam em decorrência desta ação.

¹¹ Fonte: Processo nº 00498/1990 que trata da Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Folha 05.

¹² Instituto de Artes da Unesp que no decorrer do trabalho chamarei de IA

Assim, instalou-se primeiro a Educação Artística na escola e a contar do momento em que surgira a demanda de formação de professores de artes é que as instituições de ensino superior criariam as chamadas “Licenciaturas Curtas”, cursos com o objetivo de formar os professores para ensinarem todas as linguagens artísticas em apenas dois anos.

E na perspectiva de atender esta demanda de formação de professores o Decreto Estadual nº. 4.795/75 estabeleceria a criação de quatro cursos, são eles:

- Educação Artística - Licenciatura de 1º Grau;
- Educação Artística - Habilitação em Música – Licenciatura de 2º Grau;
- Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas – Licenciatura de 2º Grau
- Bacharelado em Música, com Habilitações em Canto, Instrumento e Composição e Regência.

Entretanto, o fato da Faculdade de Música Maestro Julião ter sua estrutura voltada exclusivamente para a educação musical fez com que somente dois destes cursos pudessem iniciar-se desde o momento de sua aprovação. Assim, a Deliberação CEE nº. 28/75¹³ ao estabelecer a Estrutura Departamental e Curricular desta Faculdade menciona apenas os cursos de:

- Educação Artística - Licenciatura de 1º Grau;
- Educação Artística - Habilitação em Música – Licenciatura de 2º Grau

As Licenciaturas de 1º e 2º Graus tinham em comum a estrutura curricular das disciplinas básicas e os alunos que optassem pela Licenciatura de 2º grau deveriam cursar também as disciplinas específicas da Habilitação em Música.

Disciplinas básicas do Curso de Educação Artística – Lic. de 1º Grau:

Disciplinas Básicas	Créditos	Horas/Aulas
Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas	08	120
Estética e História da Arte	11	165
Folclore Brasileiro	06	90
Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Plásticas	11	165
Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Cênicas	11	165
Estrutura da Linguagem Musical	13	195

¹³ Deliberação do Conselho Estadual de Educação – documento anexo a Folha 10 do Processo nº. 00498/1990.

Percepção e Comunicação Musical	11	165
Técnicas de Expressão Vocal	13	195
Práticas Instrumentais	10	150
Formas de Expressão e Comunicação na Música	08	120
Formas de Expressão e Comunicação no Desenho	08	120
Introdução ao Estudo da Educação	02	30
Didática	04	60
Psicologia da Educação	04	60
Prática de Ensino	08	120
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	02	30
Introdução ao Estudo da Educação Artística	04	60
Subtotal	134	2010
Estudos de Problemas Brasileiros	02	30
Educação Física	10	150
Total de Créditos	146	2190

Quadro 01

Disciplinas Aplicadas do Curso de Educação Artística – Lic. de 2º Grau:

Disciplinas Aplicadas para Habilitação em Música	Créditos	Horas/Aula
Processos de Expressão Vocal e Instrumental na Educação	09	135
Didática	02	30
Percepção e Comunicação Musical	03	45
Práticas Instrumentais	09	135
Psicologia da Educação	02	30
Prática de Ensino	04	60
Evolução da Música	09	135
Canto Coral	09	135
Regência	09	135
Introdução ao Ensino da Música	03	45
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	02	30
Subtotal	61	915
Educação Física	06	90
Total	67	1005

A estrutura organizacional da Faculdade de Música Maestro Julião constituía-se por três departamentos:

I – Departamento de Expressão e Comunicação Humanas

II – Departamento de Música Aplicada

III – Departamento de Educação

A forma como estes Departamentos foram estruturados demonstra que os Departamentos de Música e de Educação ocupavam espaços específicos e bem definidos dentro da faculdade, enquanto as demais linguagens artísticas e as disciplinas de Fundamentos Comuns – por possuírem um pequeno percentual da grade curricular - compartilhariam o Departamento de Expressão e Comunicação Humanas.

Portanto, no que diz respeito ao curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas – Licenciatura de 2º Grau não seria tão simples oferecê-lo logo de início de sua aprovação; já que tal curso exigiria uma grade curricular constituída em sua maior parte por disciplinas específicas da área.

Além do que, os professores, antigos remanescentes do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, foram remanejados para a Faculdade de Música Maestro Julião e posteriormente para o Instituto de Artes do Planalto; assim, um corpo docente cuja maior parte era formada por professores de música estaria apto para o ensino específico da linguagem musical.

Desta forma, para oferecer o Curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas a instituição necessitaria obter recursos financeiros e humanos para a implantação de novas medidas que viabilizassem sua criação.

Embora a nomenclatura “Educação Artística” sugira uma formação geral que trate de várias linguagens artísticas, o que se observa na Estrutura Curricular da Licenciatura de 1º Grau é que se tratava de um curso de Música em “dose menor” em relação à Licenciatura de 2º Grau. Salvas as exceções o licenciado estaria apto apenas para o ensino da Música, já que a estrutura disponibilizava de pouco tempo e condições para o aprofundamento nas outras linguagens.

Disciplinas do currículo de Educação Artística – Licenciatura de 1º Grau, distribuídas por área, em 1975:

Natureza das disciplinas	Quantidade	Carga Horária	%
Fundamentos Comuns	04	375	18,7
Cênicas	01	165	8,2
Desenho	01	120	6
Plástica	01	165	8,2
Música	05	825	41
Matérias Pedagógicas	05	360	17,9
Total	17	2010	100

Quadro 03

A estrutura curricular das disciplinas básicas é voltada especificamente para o ensino da música e ocupa 41% da grade curricular, enquanto as demais linguagens representam apenas: 8,2% Cênicas, 6% Desenho e 8,2% Plásticas.

É óbvio o desequilíbrio entre as linguagens a favor das disciplinas da área de Música, fazendo com que o licenciado se aprofunde em conhecimentos específicos desta linguagem em detrimento das outras; assim, na realidade a estrutura curricular proposta em 1975 proporcionava uma *“Licenciatura Curta em Música”* ou uma *“Licenciatura Plena em Música”*.

O fato do corpo docente da Faculdade ser formado em sua maior parte por profissionais da área de Música, somado ao fato de se tratar de uma instituição pública, torna a situação mais complexa. Pois, o professor que tenha ingressado em uma instituição pública por meio de concurso, tem, por lei, sua estabilidade profissional garantida. E para compor um quadro docente em harmonia com as necessidades do novo curso a universidade haveria de ampliá-lo e não simplesmente trocá-lo de forma a garantir a estabilidade profissional dos antigos professores e arcar com os custos das novas contratações.

Além de ser um ato oneroso, tal decisão esbarraria no excesso de lentidão e burocracia presentes nas universidades públicas – características que as diferem das instituições privadas; pois enquanto a primeira por não ter como foco principal o lucro emperra-se num lento processo para tomar importantes decisões, já as segundas ao detectarem algum tipo de problema em sua estrutura organizacional rapidamente se articulam em prol de sua resolução a fim de evitar possíveis prejuízos e atingir maior lucratividade.

No entanto, em longo prazo os cursos de Educação Artística adaptar-se-iam dentro da situação real da Faculdade cumprindo gradualmente as determinações legais; mas sob a forma de inclusão de Habilitações e não como cursos independentes conforme aprovava inicialmente a legislação.

No final da década de 1970 seriam criados os Cursos de Bacharelado em Música. E desde 1987, o Curso de Licenciatura de 2º Grau - Educação Artística passaria a oferecer a Habilitação em Artes Plásticas.

A primeira reforma curricular: influências do regime político vigente

A primeira reforma curricular do curso de EA¹⁴ acontece em 1979 e oficializa a situação anteriormente descrita, conferindo a Licenciatura de 1º Grau um caráter exclusivamente voltado para a o ensino da Música.

O próprio documento que estabelece a alteração da estrutura curricular – a Resolução UNESP 3, de 12/01/1979, apresenta-o com a seguinte nomenclatura “Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística com Habilitação em Música”, incluindo “Habilitação em Música” termo que não aparecia no documento de 1975 quando o Decreto Estadual nº. 4.795/75 aprovou a criação do curso.

A inclusão de disciplinas específicas na Habilitação Música evidencia as características de um curso de Educação Musical, todavia percebe-se que as mudanças efetivadas não tinham como foco principal o aperfeiçoamento da prática pedagógica inerente à formação dos professores.

Na estrutura de 1975, o número total de créditos fixados para a conclusão do curso poderia variar de 146 (no mínimo) a 160 (no máximo) a critério da Congregação, já na estrutura de 1979 é fixado o número de créditos em 174, excluídos os atribuídos a “Estudos de Problemas Brasileiros” e “Educação Física”.

A carga horária mínima¹⁵ da Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística com Habilitação em Música passa de 2010 horas (134 créditos) para 2610 horas (174 créditos).O quadro a seguir revela as proporções das disciplinas divididas por área:

¹⁴ Educação Artística que daqui em diante chamarei EA.

¹⁵ A carga horária mínima destinada à formação do licenciado refere-se ao número de horas/aulas excluídos os atribuídos às disciplinas “Estudos de Problemas Brasileiros” e “Educação Física”.

Natureza das disciplinas	Quantidade	Carga Horária	%
Fundamentos Comuns	03	360	13,8
Cênicas	01	150	5,75
Desenho	01	120	4,6
Plástica	01	150	5,75
Música	10	1470	56,3
Matérias Pedagógicas	04	360	13,8
Total	20	2610	100

Quadro 04

Percebe-se o aumento do número de disciplinas de 17 (dezessete) em 1975 para 20 (vinte) em 1979, mas não se trata de um simples acréscimo; foi necessária a redução da carga horária de algumas e a retirada de outras, para possibilitar a inclusão das disciplinas de Música. (ver quadro 03 e 04)

“Introdução ao Estudo da Educação” e “Introdução ao Estudo da Educação Artística” foram retiradas e a carga horária que lhes eram reservadas (90 horas) foi remanejada para “Psicologia da Educação” – que teve sua carga horária dobrada – e para “Estrutura e Funcionamento do 1º Grau” que a partir de então incorporaria também o “2º Grau”.

Em contrapartida, “Práticas Instrumentais” teve sua carga horária ampliada de 150 para 240 horas sem prejuízos para as outras disciplinas da área de Música.

Como se concebe um curso de formação de professores que não valoriza os conhecimentos específicos da educação e sua história?

Posta esta questão, o trecho a seguir, afirma que:

O arte-educador precisa conhecer a história do ensino de arte no Brasil e suas relações com os acontecimentos políticos e sociais de cada época, para não cair no erro de introduzir novos objetivos, sem a necessária renovação e continuar a usar irrefletidamente métodos relacionados com objetivos formulados por períodos culturais anteriores e vice-versa (BARBOSA, 1982).¹⁶

¹⁶ O trecho citado foi coletado num período, no qual ainda não possuía os conhecimentos necessários sobre as normas da ABNT e por isso não apresenta dados sobre sua referência bibliográfica, todavia representa meu interesse pelo tema desenvolvido por Ana Mae Barbosa, desde a graduação.

Ao retirar “Introdução ao Estudo da Educação Artística” criar-se-iam lacunas que impediriam o licenciado de conhecer os fundamentos da disciplina que iria lecionar; tornando sua formação mais vulnerável a apropriação de conceitos de forma superficial, de modo a esvaziá-los de sua essência.

Desta forma, uma formação inicial que não contemple a fundamentação dos conceitos centrais de seu ensino pode correr o risco de perder suas referências transformando o conhecimento em senso comum e colaborando para que ele seja reproduzido nas aulas de artes de forma digerida através de experiências desprovidas de significado.

No caso da Educação Artística - um curso extremamente novo - havia muito que se conhecer, sendo esta uma condição básica para alcançar os objetivos da prática pedagógica. O licenciado necessitava de um sólido embasamento teórico que lhe propiciasse conhecer a origem e o contexto no qual o curso se desenvolveu bem como compreender as bases que fundamentam as diferentes concepções de ensino da arte e suas conseqüências.

Por sua vez, as transformações estabelecidas pela reforma demonstram seu caráter tecnicista e revelam que a intenção era muito mais capacitar o licenciado nos processos de comunicação e expressão artística pelo ensino de técnicas e do fazer artístico do que na formação de profissionais conscientes para o ensino da Música.

A estrutura interna de Música sofreria outras alterações “Evolução da Música” mudaria para “História e Evolução da Música” e passaria a fazer parte da formação de 1º Grau junto com as disciplinas “Processos de Expressão Vocal e Instrumental na Educação” e “Regência”. As disciplinas “Teoria Geral da Música” e “Optativa” também seriam incluídas na nova grade curricular.

Tais mudanças dobrariam o número de disciplinas de Música de 5 (cinco) para 10 (dez) e de 41% em 1975 passariam a ocupar 56,3% da estrutura curricular em 1979, um aumento de 15,3%.

Assim, a carga horária mínima para a formação do licenciado passaria de 2010 para 2610, um acréscimo de 600 horas a favor das disciplinas de Música, revelando que o objetivo do curso era formar um professor que conhecesse Música, mas não necessariamente que soubesse ensinar Música.

Do ponto de vista acadêmico, as mudanças representavam um avanço para aqueles que desejavam uma formação com um aprofundamento em conceitos

específicos da linguagem artística e deixavam a desejar quanto à formação pedagógica daqueles que almejavam a prática docente.

Afinal, era um curso para formação de artistas ou de professores?

Sem pretender limitar esta análise a uma única interpretação e considerando o assunto sob o ponto de vista do regime político vigente - a ditadura - o curso não tinha como objetivo nem uma coisa nem outra, mas sim uma conotação política.

Apesar de o regime militar ter se encarregado da criação do curso de Educação Artística esta iniciativa estava vinculada com a intenção de manter o poder conquistado com o Golpe de 64 e conceder-lhe uma roupagem humanística que seria transmitida por meio de práticas de ensino alienadas do seu contexto histórico.

Na medida em que se aprofunda na análise da estrutura curricular do curso de EA percebe-se que a ênfase dada à linguagem da Música também é decorrente das relações com o poder político desde tempos remotos quando o Estado Novo instituiu o ensino do Canto Orfeônico nas escolas públicas brasileiras.

Segundo LEMOS (2005):

Se por um lado, havia uma preocupação estética para este ensino, por outro, as discussões sobre as vantagens do ensino de Música e Canto Orfeônico na primeira metade do século XX, estiveram voltadas a uma outra perspectiva: o utilitarismo. O ensino de Música poderia ser útil pela sua capacidade de educar para a sociedade, para a convivência em grupo e para o bem-estar físico e mental dos cidadãos (p. 98).

Nesta perspectiva, o ensino da música se constituía num meio para atingir fins estabelecidos pelo Estado e apesar de seu cunho ideológico ganharia terreno ao se apropriar das idéias escolanovistas que permeavam o cenário educacional brasileiro.

Nas décadas de 20 e 30 o Movimento Escola Nova chega ao Brasil e ganha força por meio de intelectuais e educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e desencadeariam as reformas educacionais. Entre outras coisas, esta nova concepção reivindicava uma educação única para todos e que fosse capaz de redemocratizar a sociedade, além de conferir as artes grande importância na formação do educando.

Entretanto, ao se apropriar dos ideais escolanovistas - o Estado Novo - aliava a este discurso o objetivo de formar um ideal nacionalista, bem como permanecer no poder utilizando-se da educação para “formatar” cidadãos através do ensino de hinos e canções cívicas.

Apesar da influência inquestionável de Villa-Lobos¹⁷ para o enriquecimento da música brasileira e de sua preocupação com a qualidade do ensino de música nas escolas. Na década de 30, o “Canto Orfeônico” se tornaria uma disciplina estratégica¹⁸ no currículo escolar e permaneceria mesmo após o término do Estado Novo, apresentando-se como um elemento disciplinador.

O trecho a seguir ressalta que:

(...) a escolha dos ritmos e andamentos musicais das obras recomendadas às escolas parecia obedecer a um padrão que induzisse à disciplina do corpo; assim, por exemplo, a escolha do andamento dois por quatro, associado ao andar, à marcha, seria destinada a regular ou acompanhar os movimentos de grande número de pessoas, principalmente em sentido militar (FELIZ, 1998 apud PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 61).

Assim, a música tinha uma função utilitária na formação do cidadão e no exercício do controle social, aliada a uma concepção de educação que privilegiava o ensino para as massas e estava a serviço da nação.

Outro fato que merece destaque na reforma de 1979 são as mudanças em torno das disciplinas “Estudos de Problemas Brasileiros” e “Educação Física (Práticas Esportivas)”.

Segundo a Deliberação CEE 28/75¹⁹ estas disciplinas ocupariam a estrutura curricular do curso de EA da seguinte forma:

¹⁷ Para uma discussão mais aprofundada sobre o “Canto Orfeônico” e a influência do maestro Heitor Villa-Lobos no sistema educacional brasileiro, consultar LEMOS, Wilson Jr. Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). Dissertação de Mestrado. Curitiba. 2005.

¹⁸ Considera-se disciplina estratégica aquela cujos documentos legais explicitam os objetivos políticos de sua inclusão no currículo.

¹⁹ CEE nº. 28/75 trata da Deliberação do Conselho Estadual de Educação que institui a Estrutura Departamental e Curricular da Faculdade de Música Maestro Julião.

Artigo 5º - A disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros é obrigatória e deverá ser oferecida no mínimo em 2 (dois) semestres letivos, respeitando o mínimo de 1(um) crédito por semestre.

Artigo 6º - A disciplina Educação Física é obrigatória e deverá ser oferecida em todos os semestres letivos, respeitando o mínimo de 2 (dois) créditos por semestre.

A reforma de 1979 manteria lhes o caráter de obrigatórias, mas pode-se perceber uma mudança considerável em relação a elas.

“Estudos de Problemas Brasileiros” aumenta de 2 (dois) para 4 (quatro) créditos, dobrando consecutivamente a carga horária; enquanto “Educação Física (Práticas Esportivas)” tem sua carga horária reduzida consideravelmente e seus respectivos créditos diminuiriam de 10 (dez) para 4 (quatro); também deixaria de ser oferecida em todos os semestres e passaria a ser ministrada apenas nos 2 primeiros períodos letivos.

Segundo, ROMANELLI (1984):

(...) a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder (p. 29).

Considerando os jogos de interesses próprios da ditadura e o contexto político-educacional em que se desenvolveu a Reforma de 1979, pode-se concluir que a presença de tais disciplinas tinha como objetivo manter a ordem e a disciplina, numa tentativa de ajustar o indivíduo à sociedade e imobilizá-lo perante qualquer tentativa de manifestação contra o poder estabelecido.

Todavia era necessária uma máscara que pudesse conferir a educação uma roupagem mais humanista. Daí a inclusão da “Educação Artística” e demais disciplinas no currículo escolar através da Lei nº. 5692/71, Artigo 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969.

Apesar de este acontecimento representar um avanço por instituir um espaço para o ensino da arte na escola pública, constituía-se em uma estratégia ideológica, por não lhe conferir o status de área de conhecimento.

Desta forma, grande parte das aulas de artes eram despidas de reflexão, tinham uma função utilitária e costumavam oscilar sob três aspectos:

- Psicológico – como atividade expressiva capaz de proporcionar momentos de lazer para aliviar o cansaço provocado pelas disciplinas com maior rigor intelectual e concebendo a criatividade como espontaneísmo capaz de liberar as emoções e promover o bem-estar físico e mental do aluno;

- Disciplinador – como prática disciplinadora desenvolvida por meio de atividades para comemorações de datas cívicas e religiosas;

- Tecnicista – como atividades que pretendiam capacitar o indivíduo para o mercado de trabalho impulsionado pela crescente demanda do desenvolvimento industrial e tecnológico, por meio de transmissão de técnicas seguindo manuais, apostilas e livros didáticos; e com pouca reflexão.

Assim, as Reformas Educacionais, a inclusão de determinadas disciplinas no currículo escolar bem como a criação de cursos rápidos para formação de professores específicos para estas disciplinas constituíam-se em instrumentos ideológicos utilizados, ora pelo Estado Novo, ora pela ditadura, para apaziguar os ânimos e manter o controle social sob o domínio do Estado.

Mas, no que diz respeito à “Educação Física” parece ter ocorrido um arrependimento, exageraram na “dose de humanismo” quando a colocaram como obrigatória em todos os semestres; e para “consertar o erro”, “diminuíram a dose” de “Educação Física” e “aplicaram” uma “dose maior” de “Estudos de Problemas Brasileiros” que na verdade tratava-se de “Educação Moral e Cívica”.

“Educação Física” e “Estudos de Problemas Brasileiros” permaneceriam na estrutura curricular até a reforma de 1987 e seriam retiradas apenas em 1990 revelando o atraso da legislação educacional em relação aos acontecimentos sociais e políticos da época.

Após o término da ditadura ainda havia resquícios de sua presença na estrutura curricular; pois como revelam os Programas de Ensino na Reforma de 1990 a disciplina “Práticas Instrumentais I – Fanfarra” ainda propunha o estudo teórico e prático da Bandeira Nacional e seu cerimonial.

Além da grande quantidade de conteúdos práticos e teóricos que deveriam ser desenvolvidos nesta disciplina, o programa de ensino colocava como medida de extensão dos conhecimentos a condição dos alunos participarem de concursos, ensaios de banda e fanfarra, bem como a realização do estágio em uma escola indicada para a constatação da prática instrumental.

A estratégia determinada para capacitar o professor na prática da “Fanfarra” e na organização de festas comemorativas em datas cívicas permaneceria como um mecanismo na formação do professor e continuaria a reproduzir e cultivar na escola os valores da “ordem” e da “disciplina” impostos pelo regime, mesmo após o seu término.

Por sua vez, a escola re-elaborou estes valores de tal forma que as datas comemorativas também seriam incorporadas pelas artes plásticas e influenciariam o seu ensino através do desenho pedagógico - desenhos estereotipados e mimeografados que eram entregues para os alunos colorirem nas datas cívicas e outras festas.

Todos estes fatores somados a fragilidade do conhecimento do professor que nem sempre era formado em artes contribuíram para que a aula de artes fosse tratada na escola como uma hora de lazer ou mera atividade desprovida de sentido e reflexão.

Diante desta perspectiva, a formação inicial deveria subsidiar os professores a se posicionarem com clareza e segurança diante das barreiras que se apresentam na prática educativa, de modo a não serem sugados por este estereótipo dominante que atribui a disciplina um caráter lúdico/recreativo e ao professor a função de “organizador de festas” entre outras coisas.

Por outro lado, temos também arte/educadores, professores de artes e intelectuais comprometidos com a transformação do ensino da arte a fim de que ela tenha o seu lugar garantido no currículo escolar e seja concebida como uma linguagem que possibilite ao sujeito a construção de conhecimentos, por processos que compreendem o ensino da arte a partir da articulação da criação/produção, da percepção/análise e do conhecimento da produção artístico-estética da humanidade compreendendo-a histórica e culturalmente.

Ensinar arte tem como pressuposto um professor consciente que o aprendizado é um processo contínuo, tanto para quem aprende quanto para quem ensina; e por isso deve estar aberto para novas experiências de conhecimento, pois

quanto mais intensas e significativas forem suas experiências maiores serão as condições de favorecer o aprendizado por experiências.

Seu interesse sempre o moverá em busca de procedimentos metodológicos mais apropriados para alcançar seus objetivos e na qualidade de professor pesquisador estará atento aos referenciais teóricos, a cultura, ao contexto histórico de seu tempo, o contexto das experiências de seus alunos, etc.

Formar sujeitos que conheçam e possa fruir arte, requer do professor uma clareza de objetivos quanto o papel da arte na vida e na sociedade, portanto, além de conhecer e saber ensinar arte o professor precisa conhecer as bases teóricas e metodológicas que fundamentam os diversos saberes que permeiam as teorias educacionais.

A arte é libertadora, mas dependendo da forma como é trabalhada em sala de aula, também pode ser instrumento de manobras para discursos ideológicos.

Creio que o papel da arte no ensino de arte, seja a própria arte, pois ao expressar seus valores, expressa também os da sociedade; ativando a percepção e a sensibilidade, exercitando as potencialidades humanas de forma tal a propiciar ao sujeito a consciência de si e do mundo.

Mas para isso o próprio professor de Artes precisa questionar-se: O que é arte? Qual seu objetivo ao ensinar Arte? Arte como meio ou como linguagem?

A reforma de 1982 – avanços e/ou retrocessos?

Desta vez a reforma abrangeria tanto a Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística quanto a Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística com Habilitação em Música e ambas teriam suas estruturas curriculares alteradas. Em nível de 1º grau, o curso volta a ter a nomenclatura original que lhe foi atribuída em 1975 - Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística - deixando de constar a Habilitação em Música e reduzindo consideravelmente a carga horária das disciplinas específicas.

Matérias e Disciplinas Obrigatórias da Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística – 1982:

Disciplinas Básicas	Créditos	Horas/Aulas
Estética e História da arte	12	180
Técnicas de Expressão Vocal e Canto Coral	12	180

História e evolução da Música	4	60
Teoria Geral da Música	8	120
Regência	4	60
Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas	6	90
Folclore Brasileiro	6	90
Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Plásticas	10	150
Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Cênicas	10	150
Formas de Expressão e Comunicação na Música	8	120
Formas de Expressão e Comunicação no Desenho	8	120
Percepção e Comunicação Musical	12	180
Estrutura da Linguagem Musical	12	180
Práticas Instrumentais	12	180
Disciplinas de Formação Pedagógica		
Prática de Ensino	7	105
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	4	60
Psicologia da Educação	4	60
Didática	4	60
Subtotal	143	2145
Estudos de Problemas Brasileiros	4	60
Educação Física	4	60
Total de Créditos	151	2265

Quadro 05

Matérias e Disciplinas Obrigatórias da Habilitação em Música – 1982:

Disciplinas Aplicadas p/Habilitação em Música	Créditos	Horas/Aula
Técnicas de expressão Vocal e Canto Coral	04	60
História e Evolução da Música	04	60
Regência	04	60
Práticas Instrumentais	04	60
Processos de Expressão vocal e Instrumental na Educação	06	90
Optativa	04	60
Disciplinas de Formação Pedagógica		
Prática de Ensino	02	30
Psicologia da Educação	01	15

Didática	01	15
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	01	15
Total	31	465

Quadro 06

O número mínimo de créditos para a formação do licenciado de EA em nível de 1º grau que era de 174 (cento e setenta e quatro) em 1979, passa a ser 143 (cento e quarenta e três) em 1982²⁰, representando uma redução de 465 horas em relação a estrutura anterior. (ver quadro 07)

Entre as pedagógicas, “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus” volta a ser “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau”; e “Psicologia da Educação” e “Prática de Ensino” têm a carga horária reduzida num total de 75 horas.

A novidade fica por conta de “Prática de Ensino” que a partir de então se dará por meio de estágio supervisionado, para ambas as Licenciaturas. Apesar de representar um avanço por colocar o licenciado em contato com a realidade escolar durante o período de sua formação, ainda representa muito pouco em termos de carga horária – 105 (cento e cinco) horas para a Licenciatura de 1º Grau e apenas 30 (trinta) horas para a licenciatura de 2º grau.

Já o número mínimo de créditos para a formação do licenciado em Educação Artística em nível de 2º Grau com Habilitação em Música é de 174²¹ e comparados aos números de 1975 revelam uma redução de 21 créditos, que correspondem a 315 horas a menos na formação do professor de 2º Grau.

Nº. mínimo de créditos estabelecidos para a formação do licenciado de acordo com as reformas:

	1975	1979	1982
Licenciatura de 1º Grau	134 créditos	174 créditos	143 créditos
Licenciatura de 2º Grau	195 créditos	-	174 créditos

Quadro 07

Ao comparar a distribuição das disciplinas na estrutura curricular de Licenciatura de 2º Grau (1982) com a da Licenciatura de 1º Grau com Habilitação

²⁰ Excluídos os créditos atribuídos a “Estudos de Problemas Brasileiros” e “Educação Física”

²¹ Idem a 10.

Música (1979), percebe-se que apesar da diferença entre o número de disciplinas, a carga horária e a proporção de suas naturezas são idênticas; assim, a estrutura curricular do curso que formava o licenciado de 1º Grau em 1979 é a mesma que formara o licenciado de 2º Grau ingresso em 1982. (ver quadros 04 e 08)

Disciplinas e carga horária da Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística com Habilitação Música, distribuídas por área:

Natureza das disciplinas	Quantidade	Carga horária	%
Fundamentos Comuns	3	360	13,8
Cênicas	1	150	5,75
Desenho	1	120	4,6
Plástica	1	150	5,75
Música	14	1470	56,3
Matérias Pedagógicas	8	360	13,8
Total	28	2610	100

Quadro 08

A carga horária mínima destinada a Habilitação Música – fase do curso voltada para um aprofundamento nos conhecimentos teóricos e práticos desta linguagem - reduziu-se de 915 (novecentos e quinze) para 465 (quatrocentos e sessenta e cinco) horas em relação ao ano de 1975. (ver quadros 02 e 06)

O fato de o curso possuir uma estrutura curricular com uma boa fundamentação em Música, diminuir sua carga horária em quase 50% e não agregar nenhum outro valor a ela revela que além de não investir na formação do professor - como constatei anteriormente – também desistiu da formação do especialista em Música; assim, é uma formação que deixa a desejar quanto aos requisitos necessários para a atuação de um professor de música: o conhecer Música e o saber ensinar Música.

A reforma marca o início do declínio da formação oferecida pelo Curso de Educação Artística Licenciatura de 2º Grau com Habilitação em Música; todavia, isto ficaria mais evidente quando as Habilitações em Artes Plásticas e posteriormente em Artes Cênicas foram acrescentadas ao curso – assunto que veremos adiante.

A Habilitação em Artes Plásticas inserida no curso de Educação Artística

A Resolução Unesp nº. 4 de 05 de janeiro de 1987, estabelece a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística e da Licenciatura de 2º Grau – Habilitação em Música e em Artes Plásticas do Instituto de Artes do Planalto do Campus, de São Paulo de Piratininga²².

Doze anos após, o Decreto 4.795/75 aprovar a criação de quatro cursos independentes e específicos, a Resolução Unesp estabeleceria a inclusão da “Habilitação em Artes Plásticas” junto ao Curso “Educação Artística – Habilitação em Música – Licenciatura de 2º Grau”, existente de 1975.

Compactar duas habilitações em um só curso significava o início de uma formação polivalente que além de reduzir a carga horária para o desenvolvimento das disciplinas específicas de cada linguagem obrigava o licenciado nos dois primeiros anos a cursar disciplinas que não pertenciam ao seu foco de interesse.

A fragmentação do curso proporcionava uma formação que, salvas as exceções, não capacitava o professor para trabalhar com as diversas linguagens artísticas na sala de aula, além de não propiciar ao licenciado o aprofundamento em conceitos específicos da habilitação escolhida, revelando-se numa grande falácia.

A inclusão da Habilitação em Artes Plásticas na estrutura curricular representa uma tentativa de conciliar a necessidade de expansão do número de vagas para a formação de professores de artes com a diminuição de custos, otimizando ao máximo os recursos materiais e humanos necessários para o desenvolvimento do curso.

A inserção da Habilitação em Plásticas, além de instituir a polivalência no curso de Educação Artística revela dois tipos de atrasos: um de ordem prática/organizacional e outro de ordem conceitual. O primeiro é que diante das mudanças propostas pelas reformas educacionais a realidade se apresenta de forma muito mais complexa em relação ao que se imaginava; fazendo-se necessário a adequação da estrutura para comportar as novas mudanças. Neste caso, doze

²² Fonte: Processo nº 00498/1990 – Resolução Unesp nº 4, de 05/01/1987 – Folha 13.

anos após a criação do curso, a forma encontrada para a criação da Licenciatura em Artes Plásticas - na prática - foi a de estabelecer o curso na forma de Habilitações.

Entretanto, tal adequação dentro de uma realidade limitada de recursos materiais e humanos faz com que o curso seja desprovido de elementos imprescindíveis para uma boa formação; refletindo um atraso na área de ensino e aprendizagem da arte em relação aos acontecimentos intelectuais, culturais e artísticos produzidos nas últimas décadas.

Aliás, o atraso que se apresenta no ensino da arte em relação a produção artística é recorrente na História do Ensino da Arte no Brasil, como mostra o Movimento Modernista que teve seu marco com a produção artística da Semana de Arte Moderna em 1922, enquanto o ensino de arte modernista começaria somente em 1948 com a criação da Escolinha de Arte do Brasil. Além do atraso, as concepções de ensino desencadeadas deste Movimento ainda estariam sujeitas a reinterpretações que acabariam por se desvirtuar na prática educativa.

A EAB²³ fundada em 1948 por Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro representa um marco na Arte/Educação brasileira, pois como consequência natural de sua filosofia e através do trabalho de seus idealizadores no “Movimento Escolinha de Arte” – MEA - teve grande participação na inclusão da Educação Artística no currículo escolar com a promulgação da Lei nº. 5692/71.

Apesar das medidas repressivas advindas do golpe militar de 1964 a fim de eliminar a representação política de estudantes e professores – atitudes que resultariam na ilegalidade da UNE, na invasão de importantes universidades brasileiras e na prisão e morte de várias pessoas — a EAB conseguiu manter-se livre das interferências repressivas do Estado, mesmo no período ditatorial.

A influência social de seu fundador Augusto Rodrigues e o fato de se tratar de uma iniciativa privada permitia a EAB articular-se como um campo de observação, experiência e treinamento de professores do país e do exterior.

Em 1972, a EAB realiza o segundo Encontro²⁴ para definição das linhas de ação do Movimento Escolinha de Arte e entre outras proposições, a Assembléia

²³ Escolinha de Arte do Brasil que daqui em diante chamarei EAB

²⁴ Com o surgimento de outras escolinhas no Brasil e no exterior, tornou-se necessário a realização de encontros para o conagraçamento de todos os membros das Escolinhas de Arte e para a troca e a análise de suas experiências. Assim, constituía-se numa oportunidade para reavaliar seus princípios e permitiria renovar a

Geral aprova a apresentação de sugestões ao Conselho Federal de Educação em relação ao currículo mínimo da licenciatura em Educação Artística com o intuito de expandir para a escola pública os resultados das experiências e pesquisas que vinham desenvolvendo em seu interior.

O Curso Intensivo de Arte Educação – CIAE – criado em 1961 por iniciativa da EAB, até a promulgação da Lei nº. 5692/71, fora o único curso de especialização para professores em educação através da arte e tinha como objetivo principal “dar ao educador uma síntese das tendências atuais da educação através da arte e suas implicações na complexidade social moderna.” (RODRIGUES, 1980).

Como consta no Programa de Ensino do CIAE de 1968, para participar do curso era requisito que o interessado já possuísse uma formação anterior. Assim poderiam participar dos cursos, os professores de: curso primário; professor de desenho, pintura, música, literatura, teatro, dança, artesanato, artes industriais, no curso secundário; professor de escolas de formação de professores; e demais profissionais como: artistas, psicólogos, bibliotecário, etc.

Apesar de não se tratar de um curso oficial tinha como finalidade preparar os professores para as escolas governamentais e fundamentava-se nos princípios da educação através da arte, na psicologia educacional, na pedagogia dinâmica, nos estudos filosóficos e nos resultados das pesquisas e experiências criadoras realizadas pelos artistas estudiosos da arte.

O trabalho realizado pela EAB tinha como objetivo mostrar ao educador a finalidade da arte na totalidade do processo educativo, através da integração das diversas linguagens artísticas e não inserir a polivalência como o fez a Lei nº. 5692/71.

Por sua vez, as instituições responsáveis pela formação dos professores de artes se apropriaram deste modelo polivalente proposto pela legislação e aplicaram aos cursos de formação inicial sem considerar que o trabalho que a EAB desenvolvia tinha como requisito uma formação anterior.

Desta forma, interpretações reduzidas dos conceitos elaborados na área da arte/educação seriam transpostos para os cursos de Educação Artística, oferecendo

uma formação superficial que em muito se distanciava do trabalho realizado pela EAB.

Assim, importantes conceitos que embasavam as experiências da EAB foram disseminados nas licenciaturas na forma de senso comum e a concepção de educação através da arte pautada na livre expressão e na criatividade virou o “deixar fazer” espalhando-se rapidamente nas escolas brasileiras.

Com base em Nóvoa (1992), o professorado pertence a um grupo profissional que, num certo sentido, apresenta um efeito de rigidez, quando se tornam indisponíveis para a mudança; mas, simultaneamente este grupo é sensível ao efeito de moda; fazendo com que métodos ou técnicas sejam rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controle sobre a forma como são utilizados.²⁵

O autor ressalta que “a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma ‘fuga para a frente’, uma opção preguiçosa que nos dispensa de *tentar compreender*” (NÓVOA, 1992, p. 17).

A situação é ainda mais complexa quando se trata da interpretação de documentos oficiais elaborados pelos órgãos públicos responsáveis pelo sistema educacional brasileiro.

No II Encontro sobre Arte/Educação²⁶ realizado em 2006, no Instituto de Artes da Unesp, a Mesa “Políticas Educacionais para o Ensino da Arte” abordou a questão dos PCN-Arte e seu processo histórico de elaboração.

Não é tarefa fácil conceber um trabalho por mãos de diversos professores e intelectuais, com diferentes pontos de vistas sobre o ensino e a aprendizagem da arte; no entanto no processo político de sua elaboração os PCNEM também deveriam atender as demandas impostas pelos interesses políticos, econômicos e ideológicos, decorrentes das transformações que vivemos nos últimos anos com a revolução tecnológica, bem como os objetivos de formação do sujeito enquadrado

²⁵Ver NÓVOA, António. “Os professores e as histórias da sua vida.” In: Vidas de professores. António Nóvoa (org.) – Porto Codex - Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

²⁶ O II Encontro sobre Arte/Educação realizado em outubro de 2006, no Instituto de Artes da Unesp, foi concebido com a intenção de ser um grupo focal, que utilizarei como uma das referências para meu trabalho de pesquisa, portanto sua organização foi pensada a partir de questões relevantes para a formação inicial do arte/educador.

em um novo perfil; tudo isso, porém, sem contrariar os princípios estabelecidos pela Constituição.

Na perspectiva de se elaborar um texto genérico que pudesse abarcar várias concepções, os PCNEM acabam por revelar suas contradições, pois se de um lado defendem a formação crítica do sujeito, por outro destacam como objetivo principal a capacitação do indivíduo para o trabalho e para a vida em sociedade, através do desenvolvimento de competências.

Outro fato observado é que quando tratamos de políticas educacionais nota-se um desinteresse por parte dos estudantes de artes, como se este assunto não fizesse parte de sua formação, colaborando para que não haja uma reflexão crítica sobre os objetivos destes documentos e para que eles continuem a serem utilizados como manuais.

A mesa “Formação Continuada”, contou com a presença de três ATPs²⁷ de Arte de duas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo e uma da Rede SESI; e destaco algo que acredito ser de muita relevância para o contexto educacional atual – a interpretação e a adequação que estas instituições fazem dos PCN-Arte em geral e as conseqüências que elas acarretam para o ensino da arte nas escolas.

Os PCN destacam a importância das quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) no ensino da arte, mas não afirmam que elas devam ser trabalhadas todas ao mesmo tempo e muito menos que sejam por meio de um único professor.

Porém, tais instituições em seus cursos de “capacitação” – como assim são chamados – têm trabalhado de forma a capacitar os professores, na maior parte formada em Artes Visuais, para trabalhar com as quatro linguagens; colaborando para reafirmar a polivalência no ensino de arte.

Num momento em que grande parte das instituições de ensino superior procuram reestruturar seus cursos de licenciatura, em busca de uma formação específica em cada uma das linguagens artísticas, este fato revela-se contraditório.

Por outro lado, mostra uma adequação à realidade do sistema escolar brasileiro, que por falta de recursos para a contratação de um professor para cada linguagem e pela falta de professores formados nas áreas de música, teatro e

²⁷ Assistente Técnico Pedagógico

dança, tende a adaptar a “escola ideal” à “escola real”, o que além de reafirmar a polivalência descaracteriza a arte como linguagem.

Assim, para que a arte deixe de ser vista como uma atividade e passe a ser trabalhada como linguagem é preciso ir mais além da elaboração dos documentos. Faz-se necessário um conjunto de mudanças que mobilizem as diversas partes envolvidas no contexto educacional a pensar e atuar sobre a formação inicial dos professores, a formação dos formadores e o papel das instituições formadoras no processo de formação.

Portanto, deixar de criar um novo curso e simplesmente incluir a Habilitação em Artes Plásticas no curso Educação Artística com Habilitação em Música constitui-se num retrocesso em relação ao contexto da época e traria novos problemas que se arrastariam até a extinção do curso.

As falhas de articulação da estrutura curricular polivalente

Apesar da inclusão da Habilitação em Artes Plásticas a estrutura curricular da Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística - comum a todos os licenciados – permaneceria a mesma, enquanto a linguagem Música tinha 08 (oito) disciplinas; Plástica, Desenho e Cênicas tinham apenas 1 (uma) disciplina cada. Assim, o currículo da Licenciatura de 1º Grau favorecia mais ao licenciado que optasse pela Habilitação de 2º Grau em Música e menos aquele que escolhesse a Habilitação em Artes Plásticas.

Houve o acréscimo das disciplinas que compõem a Habilitação em Artes Plásticas, subdividas em: Obrigatórias, Pedagógicas e Obrigatórias Complementares.

Matérias e Disciplinas da habilitação em Artes Plásticas, em 1987:

Disciplinas Obrigatórias	Créditos
Evolução das Artes Visuais	4
Fundamentos da Linguagem Visual	4
Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos	4
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual	6
Disciplinas de Formação Pedagógica	

Prática de Ensino	2
Psicologia da Educação	3
Didática	2
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau	3
Disciplinas Obrigatórias Complementares	
Arte Brasileira	4
Artes – Projetos Educacionais	4
Oficinas: Bidimensional e Tridimensional	6
Optativas	4
Total	46

Quadro 09

O número mínimo de créditos para a integralização da Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas era de 189 (cento e oitenta e nove) – sendo 143 (cento e quarenta e três) no 1º Grau e 46 (quarenta e seis) no 2º Grau - um aumento de 15 créditos em relação a quantidade necessária para a formação na Habilitação em Música.

Se por um lado, o currículo da Licenciatura de 2º Grau em Artes Plásticas avança ao propor uma carga horária mais equilibrada conferindo às disciplinas de formação pedagógica 10 (dez) créditos - o dobro da carga horária destinada às disciplinas pedagógicas da Licenciatura de 2º Grau em Música que estava mais interessada no desenvolvimento das técnicas da linguagem. Por outro, parece mais uma forma de compensar o licenciado em Artes Plásticas por ter pouco contato com a linguagem Plástica, fato que tornou-se o principal motivo da insatisfação dos alunos e o conseqüente abandono do curso ao final do 1º ano.

Aliás, este aspecto crítico seria o principal argumento para uma reestruturação do Curso de Educação Artística em 1990.

A reestruturação curricular de 1990

A proposta de reestruturação curricular apresentada em 1990 tinha como objetivo principal corrigir os desequilíbrios entre as linguagens artísticas e substituiria a Estrutura Curricular de 1982 produzindo seus efeitos para as turmas ingressantes em 1992.

A Resolução UNESP nº. 17 de 25/02/1991 eliminaria a chamada “Licenciatura Curta” (3anos) e estabeleceria a “Licenciatura Plena” (4 anos), com a seguinte nomenclatura “Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas e em Música”.

Para integralização do curso estabelecia-se o número mínimo de 2.895 horas (193 créditos) para a Habilitação em Artes Plásticas e 2.835 horas (189 créditos) para a Habilitação em Música.

Já o currículo pleno é integrado por Matérias e Disciplinas Obrigatórias do Núcleo Comum, Matérias e Disciplinas Obrigatórias Específicas da Habilitação em Artes Plásticas e Matérias e Disciplinas Específicas da Habilitação em Música; e tanto os licenciados de Música quanto os de Plásticas cursariam as disciplinas obrigatórias do Núcleo Comum nos dois primeiros anos e a partir do 3º ano fariam a opção pela habilitação desejada.

Apesar da considerável redução da carga horária de Música, isto não seria o suficiente para solucionar os problemas resultantes da implantação da polivalência no curso de EA.

A proporção da Linguagem Musical no currículo de 1982 era de 50,3% do total do curso. Este percentual corresponde a catorze vezes a carga horária referente à Linguagem Plástica. No currículo de 1990 este percentual foi alterado para chegar a 28,6% e que equivale a duas vezes à referente à Linguagem Plástica (consideração neste caso se refere às disciplinas do Núcleo Comum).²⁸

Tais mudanças objetivavam solucionar os problemas apresentados na Habilitação em Artes Plásticas, porém em detrimento da Habilitação em Música, que até então possuía um caráter específico de educação musical.

Com uma estrutura curricular voltada especificamente para o ensino da Música, um quadro docente composto em sua maioria por professores especialistas na área, carga horária privilegiada para a realização de propostas e conteúdos específicos da Música, bem como um público que havia optado por esta habilitação; todos estes elementos propiciavam ao licenciado uma formação de qualidade voltada para o desenvolvimento da comunicação e expressão da linguagem musical.

²⁸ Fonte: Processo 00498/1990 – Folha 17

Apesar dos programas de ensino elaborados em 1990 demonstrarem que as disciplinas de Música ainda apresentavam propostas mais consistentes que a Habilitação em Artes Plásticas; no que se refere às disciplinas do núcleo comum, a Habilitação em Música começaria a declinar quando o curso assume o caráter polivalente.

Pois, apesar, dos conteúdos programáticos citarem a necessidade da participação ativa dos alunos em grupos musicais bem como a necessidade de complementações teóricas específicas e práticas intensivas; e ainda referenciam as novas tendências na educação musical; na verdade apresentavam muitos conteúdos a serem desenvolvidos dentro da carga horária proposta.

Assim, a Habilitação em Música que antes proporcionava uma sólida formação fora simplificada de modo que os alunos deveriam dominar diversos conteúdos de diferentes linguagens em apenas dois anos; resultando num conhecimento superficial que não o habilitaria a trabalhar com conceitos específicos das outras linguagens, além de desestimular a reflexão e o aprofundamento na habilitação escolhida.

Esta situação se agravaria em 1997 com a inclusão da Habilitação em Artes Cênicas; pois o agrupamento das três turmas (Cênicas, Música e Plásticas) compartilhando a carga horária numa mesma estrutura, dividiria a turma em três focos de interesse.

Além do caráter polivalente, outros fatores contribuiriam para o enfraquecimento do curso e especialmente da Habilitação Música.

O fato do IA ser uma universidade pública e constituir-se numa referência no ensino de Música atrai anualmente um grande número de candidatos para o vestibular dos cursos de Bacharelado em Música.

Desta forma, o sistema de classificação do vestibular e o reduzido número de vagas oferecidas acabam por selecionar indivíduos com um elevado repertório musical contribuindo para a manutenção da qualidade dos Bacharelados em Música.

É muito comum no IA presenciar professores de música utilizando uma sala para ministrar aulas para um pequeno número de alunos do bacharelado ou em certos casos - quando se faz necessário - para um único aluno.

Em contrapartida, os licenciados da Habilitação em Música ao participarem do processo seletivo foram avaliados em três linguagens artísticas (Cênicas, Música e Plásticas); porém a maioria já possui uma noção musical que os diferencia tanto

dos alunos do Bacharelado em Música quanto dos licenciados das Habilitações em Cênicas e Plásticas. Entretanto, ao ingressarem no curso as aulas de Música seriam ministradas em comum com as três habilitações da Licenciatura – totalizando uma turma de quarenta pessoas.

Esta situação torna-se o maior motivo do desgaste das relações entre professores e alunos das diferentes habilitações; sendo os alunos de Licenciatura em Música os mais prejudicados, pois não são tão leigos em Música quanto os alunos de Cênicas e Plásticas, mas também não são especialistas como os alunos do Bacharelado - curso cuja estrutura curricular visa à formação do Músico e cuja instituição já possui a tradição em formar.

Eis aí um grande impasse para o professor de música ao trabalhar com quarenta alunos e os diferentes níveis de repertório; se iniciar sua proposta considerando o repertório dos alunos de Plásticas e Cênicas, na maioria das vezes, teria que começar do zero e desestimularia os alunos de Música; se considerar como ponto de partida o repertório dos alunos da Habilitação Música prejudicaria os alunos de Plásticas e Cênicas que geralmente não conhecessem os fundamentos da Música.

A inclusão da Habilitação em Artes Plásticas em 1987 e a alteração curricular de 1990 representam formas de adequar a realidade local otimizando ao máximo a utilização dos recursos materiais (espaço, instalações e equipamentos) e humanos (professores e funcionários) à demanda de formação de professores de Educação Artística estabelecida com a promulgação da Lei nº. 5692/71.

Além de deixar lacunas na formação, a polivalência obriga o licenciado a cursar disciplinas que não fazem parte do seu desejo de especialização gerando um desinteresse que muitas vezes culmina na evasão do curso.

Nos últimos anos, Música é a Habilitação com o menor número de alunos; e, talvez, esta seja a razão dos professores deste Departamento não terem se mobilizado a favor da proposta de alteração curricular do Curso de Educação Artística apresentada ao Conselho deste mesmo curso no ano de 1999.

Desta forma, a reestruturação do Curso de Educação Artística ao diminuir a carga horária de Música contribuiu para a queda da qualidade e desestimulou os professores especialistas a investirem na educação musical dos licenciados gerando tratamentos diferenciados entre Licenciatura e Bacharelado.

A proposta de reestruturação do curso entrou em vigor em 1992 e desde então pequenas alterações seriam realizadas permanecendo a mesma estrutura até a extinção do curso.

Em busca da construção da práxis

Oito anos após a implantação da estrutura curricular; professores e alunos registram inúmeras falhas e diante de tais constatações o Coordenador do Curso Profº. Drº. Reynúncio Napoleão de Lima²⁹ encaminha uma proposta de alteração curricular do Curso de Educação Artística ao Conselho do mesmo.

Reynúncio afirma que a estrutura curricular envelheceu visivelmente exibindo suas falhas de articulação, ressalta que a não ser no ajuste dos conteúdos das disciplinas, antes de 1996, nenhuma alteração foi realizada diante da iminência das mudanças que estabeleceria a promulgação da LDB-9394/96.³⁰

Segundo ele, a necessidade da alteração se justifica:

(...) no fato do aluno só escolher sua Habilitação (em artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música) no início do 3º ano, obrigado a cumprir uma carga de disciplinas que ele não escolheria, se lhe fossem oferecidas outras, mais ajustadas com sua vocação e seu desejo de especialização. Há, pois, aqui, um esforço desperdiçado e um desgaste profundo entre docentes e alunos desinteressados, que acabam resultando em casos de evasão. O 2º ano constitui um ponto permanente de crise que vem se tornando insustentável.³¹

Considera muito pequena a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas e propõe sua ampliação para que haja um melhor equilíbrio das “pedagógicas” na seriação da Licenciatura.

Afirma que há um desequilíbrio na forma como as disciplinas estão distribuídas na seriação, pois enquanto algumas apresentam um desequilíbrio nas cargas horárias do 3º e 4º anos com 3 h/aulas semanais e 1 h/aula semanal,

²⁹ O Profº. Dr. Reynúncio Napoleão de Lima é docente do Instituto de Artes da UNESP. No decorrer do trabalho me referirei ao mesmo por Reynúncio.

³⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

³¹ Fonte Processo 00498/90 – Folha 355

respectivamente; outras interrompem sua continuidade gerando ansiedade e frustração nos alunos que finalizam o curso.

Tomando como base minha própria formação posso afirmar que além dos desequilíbrios citados acima, existem outros fatores que a princípio parecem neutros, mas que na prática educativa interferem de modo a propiciar um benefício ou não para a formação do licenciado.

Refiro-me a problemas que envolvem as nomenclaturas das disciplinas – principalmente as de ateliê – e a algumas ministradas em módulos seqüenciais.

A nomenclatura da disciplina permite ao professor possibilidades múltiplas em relação aos conteúdos a serem trabalhados - o que a princípio é muito bom – porém coloca a formação do licenciado na dependência dos critérios estabelecidos pelo docente, que podem ser “mais” ou “menos” coerentes.

Há casos em que o professor desconsidera a abrangência da nomenclatura de sua disciplina e trabalha com conteúdos específicos da sua área de especialização. Se por um lado isto proporciona um aprofundamento numa técnica específica, por outro faz com que o estudante conclua a licenciatura sem o conhecimento mínimo das demais técnicas existentes dentro da mesma linguagem.

Portanto, a nomenclatura não define necessariamente o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula e sim, a formação e os critérios de cada professor, que tanto pode possuir um vasto repertório e trabalhar com diferentes técnicas e conteúdos ou pode ser um especialista em determinada técnica e desenvolver sua aula sob um único foco.

Os problemas geralmente aparecem quando se tratam de disciplinas ministradas em módulos seqüenciais e quando há mudança de professor de um módulo para o outro, pois os conteúdos abordados no primeiro módulo nem sempre terão continuidade no segundo.

As disciplinas Técnicas de Expressão e Comunicação Visual I e II, ministradas no 3º e 4º anos respectivamente, exemplificam este problema no período de minha formação inicial.

No 3º ano, tivemos contato com diversas técnicas - serigrafia, xérox, “transfer” - e iniciamos um trabalho com arte digital que teria continuidade no 4º ano. Porém, isto não aconteceu, porque no ano seguinte o novo professor não tinha como objetivo desenvolver uma proposta com arte digital.

Frustrados, os alunos tentaram argumentar sobre a possibilidade de continuar o trabalho que havíamos começado no ano anterior, mas o professor não se disponibilizou para tal afirmando que este conteúdo não fazia parte da sua formação.

Assim, de um módulo para o outro tal disciplina passou da prática em ateliê para uma aula teórica, repetindo-se os conteúdos vistos anteriormente em outra disciplina ministrada por este mesmo professor. De tal forma, a grade curricular continuaria a revelar sua fragmentação como os mesmos problemas referentes aos mesmos professores até o término do curso.

Reynúncio também aponta como um ponto frágil da estrutura, a inexistência de optativas nos quatro anos do Curso, contrariando as orientações mais modernas e livres de concepção de currículos e apresenta uma reflexão crítica sobre a situação do curso em relação ao seu contexto:

A experiência das falhas também aponta-nos a necessidade de inserir, na Estrutura Curricular, novos conteúdos, afinados com a modernidade, na área das Ciências Sociais, da Sociologia da Arte, da Semiótica, da Filosofia, redistribuindo melhor a carga horária total, com pequenas modificações.³²

A proposta de Reynúncio denuncia que a estrutura curricular polivalente de 1990 estava defasada e já não correspondia mais as necessidades de formação dos licenciados; assim, representa uma tentativa de reverter o processo de adequação da realidade ao modelo estabelecido em busca de novos caminhos para a construção de uma estrutura curricular em sintonia com os novos marcos educacionais.

Para Reynúncio a manutenção do curso em tais condições era insuportável:

A questão é seríssima e gravíssima. Como sustentar uma estrutura curricular que, desde 1991, vem sendo experimentada e exibindo falhas? Como mantê-la em crise permanente até 2005 ou 2006? Como, diante de tal quadro, permanecer por tanto tempo aguardando orientações federais que tardam **indefinidamente**?³³

³² Fonte: Processo 00498/90 Folha 357

³³ Fonte: Processo 00498/90 Folha 358

Cansado de esperar por definições governamentais propõe uma alteração imediata que pudesse beneficiar aos licenciados naquele momento. Visava uma nova estrutura de curso, que seria elaborada por professores e alunos a partir de suas necessidades reais de ensino e aprendizagem, de forma a favorecer a construção de um processo de formação que colocasse em/na prática os conhecimentos amplamente discutidos na área da Arte/Educação bem como na academia.

O aspecto principal da proposta de alteração constituía-se na oportunidade do aluno escolher sua habilitação a partir do 2º ano; assim os conteúdos e cargas horárias das disciplinas do Núcleo Comum seriam reunidos no 1º ano de modo a preparar o aluno para a sua opção e disponibilizaria os próximos anos para o aprofundamento na Habilitação específica.

Reynúncio estava consciente de que se a proposta fosse aprovada amenizaria aquele quadro possibilitando aos licenciados naquele momento uma formação “menos polivalente” e mais direcionada para a habilitação escolhida. Entretanto, para avançar em rumo as licenciaturas específicas, sob as condições de um curso polivalente, todos os envolvidos na organização do curso haveriam de lidar com a incomoda concomitância de duas alternativas curriculares durante alguns anos.

A proposta foi encaminhada ao Conselho de Curso de Educação Artística no dia 11 de maio de 1999; e, seis dias depois, os docentes do Departamento de Música do mesmo curso comunicavam sua decisão relativa a não aprovação.

Os docentes deste departamento justificaram tal decisão afirmando acreditarem na inviabilidade de alterações de qualquer natureza naquele momento.

Sem negar inúmeros avanços e qualidades de sua Proposta, estamos convencidos que o MEC, por meio do Documento intitulado Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, estará – ainda este ano – alterando e mesmo reformando o Curso de Licenciatura Plena em E. A. e que, neste caso teríamos de lidar com a incômoda concomitância de várias estruturas curriculares.³⁴

³⁴ Fonte: Processo 00498/90 Folha 361 – Carta do Departamento de Música ao Coordenador do Conselho de Curso de Educação Artística – Profº. Drº. Reynúncio Napoleão de Lima.

Posteriormente, os docentes pertencentes à Habilitação em Artes Plásticas também se manifestariam contra e como resposta apresentariam uma reflexão sobre a possível extinção do curso; entre os argumentos merece destaque:

1 - O curso de Educação Artística em si, nunca conseguiu definir claramente sua proposta. A impossibilidade de um profissional habilitado numa área, mas com experiências nas outras duas áreas, dá-se pela própria estrutura dos cursos que é uma somatória de partes e não uma integração. O aluno acaba se identificando mais com a área de sua opção e as outras são vivenciadas com um certo distanciamento, sem inter-relações (...)

2 – A situação atual parece caminhar-se para os Bacharelados e Licenciaturas nas áreas específicas, tanto que o MEC não possui uma Comissão de Educação Artística, mas somente Comissões para as diversas áreas.

3 – A proposta de alteração curricular apresentada, também parece caminhar ainda mais para essa especificidade de área, uma vez que a opção seria antecipada para o 2º ano ³⁵.

Apesar dos docentes de Artes Plásticas não serem favoráveis à proposta de alteração seus argumentos revelam um consenso em relação a ineficácia da estrutura vigente; todavia diante de tal diagnóstico cada uma das partes assumiria uma posição diferenciada.

Se de um lado, professores e alunos conscientes de que a manutenção do curso em tais condições era insuportável engajaram-se na busca de uma formação autônoma elaborada a partir da ação e da reflexão da realidade visando sua transformação – a construção da práxis. A proposta representava uma antecipação das resoluções que o MEC estabeleceria posteriormente; já que a escolha da Habilitação a partir do 2º ano do curso caminhava para a especificidade em paralelo com a proposta das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior para os Bacharelados e Licenciaturas nas áreas específicas.

Do outro, os docentes da Habilitação em Artes Plásticas sugerem uma reflexão sobre os possíveis benefícios provenientes da extinção do curso e em

³⁵ Fonte: Processo 00498/90 Folha 362 – Carta dos membros pertencentes à Habilitação em Artes Plásticas ao Coordenador do Conselho de Curso de Educação Artística – Profº. Drº. Reynúncio Napoleão de Lima.

comum acordo com os professores do Departamento de Música optam por esperar as novas orientações governamentais.

Engajados no objetivo de eliminar a polivalência, tais professores defendiam o movimento de extinção do Curso de Educação Artística; entretanto, não avaliaram as peculiaridades da situação vivida pelos licenciados que desejavam caminhar para uma formação específica a partir do 2º ano, mas por não terem suas reivindicações aprovadas seriam obrigados a terminar a licenciatura dentro do formato polivalente.

Desta forma, adiariam a resolução de problemas existentes desde a inclusão da Habilitação em Artes Plásticas até a formação da última turma ingressante em 2004. Vale ressaltar que no momento da inclusão das novas licenciaturas específicas surgiria o “adiado incômodo” de lidar com a estrutura curricular da Educação Artística, em processo de extinção, com a dos novos cursos.

O fato é que a realidade é mais complexa do que se apresenta, pois ao defender a formação por meio das licenciaturas em áreas específicas seria necessário criar as estruturas para comportá-las. Haja vista que não é a mudança da nomenclatura que resolveria o problema, defendendo que a alteração curricular do Curso de Educação Artística, naquele momento, seria uma ponte de transição para a implantação das novas licenciaturas.

Entretanto, tal postura demandaria do corpo docente grande disposição para transpor as inconveniências de lidar concomitantemente com várias estruturas curriculares e com o processo burocrático que tais mudanças demandariam. Geralmente, a burocracia dominante no sistema da universidade pública dificulta a implantação de novas propostas e acabam por retardar as transformações desejadas; entretanto como é exercida por um inimigo oculto ninguém se responsabiliza por ela.

Segundo Tragtenberg, (2002) “(...) a conduta burocrática implica uma exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistências à mudança (...). Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico” (p. 4).

Por sua vez, este aparelho burocrático tende a apresentar soluções superficiais que por não integrarem a teoria e a prática não atingem o cerne da questão. É como trocar a moldura de um quadro e continuar a contemplar a mesma paisagem.

A proposta de Reynúncio era congruente com a idéia de se caminhar para as licenciaturas específicas, que além de revelar o desenvolvimento da autonomia dos licenciados durante o processo de formação representava também o movimento das reflexões acerca dos conceitos teóricos estudados em relação aos fatos concretos vividos no dia-a-dia da faculdade.

Portanto, representa um movimento de reforma de baixo para cima - resultante da ação dos sujeitos em sua relação com o mundo - que almeja superar dada situação.

Na medida em que os cursos de formação de professores proponham reflexões sobre o processo de formação docente e suas respectivas situações de aprendizagem; é plausível que os licenciados ao entrarem em contato com estas teorias acabem por apropriar-se delas com o objetivo de integrá-las na construção da práxis, de forma que a sua própria formação esteja em sintonia com estes referenciais teóricos.

No entanto, os professores da Habilitação em Artes Plásticas propuseram a análise dos conteúdos das disciplinas e suas inter-relações em lugar de uma alteração curricular - o que segundo eles provocaria uma melhora da qualidade do curso.

Segundo Pereira, (1995) "A questão é que toda vez que uma teoria tenta estabelecer-se fora do horizonte da prática, ela vira pura abstração" (p.76).

A discussão em nível acadêmico sem a efetivação deste pensamento à realidade torna-se num conhecimento abstrato e isolado da prática, torna-se um conhecimento ilustrativo sem eficácia para o que pretende a arte e a educação.

Considerando que a construção do conhecimento não é algo isolado das circunstâncias em que foi elaborado, o êxito das práticas pedagógicas e a disseminação dos conhecimentos produzidos nas pesquisas acadêmicas dependerão de outros fatores para atingir os objetivos previstos.

Assim, a estrutura curricular precisa ser compatível com o que se pretende ensinar, do contrário, é como instalar um software de última geração em uma máquina antiga, não vai funcionar.

Se o curso de E.A. nunca conseguiu definir claramente sua proposta – como afirmam os professores de Artes Plásticas – julgo que este seria o fator preponderante para sua alteração e para a abertura de novos rumos educacionais que viriam posteriormente com as novas licenciaturas específicas.

Entretanto, ao se oporem a alteração curricular na iminência de novas orientações para os cursos de formação de professores, permitiam que os licenciados continuassem imersos na polivalência; ao invés de possibilitar o contato com a linguagem escolhida desde o 2º ano, bem com as disciplinas pedagógicas que favoreceriam o conhecimento mais aprofundado dos novos marcos curriculares propostos para o ensino e aprendizagem da arte.

Desta forma, se faz necessário reivindicar as bases para que o conhecimento construído na universidade possa realmente fundamentar a formação dos professores que atuarão no sistema educacional brasileiro. Pois como já dizia a velha canção: “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

Outras Considerações

Refletir sobre minha formação conduziu-me a um processo de análise deste percurso e revelou-me os fatores que contribuíram para o aprofundamento em conceitos que propiciaram a construção de novos conhecimentos bem como as lacunas no processo de formação que me conduziram a conhecimentos ilustrativos destituídos de significado e reflexão.

Se por um lado, o atraso da estrutura curricular polivalente obrigava-me a cursar disciplinas com as quais eu não me identificava - por não possuir um repertório prévio - e cuja carga horária não era suficiente para que eu pudesse compreendê-las, causando uma sensação de perda de tempo; por outro, o curso foi significativo na medida em que os discursos conceituais tão presentes nos livros de Arte/Educação e nas disciplinas pedagógicas, somados a minha experiência na educação não formal incitavam-me na busca de uma formação específica na Licenciatura em Artes Plásticas.

Esta contradição instigou-me desde a graduação e me fez refletir sobre o desequilíbrio entre a formação dos professores de artes e as necessidades de atuação do professor diante dos marcos curriculares propostos pelos documentos oficiais. Revelando que a Licenciatura Plena em Educação Artística não habilita para dar aulas nas três linguagens e mesmo na habilitação escolhida, o licenciado precisará assumir a responsabilidade sobre sua própria formação, buscando novos elementos para o seu enriquecimento, de forma a preencher as lacunas deixadas pela universidade.

CAPÍTULO 2

A (RE) CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE ARTE COMO LINGUAGEM NOS PCNEM E SUAS INFLUÊNCIAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

“Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito com e através, também, da educação.”

Paulo Freire

Introdução

Desde a promulgação da LDB-9.394/96 que estabelece o ensino da arte como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental e Médio³⁶, o cenário educacional brasileiro vem sofrendo reformulações tanto na educação básica quanto na formação inicial de professores. Entretanto, para orientar as transformações estabelecidas pela nova lei uma série de documentos oficiais³⁷ foram elaborados para ajudar a colocá-las em prática.

Na educação básica surgem os PCN e no âmbito da formação de professores são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares³⁸ para a Formação de Professores em Nível Superior. Na realidade são documentos legais norteadores das ações previstas pela nova LDB e têm em comum a idéia de currículo voltado para a construção de competências.³⁹

Embora a nova LDB tenha gerado documentos que conferem a arte a mesma importância dada às outras disciplinas, reconhecendo-a como linguagem e área de conhecimento; o que temos visto na realidade é que só a obrigatoriedade não lhe garante a presença no currículo, nem que seja tratada efetivamente como linguagem e área de conhecimento.

Tendo em vista que o MEC realizou primeiro a distribuição dos PCN para as escolas para depois elaborar as diretrizes curriculares para a formação docente é de

³⁶ Art. 26, § 2º

³⁷ Entre outros, refiro-me aos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em nível superior e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Trata –se de documentos elaborados por órgãos governamentais como o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

³⁸ Resolução nº CP/CNE nº 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Posteriormente, foi alterada pela Resolução nº 1/2005 – CP/CNE.

³⁹ O conceito de competências torna-se um marco central nas políticas educacionais elaboradas após a promulgação da LDB de 1996. Tem o significado de mobilização de conhecimentos para resolução dos problemas que o ser humano enfrenta no seu dia a dia. Para uma discussão mais detalhada, consulte-se KUENZER, Acácia Zenilda in: Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Disponível em: [HTTP://anped.org.br](http://anped.org.br). No Artigo em questão, a autora discute de forma crítica a transposição desse conceito para a escola, originário que é do mundo do trabalho.

se esperar que a curto e médio prazo se repita o mesmo ocorrido quando da promulgação da Lei nº. 5692/71.

Ao inverter a ordem dos fatores, a legislação de 1971, estabelecia primeiro o ensino da arte na educação básica e só a partir de 1973 é que surgiriam as Licenciaturas em Educação Artística; assim, a curto e médio prazo as mudanças ocorreriam somente nos documentos oficiais; pois como poderia haver algum tipo de transformação no ensino da arte se não havia sequer professores de artes formados para assumirem estes cargos.

Entretanto, esta pesquisa não visa defender ou criticar tais documentos; mas sim abrir uma discussão em torno do que tem sido feito para que os profissionais da educação possam compreendê-los e posicionarem-se de forma mais consciente em relação a eles.

Doze anos depois de promulgada a LDB-9.394/96, este estudo busca saber quais as influências, que os discursos pedagógicos dos documentos decorrentes da legislação exerceram sobre a estrutura curricular da Licenciatura Plena em Educação Artística, no Instituto de Artes da UNESP e como este discurso é reelaborado na graduação de forma que os conceitos que fundamentam os novos marcos curriculares sejam compreendidos pelos licenciados.

O período de investigação apresentado neste capítulo compreende os anos de 2002 a 2005 e justifica-se por se tratar de uma fase na qual se constata a preocupação das instituições de ensino superior em se organizarem de modo a implantar as orientações propostas pela legislação educacional vigente e por coincidir com o período de minha formação no mesmo curso, na Habilitação em Artes Plásticas.

Nesta perspectiva, este capítulo discute algumas questões visando contextualizar o assunto abordado; entre elas: o processo histórico de elaboração dos PCN-Arte em geral; a construção do conhecimento no meio acadêmico; a recontextualização dos conceitos por meio do campo oficial; bem como visa compreender como tais concepções influenciaram na organização da estrutura curricular do curso de modo a subsidiar a compreensão de conceitos centrais que fundamentam o ensino e aprendizagem da arte.

O processo histórico de elaboração dos PCN-Arte

Os PCN-Arte surgem nos anos 90 dentro do contexto da reforma curricular e se apresentam como o resultado das reivindicações de professores e intelectuais que se opunham as teorias educacionais estabelecidas nas décadas anteriores; tais documentos têm como finalidade difundir os princípios que orientarão a prática docente na busca de novas abordagens e metodologias para o ensino e a aprendizagem da arte.

Segundo Palma (2005), na segunda metade dos anos 80 alguns estados e municípios brasileiros já punham em prática ações voltadas para uma reorientação curricular fundamentadas na teoria curricular crítica que questionavam o caráter tecnicista implantado pela Lei nº. 5.692/71 – que entre outras propostas estabelecia a polivalência no ensino da arte e encarregava o professor de abordar todas as linguagens artísticas e não aquela na qual ele se especializou.

Embora esta lei estabelecesse o ensino da “Educação Artística” no currículo escolar com uma roupagem humanística – como tratei no capítulo anterior – tal concepção é reducionista por caracterizar a arte como uma “atividade educativa” com ênfase nos aspectos técnicos dos instrumentos artísticos e não como disciplina, como desejavam os professores de artes que se opunham a esta formulação.

Na sequência na década de 90 abrem-se novas discussões em torno de propostas curriculares fundamentadas em torno de novas práticas e teorias sobre o ensino de arte considerando-a como área de conhecimento, que somadas a promulgação da Constituição Federal em 1988, da LDB-9394/96 e do Plano de Educação para Todos desencadeariam a elaboração de parâmetros para o sistema educacional brasileiro – os PCN.

Os textos de fundamentação das áreas de conhecimento dos PCN foram elaborados por representantes de universidades brasileiras e por professores especialistas de diversas áreas; posteriormente foram submetidos à apreciação de consultores – com destaque para o professor espanhol César Coll, um dos responsáveis pela reforma educacional realizada na Espanha durante o governo do PSOE (Partido Socialista Obrero Espanhol de Felipe Gonzales).

Tendo em vista o aprofundamento sobre o processo de elaboração dos PCN-Arte, assim como a fundamentação de outras questões relevantes para esta

pesquisa, em outubro de 2006, foi realizado o II Encontro sobre Arte/Educação⁴⁰, que se desdobrou em três temas: “Políticas Educacionais para o Ensino da Arte”, “A formação inicial do arte/educador e a situação das licenciaturas” e “A formação continuada”.

A primeira mesa foi concebida com o objetivo de discutir as políticas educacionais que envolvem o ensino da arte, bem como oferecer subsídios à formação inicial dos licenciados de artes desta universidade; teve como mediadora a Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov e contou com as participações da Profa. Dra. Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, da Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes e dos alunos do curso de Educação Artística – Habilitação Música.

A partir de reflexões providas deste evento, evidencia-se que as intenções dos profissionais que trabalharam na elaboração dos PCN-Arte direcionavam-se no sentido de promover uma educação universalizada e fortalecedora da cidadania conforme previam os documentos e propostas promovidas pela UNESCO, além de priorizar novas práticas e teorias sobre o ensino de arte que considerassem seus aspectos educacionais, artísticos e estéticos.

A pesquisa e a elaboração dos documentos compreenderam etapas de leitura e discussão de propostas pedagógicas de artes do Brasil e de outros países; fundamentando-se em documentos e reflexões sobre a função da arte no espaço escolar e o ensino e a aprendizagem da arte como um sistema de conhecimento específico e significativo para os alunos.

Os PCN-Arte se apresentam como diretrizes para que Estados e Municípios elaborem suas propostas pedagógicas; assim inserem a arte no campo das linguagens, códigos e suas tecnologias representando-a por suas linguagens específicas (artes cênicas, artes visuais, artes audiovisuais, dança e música). Ao apontar para a integração das linguagens e da interdisciplinaridade a proposta tem como objetivo o desenvolvimento integrado do aluno de forma a ampliar seu repertório e sua visão de mundo; todavia isto não significa que as diversas linguagens artísticas devam ser trabalhadas todas ao mesmo tempo e por um único professor.

⁴⁰ Encontro realizado no Instituto de Artes da Unesp – São Paulo-SP, nos dias 26 e 27 de outubro de 2006, com o intuito de se constituir em grupo focal para o desenvolvimento desta pesquisa.

Embora a proposta dos PCN-Arte não tenha o mesmo significado da polivalência, as condições apresentadas pela realidade do sistema educacional brasileiro têm levado professores e profissionais da educação a interpretá-la como tal – assunto que veremos adiante.

Para a elaboração da primeira versão dos documentos foi necessária a realização de vários acordos entre os diversos grupos de professores e pesquisadores que participaram do processo de escrita do trabalho, os acordos deveriam garantir a unidade do texto e contemplar a diversidade de idéias dos envolvidos no processo; além do que deveriam seguir as orientações impostas pelo sistema educacional brasileiro para que se pudesse chegar na forma do discurso oficial vigente.

Tudo isto, confere ao texto um caráter genérico permeado por contradições, ambigüidades; bem como a recontextualização dos conceitos pelo campo oficial no processo de elaboração dos documentos.

Construção, apropriação ou recontextualização do conhecimento?

Como em todos os campos do conhecimento a área de ensino e aprendizagem da arte constitui-se num campo de elaboração de teorias e conceitos; e a disseminação desta produção intelectual tem como objetivo principal contribuir para a ampliação do próprio conhecimento e/ou para a resolução de problemas.

O fenômeno analisado trata sempre de problemas vivenciados em contextos específicos de sua realidade e que após intensa observação e crítica resultam na elaboração de um conceito; desta forma os resultados obtidos na elaboração de uma teoria refletem-se como frutos da dedicação e estudo do objeto investigado durante todo o percurso da pesquisa.

Tal teoria, quando aceita pelo meio científico e/ou acadêmico, pode ganhar projeção a ponto de tornar-se uma referência e subsidiar a produção de outros trabalhos, ou mesmo, a elaboração dos documentos oficiais. Nestas condições, efetua-se a apropriação do conhecimento de forma a deslocar a produção intelectual de um determinado contexto para outro através das estruturas que organizam e controlam o conhecimento: o campo pedagógico de recontextualização e os campos oficiais de recontextualização.

Segundo Bernstein (2003):

Um campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma área de conflito e luta por controle. Qualquer posição pode ser examinada em três níveis analiticamente distintos: autor, ator e identidade. O autor refere-se ao discurso autorizado, os atores referem-se aos patrocinadores e as identidades são o resultado de especializações pedagógicas. Uma posição no campo é uma especialização do discurso, especialização de atores patrocinadores e uma identidade especializada, que assume um significado a partir de posições opostas e complementares. Desse ponto de vista, os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas. As identidades pedagógicas têm uma base social e uma carreira. A base social representa os princípios de ordem social e os desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional. A carreira é moral, instruída e localizada. Uma identidade pedagógica, então, é a fixação de uma carreira em uma base social. As perguntas passam a ser: de quem é a base social, que carreiras e para quem? (p. 80).

Desse ponto de vista, pode-se estabelecer uma comparação entre os campos oficiais de recontextualização definidos por Bernstein e as reformas educacionais elaboradas pelo Ministério da Educação. No contexto da Educação Básica a LDB-9.394/96 determina a construção dos currículos “com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26).

Entretanto, para criar a “Base Nacional Comum” apresentada pelos PCN-Arte, os conhecimentos e teorias elaborados pelas comunidades epistêmicas são extraídos de seus contextos de origem e submetidos a processos de conflitos e acordos transformando-se num texto genérico sob a forma de parâmetros com a intenção de orientar a prática e reflexão dos professores de todo o território nacional.

Ocorre que ao incorporar elementos de diversas origens, tais conceitos sofrem inicialmente uma descontextualização - já que a forma pela qual se chegou a eles permanece isolada dentro do contexto histórico de origem – e posteriormente

uma recontextualização, a fim de se estabelecer um novo discurso pedagógico constituído a partir de uma grande colcha de retalhos conceituais.

Defendo com Lopes (2002), a interpretação do conceito de recontextualização desenvolvido por Basil Bernstein:

Para Bernstein (1996,1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo, da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar. Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meios aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização (p. 2).

Desta forma, conceitos que tenham surgido no campo intelectual da arte/educação ou mesmo de outras áreas – como psicologia, filosofia, sociologia – são recontextualizados e passam a desenvolver papéis centrais na teoria e prática da formação dos professores de artes.

Entretanto, quanto maior a disseminação deste conhecimento maiores serão as probabilidades de interpretações, associações ou apropriações das mais variadas formas, já que uma interpretação é sempre um recorte da realidade sob um ângulo específico.

Averigua-se que ao deslocar um conceito de seu contexto de origem e agrupá-lo em um documento que orientará a prática docente, se faz necessário que o professor conheça as bases que fundamentam este saber, do contrário, a recontextualização efetuada por meio dos discursos oficiais torna-se um fator preponderante para a produção de interpretações reduzidas e/ou distorcidas, colaborando para a legitimação de incoerências conceituais.

Existem outros fatores observados nos PCN-Arte que também contribuem para legitimar tais incoerências, o primeiro deles refere-se ao fato de que os conceitos disseminados pelos documentos são de autoria de professores, intelectuais e especialistas de diversas comunidades epistêmicas, conhecidos e respeitados por muitos profissionais das áreas as quais pertencem.

Assim, ao associar os conceitos aos nomes de respeitáveis intelectuais, o professor atribui credibilidade ao texto na íntegra, de forma a aceitá-lo e a legitimá-lo sem uma reflexão prévia mais aprofundada; sem estabelecer relações das partes com o todo de modo a compreender o processo de recontextualização dos conhecimentos.⁴¹

O segundo é que ao se apropriar de discursos curriculares nacionais e internacionais, ocorre uma ressignificação dos conceitos, de forma a atender as finalidades educacionais prescritas pela LDB-9.394/96 em conjunto com os interesses das agências financiadoras que patrocinam a reforma educacional. Em nível de Ensino Médio é explícita a intenção da reforma na área educacional quando vincula a educação ao mundo do trabalho e a prática social, visando atender as demandas advindas da chamada “terceira revolução técnico-industrial”.

No caso de os PCNEM, ao citar como uma das finalidades desta perspectiva de educação o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; uma das conseqüências do processo de recontextualização é que se este estiver desassociado de uma formação crítica do professor resultará na diluição da essência do conhecimento, transformando-o em senso comum, em um tipo de conhecimento ilustrativo desprovido da intenção de desenvolver o raciocínio crítico.

O terceiro é que os próprios PCNEM vinculam o sucesso desta proposta a uma boa formação acadêmica; atribuindo muitas responsabilidades a pessoa do professor. Ao se apresentarem de forma genérica, sem explicitar de forma clara e objetiva os conceitos que propõem para a fundamentação da prática educativa, partem do pressuposto que o professor domine os conceitos abordados – o que na maioria das vezes não acontece.

⁴¹ Os estudos para a redação do Documento de Arte para o 1º e 2º ciclo do ensino fundamental foi coordenado pela professora Rosa Iavelberg, que foi também uma das elaboradoras para o 3º e 4º ciclo e consultora de Arte do Referencial Curricular para a Educação Infantil, que contou ainda com a participação Maria F.R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Regina S.B. Machado, Heloisa M. Sales, Karen Muller, Ricardo Brein, Iveta M.B. A. Fernandes, Isabel A. Marques, Ingrid Koudela e Ana Mae T.B. Barbosa (Cf. IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte** – sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p. 33).

Problematizando as fronteiras dos PCNEM: teoria e prática

Haja vista que o processo de recontextualização traz conseqüências para o ensino e aprendizagem da arte, instaura-se a necessidade de pensar como todas estas medidas criadas para implantar o discurso curricular oficial repercutem nas práticas educativas.

Problematizar os PCN não se constitui em algo propriamente novo, tanto que desde sua publicação tem sido o foco de muitas discussões no âmbito acadêmico, assim como objeto de estudo para muitos pesquisadores; todavia se faz necessário quando se pretende elucidar os objetivos pretendidos pela reforma educacional.

Nesta perspectiva, o foco da análise será os PCNEM-Arte. Segundo Lopes (2002), apesar dos PCNEM se apresentarem sob a forma de orientação para a prática docente, este discurso objetiva implantar as transformações desejadas pelo MEC e visa à construção de uma nova identidade pedagógica, de modo a atender os interesses de seus colaboradores⁴² que para financiarem tais projetos exigem sempre uma contrapartida interferindo diretamente sobre a produção do conhecimento no âmbito escolar. Igualmente, a autora defende que “as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado” (p. 3).

A problematização não se constitui necessariamente crítica ou defesa aos PCNEM, mas sim, um dos caminhos possíveis para romper com a alienação que coloca o professor numa posição periférica em relação à construção e disseminação dos conhecimentos produzidos pelas comunidades epistêmicas (autores, intelectuais, professores especialistas) e sua apropriação pelos órgãos governamentais através das relações de poder.

Quando professores e estudantes de artes não refletem sobre as políticas educacionais que regem o ensino da arte, de forma a desassociar este assunto da formação e da prática docente, instaura-se a alienação em lugar da problematização gerando um grande abismo entre a teoria e a prática.

As fronteiras estabelecidas pela alienação, além de isolar professores e estudantes de artes a margem do conhecimento, impõem limites que impedem a

⁴²Trata-se de instituições financiadoras como o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID que patrocinam projetos voltados à reforma educacional, entre outros: a expansão de vagas nas escolas, estruturação de sistemas de avaliação – ENEM, programas de formação continuada de professores, etc.

integração da prática com a teoria, impossibilitando a construção da práxis educativa.

Pereira (1995) define práxis como:

Não sendo prática pura é a prática objetivada (individual e socialmente) pela teoria. É a prática aprofundada por esta “meditação” ou reflexão que não deve ser solta, mesmo na consciência da relativa autonomia da teoria, na capacidade do ato teórico em antecipar idealmente a prática como objeto da mesma. A práxis, enfim, é a ação com sentido humano. É a ação projetada, refletida, consciente, transformadora do natural, do humano e do social (p. 77).

Teoricamente os PCNEM propõem mudanças em relação à construção de conceitos que fundamentam a área de conhecimento em artes, entretanto, na perspectiva de Pereira (1995), quando uma teoria tenta estabelecer-se fora do horizonte da prática ela vira pura abstração. Assim, para que exista uma transformação real, é preciso integrar teoria e prática; o que exige da parte dos docentes a postura de professor-pesquisador e a consciência da necessidade de construção de um novo paradigma que possibilite a percepção das nuances implicadas com as transformações propostas pelo discurso oficial.

Tudo isto posto, problematizar as fronteiras dos PCNEM colabora para ampliar o olhar do professor em relação a conceitos, pedagogias e terminologias apresentadas sob a forma de parâmetros que ao serem retirados de seu contexto original e transportados para os documentos oficiais trazem implícitos os discursos que visam atender certos interesses ideológicos. E que se não forem diagnosticados pelo professor podem impedir a realização de uma prática docente comprometida com a construção da práxis.

Segundo Martins (2003), a nova LDB gerou documentos que reafirmam a presença da arte na escola e propõe a mudança de terminologias, porém terminologias desvelam escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas, que acabam abarcando uma complexidade de conceitos que se (inter) relacionam.

Mediante as mudanças propostas pela LDB, se faz necessário refletir sobre as atitudes e valores que ela propõe e rever nossas próprias atitudes como

educadores, pois no momento em que uma nova lei posiciona outra direção, essas questões pedem ressignificação e novos questionamentos.

Segundo, a autora:

Como educadores de Arte, o que temos a preparar e oferecer como alimento-Arte, especialmente a partir da nova LDB-9.394/96? Conceitos foram substituídos? O quê, por quê e como construir um projeto pedagógico nesta área iluminado pelos avanços sonhados na nova lei? (MARTINS, 2003, p.51)

Assim, a LDB-9.394/96 substitui a Lei nº. 5.692/71 apresentando para os professores os desafios de conhecer as mudanças propostas e compreender que atrelado às novas terminologias existem concepções conceituais carregadas de valores e significados que trazem diferentes conseqüências para o ensino de arte. Trata-se de conhecer os pensamentos filosóficos e metodológicos das diferentes terminologias que serviram de base para reflexão e prática dos professores.

O conceito de arte como linguagem e sua inserção nos PCNEM

A arte é uma linguagem capaz de dizer muito mais do que aquilo que é discursivo, é capaz de transmitir os aspectos únicos da cultura e da experiência humana revelando idéias e sentimentos de modo a ampliar o conhecimento que o indivíduo tem de si e do mundo.

Langer citada por Eisner (1972), afirma que existem dois modos básicos para o sujeito conhecer o mundo: o discursivo e o não discursivo. As artes fazem parte do segundo modo de conhecimento.

O modo discursivo se caracteriza pelo método científico, pela lógica e pelos métodos de investigação mediante a linguagem escrita e verbal; entretanto, esta não é a única via humana de aquisição de conhecimento.

As artes por carregarem valores implícitos e características específicas, oferecem para a educação do homem precisamente o que os outros âmbitos do conhecimento não podem oferecer.

A partir desta reflexão, pode-se afirmar que:

Todo aquello que se resista a ser proyectado en la forma discursiva del lenguaje resulta, sin duda, difícil de sostener como concepción, y acaso imposible de comunicar, en el sentido propio y estricto del

término “comunicar”. Pero, por fortuna, nuestra intuición lógica, o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos, y nuestro conocimiento genuino – el conocimiento genuino, lá comprensión – és considerablemente más amplio que nuestro discurso (LANGER apud EISNER, 1995, p. 6).

A arte por se constituir num modo não discursivo é um símbolo construído que apresenta à nossa percepção o conhecimento das formas de sentimento de um artista, constituindo-se tanto numa atividade cognitiva quanto baseada em sentimentos.

Vigotski (2001), afirma que “a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (p. 308).

A capacidade de olhar e enxergar sob as aparências da realidade e expressar de forma poética o que vê, sente e pensa é desenvolvida pelo domínio das linguagens artísticas e resulta na obra de arte. Fruir uma obra de arte é algo inerente a todo ser humano, porém requer um exercício de aproximação do sujeito com as linguagens artísticas. Segundo Dewey (1974), para perceber o espectador precisa criar sua própria experiência, ou seja, sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte.

A arte é uma linguagem que precisa ser compreendida como tal, para que possa propiciar um diálogo entre o sujeito e o mundo; onde arte e vida se misturam e se transformam mutuamente mediante a construção do conhecimento.

Formar sujeitos que conheçam arte e possa fruir arte requer do professor uma clareza de objetivos quanto o papel da arte na vida e na sociedade; além de conhecer arte e saber ensinar arte. A arte é libertadora, mas dependendo da forma como é trabalhada em sala de aula, também pode ser instrumento de manobras para discursos ideológicos.

Segundo Eisner (1972), o professor precisa refletir sobre o que se ensina e como se concebe o ensino da arte, pois cada concepção determina um tipo de currículo e diferentes conseqüências no processo educativo.

Em 1972, Eisner escreve “Por qué enseñar arte?” In: Educar la visión artística, neste texto o autor trata da necessidade dos professores norte-americanos

em justificar o ensino da arte, por consequência do que o movimento modernista provocou com a idéia de que arte não se ensina.

Eisner identifica dois tipos principais de justificativas nas escolas dos Estados Unidos, a contextualista e a essencialista; e chama a atenção para o professor descobrir qual o seu foco no ensino de arte.

A postura contextualista trata a arte como um meio para algum fim e é o modo mais utilizado pelos professores americanos; esta concepção considera os objetivos externos a aprendizagem da arte, valorando a situação, os estudantes e os recursos do professorado. Avalia as necessidades da sociedade e coloca a arte a serviço delas, visando o desenvolvimento de qualidades do indivíduo sem estar necessariamente ligadas com a arte. Eisner discorda desta postura e afirma que só é possível determinar o que é uma necessidade em relação a um conjunto de valores.

Segundo ele, o valor principal das artes na educação reside em que ao proporcionar o conhecimento do mundo, contribui de forma única para a experiência individual. Desta forma, assume a concepção essencialista considerando a arte uma linguagem capaz de transmitir os aspectos únicos da cultura e da experiência humana.

No Brasil, novos posicionamentos sobre o ensino e a aprendizagem da arte surgiram nos anos 80, em diversos Estados, contrapondo-se a visão polivalente implantada pela Lei nº. 5.692/71, bem como a criação de Associações de Arte/Educadores compostas por professores licenciados, educadores e artistas das diversas linguagens exerceriam influências nas discussões em torno das políticas educacionais para o ensino da arte.

De acordo com os PCNEM (1999):

(...) a partir de 1971, durante a vigência da Lei nº. 5.692 que reformou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, a arte passa a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico mas, contraditoriamente, deixa de ser valorizada como conhecimento humano, histórico e importante na educação escolar. Nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera preposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se

formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional (p. 170).

Entretanto, na década de 90 ampliam-se as discussões em torno de propostas curriculares fundamentadas em torno de novas práticas e teorias sobre o ensino de arte, considerando-a como uma área de conhecimento que deveria cada vez mais ser fortalecida na escola, no mesmo patamar de igualdade com os demais conhecimentos humanos.

Os movimentos desencadeados nestas últimas décadas retratam o nascimento de novas idéias que passariam a fundamentar as concepções contemporâneas do ensino da arte em oposição ao pensamento cartesiano; ao obedecer aos princípios da redução e simplificação a teoria cartesiana promovia a fragmentação do conhecimento de modo a separar sujeito e objeto e impossibilitar a compreensão da unidade proposta das relação das partes com todo.

Neste mesmo contexto de oposição ao paradigma da Ciência Clássica surge a Abordagem Triangular, sistematizada pela professora Ana Mãe Barbosa que ao designar os componentes do ensino/aprendizagem da arte por meio de três ações mentalmente e sensorialmente básicas [a criação (o fazer artístico), a leitura da obra de arte e a contextualização] promove a articulação destes saberes bem como o exercício da reflexão.

Todo este processo de efervescência em torno do ensino da arte somado as reivindicações dos movimentos liderados por intelectuais e arte/educadores culminaram para que a arte estivesse presente no currículo escolar, através da promulgação da LDB-9.394/96, artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Segundo Martins (1998) as mudanças decorrentes da nova lei se apresentam nos PCN-Arte: ao identificar a área por Arte e não mais por Educação Artística; ao incluí-la no currículo como área com conteúdos ligados a cultura artística e não como atividade; arte como conhecimento e a articulação de três campos conceituais para a aprendizagem significativa em arte: produção, fruição e reflexão.

Os PCN-Arte do Ensino Fundamental definem a arte como área e aponta para que seja trabalhada em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

Ao compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, “a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura” (PCNEM, 1999, p. 171).

Entretanto, nesta perspectiva de mudança que concebe arte como linguagem e área de conhecimento, os professores precisam questionar-se: Qual o papel da arte hoje? O que “eu” entendo por arte?

Vigotski (2001), afirma que “A arte está para a vida como o vinho para a uva” (p.307) e que a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, sendo assim o papel da arte tem grande significado no sistema geral do comportamento humano. No entanto, “o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes (...) ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação” (p. 325).

Assim, o professor deveria ter como foco principal a articulação de conceitos referentes a aprendizagem da arte. E segundo Lanier, (1997) “Se outros benefícios colaterais resultam das atividades de arte, tanto melhor. Se, no entanto, eles não ocorrem, o papel educacional da arte não terá sido traído – contanto que o crescimento das capacidades estético-visuais tenha se efetuado” (p. 45).

Os avanços versus a qualidade da formação docente

A concepção de arte como linguagem e área de conhecimento apresentada pelos PCNEM constitui-se em um avanço na história do ensino da arte no Brasil; entretanto promover a integração deste discurso teórico à realidade educacional brasileira de forma a propiciar interpretações coerentes e significativas requer algumas condições básicas.

Tendo em vista o processo de recontextualização discutido anteriormente, é imprescindível que o professor de artes tenha clareza do conceito de arte como linguagem para que se alcance os objetivos propostos pela legislação; entretanto esta condição está diretamente ligada a qualidade da formação docente.

Embora a lei proponha mudanças teórico-metodológicas tanto para a educação básica quanto para os cursos de formação de professores, para tornar reais os avanços propostos é necessário que os cursos de formação inicial bem

como os de formação continuada estejam em sintonia com a construção de um paradigma contemporâneo, desejoso de formar o professor-pesquisador que seja capaz de perceber as nuances implicadas com as transformações propostas pelo discurso oficial e as contradições que o documento apresenta.

Uma formação em sintonia com as necessidades apresentadas pela realidade, mas que não despreze o percurso histórico do ensino da arte em nosso país; uma formação que contemple a reflexão sobre o teor dos conteúdos apresentados pelos documentos bem como os valores que lhes são implícitos; de forma tal a promover a consciência de que entre as diversas concepções de ensino cada uma delas trazem diferentes conseqüências para o ensino da arte.

Nesta perspectiva, se faz necessário questionar o que mudou na grade curricular dos cursos de formação de professores de artes desde a promulgação da LDB-9.394/96. A formação em educação artística possibilita tempo/espço/recursos para que os licenciados se aprofundem na discussão/reflexão sobre os conceitos e as ideologias que permeiam os documentos que fundamentam a prática docente? Entretanto, mais do que teorizar sobre os documentos oficiais, as licenciaturas deveriam ensinar a ensinar arte dentro desta nova abordagem contemporânea – assunto que tratarei mais adiante.

Do contrário, continuaremos a reproduzir os mesmos equívocos apresentados durante o percurso da história do ensino de arte no Brasil; como as interpretações reduzidas em torno dos pensamentos de John Dewey, Artus Perrelet e do movimento da EAB entre outros.

Nos anos 20 e 30, as idéias de John Dewey foram amplamente aceitas no Brasil em função da disseminação do Movimento da Escola Nova; apesar do contexto se apresentar favorável para a construção de uma educação nacional, isso acabou não acontecendo; entre outras coisas, porque a maneira como foram implantadas as propostas de mudança, não passaram de uma colagem das experiências educacionais vindas de fora.

Barbosa (1982), traça um panorama sobre a influência de Dewey na educação brasileira sob a ótica de Anísio Teixeira (BA), Nereu Sampaio(RJ), Artus Perrelet (MG) e Carneiro Leão (PE); revelando que cada um destes autores se apropriou dos pensamentos de Dewey sob diferentes perspectivas, entretanto considera que Anísio Teixeira foi quem melhor interpretou os conceitos do autor, no Brasil.

No caso de Perrelet, suas idéias foram apropriadas de forma superficial pelo Estado e posteriormente disseminadas através da reforma educacional; tal interpretação proliferou os equívocos em torno do desenho pedagógico reduzindo seu árduo trabalho a esta técnica.

Segundo, a autora:

Francisco Campos, líder da reforma educacional em Minas Gerais e criador do Instituto de Aperfeiçoamento que Perrelet ajudou a organizar tornou-se ministro da Educação (1931), incorporando os princípios e estratégias defendidos por Perrelet. Entretanto, deixando de lado as preocupações filosóficas de Perrelet sobre o desenho, a reforma de 1931 foi a base para que se defendesse a técnica desastrosa do “desenho pedagógico”, que dava ênfase à orientação baseada na simplificação da forma, que, segundo Perrelet, era apenas o resultado de um rico processo de percepção. O desenho pedagógico nos anos 30 e 40 levava o aluno a copiar formas simplificadas da forma como objetivo. O seu horror à cópia é que impulsionava em direção a simplicidade formal. (BARBOSA, 2002, p.129-130).

A autora atribui os equívocos recorrentes no ensino e aprendizagem da arte a falta de conhecimento dos arte/educadores em relação a história do ensino da arte no Brasil e suas relações com os acontecimentos políticos e sociais de cada época.

Entretanto, o fato de se contestar algumas interpretações não significa que se deva ter uma única interpretação como verdadeira, aliás, a diversidade de interpretações é uma característica da contemporaneidade, porém há interpretações mais ou menos coerentes.

Desta forma, a recontextualização dos conceitos pelo campo oficial no processo de elaboração dos documentos oficiais, a disseminação destes conhecimentos na forma de parâmetros para orientar a prática do professor e uma formação deficiente que não favoreça o conhecimento sobre a história do ensino de arte no Brasil, são fatores que aumentam as probabilidades de se diluir a essência do conhecimento, tornando-o superficial e sem efeito para o que pretende a arte.

No caso dos PCNEM o problema da superficialidade tem início, na medida em que os textos apresentados tratam de conteúdos complexos, porém de forma genérica que não propicia o desenvolvimento e aprofundamento dos conceitos.

Assim, parte do pressuposto que a formação inicial do professor de artes tenha fornecido os subsídios necessários para uma interpretação coerente e espera do professor uma postura de pesquisador.

No entanto, quando se trata dos PCN+ Ensino Médio esta expectativa é frustrada pelo próprio documento, ao não oferecer margens ao prosseguimento dos estudos; já que em sua bibliografia não indica leituras complementares ou outras referências a determinados conceitos. O texto refere-se a uma abordagem contemporânea do ensino da arte, entretanto não cita sua nomenclatura, a “Abordagem Triangular”, além de não desenvolver ou propor encaminhamentos para a sua compreensão.

Tudo isso posto, se faz compreensível a recorrência de tantos equívocos e interpretações reduzidas na área de ensino e aprendizagem da arte; bem como o fato levantado na introdução deste trabalho ao mencionar que alguns licenciados terminam a Licenciatura em Educação Artística sem nunca ter ouvido falar na Abordagem Triangular.

Desta forma, tanto a ausência dos conteúdos quanto sua apropriação superficial compromete a realização dos avanços propostos pelos PCNEM; assim o objetivo de desenvolver o raciocínio crítico através das linguagens artísticas na prática docente, depende de uma formação inicial e/ou continuada que possibilite ao professor desenvolver a sua capacidade crítica de forma tal a possibilitar o conhecimento aprofundado dos conceitos que fundamentam o ensino da arte como linguagem.

As contradições dos PCNEM em torno do conceito de arte como linguagem

Refletir sobre determinado conceito não é somente atribuir definições a sua terminologia, antes implica confrontá-lo com o percurso de sua história e suas relações imanentes com os acontecimentos políticos e sociais.

A reflexão que se propõe aqui para o conceito de arte como linguagem não se pretende apenas no âmbito do conhecimento conceitual amplamente discutido pela área da arte/educação, mas tem como objetivo apontar as contradições entre o conceito apresentado pelos PCNEM e a realidade social.

Realidade social que engloba e afeta o sistema educacional brasileiro, tão discutida em nível de senso comum pelos professores, mas que para ser transformada necessita antes ser compreendida em toda a sua complexidade e

profundidade de relações; sendo assim imprescindível o exercício permanente da reflexão.

Ao refletir sobre as mudanças propostas pelos PCNEM depara-se com a apresentação de um novo perfil para o currículo apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta.

O Ensino Médio deve oferecer uma educação de caráter geral, afinada com a construção de competências básicas que possibilitem ao sujeito a produção de conhecimentos para o desenvolvimento humano, bem como para o desenvolvimento da cidadania e a inserção do jovem no mundo do trabalho. Diante de uma sociedade tecnológica, a educação deverá assumir o papel de formar o sujeito a partir de propostas curriculares que contemplem tanto o novo significado de trabalho dentro do mundo globalizado quanto à pessoa humana que se apropriará destes conhecimentos na prática social. Nesta perspectiva, prioriza a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Entretanto, ao afirmar que as competências exigidas para a formação do sujeito cada vez mais se aproximam das necessárias para as atividades produtivas, instaura-se a contradição nos PCNEM; pois se de um lado o discurso pautado no objetivo de formar o sujeito crítico através de uma concepção de ensino de arte como linguagem revela uma visão essencialista, do outro, ao focar seus objetivos no mundo do trabalho com o objetivo de atender as demandas impostas pelas transformações tecnológicas, se apresenta como uma concepção contextualista.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.
(PCNEM, 1999, p. 23)

Nesta perspectiva, os PCNEM defendem que a formação do jovem deve ter como objetivo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação

científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação; assim, inserem a arte na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com o intuito de que os alunos desenvolvam conhecimentos artísticos e estéticos utilizando-se de novas tecnologias de forma interdisciplinar com os outros componentes da área.

Ao inserir a arte no campo das linguagens estabelece um avanço na história de seu ensino.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCNEM, 1999, p. 32-33)

Entretanto, as condições existentes na realidade escolar e a falta de clareza dos professores quanto as diferentes conseqüências que podem trazer as concepções essencialista e contextualista, podem impedir que a arte se constitua efetivamente como uma linguagem produtora de sentidos, colaborando para que seu ensino seja apenas um “meio” para atingir determinados fins.

Segundo Pimentel (2003), em suas reflexões sobre as tecnologias contemporâneas e o ensino da arte, a autora afirma a necessidade de se desenvolver a competência de saber ver e analisar imagens, para que se possa produzir imagens atribuindo significação tanto para o autor quanto para quem vai vê-la. Todavia, para que se possa pensar artisticamente, é necessário o desenvolvimento do pensamento crítico. Destaca que “é essencial o conhecimento dos diversos instrumentos de produção artística, ficando bem claro que esse conhecimento não deve ser fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga ver, significar e produzir Arte” (p.114).

Ao relacionar o conhecimento em arte com tecnologia apresenta-se aqui uma questão relevante no modo de se conceber o ensino de arte: “como um meio” ou “como um fim em si mesma”? Por sua vez, esta questão conduz a outras: A formação inicial e/ou continuada favorece o desenvolvimento do pensamento crítico? Bem como o conhecimento das artes audiovisuais? E de outros instrumentos de produção artísticas?

Enquanto a concepção de “arte como um fim em si mesma”, compreende-a como uma área de conhecimento que colabora para o desenvolvimento do sujeito e promove uma educação emancipatória através do pensamento crítico; a concepção de “arte como um meio” coloca a arte a serviço de outros interesses que por muitas vezes são ideológicos.

Acontece que quando não se desenvolve o pensamento crítico, o professor pode se deixar levar por interesses ideológicos “camuflados” por uma falsa concepção de contextualizar os conhecimentos artísticos a fim de se estabelecer vínculos com as experiências significativas da vida dos alunos. Entretanto, sem o foco na própria arte, na realidade, esta concepção se voltará para a capacitação do aluno na resolução de problemas em determinados contextos do mundo do trabalho e da tecnologia; colocando a arte a serviço de tais interesses.

Apesar dos PCNEM se referirem a arte não como atividade, mas como área de conhecimento, as contradições bradam em alta voz. Assim, quando a formação docente não é capaz de propiciar os subsídios necessários para a compreensão destes conceitos, as contradições dos PCNEM acabam por delimitar fronteiras entre teoria e prática, de forma que a teoria se torna um discurso ideológico, vazio e sem efeito para o que pretende a arte/educação; e a prática uma atividade desprovida de reflexão e significado.

Mediante tais condições, o professor precisa refletir articulando a teoria com a realidade de forma tal a desenvolver sua prática educativa fundamentada numa concepção de arte como uma linguagem facilitadora da comunicação entre os homens.

Desta forma, a legislação confere ao ensino da arte a função social de resgatar a cidadania do indivíduo, a preparação para o mundo do trabalho, o desenvolvimento como pessoa e atribui a pessoa do professor o seu sucesso, todavia não investe suficientemente em políticas educacionais e sociais a ponto de avançar na qualidade da formação de educandos e educadores.

O trecho a seguir foi retirado do PCNEM (1999) e afirma:

(...) é fundamental que na disciplina Arte os alunos possam dar continuidade aos conhecimentos práticos e teóricos sobre a arte aprendidos em níveis anteriores da escola básica e em sua vida cotidiana. Com isso, estarão ampliando os saberes sobre produção,

apreciação e história expressas em música, artes visuais, dança, teatro e também artes audiovisuais (p. 171-172).

A análise de tal afirmação revela que ao escrever o texto, seus elaboradores têm como pressuposto que a formação básica do indivíduo que chega ao Ensino Médio tenha sido boa o suficiente para promover o contato com as diversas linguagens artísticas. Assim, o Ensino Médio seria o momento propício para que o aluno desenvolvesse novos conhecimentos artísticos e estéticos, articulando o repertório anterior com a integração das diversas linguagens.

O trecho referenciado demonstra incoerência na medida em que não considera importantes dados para que o aluno tenha contato com as diversas linguagens artísticas. Entre eles merecem destaque os seguintes: a maioria dos professores de artes é habilitada em artes visuais; as escolas não dispõem de recursos financeiros para a contratação de um professor para cada linguagem artística; raramente os professores receberam subsídios em sua formação inicial para trabalharem com as artes audiovisuais; bem como existem poucas licenciaturas em dança.

E desta forma, o texto dos PCNEM segue desencadeando uma série de contradições, na medida em que postula uma educação emancipadora associada a uma sociedade cujo sistema de distribuição de renda não permite a maioria dos indivíduos emanciparem-se.

Se concordarmos que mediante a construção de uma nova arte/educação é necessária a construção de um novo paradigma para que se alcancem os objetivos propostos pela nova lei, temos como condição primeira a de que o professor de artes tenha consciência dos limites a que estamos submetidos e das contradições apresentadas pelos documentos oficiais.

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

CAPÍTULO 3

TECENDO A PRÁTICA DOCENTE

Se até agora este estudo focou a problematização dos PCNEM, neste capítulo tratarei das experiências advindas do ensino da arte estabelecendo conexões com a minha formação inicial no curso de Educação Artística.

As reflexões acerca destas experiências vividas em períodos distintos aconteceram sob dois focos específicos: o de arte/educadora no CCBB e o de professora de artes do ciclo I - em uma escola da rede pública estadual – a E.E. Profº. Valentim Carra.

Desde o término da graduação até o ingresso no mestrado o foco desta pesquisa voltava-se para a compreensão de questões conceituais presentes no processo de formação de professores de artes; como as interpretações reduzidas em torno de abordagens que fundamentam o ensino da arte e suas conseqüências danosas para a prática educativa.

No entanto, a partir de meu ingresso na educação formal e da familiarização com a rotina escolar, as reflexões referentes à prática educativa vieram à tona de forma mais contundente.

Os termos “professor (a)” e “arte/educador (a)” mencionados aqui não pretendem diferenciá-los quanto a sua importância, considerando que ambos profissionais são educadores. Entretanto, pretende elucidar para o leitor a área de atuação a que o autor se refere; “professor (a)” para a educação formal e “arte/educador (a)” para a educação não-formal.

Experiências na educação não-formal

Minhas experiências na educação não-formal aconteceram ao trabalhar como Técnica de Dinâmica Educativa – TDE – no Programa Educativo do CCBB realizando atividades, entre as quais, destaco: as visitas orientadas ao prédio histórico do CCBB e a criação de oficinas educativas para crianças em situação de risco social a partir de temas propostos pelas exposições em cartaz nesta mesma instituição.

O termo educação não-formal utilizado neste trabalho refere-se aos saberes veiculados dentro de um espaço cultural por meio de atividades educativas que ao relacionar diversos elementos artísticos promovem o diálogo entre o público e a obra de arte de forma a mediar a construção de relações significativas que os aproximem.

Refiro-me a esta situação como a de um privilégio pelo fato deste contexto de trabalho possibilitar a aproximação a diversas formas de cultura e linguagens artísticas de modo a contribuir para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enriquecendo o meu processo criativo bem como estimulando a prática reflexiva.

No entanto, isto não quer dizer que esta experiência de caráter reflexivo não tenha sido um processo doloroso.

Segundo Larrosa, (2007) ⁴³ a experiência é sempre algo particular. Assim como a vida é para cada qual a sua, assim também é a experiência.

Trata-se de um encontro, uma relação entre o sujeito da experiência e o acontecimento. Entretanto, o território da experiência é o próprio sujeito, que deve estar “exposto” para as coisas e acontecimentos da vida e de seu tempo.

Larrosa afirma que a experiência é aquilo que nos acontece, por isso é impossível aprender *da* experiência do outro (pois ela será sempre do outro); mas sim, aprender *com* a experiência do outro. Experiência tem a ver com a transformação da subjetividade, isto é, há de se construir um saber interior “colado ao corpo” que cresce junto com alma de quem aprende e daquilo que somos.

Todavia, se temos como pressuposto que uma das características do sujeito da experiência é uma exposição ao mundo que pode causar dor, sofrimentos e alegrias, pode-se afirmar também que desenvolvemos a habilidade de perceber/sentir que aquilo que nos acontece sempre deixa alguma marca.

Assim, a experiência é um percurso de saída e volta; de saída quando nos expomos a todos os conhecimentos acumulados pelo nosso mundo externo; e de volta, quando interiorizamos os elementos externos elaborando-os em um novo aprendizado que possibilita a reflexão e reconstrução de nossas atividades externas.

O surgimento deste novo aprendizado constitui-se como um derivado da vida material, do contexto, que re-organiza o pensamento e possibilita a re-construção das atividades externas.

Segundo Líbano (2006):

Na base da idéia de atividade externa está um princípio central da filosofia materialista dialética: o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas (p.10).

⁴³ Experiência estética – Palestra ministrada pelo Prof. Dr. Jorge Larrosa no dia 05/07/2007, no Instituto de Artes da UNESP.

Assim, minhas atividades desenvolvidas na educação não-formal foram diretamente influenciadas por fatores sociais e culturais bem como pela comunicação e interação com arte/educadores e professores de artes.

Em função de tantas dúvidas e questionamentos em relação ao processo de formação de professores, este espaço cultural – o CCBB – tornou-se um campo de pesquisa possibilitando a intervenção da teoria na minha prática.

Pois ao propiciar o contato com a vivência dos professores (generalistas e especialistas), o atendimento ao público em geral ou qualquer outra atividade educativa possibilitava-me tecer novas relações entre a Arte e seu ensino.

As experiências serviriam como base de investigação para a teoria que eu assimilava no curso de Licenciatura em Educação Artística e em contrapartida o meu conhecimento acadêmico/científico era transformado em conhecimento real, favorecendo a construção de experiências de aprendizagem significativas, tanto para mim quanto para o público.

Tudo isto posto, ainda há de se ressaltar a importância da arte dentro deste campo de pesquisa como um elo para todos os meus questionamentos. Pois a arte constitui-se num elemento de mediação coletiva que favorecia a minha compreensão em muitos aspectos, entre eles: como os professores entendiam a arte, como ensinavam arte, como seus alunos reagem diante de uma obra de arte.

E ainda, no aspecto individual sempre me provocou a refletir ora como fruidora, ora como arte/educadora de forma a estabelecer conexões com a pesquisadora.

Todos estes acontecimentos vivenciados simultaneamente com o curso de EA favoreceram a integração da teoria com a prática; pois as dúvidas e incertezas que surgiam ao ler os referenciais teóricos sobre arte/educação podiam ser confrontadas no meu dia-a-dia com a Arte. E os questionamentos que surgiam em meu contexto profissional podiam ser levados para discussão em sala de aula; local de sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente bem como de investigar e analisar a prática profissional.

Reflexões sobre o processo de formação

A simultaneidade da formação inicial com a prática educativa na educação não-formal e a postura provocadora de alguns professores/mediadores durante a

graduação foram fatores que me impulsionaram a refletir sobre meu próprio processo de formação bem como seus pontos positivos e negativos.

Como positivo destaco o aprofundamento teórico em relação aos conteúdos sobre arte/educação e sua contribuição para o meu desenvolvimento profissional e acadêmico. Entretanto, o ato de refletir sobre o meu próprio aprendizado levou-me a questionar se havia coerência entre a formação oferecida pelo curso de EA e o que se esperava do futuro professor de artes na prática.

Mas o que se espera do futuro professor de artes?

Concepção de competência

Haja vista que a LDB-9.394/96 introduziu um novo paradigma curricular com foco nas competências a serem constituídas na educação básica, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências, a lei também define algumas incumbências para os professores e para os cursos de formação de professores.

De acordo com proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior, a LDB traça um perfil profissional que independe do tipo de docência, quer seja multidisciplinar ou especializada, quer seja para crianças, jovens ou adultos, os docentes devem entre outras incumbências zelar pela aprendizagem do aluno bem como concede autonomia para o professor executar seu plano de trabalho seguindo a proposta pedagógica da escola.

Apesar de se falar em autonomia, na verdade espera-se que o futuro professor elabore sua proposta de trabalho pautada nos fundamentos consolidados pela LDBEN.

Assim, do ponto de vista legal:

(...) os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de educação inicial ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação⁴⁴. (CNE, 2001, p. 12).

Entretanto, não basta ao professor ter conhecimentos sobre as finalidades e os objetivos da educação, se este não souber mobilizar esses conhecimentos,

⁴⁴ Nesses artigos, a LDBEN determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

transformando-os em ação. Esta é a noção de competência revelada pelas diretrizes curriculares para formação de professores.

Nessa perspectiva, a construção de competências para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (CNE, 2001, p. 27-28).

Sob este ponto de vista é de se esperar que o licenciado tenha vivido em sua formação inicial um processo de aprendizagem que seja coerente com a realidade em que vá atuar e que a grade curricular da formação de professores articule saberes, conteúdos e metodologias afinadas com o currículo da educação básica.

Mas, diante do crescente discurso que envolve o currículo por competências na escola, será que temos uma formação inicial com este foco? Ou, ainda, estará voltada excessivamente para a parte teórica e muito longínqua do perfil desejado para o futuro professor de artes?

Degustando a prática docente: professora, eu?

Sete horas, toca o sinal e lá vou eu para a minha primeira experiência em sala de aula. Mas, porque tantas expectativas? Se me preparei tanto para esta situação, se estudei em uma universidade conceituada, se conheço os pressupostos pedagógicos estabelecidos pela legislação bem como os conceitos apresentados por vários teóricos da arte/educação, se trabalho há tanto tempo em um espaço educativo; porque tanta ansiedade?

Apesar de todas as experiências vividas nas diversas situações citadas no decorrer deste trabalho, foi neste exato momento em que percebi que ainda faltava alguma coisa - a experiência de degustar a prática docente.

Descobri que apesar da prática vivenciada na educação não-formal isto não era suficiente para lidar com a realidade da escola, eram contextos sócio-culturais bem diferentes.

E agora, professora?

Durante a graduação a aproximação com a realidade escolar se deu de forma teórica por meio de discussões e problematizações trazidas das experiências vivenciadas pelos demais licenciados. Não tive a experiência de estar à frente de uma sala de aula; era como conhecer todos os elementos de uma composição, sem nunca executá-la. Era não conhecer o sabor de como fazer.

Entretanto, se a princípio este estudo fundamentou-se na teoria para tentar entender a prática, a partir deste acontecimento a prática ganha sua dimensão dentro da pesquisa. Isto não quer dizer subordinar a teoria à prática, mas sim, uni-las, respeitando as relações de autonomia e dependência entre elas.

Era a hora e o lugar para confrontar, questionar, vivenciar, transformar a idéia de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra”.

Era a primeira vez que entrava em uma sala de aula como professora de artes, pois até então, minha aproximação com a realidade da educação básica havia acontecido no âmbito de estagiária, em circunstâncias que não me possibilitaram experimentar a prática docente.

Embora a Lei Federal, Resolução CNE/CP nº. 2/2002 estabeleça que:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.⁴⁵

⁴⁵ Fonte: Processo nº 00498/1990 que trata da Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística .

Nem sempre o que prevê a legislação é o que acontece no território da prática quando se trata das exigências determinadas para a conclusão dos cursos de formação de professores.

Há muitos obstáculos que impedem a realização destas determinações; tratarei dos fatores que atuaram especificamente sobre a minha formação - os dois primeiros incisos.

O primeiro diz respeito à alteração curricular do curso de E.A. conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação que determina 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, que deveriam ser vivenciadas ao longo do curso. Esta carga horária não deve ser confundida com a do estágio supervisionado; isto é, destina-se para a realização de atividades práticas dentro das disciplinas que apresentam uma parte teórica e uma parte destinada à prática de ensino⁴⁶.

A exigência foi publicada em 10 de outubro de 2001, e, portanto, refere-se aos alunos ingressantes em 2002 (minha turma). O fato é que a alteração entrou em vigor, mas até o término do curso não havia sido efetuada nenhuma mudança na estrutura das disciplinas a não ser de ordem burocrática. Além do que, com a extinção do curso de E.A. qualquer reestruturação perderia a razão de ser.

O segundo determina uma carga horária de 400 horas para a prática do estágio supervisionado na educação formal, isto não garante que ele alcance todos os objetivos propostos e nem tão pouco a oportunidade de vivenciar efetivamente a prática pedagógica. Pois se o licenciado não exercer a atividade docente regularmente por meio de atribuição de aulas, como estagiário raramente ele conseguirá.

Devido à escassez de parcerias entre a universidade e as unidades escolares nem todos os licenciados conseguem atuar como estagiários na condição de professor regente. Pois os poucos projetos existentes entre estas instituições geralmente se dão fora do horário de realização das aulas, impossibilitando o licenciado que tenha obrigações trabalhistas de participar integralmente destas atividades.

⁴⁶ A relação das disciplinas que contemplam a prática como componente curricular encontra-se na Resolução Unesp nº. 08 de 18 de janeiro de 2006, nos anexos.

Desta forma, compete ao licenciado com vínculo empregatício encontrar uma ou mais escolas que possibilitem a realização do estágio de modo a conciliá-lo com os horários de trabalho e estudos. Isso faz com que nem sempre o licenciado possa colocar em prática um projeto alicerçado em conhecimentos de sua formação inicial.

Assim, o licenciado acaba realizando apenas o estágio de observação. Mas, qual será o lugar destinado ao estagiário no espaço da educação formal?

Minhas experiências de estágios bem como as vivenciadas por meus colegas de turma, em 2005, tiveram como produto final a produção de artigos para o caderno de Conclusão do Curso publicado pelo próprio Instituto de Artes da Unesp. Este trabalho proporcionou compartilharmos a diversidade de experiências vividas diante de uma mesma situação – ser estagiário.

Estagiei em duas escolas públicas da rede estadual e apesar de se tratar de realidades bem diferentes, havia algo em comum nas duas escolas – o papel do estagiário dentro do ambiente escolar.

O trecho a seguir extraído do artigo de um colega de turma Goldschmidt (2006) retrata muito bem o que penso em relação ao tratamento dispensado ao estagiário:

(...) o professor olha o estagiário com desconfiança, e às vezes mesmo com um ceticismo oriundo de longos anos de prá(t)ica. (...) muitas vezes eu, como estagiário, passava pela estranha sensação de ser um corpo absolutamente estranho no organismo escolar, sem lugar para ficar (na sala dos professores ou no pátio?) ou sem ter com quem conversar (com os professores ou com os alunos?); muitas vezes o estagiário é tratado com descaso, tanto que o professor da (...) nem sequer me apresentou para os alunos; este descaso transpira até na hora de assinar a ficha de estágio, que cada um empurra para o outro, o secretário diz que é a coordenadora pedagógica, que diz que é a vice-diretora, que diz que é a diretora, etc etc. (UNESP, 2006, p. 28).

Por mais contraditório que possa parecer, o descaso da escola com o estagiário revela que ela não favorece o exercício de seu objetivo principal - a prática educativa; pois na medida em que não dá o suporte necessário para a formação do futuro professor deixa de contribuir para o desenvolvimento da própria educação e da cidadania.

A situação pode variar de acordo com o contexto de cada escola, no entanto, o meu estágio supervisionado não propiciou a prática da regência, bem como me deixava à margem dos acontecimentos da escola. Como estagiária nunca consegui

participar de uma reunião de professores ou consultar o plano pedagógico da escola.

Apesar das circunstâncias negativas que envolvem a situação do estagiário, as observações do cotidiano escolar levaram-me a refletir sobre as teorias estudadas dentro da Universidade e suas relações com a prática na sala de aula. Surgia uma grande inquietação: No lugar do professor, o que eu faria?

A oportunidade de lecionar não surgiu em concomitância com o período de minha formação inicial e não consegui formular uma resposta definitiva para a questão que me instigava. Todavia, constatei que ser educador é muito mais do que transplantar teorias para a sala de aula, como se elas estivessem guardadas em “gavetinhas” prontas para serem utilizadas. Acreditava que bons ou maus resultados dependeriam da forma como cada professor se apropriasse de determinada concepção de ensino em sua prática pedagógica. Uma visão mais ampla viria mais tarde com o exercício da docência e com a reflexão sobre a ação-docente.

Apesar de a minha formação inicial oferecer um bom embasamento teórico, faltou experimentar o “ato” de lecionar, de por a prova todos os conhecimentos teóricos, de tentar transpor didaticamente tudo aquilo que eu sabia, transformando a minha bagagem de conhecimentos em algo “ensinável”.

A falta de experiência somada a ausência de uma grade curricular afinada com as necessidades apresentadas pelo currículo da educação básica se refletiria posteriormente, na prática, na forma de insegurança para planejar e realizar situações didáticas.

O fato é que antes de lecionar, olhava para a formação de professores com o foco de pesquisadora, de forma a idealizar uma concepção de educação contemporânea, porém “eu” estava situada num contexto de arte e da educação não-formal. Enquanto, meu objeto de estudo eram os professores que exerciam a prática educativa no contexto da escola.

Assim, o encontro da pesquisadora com seu objeto de estudo se dava quando os professores se locomoviam de seus contextos originais em busca de ampliar seu repertório e construir novos conhecimentos ou de apreciar a arte; elementos estes que estavam presentes no meu contexto profissional.

Do ponto de vista de arte/educadora e pesquisadora questionava a forma como os professores de artes se apropriavam dos conceitos que fundamentam a arte como linguagem e área de conhecimento, porém, já estava mais que na hora de

olhar o problema sob outro foco – o do professor de artes em seu contexto de trabalho.

Na perspectiva de fazer o percurso inverso e vivenciar as experiências de ser professora de artes, optei por lecionar em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo

Se por um lado estava segura das minhas convicções, acreditava que as contribuições teóricas e a experiência na educação não-formal seriam suficientes para colocar em prática tudo o que havia aprendido na graduação e no mestrado; bastava arregaçar as mangas e começar.

Por outro, surgia uma grande dúvida: por onde começar? Como fazer?

O período destinado ao planejamento pedagógico para o primeiro bimestre possibilitou-me pensar nestas questões. Escolhi um artista cuja obra e vida conhecia bem, planejei algumas aulas, elaborei e organizei o material de apoio e tudo correu como o previsto.

Entretanto, a escola tem uma cultura peculiar enraizada em velhos costumes e tradições que suscitam a participação do professor de artes de forma prática e imediata. Ao chegar o 2º bimestre, vem o dia das mães, a festa junina e o professor de artes que tem como compromisso o ensino e a aprendizagem da arte, se vê obrigado a deixar seu planejamento pedagógico de lado para desenvolver um produto final para estas datas comemorativas.

Cabe ao professor dizer não a estas demandas e comprar uma briga dentro da escola, ou então, re-elaborar o planejamento de forma a contemplar estas necessidades e “adequá-las” aos seus objetivos de ensino.

O ano prossegue bem como os desafios de ordem conceitual a serem superados dentro da cultura escolar em relação à arte, o professor precisa atender a um acúmulo de solicitações sem que haja um tempo extra para planejar, organizar e executar. O resultado muitas vezes é a realização de um trabalho meramente ilustrativo, desprovido de significados, com o fim de promover a escola dentro da comunidade.

Ao tratar dos avanços na história do ensino da arte no Brasil versus a qualidade da formação docente no capítulo dois, menciono que para se promover a integração do discurso teórico à realidade educacional é necessário uma formação em sintonia com a realidade .

Mas que realidade é esta?

Se de um lado podemos afirmar que somos privilegiados por vivermos em uma cidade como São Paulo, um grande pólo cultural e com uma infinidade de eventos artísticos em cartaz. Por outro, diante de tantas incumbências atribuídas ao professor de artes ele corre o risco de isolar-se dentro da escola e deixar de usufruir dos bens culturais junto com seus alunos.

A falta de políticas educacionais que valorizem a profissão docente de forma a proporcionar uma remuneração digna tem levado os professores a trabalharem mais do que deveriam. Por sua vez, a escassez de tempo para usufruir dos bens culturais pode causar uma situação de distanciamento da arte.

As manifestações artísticas presentes em nossa cultura são elementos preciosos que nos possibilitam extrair delas a essência que precisamos para compreender o tempo e o espaço em que vivemos. O contato com a arte é necessário para cultivar e ampliar o desejo pelo conhecimento bem como para embasar a postura de um professor pesquisador. Já o distanciamento conduz a alienação e ao comodismo frente a tantas dificuldades e imposições que permeiam o ambiente escolar.

Se por um lado minha formação priorizou a teoria e estimulou o interesse pela pesquisa acadêmica; por outro, não havia uma sintonia entre a grade curricular do curso de EA e o currículo da educação básica, deixando lacunas tanto no que se refere aos conteúdos a serem desenvolvidos na educação básica quanto à prática pedagógica.

O receio extremo da universidade em oferecer receitas prontas pode levar a ausência da prática nas disciplinas pedagógicas; isto, agregado ao déficit⁴⁷ do meu estágio de docência na educação formal, não colaborou para que eu vivenciasse as multiplicidades de escolhas que envolvem a prática educativa a fim de harmonizar os conteúdos de ensino a uma metodologia coerente a realidade da escola.

Por outro lado, há de se considerar que a realidade se apresenta de diferentes formas de acordo com cada contexto e exige de cada situação de aprendizagem uma prática docente específica para atender as suas necessidades.

⁴⁷ Refiro-me a minha experiência em particular, pois ao dedicar maior tempo para as atividades da educação não-formal que estavam diretamente ligadas a minha atuação profissional, o tempo restante para cumprir as horas de estágio na educação formal não foi suficiente para realizar a prática educativa na sala de aula.

Por sua vez, este reconhecimento da realidade como algo único exige do professor o domínio de alguns saberes que envolvem entre outras coisas a capacidade de perceber os aspectos sócio-culturais dos alunos e de entrelaçá-los com os conteúdos, de forma que diante das múltiplas possibilidades de conduzir sua aula, o professor opte por escolhas que promovam situações significativas de aprendizagem.

Nesta perspectiva, apesar das falhas mencionadas, a partir da fundamentação teórica pude construir minha autonomia e desenvolver a prática alicerçada em uma concepção de ensino clara e objetiva, capaz de refletir o que entendo por arte e o que quero com o ensino da arte.

Embora na escola a prática pareça ser mais urgente, posso afirmar que a teoria é um subsídio essencial para que a prática educativa possa atingir os objetivos que pretende uma arte/educação libertadora. A práxis na construção do conhecimento, tanto do educador quanto do educando.

O descompasso entre a estrutura curricular do curso de E.A. e a educação básica

A falta de integração da teoria com a prática conforme apresentado no item anterior é um dos fatores que desencadeia o descompasso existente entre a formação inicial e as demandas apresentadas pela realidade escolar.

Em seguida, vem a ausência de disciplinas e conteúdos imprescindíveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da arte previstos para os egressos da educação básica.

Mas, para melhor compreender as falhas diagnosticadas se faz necessário explicitar quais os critérios selecionados como ponto de partida para esta investigação. Qual é a condição profissional necessária para exercer a atividade de professor de artes?

Há diferentes critérios de agrupamentos na organização dos saberes dos professores que se relacionam com o campo da didática, todavia, Cunha (2006) afirma que há alguns núcleos que são necessariamente privilegiados. Entre eles, destaca:

- a) saberes relacionados com o conceito de prática pedagógica;
- b) saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem;
- c) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos;

- d) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino;
- e) saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades;
- f) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Nesta perspectiva parece haver um consenso quanto à idéia de que o professor deva ter o domínio de alguns conceitos básicos para ministrar sua disciplina.

Isto posto, defendo que a condição básica do profissional para exercer a função de professor de artes é que ele tenha domínio sobre conceitos intrínsecos da arte, saiba como ensiná-los bem como identificar o contexto cultural e social dos estudantes para propiciar o conhecer arte.

Sob a perspectiva de Cunha (2006) quanto aos saberes necessários para a prática docente passo a estabelecer relações com as falhas diagnosticadas no curso de E.A.

A primeira delas é a ausência de disciplinas como: História do Ensino da Arte no Brasil, Fundamentos da Arte/Educação, Filosofia da Arte, Políticas Educacionais, entre outras. Disciplinas que envolvem os saberes da prática pedagógica e possibilitariam a compreensão do papel da arte na escola bem como das diversas concepções de ensino existentes e suas diferentes conseqüências para a transformação do sujeito e da sociedade.

Pois, como o professor poderá promover “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (PCNEM,1999, p. 45) por meio de sua disciplina respectivamente, se durante o processo de formação ele não teve o aprofundamento necessário para o desenvolvimento pleno desta competência.

A segunda refere-se à permanência do ensino da arte instituída - a arte ocidental – e a ausência de conteúdos que promovam a tão falada diversidade cultural.

Apesar da aprovação da Lei 10.639/2003 tornar obrigatória a inclusão de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, especialmente nas disciplinas de História, Literatura e Artes; e das crescentes discussões em torno da importância de uma escola democrática que contemple a diversidade e a multiculturalidade, os conteúdos presentes no curso de E.A. eram abordados por

meio de produções artísticas europeias deixando de lado não só a arte africana e afro-brasileira, mas, a arte japonesa, a naif, etc.

A ausência destes conteúdos e disciplinas são fatores que restringem as possibilidades de ampliar as discussões em torno de conceitos essenciais para o ensino da arte bem como reduzem as possibilidades de simular situações didáticas que sejam pertinentes à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

A terceira diz respeito aos processos formativos vivenciados em ateliê por meio de algumas disciplinas de conteúdos específicos, cujas situações de aprendizagem eram voltadas para o conhecimento de técnicas de determinadas linguagens artísticas. O foco da disciplina visava o desenvolvimento da técnica em detrimento das conexões com os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino.

Isto não quer dizer que o professor não precise dominar as técnicas artísticas para dar aulas de arte e nem que o curso privilegiava a formação de artistas; mas sim que a grade curricular do curso de EA deveria ser coerente com o currículo escolar.

As disciplinas práticas de ateliê deveriam contemplar situações de aprendizagem visando à formação do futuro professor, de modo que o licenciado pudesse criar novas situações de aprendizagem para a educação básica a partir dos conhecimentos específicos das técnicas artísticas.

Ao elaborar um plano de ensino o professor/formador seleciona um grupo de saberes que deseja trabalhar com os licenciados. E, por se tratar de um processo amplo e complexo, efetivamente, o professor/formador efetuará escolhas que procurem abranger os saberes essenciais para a formação do licenciado.

Além da escolha pessoal do professor diante do que irá ensinar, há de se considerar as circunstâncias ocasionadas pela polivalência, que amplia a gama de conhecimentos que o licenciado deve dominar nas diversas linguagens artísticas, mas não possibilita o aprofundamento em nenhuma delas.

Mesmo considerando que o licenciado escolherá uma habilitação específica no final do segundo ano, trata-se de uma carga horária insuficiente para o aprofundamento em conteúdos específicos das linguagens artísticas bem como para a realização de simulações de situações de aprendizagem.

O problema afeta não só as disciplinas práticas, mas em dose menor também as pedagógicas.

Se por um lado, os saberes referentes à prática pedagógica que moveram minha formação inicial foram mais de ordem conceitual fundamentados em reflexões sobre a prática e menos em exercícios práticos.

Por outro, uma base de conhecimentos sólidos possibilitou o desenvolvimento de minha autonomia como educadora/pesquisadora e a construção de minha própria metodologia de ensino. Não se trata de “aprender fazendo”, mas de um “fazer” regado conceitualmente por meio da reflexão que pretende se afastar da racionalidade técnica⁴⁸.

Ao longo do curso surgiram muitos conflitos pessoais em relação a minha formação inicial que me levaram a questionar sobre a validade desta estrutura curricular polivalente bem como a defender uma formação inicial específica.

Os novos rumos tomados pelas Licenciaturas Específicas

Em virtude da paulatina extinção do Curso de EA e da criação de três novos cursos, desde o ano de 2004 o Instituto de Artes da Unesp não oferece o vestibular para o Curso de EA, bem como desde 2005 não oferece o primeiro ano do referido curso.

Com a extinção da Educação Artística foram implantados os seguintes cursos:

- Licenciatura em Educação Musical – LEM – criado e instalado no ano de 2005;

- Licenciatura em Artes Cênicas – LAC – criado em 2003 e instalado em 2005, que posteriormente teve sua denominação modificada para Licenciatura em Arte – Teatro;

- Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais – BLAV – criado em 2003 e iniciado em 2005; que de acordo com a Resolução Unesp nº. 94 de 28/08/2003 trata-se da transformação do antigo curso de Bacharelado em Artes Plásticas em Artes Visuais – modalidades Bacharelado e Licenciatura.

⁴⁸ A racionalidade técnica no dizer de Lirwin (1997), citado por Cunha (2006), considera o espaço das práticas como um campo de aplicação de fórmulas e técnicas concebidas como universais e verdadeiras na medida em que sustentam em conhecimentos científicos.

Segundo informações disponíveis no site⁴⁹ do Instituto de Artes o curso de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura é a evolução natural de dois cursos anteriores, o Bacharelado em Artes Plásticas e a Licenciatura em Educação Artística (Habilitação em Artes Plásticas).

Mas o que muda em relação à extinta Educação Artística?

Primeiro, ao modificar os horários para realização do BLAV⁵⁰ do período matutino para o diurno ocorre uma mudança no perfil deste novo egresso para o referido curso, privilegiando um público mais elitista.

Pois o aluno que se candidata para uma das 40 vagas oferecidas pelo curso, não é mais aquele que estuda pela manhã e pode trabalhar à tarde, ao contrário, é aquele com disponibilidade e condições financeiras para se manter até o término do curso.

Neste novo formato o aluno poderá cursar as modalidades tanto de bacharel quanto a de licenciatura, dependendo da disponibilidade de vagas e horários.

Outra mudança diz respeito ao número de créditos e a integralização do currículo.

O número mínimo de créditos a ser integralizado no Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas era 220 (duzentos e vinte)⁵¹, já para o novo curso, na modalidade Bacharelado o mínimo será de 180 (cento e oitenta) e na Licenciatura (cento e noventa e nove)⁵².

Quanto à integralização do currículo a diferença está no elenco e no agrupamento das matérias e disciplinas.

A estrutura curricular do curso de EA com habilitação em Artes Plásticas, integrava Disciplinas Obrigatórias do Núcleo Comum, Disciplinas Obrigatórias Específicas de cada habilitação, Prática como componente curricular, Estágio supervisionado e Atividades acadêmico-científico-culturais; enquanto o currículo pleno do Curso de Artes Visuais Bacharelado e Licenciatura será integrado por Disciplinas de Formação Geral Comum às duas modalidades, Disciplinas Específicas de cada modalidade, Atividades programadas e Estágio supervisionado.

⁴⁹ Ver em www.ia.unesp.br

⁵⁰ BLAV – Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais – daqui em diante chamarei pela sigla BLAV

⁵¹ Ver Resolução Unesp n.º 8 de 18/01/2006 em anexos.

⁵² Ver Resolução Unesp n.º 95 de 28/08/2003 em anexos.

A grade curricular do BLAV é composta por um conjunto de disciplinas que vem ao encontro de sanar as falhas de articulação apresentadas pelo antigo curso de EA. Ao caminhar para a especificidade das artes visuais e ao incorporar disciplinas que possibilitam o desenvolvimento de competências inerentes a profissão docente se mostram mais afinadas com os novos marcos curriculares propostos pela legislação educacional.

No núcleo de disciplinas comum as duas modalidades vale destacar a criação de disciplinas como: “Introdução a Semiótica”, “Introdução ao Pensamento Filosófico”, “Mídia I, II, III, IV, V, VI, VII”, “Projetos Interdisciplinares”, “Teoria da Comunicação” como uma forma de preparar o aluno para um mercado de trabalho mais exigente e em sintonia com as constantes mudanças provocadas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico bem como com os PCN-Arte que insere a arte na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Na modalidade Licenciatura a criação de “Ensino de Artes Visuais”, “Estado, Sociedade e Educação”, “Fundamentos do Ensino da Arte” revelam a intenção de propiciar ao licenciado o aprofundamento em conteúdos históricos, políticos, sociais, culturais, como elementos fundamentais para compreender o papel da arte e da educação no processo de construção do sujeito e da sociedade.

Também acontecerá nesta modalidade a possibilidade do licenciado compreender como se dá a construção do conhecimento, sua apropriação e disseminação bem como sua recontextualização por meio da criação de políticas educacionais.

Diante deste processo complexo, “Fundamentos do Ensino da Arte” é uma disciplina que pode promover novos conhecimentos em relação à importância das diferentes concepções de ensino de arte e suas conseqüências, bem como favorece a compreensão dos conceitos de arte como linguagem e área de conhecimento.

Cabe ao licenciado conscientizar-se das relações existentes entre a arte/educação e todo o sistema político-educacional a fim de efetuar escolhas coerentes na hora de conceber sua prática pedagógica. Esta concepção deve ser caracterizada pela coerência quer seja na forma de construir novos conhecimentos; quer seja na forma de interpretar teorias ou documentos oficiais; de modo que ao se apropriar de um conhecimento não o torne em algo superficial e esvaziado de sua essência.

“Orientação de Projetos (TCC)” integra a grade curricular tanto do Bacharelado quanto da Licenciatura. Em ambas as modalidades o aluno deverá submeter um trabalho de conclusão de curso para uma banca examinadora. O TCC dos alunos do bacharelado consiste em desenvolver uma reflexão escrita a partir do processo de um trabalho e uma exposição (individual ou coletiva), em espaço público.

Ao comparar a modalidade Licenciatura com o extinto curso de EA nota-se um avanço ao incluir a produção do TCC; exige-se que os licenciados elaborem uma monografia sobre um tema das Artes Visuais e um projeto de curso a ser ministrado sobre o mesmo tema.

A produção do TCC desperta no licenciado o interesse para a pesquisa acadêmica; entretanto, ao exigir a elaboração de um projeto de curso a ser ministrado, incentiva um tipo de pesquisa que vai mais além da pesquisa dita acadêmica.

A elaboração do projeto provocará o licenciado ao longo do curso a refletir sobre as possibilidades de integração da teoria e da prática impulsionando-o para a construção de sua autonomia em prol deste objetivo; o licenciado terá que se aprofundar em conteúdos que estejam ligados ao que se pretende desenvolver na prática. Isto é, descobrir maneiras de transpor didaticamente os conteúdos apreendidos na faculdade para um determinado público que se deseja ensinar arte.

Outro ponto que diferencia o BLAV da extinta Educação Artística são as atividades programadas que compõem a grade curricular, trata-se de uma proposta mais aberta que possibilita a construção de currículos ajustados aos desejos e necessidades dos discentes, bem como para desenvolvimento de habilidades e competências extra-escolares.

São consideradas atividades programadas aquelas que promovam o desenvolvimento do aluno como pensador, produtor e pesquisador e que tenham relação direta com o curso referido. Características semelhantes às atividades acadêmico-científico-culturais que eram exigidas para a conclusão do curso de EA.

Contudo, estas reflexões fomentam um paralelo entre as estruturas curriculares da Educação Artística e do BLAV. E provoca-nos com a seguinte questão: A grade curricular do BLAV articula efetivamente a teoria e a prática?

Responder a esta pergunta demandaria a realização de uma nova pesquisa; entretanto, a nova estrutura curricular aponta algumas possibilidades.

No caso do BLAV as atividades programadas podem ser propostas pela própria universidade por meio de projetos educacionais e/ou artísticos integrando as diversas linguagens, entre outros, ou ainda, podem ser vivenciadas de diversas maneiras em outras instituições conveniadas.

Esta estrutura mais aberta proporciona aos discentes maior mobilidade de escolha e amplia as possibilidades de integração da teoria com a prática na medida em que abre um leque de opções fora da própria universidade.

No caso do curso de EA, apesar da exigência de haver uma articulação teórica-prática implementada formalmente por meio de documentos, a prática como um componente curricular que deveria ser vivenciada ao longo do curso nunca saiu do papel para a sala de aula.

As licenciaturas específicas tomaram novos rumos, isto é fato. Todavia, nestes novos caminhos, surge algo na contramão.

A polivalência na contramão

Em virtude da constatação do envelhecimento do curso de Educação Artística e da insuficiência da grade curricular polivalente em promover o aprofundamento nas três linguagens artísticas (cênicas plásticas e música) foram criadas as novas licenciaturas específicas.

Era necessária a criação de um curso cuja grade curricular contemplasse novos conteúdos afinados com a contemporaneidade e com os novos marcos curriculares expressos nos documentos oficiais de forma a fomentar o interesse do licenciado a desenvolver habilidades específicas na linguagem artística de sua preferência.

Mas a partir do momento que surge um movimento de conversão na formação inicial do professor de artes, determinado pelos novos rumos tomados pela criação das licenciaturas específicas, nota-se também um movimento contrário na outra via do sistema educacional – a escola – e a interpretação dos novos marcos curriculares e sua sistematização.

Embora pareça haver uma aproximação entre os discursos da Secretaria da Educação, da legislação e da maioria dos professores de artes quanto ao entendimento de arte como linguagem e conhecimento, o que se vê é a divergência entre o discurso instituído e a realização na prática.

O interesse em saber mais sobre a formação inicial sempre me provocou a questionar se diante das mudanças implantadas pela LDB-9.394/96 o professor de artes teria interpretações coerentes sobre o ensino e aprendizagem da arte.

Será que o professor formado antes de 1996 saberia dizer o que mudou? E diante de tais mudanças, saberia dizer como colocá-las em prática?

Mas...

- O que mudou?
- Como fazer.
- Como fazer? Este é o cerne da questão.

A mesa “Formação continuada”⁵³ revelou que há uma preocupação da Secretaria de Educação por meio de cursos de capacitação realizados pelas Diretorias de Ensino com o objetivo de fomentar o conhecimento dos professores de artes a fim de atender as expectativas mencionadas na legislação vigente.

Entretanto, ao enfatizar a importância das quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro) no ensino da arte, o sistema de educação básica como um todo, promove a idéia de que o professor de artes deva trabalhar com todas as linguagens em sala de aula.

E isto seria o ideal, que o aluno pudesse viver experiências significativas durante a educação básica de forma a integrar as diversas linguagens e manifestações da arte a educação e a cultura.

Nesta perspectiva a escola ideal deveria oferecer aulas de música, dança, teatro e artes visuais para todos os alunos da educação básica contratando um professor para cada linguagem.

Na tentativa de adaptar a escola ideal à escola real as Diretorias de Ensino reafirmam a polivalência e descaracterizam a arte como linguagem ao promoverem cursos de capacitação com o objetivo de fazer o professor especialista atuar em todas as linguagens artísticas.

Os cursos são ministrados por especialistas da área; entretanto, em apenas algumas horas não é possível conhecer e se aprofundar nos conhecimentos específicos da linguagem.

⁵³ Evento organizado (citado anteriormente) com o objetivo de constituir-se em material de estudo e pesquisa para este trabalho.

Ao não considerar que para saber “como fazer” o professor primeiramente precisa conhecer os conteúdos a serem ensinados, este sistema de capacitação contradiz as expectativas inerentes à formação docente.

Num momento em que os cursos caminham no sentido de formar professores para as linguagens específicas, o Estado efetua um movimento no sentido contrário ao promover a idéia de que o professor deve ser polivalente e ensinar todas as linguagens artísticas, mesmo que não tenha um dos quesitos imprescindíveis para ser professor de artes – o domínio dos conteúdos específicos da linguagem que vai ensinar.

Um exemplo disso é “O ensino de arte nas séries iniciais – ciclo I” material produzido pelo Governo do Estado de São Paulo cuja proposta tem como pressuposto que os professores de artes sejam “pesquisadores em tempo integral” e por isso podem buscar novas possibilidades dentro das diversas linguagens artísticas. Resta saber o que o Estado entende por pesquisador?

A falta de aprofundamento nas linguagens específicas ocasiona uma prática de ensino superficial. É comum, em encontros de formação de professores, ouvirmos relatos de experiências, na qual a arte é ensinada de forma diminutiva. “Eu ‘dei’ uma ‘musiquinha’...”, “Eu fiz uma ‘pecinha’ de teatro com meus alunos”.

Experiências desprovidas de conteúdos específicos das linguagens artísticas que compreendem o ato de fazer como reproduzir, isolado do ato de investigar, compreender e contextualizar a arte como uma das formas de conhecer o mundo.

Não atinge o objetivo de construir novos conhecimentos em arte de forma a desenvolver habilidades e competências que permitam ao aluno conhecer, analisar, refletir, fruir as diversas manifestações da arte em sua dimensão sócio-histórica.

Outra atitude que suscita a discussão em torno da polivalência é a nova lei sancionada pelo Presidente Lula ao implantar o ensino da música como obrigatório na educação fundamental. Quais os profissionais responsáveis por seu ensino? Professores generalistas ou especialistas? – sendo que os segundos em sua maior parte são formados em artes visuais.

Muda-se o discurso, mas a prática continua permeada pelas mesmas contradições remanescentes dos velhos paradigmas.

Mas que caminhos são possíveis trilhar diante destas contradições?

Defendo que os professores devam conscientizar-se sobre as relações políticas-históricas-sociais existentes entre estas atitudes e a prática docente de

forma tal a desvelar qual a identidade pedagógica está por trás de tudo isto, quais seus objetivos e para quem elas foram pensadas?

Entretanto, para construir esta consciência o professor deverá reconhecer que a formação docente será sempre um processo contínuo e inacabado, características essenciais para o desenvolvimento de seu papel na formação do indivíduo e na busca de formas de ensino que superem a velha dicotomia que insiste em separar a teoria da prática.

Fatores do contexto educacional

Ao ingressar na rede pública estadual fui muito bem acolhida pela equipe gestora da escola, que logo de início demonstrou valorizar minha formação inicial e a minha experiência como educadora na educação não-formal.

Fazer parte da comunidade cuja escola atende e propiciar para a mesma algumas visitas às exposições em cartaz no CCBB foram fatores que facilitaram a criação de elos entre a direção e eu.

A credibilidade que me atribuíram foi essencial para que eu desenvolvesse meu trabalho de forma autônoma e contando sempre com o aval da direção em relação as minhas escolhas e atitudes.

A autonomia começa por um processo de reconhecimento da realidade por meio do levantamento de repertório dos educandos e dos possíveis focos de interesse que eles possuem em relação a aprendizagem.

Por sua vez, para conhecer a realidade da escola, precisamos entender o professor como um intelectual que possua certo grau de autonomia. Janela Afonso (2004) apud Cunha (2006), afirma que:

(...) a autonomia pressupõe a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites, que envolvem pressupostos éticos, legais e relacionados aos costumes e valores. Escolhas essas suscetíveis de justificativas científicas, pedagógicas dentro de um contexto democrático. (p. 58).

Nesta perspectiva, a autonomia não deve ser entendida como um processo que cada indivíduo faz o que quer, sem compreender as conseqüências e repercussões de seus atos. Mas sim, como uma condição para o reconhecimento do professor como um sujeito do processo que protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional. (CUNHA, 2006, p. 59).

Entretanto, a escola não promove a construção desta autonomia na medida em que as orientações pedagógicas vindas da Secretaria de Educação e repassadas pelas diretorias de ensino, são bem engessadas. O material didático já contém todas as atividades prontas e posteriormente são efetuadas algumas sondagens⁵⁴ com base nestas atividades para conferir se o professor trabalhou efetivamente de acordo estas diretrizes.

Ao relacionar-me com o corpo docente, chamou minha atenção a falta de autonomia de alguns professores condicionados por este sistema. O problema se agrava na medida em que o professor não é um profundo conhecedor das mudanças efetuadas pela legislação desde 1996.

Diante da falta de autonomia e das dificuldades em compreender as mudanças educacionais, as diretorias de ensino elaboram algumas receitas prontas para os professores generalistas colocarem em prática; entretanto, o que acontece muitas vezes é que alguns professores não estão aptos para realizar o “como fazer” de forma coerente com a concepção de ensino que propõe os PCN.

Ao utilizar uma metodologia de ensino ultrapassada gera um descompasso entre os objetivos de ensino e sua prática pedagógica. Além de favorecer as políticas educacionais que objetivam reduzir o professor a um empregado operacional do Estado, desmotivado, alienado como sujeito e como profissional.

Tudo isto somado as angústias em relação ao déficit de aprendizagem dos educandos, a falta de disciplina dos mesmos, as ansiedades em atingir as metas de alfabetização determinadas pela Secretaria de Educação, são fatores que engessam os professores fazendo com que eles vejam os problemas como se fossem sem solução.

As circunstâncias e o medo do fracasso geram o comodismo e este atua como elemento de contágio dentro do sistema escolar, ocasionando uma paralisia decorrente do esquecimento de que os professores são seres atuantes e capazes de transformar a realidade.

Os fatores presentes no contexto educacional não fazem da escola um espaço propício para a realização do ensino e da aprendizagem em geral. E em relação ao ensino de arte na escola? Porque não conseguimos atingir nossas

⁵⁴ Sondagens são técnicas utilizadas para avaliar o desenvolvimento e o aprendizado do aluno no processo de alfabetização.

crianças na sala de aula da mesma forma como são afetadas quando visitam uma exposição?

Um paralelo entre o ensino de arte na escola e na educação não-formal

Ao estabelecer um paralelo entre os dois tipos de educação este estudo busca refletir sobre as aproximações e distanciamentos que há entre elas a partir das experiências de ensino por mim vivenciadas na escola e no CCBB.

Como mencionei anteriormente, as experiências de ensino e aprendizagem realizadas na escola sofrem uma série de interferências produzidas pelo contexto político e social. Entretanto, ao tratar das experiências do ensino de arte especificamente há algumas peculiaridades.

A primeira e principal delas refere-se que enquanto numa instituição cultural tem o foco voltado para a arte e seu ensino, a educação básica do Ciclo I é direcionada para a alfabetização. Assim, a arte não se iguala ao patamar no qual se encontram as outras disciplinas.

Não sendo prioridade, o ensino da arte sofre pela falta de condições espaciais e materiais próprios para o desenvolvimento de atividades artísticas; a escola está equipada com biblioteca, sala de vídeo, sala de leitura, sala de informática, mas não tem uma sala específica para artes.

Em virtude de não estar em primeiro plano junto às demais áreas do conhecimento não sofre tantas imposições por meio de orientações pedagógicas. Apesar de não ter as condições desejáveis para a realização de atividades artísticas o professor tem autonomia para construir seu plano de ensino; está livre para elaborar e ensinar arte de acordo com suas escolhas conceituais e metodológicas.

Quer desenvolva uma proposta de ensino com boa fundamentação teórica, quer distribua desenhos mimeografados para pintar (eles ainda existem), não aparecerá ninguém para efetuar uma sondagem entre os alunos a fim de avaliar o que eles aprenderam em arte.

Enquanto no CCBB desenvolvia um trabalho em conjunto com a equipe do Programa Educativo, profissionais que compreendem arte como linguagem e área de conhecimento, na escola o professor de artes não tem com quem dialogar.

O período no qual atuei no CCBB foi marcado por muitos cursos de formação de educadores, pelo constante contato com a arte e com grandes nomes da

arte/educação bem como suas produções acadêmicas que eram largamente discutidas durante o processo de formação contínua realizado em cada exposição.

Embora os PCNEM apontem para a Abordagem Triangular, a mesma concepção de arte que vivenciei no CCBB, na realidade da cultura escolar a maioria das pessoas envolvidas não comungam das mesmas idéias, ou ainda, não as conhecem.

Outra coisa bem peculiar que difere o ensino da arte nos dois espaços é que além do processo de formação vivenciado pelo arte/educador para atuar como mediador na exposição há o contato com as obras de arte.

A riqueza de fruir uma obra de arte não pode se comparar com as leituras de imagens realizadas por meio de reproduções em uma sala de aula com quarenta alunos. A arte atrai, fascina, encanta e estas características próprias da linguagem favorecem aos arte/educadores mediar a aproximação entre público e obra de arte.

Por ser diferente da escola, o espaço da educação não-formal desperta o interesse do aluno e lhe convida a descobrir novos conhecimentos de forma mais descontraída. Apesar de não haver um conhecimento prévio do grupo e a visita durar no máximo uma hora e meia, a ausência de criação de vínculos não impossibilita ao arte/educador atingir seus objetivos – promover experiências significativas.

O espaço da arte na escola

Em virtude das escolas de Ensino Fundamental do Ciclo I terem como objetivo principal a alfabetização, se faz necessário pensar qual é o espaço concedido à arte na escola?

Com base no material de apoio para o ensino de arte nas séries iniciais – Ciclo I - apresentado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, a arte ocupa um papel importante na formação e desenvolvimento das crianças e atribui ao professor o papel de mediador entre a arte e a criança; e mais, o professor deve saber o real significado da arte na educação, ter clareza de seus objetivos, conhecer arte e conhecer a criança.

Assim, para:

Pensar um projeto de Arte na escola e, especialmente um projeto que contemple o ensinar/aprender Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental, requer a clareza de dois pontos fundamentais:

1 – Arte é área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade;

2 – Arte é linguagem, portanto, um sistema simbólico de representação.

A escola (...) não se completa se não contemplar em seu currículo o ensino competente das linguagens artísticas.

O professor que leciona nas séries iniciais, tendo como foco principal o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, tem o dever de possibilitar às crianças o acesso também à leitura e produção de textos nas linguagens não-verbais, matéria-prima do universo da Arte. Manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir, conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais são requisitos indispensáveis ao cidadão contemporâneo. A leitura de mundo, o letramento, vão além do texto escrito... (SÃO PAULO, 2006, p. 9)

Ao afirmar a arte como área de conhecimento e linguagem este documento sinaliza um objetivo a ser alcançado; entretanto, diante da situação observada nas séries iniciais do ensino fundamental, a prática tem revelado o oposto.

Embora a formação inicial do professor de artes seja um dos elementos essenciais para propiciar o ensino e a aprendizagem da arte por meio de experiências significativas; há de se mudar esta cultura escolar arraigada num estereótipo, onde a arte continua sendo vista como uma atividade, como hora de lazer para os alunos e hora de descanso para os professores generalistas.

As diferenças entre as formas de avaliação em artes e nas demais disciplinas, reforçam o estereótipo de caráter recreativo. O professor de artes não deve atribuir notas vermelhas aos alunos, mesmo que estes tenham obtidos conceitos negativos em todas as outras disciplinas.

Também não deve haver discrepância entre as notas atribuídas pelos professores generalistas e especialistas. Espera-se que o aluno tenha um aproveitamento proporcional entre todas as disciplinas, desconsiderando que muitos alunos que não são alfabéticos possam se expressar muito bem nas linguagens artísticas.

Não há um consenso entre professores generalistas e especialistas quanto à importância da realização de um trabalho interdisciplinar que compreenda a arte como uma linguagem capaz de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos e do mundo por meio dos materiais presentes no universo da arte.

Como valorizar a arte como linguagem, se cada vez que tento discutir estas questões dentro da escola acabo realizando um monólogo? Como valorizar a arte se

o objetivo principal da escola é atingir as metas de alfabetização e letramento impostas pelos órgãos superiores?

Os resultados do SARESP⁵⁵ indicaram a necessidade de redirecionar as ações pedagógicas para atingir as metas propostas pelo IDESP⁵⁶.

O Programa Ler e Escrever, implementado pela Secretaria de Estado da Educação, está incluído entre as ações destinadas ao cumprimento, até 2010, das 10 metas do plano para a Educação, lançado pelo governo paulista em agosto de 2007 e pretende que até 2010 todas as crianças de até 8 anos matriculadas na rede pública estadual de ensino de São Paulo estejam plenamente alfabetizadas.

Apesar de ter como objetivo investir na formação de base das crianças por meio da alfabetização, este projeto parece bastante similar ao da escola jesuítica, cujos objetivos eram apenas: ler, escrever e contar. O ensino da arte fica à margem do contexto de aprendizagem como algo meramente ilustrativo.

Reverter esta situação exigirá do professor de artes postura e conduta diferenciada dentro do ambiente escolar a fim de quebrar os velhos preconceitos que envolvem o ensino da arte.

Entretanto, tal postura não se refere somente às questões da prática educativa; está atrelada ao que o professor entende por arte e sua concepção de ensino, bem como a uma visão de mundo capaz de refletir sobre os acontecimentos que permeiam o sistema educacional.

É o caso da política de bônus salarial que ‘recompensa’ a unidade escolar e os professores de acordo com os resultados obtidos nas avaliações do SARESP. Todavia, os critérios desta premiação são obscuros e contemplam mais aos interesses políticos do que aos resultados de fato.

Nesta perspectiva, atingir as metas não quer dizer que os educandos tenham alcançado melhores níveis de desenvolvimento no processo de aprendizagem. Tão pouco, se constitui em uma política educacional que pretenda valorizar a profissão docente, mas sim, em uma estratégia equivocada ao comparar o ato de educar a uma produção em série.

Quanto mais se “educa” maior será o bônus salarial?

⁵⁵ SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

⁵⁶ IDESP – Instituto de Desenvolvimento da Educação de São Paulo.

Dias Melhores

(Jota Quest)

Vivemos esperando dias melhores.

Dias de paz, dias a mais.

Dias que não deixaremos para trás.

Vivemos esperando o dia em que seremos melhores.

Melhores no amor, melhores na dor.

Melhores em tudo.

Vivemos esperando.

O dia em que seremos para sempre.

Vivemos esperando.

Dias melhores pra sempre.

Dias melhores pra sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DIAS MELHORES

Vivemos esperando dias melhores, em que seremos melhores...

Ouvir esta música me levou a pensar sobre a condição de ser professor e ao costume de conjugar o verbo “ser” submetido ao “ter” sempre no tempo futuro. Seremos o quê? Melhores em quê?

O descaso com que a arte e a educação são tratadas, a falta de políticas educacionais que promovam o reconhecimento profissional do professor de forma digna, com melhores salários; a falta de espaços e materiais para a criação de situações de aprendizagem que proporcionem experiências significativas; são fatores que colocam o ensino da arte, a escola e as crianças fadados ao insucesso.

Ter uma boa formação inicial, salários e condições dignas de trabalho (entre outros) são essenciais para ser um bom professor.

Entretanto, quando o ‘ter’ assume a prioridade em detrimento do ‘ser’ corremos o risco de perder o foco de nossos objetivos como educadores e adiar a autonomia de ser um bom profissional em função de vivermos esperando por dias melhores na educação – dias que podem chegar ou não.

Neste aspecto, foi imprescindível refletir sobre as experiências vividas em minha formação inicial de modo a descobrir suas lacunas e perceber que apesar da universidade ser responsável pela formação docente, isto não me isentava de ‘ser’ autora do meu processo de formação.

Não bastava apenas diagnosticar as falhas do curso ou do sistema educacional em geral, era imprescindível encontrar meios para suprir as necessidades por elas apresentadas; de modo a construir uma formação que possibilitasse a transformação das práticas pedagógicas na sala de aula conferindo à arte o status de linguagem e conhecimento.

Verifica-se que desde sua criação em 1975 até o início do processo de extinção em 2004, a grade curricular do curso de EA passou por transformações em função das expectativas apresentadas pelo contexto político-educacional a fim de adequar a formação docente a criação de uma identidade pedagógica que favorecesse aos desejos institucionalizados pelo Estado e seus patrocinadores.

O curso que fora criado para formar professores de música com o decorrer dos anos agregou as habilidades de Artes Plásticas e Cênicas. A implantação da

polivalência ocasionou o empobrecimento do curso, na medida em que ampliou a gama de conhecimentos a serem desenvolvidos, mas não proporcionou condições de aprofundamento em nenhuma das linguagens artísticas.

Caracterizava-se a formação docente num estilo 'Fast Food' ao apelar constantemente para a 'quantidade do ter' em contraposição à 'qualidade do ser', visando formar professores para ensinarem em todas as linguagens artísticas, num curto espaço de tempo, além de otimizar recursos materiais e humanos.

Verifica-se conseqüentemente que o aprofundamento necessário para a compreensão de conceitos intrínsecos à prática docente na Habilitação em Artes Plásticas e nas demais linguagens artísticas, em consonância com o que prevê os documentos oficiais, na maioria das vezes só acontecerá num curso de pós-graduação e/ou mestrado.

Apesar de nos planos de ensino de algumas disciplinas constarem conteúdos da aprendizagem da arte vinculados aos marcos curriculares estabelecidos pela LDB-9.394/96, as falhas de articulação ocasionadas pela estrutura curricular polivalente não propiciam o aprofundamento nestes conceitos.

Nesta perspectiva, o curso de E.A. não dá conta de formar o professor para trabalhar com as diferentes linguagens artísticas.

As inquietações que surgiram ao longo de meu processo de formação inicial ganharam consistência na medida em que realizava as disciplinas do mestrado.

A partir das reflexões sobre minhas experiências a teoria ganhou corpo e passou a interagir com a prática durante a realização desta pesquisa, revelando que os conflitos pessoais vividos durante a graduação não eram apenas meus, mas eram advindos de uma estrutura curricular defasada que não atendia as necessidades dos licenciados.

A deficiência do estágio supervisionado, a falta de conexão entre teoria e prática no planejamento das atividades de ensino, a ausência de disciplinas e conteúdos que aproximem a grade curricular do curso de EA com as necessidades apresentadas pelo currículo da educação básica, são fatores que revelam o descompasso entre a formação do professor de artes e a realidade da escola, bem como não favorecem as sonhadas transformações na realidade educacional brasileira.

Entretanto, a formação inicial do curso de EA por meio das instigações de alguns professores e suas respectivas disciplinas promoveram meu interesse pela

pesquisa acadêmica, promovendo o embasamento teórico e a construção da autonomia diante do processo de formação, fatores que foram primordiais na busca dos subsídios que faltavam para compor uma prática docente que pudesse interagir com a realidade da escola.

Problematizar a licenciatura face aos novos marcos curriculares e identificar suas lacunas constituiu-se num subsídio para revelar os fatores que levariam os professores de artes a se apropriarem de importantes conceitos que fundamentam o ensino da arte de modo a gerar distorções, equívocos e/ou interpretações reduzidas.

Constata-se que as incoerências conceituais surgem no processo de re-elaboração dos conhecimentos quando o sujeito do conhecimento não conhece de forma aprofundada as bases que fundamentam estes saberes. Refletir sobre o conceito de recontextualização de Basil Bernstein foi essencial para compreender o processo histórico de elaboração dos PCNEM, pois ao incorporar elementos de diversas origens, conceitos e teorias sofrem inicialmente uma descontextualização e posteriormente uma recontextualização a fim de se estabelecer um novo discurso pedagógico.

Entretanto, ao deslocar um conceito de seu contexto de origem e agrupá-lo em um documento de caráter genérico como os PCNEM a legislação vincula o sucesso da proposta ao pressuposto de que o professor conheça as bases que fundamentam estes saberes.

Conceitos como releitura, criatividade, interdisciplinaridade, contextualização, entre outros, são pinçados de obras maiores e disseminados no meio educacional, por meio dos documentos oficiais, pressupondo que a formação inicial tenha fornecido os subsídios necessários para sua compreensão - o que muitas vezes não acontece - de forma que o professor utiliza tais terminologias sem saber direito o que elas significam.

Apropriar-se de uma concepção de ensino, conceito ou teoria, sem a devida problematização, é tomar posse de um saber estabelecido e colaborar para sua disseminação de forma reduzida, ocasionando uma pulverização deste conhecimento em forma de senso comum, esvaziando-o de sua essência a ponto de perder o seu caráter significativo.

Pois na medida em que o professor identifica superficialmente as teorias e conceitos associando-os aos nomes de intelectuais da área de arte e educação, acaba por atribuir credibilidade ao texto na íntegra. A apropriação dos

conhecimentos sem uma reflexão prévia mais aprofundada poderá deixar passar despercebido o processo de recontextualização, bem como pode colaborar para legitimar incoerências conceituais.

Esta pesquisa aponta para a recontextualização como um dos fatores preponderantes para a produção de interpretações reduzidas em relação ao ensino e a aprendizagem da arte e conseqüentemente vincula a compreensão deste conceito a uma formação inicial de qualidade.

Como a maior parte dos alunos da graduação eu também sentia dificuldades para compreender e situar importantes conceitos da Arte/Educação, bem como as diversas concepções de ensino e suas possíveis conseqüências. E a partir das tentativas de compreensão percebi que não era possível apreender tais conceitos de forma aprofundada, somente com o que era abordado na faculdade.

A constatação da ausência de disciplinas e conteúdos, na grade curricular, intrínsecos para o ensino da arte na educação básica; o descompasso entre os processos formativos – que não integram a teoria à prática – e as competências e habilidades desejadas para a atuação do futuro professor; bem como a ausência da prática docente durante minha experiência no decorrer do estágio supervisionado, foram fatores que me instigaram durante a graduação sobre a necessidade de construir meu próprio processo de formação.

Um dos caminhos possíveis é que a partir da construção da autonomia o licenciado busque os subsídios necessários para sua formação em outros espaços educativos a fim de ampliar seu repertório cultural por meio da aproximação com a arte.

Com base em minhas experiências; primeiro na educação não-formal e segundo, na educação formal; este estudo mostra que as experiências significativas no processo de ensino e aprendizagem da arte são mais propensas quando o contexto no qual o profissional está inserido co-opera para tal.

Os fatores contextuais não envolvem apenas as condições físicas do espaço ou as estruturas das organizações, mas, depende da concepção de educação dos docentes, da consciência do significado dos marcos curriculares que fundamentam as propostas curriculares mencionadas pelos documentos oficiais bem como disposição para promover um trabalho em equipe que colabore para uma formação crítica.

Neste aspecto, o contexto da educação não-formal se revelou mais favorável para a construção de uma sólida formação cultural, na medida em que proporcionou a realização de experiências estéticas por meio do contato com a arte e suas linguagens, incorporando diversas culturas e movimentos artísticos.

Verifica-se que o espaço da educação não-formal constitui-se como um dos caminhos possíveis para subsidiar a formação inicial do professor de artes na medida em que promove cursos de formação de educadores e favorece o acesso a materiais inéditos utilizados nos processos de formação simultaneamente a realização das exposições.

Estes fatores somados a um contexto que tem a arte como foco principal de suas atividades e que muitas vezes proporciona o contato direto com artistas contemporâneos e suas produções, favorece a integração da teoria e da prática no processo de ensino e aprendizagem da arte - na medida em que acontece em tempo real estabelecendo múltiplas relações entre a arte, o artista, o licenciado e a realidade da escola - possibilitando ao arte/educador acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento em arte.

Já o contexto da educação formal revelou que o lugar da arte na escola como linguagem e área de conhecimento ainda está em processo de construção e para avançar depende da concepção de ensino de cada profissional, o que está diretamente vinculado a uma formação de qualidade que possa subsidiar a compreensão de tais conceitos e suas possíveis conseqüências para o ensino da arte.

Considerando a extinção do curso de EA e sua substituição pelos cursos das licenciaturas específicas, verifica-se que apesar das falhas dificultarem o aprofundamento nos novos marcos curriculares apresentados pelos documentos oficiais, elas servem como ponto de partida para uma pesquisa futura com o objetivo de investigar se a criação dos novos cursos resolveu os problemas apresentados pela extinta Educação Artística.

Nesta perspectiva, defendo que a formação inicial deva constituir-se no espaço das dúvidas e das incertezas, com muito mais questionamentos do que respostas, ambiente propício para problematizar as políticas educacionais que envolvem a educação.

Tudo isto posto, esta pesquisa aponta para a necessidade de uma grade curricular para os cursos de formação de professores em artes, cujos conteúdos e

processos formativos favoreçam o desenvolvimento do sujeito crítico e autônomo, capaz de realizar, analisar, refletir e compreender a arte como linguagem e manifestação sócio-cultural e histórica.

Refletir sobre minha formação inicial propiciou encarar os problemas de frente sem subterfúgios, sem mascarar a realidade, revelando os limites e as possibilidades dos professores na difícil tarefa de ensinar aos estudantes as habilidades necessárias para a aprendizagem.

Mas acima de tudo mostrou a necessidade de 'ser' pesquisador para problematizar/questionar/refletir sobre as leis, sobre o mundo, sobre teoria e a prática, sobre a realidade educacional; romper com a alienação que deixa o professor a margem dos conhecimentos e construir dias melhores para o ensino da arte.

Dias que não deixaremos para trás.

BIBLIOGRAFIA

*“O que eu vi sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada.
Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo.”*

Guimarães Rosa

BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrecia D'Alessio; VERNASCHI, Elvira. (orgs.) **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: Edusp: CNPq, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1976.

_____. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **“Uma introdução à arte/educação contemporânea.”** in: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

_____. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª Ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2003.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. **Artes Visuais: da exposição à sala de aula**. São Paulo. Edusp, 2005.

BARBOSA, Ana Amália T.B. **“Releitura, citação, apropriação ou o quê?”** In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Tradução Maria de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Publicado em *Caderno de Pesquisa*, N°. 120, 2003. p. 75-110. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 01 ago. 2007, 18:58.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Versão preliminar. Brasília: 2001. 52p.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. 364p.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, SEMTEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. 109p. v.1.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros em Ação Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. v.1.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº. 5.692**, de 11 ago. 1971. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção primeiros passos).

COUTINHO, Rejane Galvão. **“Qual o lugar da arte na educação?”** In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Ap. Ribeiro. (orgs.) **Arte Educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **“A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores.”** In: **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Didática**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006. p. 51-62.

DEWEY, John. **“Tendo uma experiência.”** In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 245-263.

_____. **“Experiência e pensamento.”** In: Democracia e educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959. p. 152-166.

_____. **Experiência e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

EISNER, Elliot. **“Por qué enseñar arte?”** In: Educar la visión artística. Barcelona: Paidós, 1995. (original em inglês: Educating artistic vision, 1972).

FREEDMAN, Kerry. **Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura popular.** Texto do Curso A compreensão e o prazer da arte. São Paulo, SESC SP, 1998.

II ENCONTRO SOBRE ARTE/EDUCAÇÃO, 2006. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2006.

INSTITUTO DE ARTES DA UNESP (BRASIL). **Processo nº. 00498/1990** que trata da Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística e das alterações realizadas no período de 1975 a 1999. São Paulo, 1990.

JAPIASSU, Hilton. **“Questão da objetividade”** in: Introdução às Ciências Humanas. São Paulo: Letras e Letras. 1994. p 89-111.

LANIER, Vincent. **“Devolvendo arte à arte-educação.”** In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). Arte-Educação: leitura no subsolo.. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.

LEMOS, Wilson Jr. **Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

LIBÂNEO, José C. **“Os desafios da escola e da didática atual e a contribuição da Teoria Histórico-Social da atividade.”** In: Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Didática. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006. p 8-30.

LOPES, Alice Casemiro. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Publicado em Revista Educ. Soc. v. 23, nº 80. Campinas: 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 18 jul. 2007, 15h10.

MALAGODI, Edgar. **O que é materialismo dialético?** São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção primeiros passos; 206)

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998. (Coleção Didática do Ensino).

MARTINS, Mirian Celeste. **“Conceitos e Terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte.”** In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.

_____. (org.) **Mediação: Provocações Estéticas.** Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo: 2005.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NÓVOA, António. **“Os professores e as histórias da sua vida.”** In: *Vidas de professores.* António Nóvoa (org.). Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

ORLOSKI, Erick. **Diálogos e reflexões com educadores: A instituição cultural como potencialidade na formação docente.** São Paulo, 2005. Tese de Mestrado. Instituto de Arte/UNESP.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: Cte Editora, 2005. (Série políticas públicas).

_____. **“A educação brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC.”** In: *Cadernos de Formação Didática.* São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006. Projeto Pedagogia Cidadã. p 77-108.

_____. **“O lugar da educação em artes na educação básica.”** In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Ap. Ribeiro. (orgs.) *Arte Educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

PARSONS, Michael J. **Mudando direções na arte-educação contemporânea.** Texto do Curso A compreensão e o prazer da arte. São Paulo, SESC SP, 1998.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSANHA, Eunice Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa.** Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 27, 2004.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **“Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte.”** In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 113-121.

RIZZI, Maria C. S. L. **Olho Vivo Arte-Educação na exposição Labirinto da Moda: Uma Aventura Infantil.** São Paulo: ECA/USP, 1999. Dissertação de Mestrado.

RODRIGUES, Augusto. (org.) **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Escolinha de Arte do Brasil. Brasília: 1980.** (Série Estudos e Pesquisas, 6) Coordenação de Augusto Rodrigues.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 6. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1984.

SANTOS, Boaventura de Souza. **“Da dogmatização à desdogmatização da Ciência Moderna”** In: *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Lisboa: Afrontamento.

SÃO PAULO, SEE. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I.** (orgs.) VENTRELLA, Roseli Cassar; GARCIA, Maria Alice Lima. São Paulo: FDE, 2006.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRÃO, Vítor; MACEDO, F.P. **História da Arte: regionalismos e periferia em torno do patrimônio de Coimbra.** Texto não publicado. [200-?].

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. Ed. Ver. Ampl. de acordo com a ABNT – São Paulo: Cortez, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. **A escola como organização complexa.** Revista espaço acadêmico. Nº 12 – Maio/2002 – Mensal – Ano I – ISSN: 1519.6186.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L.S. **“Arte e vida.”** In: Psicologia da Arte. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 303-329.

_____. **“A educação estética.”** In: Psicologia Pedagógica. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 323-363.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre a arte e a ciência.** Campinas: Autores Associados, 1998.

ANEXOS

DELIBERAÇÃO CEE Nº 28/75 – ESTRUTURA DEPARTAMENTAL E CURRICULAR DA FACULDADE DE MÚSICA MAESTRO JULIÃO

Educação

Gabinete do Secretário

Homologando com fundamento no artigo 9º e seus parágrafos da Lei 10.403 de 06/07/71 a deliberação nº. 28/75-CEE aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em sessão plenária realizada em 18/06/75 que instituiu a Estrutura Departamental e Curricular da Faculdade de Música Maestro Julião. P 10.510:75-SE.

Deliberação CEE 28/75

Institui a Estrutura Departamental e Curricular da Faculdade de Música “maestro Julião”.

O Conselho Estadual de Educação no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o Decreto nº. 6.867 de 07/10/75 e o Parecer CEE nº 1690/75. Delibera:

Artigo 1º - Para bem cumprir suas finalidades didáticas, de pesquisa e extensão de serviços à comunidade, a Faculdade de Música “Maestro Julião” será constituída pelos seguintes departamentos:

- I – Departamento de Expressão e Comunicação Humanas;
- II – Departamento de Música Aplicada;
- III – Departamento de Educação.

Parágrafo único – Os Departamentos relacionados no “caput” deste artigo reponsabilizar-se-ão pelo ensino das seguintes matérias e disciplinas, consideradas obrigatórias:

Departamentos e disciplinas

I – Departamento de Expressão e Comunicação Humanas:

- 1 – Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas;
- 2 – Estética e História da Arte;
- 3 – Folclore Brasileiro;
- 4 – Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Plásticas;
- 5 – Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Cênicas;
- 6 – Formas de Expressão e Comunicação na Música;
- 7 – Formas de Expressão e Comunicação no Desenho;
- 8 – Evolução da Música;

9 – Introdução ao Estudo da Educação Artística.

II – Departamento de Música Aplicada:

1 – Percepção e Comunicação Musical;

2 – Estrutura da Linguagem Musical;

3 – Processos de Expressão Vocal e Instrumental na Educação;

4 – Canto Coral;

5 – Técnicas de Expressão Vocal e Instrumental na Educação;

6 – Práticas Instrumentais;

7 – Regência;

8 – Introdução ao Ensino da Música.

III – Departamento de Educação:

1 – Introdução ao Estudo da Educação;

2 – Didática;

3 – Psicologia da Educação;

4 – Prática de Ensino;

5 – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau;

6 - Estudos de Problemas Brasileiros;

7 – Educação Física.

Artigo 2º - A Faculdade de Música “Maestro Julião” oferecerá licenciatura de 1º grau em Educação Artística e habilitação em Música, destinada à formação de professores de 2º grau.

Parágrafo único – Poderá a Faculdade vir a oferecer bacharelado em Música, devendo propor através da Coordenadoria do ensino Superior ao Conselho Estadual de Educação a respectiva estruturação curricular.

Artigo 3º - O curso de licenciatura em Educação Artística e habilitação em música será ministrado através do ensino de:

- Disciplinas básicas;

- Disciplinas aplicadas;

- Educação Moral e Cívica, sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros;

e,

- Educação Física.

Artigo 4º - A estrutura curricular e a carga horária obedecerão os mínimos abaixo especificados:

Licenciatura de 1º grau em Educação Artística:

Nº de créditos – 146

Nº de horas/aula – 2190

	Créditos	Horas/aula
Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas	08	120
Estética e História da Arte	11	165
Folclore Brasileiro	06	190
Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Plásticas	11	165
Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Cênicas	11	165
Estrutura da Linguagem Musical	13	195
Percepção e Comunicação Musical	11	165
Técnicas de Expressão Vocal	13	195
Práticas Instrumentais	10	150
Formas de Expressão e Comunicação na Música	08	120
Formas de Expressão e Comunicação no Desenho	08	120
Introdução ao Estudo da Educação	02	30
Didática	04	60
Psicologia da Educação	04	60
Prática de Ensino	08	120
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	02	30
Introdução ao Estudo da Educação Artística	04	60
	134	2010
Estudos de Problemas Brasileiros	02	30
Educação Física	10	150
	146	2190

Elenco Adicional para habilitação em Música

	Créditos	Horas/aula
Processos de Expressão Vocal e Instrumental na Educação	09	135
Didática	02	30
Percepção e Comunicação Musical	03	45
Práticas Instrumentais	09	135
Psicologia da Educação	02	30
Prática de Ensino	04	60
Evolução da Música	09	135
Canto Coral	09	135
Regência	09	135
Introdução ao Ensino da Música	03	45
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	02	30
	61	915
Educação Física	06	90
	67	1005

Parágrafo único – A integralização do currículo para licenciatura de 1º grau em Educação Artística se fará em 5 semestres letivos e a habilitação de 2º grau em mais três.

Artigo 5º - A disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros é obrigatória e deverá ser oferecida no mínimo em 2 (dois) semestres letivos, respeitando o mínimo de 1 (um) crédito por semestre.

Artigo 6º - A disciplina Educação Física é obrigatória e deverá ser oferecida em todos os semestres letivos, respeitando o mínimo de 2 (dois) créditos por semestre.

Artigo 7º - Respeitada a legislação vigente, o número de créditos fixado no artigo 4º, poderá ser alterado, a critério da Congregação, obedecidos os mínimos ali estabelecidos e o máximo de 160 (cento e sessenta) créditos, 2400 (duas mil e quatrocentas) horas, para a integralização do currículo da licenciatura de 1º grau em Educação Artística e 244 (duzentos e quarenta e quatro) créditos, 3660 (três mil,

seiscentos e sessenta) horas, para a integralização do currículo da habilitação em Música, destinada à formação de professores de 2º grau.

Artigo 8º - Consideradas as possibilidades de a Faculdade oferecer alternativas e a capacidade dos alunos, a integralização dos créditos para licenciatura em Educação Artística poderá ser feita em um mínimo de 4 (quatro) semestres e para habilitação em Música, em 7 (sete) semestres.

Artigo 9º - Os requisitos para matrícula nas diferentes disciplinas serão fixados pela Congregação da Faculdade através de Portaria a ser baixada pelo Diretor.

Artigo 10º - Esta deliberação entrará em vigor na data de sua homologação.

Pub. DOE nº. 236, de 06/12/1975 p. 22.

RESOLUÇÃO UNESP Nº. 03 DE 12 DE JANEIRO DE 1979.

Revogada pela Resolução 24/82

Revogada pela Resolução 25/82

Estabelece a estrutura curricular dos cursos de licenciatura de 1º grau em Educação Artística com habilitação em Música e bacharelado em Instrumento, Regência e Composição.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", á vista do deliberado pelo Conselho Universitário em sessão de 19 de setembro do corrente ano, Resolve:

Artigo 1.º – Integram o currículo pleno dos cursos de licenciatura de 1.º grau em Educação Artística, Regência e Composição as seguintes matérias e disciplinas, obedecidos os mínimos de créditos a seguir especificados:

I – Matérias e Disciplinas da licenciatura de 1.º Grau em Educação Artística com habilitação em Música – Créditos

Estatística e História da Arte – 13

Técnicas de Expressão Vocal e Canto – 16

História e Evolução da Música – 8

Teoria Geral da Música – 8

Regência – 8

Folclore Brasileiro – 6

Sociologia da Arte – 4

Optativa – 4

IV – Matérias e Disciplinas do bacharelado em Composição e Regência – créditos

Estética e Teoria da Arte – 16

Técnicas de Expressão Vocal e Canto Coral – 16

História e Evolução da Música – 8

Teoria Geral da Música – 16

Análise Musical – 18

Harmonia Superior – 24

Contraponto – 16

História da Cultura – 4

Fuga – 16

Prosódia Musical – 4

Interpretação Musical em Conjunto – 8

Fundamentos Científicos da Música – 6

Etnomusicologia e Folclore Musical – 4

Instrumentação e Orquestração – 4

Legislação e Administração – 4

Fundamentos de Engenharia do Som – 4

Sociologia da Arte – 4

Composição –

Regência –

Optativa – 8

§ 1.o – No curso de bacharelado em Regência às disciplinas de Composição e de Regência serão atribuídos 12 e 24 créditos respectivamente.

§ 2.o – No curso de bacharelado em Composição às disciplinas de Composição e de Regência serão atribuídos 24 e 12 créditos respectivamente.

§ 3.o – As disciplinas optativas, observado o mínimo de créditos de que trata o artigo 1.o, serão escolhidas dentre as disciplinas obrigatórias oferecidas nos demais cursos pelo Instituto, de um elenco aprovado pela Congregação.

§ 4.o – A disciplina /estudo de Problemas Brasileiros terá o mínimo de 4 créditos e será oferecida no mínimo em 2 períodos letivos.

§ 5.o – Educação Física (Práticas Desportivas) terá um mínimo de 4 créditos e, será oferecida nos 2 primeiros períodos letivos.

Artigo 2.o – O número mínimo de créditos para a formação do bacharel em Instrumento é de 164, do bacharel em Composição e Regência é de 216 e do licenciado em Educação Artística com habilitação em Música é de 174, excluídos os atribuídos a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física.

Artigo 3.o – A matrícula será feita por disciplina ou conjunto de disciplinas do curso obedecendo pré-requisitos e co-requisitos a serem fixados pela Congregação.

Parágrafo Único – O número mínimo de créditos a ser cumprido pelo aluno em cada período letivo deverá ser estabelecido pela Congregação.

Artigo 4.o – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Pub. DOE nº. 20, de 31/01/79, p. 68.

RESOLUÇÃO UNESP Nº 24, DE 29 DE JUNHO DE 1982.

Estabelece a estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística e da Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística com Habilitação em Música do Instituto de Artes do Planalto de São Bernardo do Campo.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, face ao estabelecido no inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral nos termos do Parecer nº 11/82-CCG, e tendo em vista o deliberado pelo Conselho Universitário em sessão de 14 de maio de 1982, resolve:

Artigo 1º - Integram o currículo pleno dos Cursos de Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística e da Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística com Habilitação em Música do Instituto de Artes do Planalto de São Bernardo do Campo, obedecidos os mínimos de créditos, as seguintes matérias e disciplinas:

I – Matérias e Disciplinas Obrigatórias da Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística – Créditos

Estética e História da Arte – 12

Técnicas de Expressão Vocal e Canto Coral – 12

História e Evolução da Música – 4

Teoria Geral da Música – 8

Regência – 4

Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas – 6

Folclore Brasileiro - 6

Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Plásticas – 10

Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Cênicas – 10

Formas de Expressão e Comunicação na Música – 8

Formas de Expressão e Comunicação no Desenho – 8

Percepção e Comunicação Musical – 12

Estrutura da Linguagem Musical – 12

Práticas Instrumentais – 12

II – Matérias e Disciplinas de Formação Pedagógica da Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística – Créditos

Prática de Ensino -7

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau – 4

Psicologia da Educação – 4

Didática – 4

III – Matérias e Disciplinas Obrigatórias da Habilitação em Música – Créditos

Técnicas da Expressão Vocal e Canto Coral – 4

História e Evolução da Música – 4

Regência – 4

Práticas Instrumentais – 4

Processos de Expressão Vocal e Instrumental na Educação – 6

Optativa – 4

IV – Matérias e Disciplinas de Formação Pedagógica da Licenciatura de 2º Grau –

Habilitação em Música – Créditos

Prática de Ensino – 2

Psicologia da Educação – 1

Didática – 1

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau – 1

§ 1º - A disciplina optativa, observado o mínimo de créditos de que trata o inciso III do artigo 1º, será escolhida dentre as disciplinas obrigatórias dos demais cursos e habilitações oferecidas pelo Instituto, de um elenco aprovado pela Congregação.

§ 2º - A disciplina “Prática de Ensino” será desenvolvida sob a forma de Estágio Supervisionado.

§ 3º - A disciplina “Estudo de Problemas Brasileiros” terá o mínimo de 4 créditos, e será oferecida no mínimo em semestres letivos consecutivos.

§ 4º - A Educação Física (Práticas Desportivas) terá o mínimo de 4 nos dois primeiros semestres letivos, e será oferecida no mínimo em semestres letivos consecutivos.

Artigo 2º - Integram o Currículo Pleno da Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística as matérias e disciplinas arroladas nos incisos I, II § 3º e § 4º do artigo 1º.

Parágrafo Único – O número mínimo de créditos para a formação do Licenciado em Educação Artística a nível de 1º Grau é de 143, excluídos os atribuídos a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física.

Artigo 3º - Integram o Currículo Pleno da Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística com Habilitação em Música, as matérias e disciplinas arroladas nos incisos I, II, III e IV § 3º e § 4º do artigo 1º.

Parágrafo Único – O número mínimo de créditos para a formação do Licenciado em Educação Artística a nível de 2º com Habilitação em Música é de 174, excluídos os atribuídos a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física.

Artigo 4º - A matrícula será feita por disciplina ou conjunto de disciplinas obedecendo aos pré e co-requisitos estabelecidos pela Congregação.

Parágrafo Único – O número máximo de créditos a ser cumprido pelo aluno, em cada período letivo, será estabelecido pela Congregação.

Artigo 6º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Resolução Unesp 3, de 12 de janeiro de 1979.

Pub. DOE de 30/06/82, p. 21

Pub. DOE de 07/07/82, p. 80

RESOLUÇÃO UNESP Nº 04, DE 05 DE JANEIRO DE 1987.

Revogada pela Resolução 17/91

Estabelece a estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística e da Licenciatura de 2º Grau - Habilitações em Música e em Artes Plásticas do Instituto de Artes do Planalto do Câmpus de São Paulo de Piratininga.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, com fundamento no inciso IX do artigo 24 do Regimento Geral e no inciso IV do artigo 1º da Resolução Unesp nº 51/85 nos termos do Parecer nº 59/86-CCG, e à vista do deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade, em sessão de 09/12/86, resolve:

Artigo 1º - Integram o currículo pleno dos Cursos de Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística e Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística – Habilitações em Música e em Artes Plásticas do Instituto de Artes do Planalto, as matérias, disciplinas e créditos a seguir especificados:

I – Matérias e Disciplinas Obrigatórias da Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística – Créditos

Estética e História da Arte – 12

Técnicas de Expressão Vocal e Canto Coral – 12

História e Evolução da Música – 4

Teoria Geral da Música – 8

Regência – 4

Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas – 6

Folclore Brasileiro – 6

Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Plásticas – 10

Formas de Expressão e Comunicação nas Artes Cênicas – 10

Formas de Expressão e Comunicação na Música – 8

Formas de Expressão e Comunicação no Desenho – 8

Percepção e Comunicação Musical – 12

Estrutura da Linguagem Musical – 12

Práticas Instrumentais – 12

II – Matérias e Disciplinas de Formação Pedagógica da Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística – Créditos

Prática de Ensino – 7
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau – 4
Psicologia da Educação – 4
Didática – 4
III – Matérias e Disciplinas Obrigatórias da Habilitação em Música – Créditos
Técnicas da Expressão Vocal e Canto Coral – 4
História e Evolução da Música – 4
Regência – 4
Práticas Instrumentais – 4
Processos de Expressão Vocal e Instrumental na Educação – 6
IV – Matérias e Disciplinas de Formação Pedagógica da Licenciatura de 2º Grau –
Habilitação em Música – Créditos
Prática de Ensino – 2
Psicologia da Educação – 1
Didática – 1
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau – 1
V – Disciplinas Optativas da Habilitação em Música – 4 créditos
VI – Matérias e Disciplinas Obrigatórias em Artes Plásticas – Créditos
Evolução das Artes Visuais – 4
Fundamentos da Linguagem Visual – 4
Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos – 4
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual – 6
VII – Matérias e Disciplinas de Formação Pedagógica da Licenciatura de 2º grau em
Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas – Créditos
Prática de Ensino – 2
Psicologia da Educação – 3
Didática – 2
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau – 3
VIII – Matérias e Disciplinas Obrigatórias Complementares à Habilitação em Artes
Plásticas – Créditos
Arte Brasileira – 4
Artes – Projetos Educacionais – 4
Oficinas: Bidimensional – 6
IX – Disciplinas Optativas da Habilitação em Artes Plásticas – 4 créditos

§ 1º - A disciplina optativa, observado o mínimo de créditos de que trata o inciso V do artigo 1º, será escolhida dentre as disciplinas obrigatórias dos demais cursos e habilitações oferecidas pelo Instituto, de um elenco aprovado pela Congregação.

§ 2º - A disciplina “Prática de Ensino” será desenvolvida sob a forma de Estágio Supervisionado.

§ 3º - A disciplina “Estudo de Problemas Brasileiros” de caráter obrigatório, será oferecida com o mínimo de 4 (quatro) créditos, em dois semestres letivos consecutivos.

§ 4º - “Educação Física”, de caráter obrigatório oferecida com o mínimo de 4 (quatro) créditos, nos dois primeiros semestres letivos, será ministrada como Prática Desportiva.

Artigo 2º - Integram o Currículo Pleno de Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística as matérias e disciplinas dispostas nos incisos I, II e §§ 3º e 4º do artigo 1º.

Parágrafo Único – O número mínimo de créditos a ser integralizado na Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística é de 143 (cento e quarenta e três), não computados os atribuídos a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física.

Artigo 3º - Integram o Currículo Pleno de Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística – Habilitação em Música, as matérias e disciplinas dispostas nos incisos I, II, III, IV, V e §§ 3º e 4º do artigo 1º.

Parágrafo Único – O número mínimo de créditos a ser integralizado na Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística – Habilitação em Música é de 174 (cento e setenta e quatro), não computados os atribuídos a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física.

Artigo 4º - Integram o Currículo Pleno de Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, as matérias e disciplinas dispostas nos incisos I, II, IV, VI, VII, VIII, IX e §§ 3º e 4º do artigo 1º.

Parágrafo Único – O número mínimo de créditos a ser integralizado na Licenciatura de 2º Grau em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas é de 189 (cento e oitenta e nove), não computados os atribuídos a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física.

Artigo 5º - A matrícula será efetuada por disciplina ou conjunto de disciplinas obedecendo aos pré e co-requisitos estabelecidos pela Congregação.

Parágrafo Único – O número máximo de créditos a ser cumprido pelo aluno, em cada período letivo, será estabelecido pela Congregação.

Artigo 6º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Resolução Unesp nº 24 de 29 de junho de 1982.

(Proc. N° 59/85-IAP).

Pub. DOE nº 02, de 06/01/87, p. 24

RESOLUÇÃO UNESP Nº 18 DE 25 DE FEVEREIRO DE 1991.

Dispõe sobre a Transformação do Curso de Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística com Habilitações em Música e em Artes Plásticas para Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitações em Artes Plásticas e em Música, do Instituto de Artes do Câmpus de São Paulo.

O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, nos termos do Parecer nº 11/91-CEPE, tendo em vista o deliberado pelo conselho Universitário em sessão de 30/01/91, com fundamento no inciso VI do artigo 10 do Regimento Geral, baixa a seguinte Resolução:

Artigo 1º Fica transformado o Curso de Licenciatura de 1º Grau em Educação Artística com Habilitações em Música e em Artes Plásticas para Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitações em Artes Plásticas e em Música, do Instituto de Artes do Câmpus de São Paulo.

Artigo 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

(Proc. 498/35/01/90).

Pub. DOE nº 36, de 26/02/91, p. 26.

RESOLUÇÃO UNESP Nº 17, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1991.

Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitações em Artes Plásticas e em Música, do Instituto de Artes do Câmpus de São Paulo.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista nos termos do Parecer 11/91-CEPE, tendo em vista o deliberado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, em sessão de 29-1-91, com fundamento no artigo 24, inciso II, alínea f, do Estatuto, baixa a seguinte resolução:

Artigo 1º - O Currículo Pleno do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitações em Artes Plásticas e em Música do Instituto de Artes do Câmpus de São Paulo é integrado por Matérias e Disciplinas Obrigatórias do Núcleo Comum, Matérias e Disciplinas Obrigatórias Específicas da Habilitação em Artes Plásticas e Matérias e Disciplinas Obrigatórias Específicas da Habilitação em Música.

Parágrafo único - O número mínimo de créditos a ser integralizado no Curso a que se refere o artigo é de 193 (cento e noventa e três) para a Habilitação em Artes Plásticas e de 189 (cento e oitenta e nove) para a Habilitação em Música.

Artigo 2º - O elenco de Matérias e Disciplinas constará do anexo a esta Resolução.

Parágrafo único - As disciplinas Prática de Ensino de Educação Artística, Prática de Ensino da Habilitação em Artes Plásticas e Prática de Ensino da Habilitação em Música serão ministradas sob a forma de Estágio Supervisionado.

Artigo 3º - A matrícula será feita por disciplina ou conjunto de disciplinas do Curso, obedecendo os pré e co-requisitos a serem fixados pela Congregação.

Parágrafo único - O número máximo de créditos a ser cumprido pelo aluno em cada semestre letivo deverá ser estabelecido pela Congregação.

Artigo 4º - Esta Resolução entrará em vigor, produzindo seus efeitos para as turmas ingressantes em 1992.

§ 1º - Aos alunos ingressantes em 1991 será oferecida a opção pela Licenciatura Plena (4 anos).

§ 2º - A partir de 1992, não mais será oferecida a Licenciatura Curta, resguardando o direito dos alunos que ingressaram na vigência das estruturas curriculares anteriores.

Artigo 5º - Revogam-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução UNESP nº 04, de 05 de janeiro de 1987.

Proc. nº 498/35/01/90-IA/SP)

Pub. DOE nº 36, de 26/02/91, p. 26

Ret. DOE nº68, de 13/04/91, p. 17

Ret. DOE nº 106, de 05/06/96, p. 26

I MATÉRIAS E DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO NÚCLEO COMUM/Créditos

FUNDAMENTOS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANA

Fundamento de Expressão e Comunicação Humana – 4

Poética e Criação de Textos – 4

ESTÉTICA E HISTÓRIA DA ARTE

Estética e História da Arte I – 4

Estética e História da Arte II – 4

Estética e História da Arte III – 4

FOLCLORE BRASILEIRO

Folclore Brasileiro – 4

FORMAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO ARTÍSTICA

Formas de Expressão e Comunicação Artística – Cênicas I – 4

Formas de Expressão e Comunicação Artística – Cênicas II – 4

Formas de Expressão e Comunicação Artística– Plásticas I – 4

Formas de Expressão e Comunicação Artística – Plásticas II – 4

Formas de Expressão e Comunicação Artística– Desenho I – 4

Formas de Expressão e Comunicação Artística – Desenho II - 4

Formas de Expressão e Comunicação Artística – Música I – 4

Formas de Expressão e Comunicação Artística – Música II – 4

Oficinas das Linguagens – Integração – 6

HISTÓRIA DA CULTURA BRASILEIRA

História da Cultura Brasileira I – 2

História da Cultura Brasileira II – 2

Teatro Brasileiro – 4

EVOLUÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Artes Visuais -4

ESTRUTURAÇÃO MUSICAL

Estruturação Musical: Teoria e Percepção I – 4

Estruturação Musical: Teoria e Percepção II – 4

PRÁTICAS INSTRUMENTAIS

Práticas Instrumentais I – 2

Práticas Instrumentais II – 2

TÉCNICAS DE EXPRESSÃO VOCAL E CANTO CORAL

Canto Coral – 4

Canto Coral II - 4

DIDÁTICA

Didática - 4

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Psicologia da Educação – 6

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau – 4

PRÁTICA DE ENSINO

Prática de Ensino de Educação Artística – 4

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Metodologia da Pesquisa – 3

TEORIA DA EDUCAÇÃO

Introdução à Educação – 3

Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos II - 4

TÉCNICAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL

Técnicas de Expressão e Comunicação Visual I – 4

Técnicas de Expressão e Comunicação Visual II – 4

OFICINAS: BIDIMENSIONAL E TRIDIMENSIONAL

Oficinas: Bidimensional e Tridimensional I – 6

Oficinas: Bidimensional e Tridimensional II – 6

Desenho Artístico – 4

SOCIOLOGIA DA ARTE

Sociologia da Arte - 4

ARTE – PROJETOS EDUCACIONAIS

Arte – Projetos Educacionais – 4

DIDÁTICA

Didática II – 2

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Psicologia da Educação II – 3

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau – 2

PRÁTICA DE ENSINO

Prática de Ensino em Artes Plásticas – 4

III – MATÉRIAS E DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO EM MÚSICA/Créditos

ESTRUTURAÇÃO MUSICAL

Técnicas de Musicalização – 4

Teoria Musical – 4

Linguagem e Estruturação Musical: Harmonia I – 4

Linguagem e Estruturação Musical: Harmonia II – 4

Técnicas de Arranjo e Improvisação -4

Práticas Instrumentais III – 4

Práticas Instrumentais IV – 4

Instrumento Complementar I – 2

Instrumento Complementar II – 2

TÉCNICAS DE EXPRESSÃO VOCAL E CANTO CORAL

Técnicas de Expressão Vocal e Canto Coral I – 4

Técnicas de Expressão Vocal e Canto Coral II – 4

REGÊNCIA

Regência I – 4

Regência II – 4

EVOLUÇÃO DA MÚSICA

Evolução da Música I – 4

Evolução da Música II – 4

História da Música Brasileira – 4

DIDÁTICA

Didática II – 2

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Psicologia da Educação II – 3

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau II – 2

PRÁTICA DE ENSINO

Prática de Ensino em música – 4

RESOLUÇÃO UNESP Nº. 08 DE 18 DE JANEIRO DE 2006.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista, tendo em vista o deliberado pelo Câmara Central de Graduação, em sessão de 08/12/05, com fundamento no artigo 24-A, inciso II, alínea f do Estatuto, expede a seguinte RESOLUÇÃO:

Art. 1º - Integra o currículo pleno do Curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitações em Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas, do Instituto de Artes do Campus de São Paulo os Conteúdos Obrigatórios do Núcleo Comum, Conteúdos Obrigatórios Específicos de cada Habilitação, Prática como componente Curricular, Estágio Supervisionado, Atividades acadêmico-científico culturais e Disciplinas Optativas exclusivas para a Habilitação em Artes Cênicas.

§ 1º - O número mínimo de créditos a ser integralizado no Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas será de 220 (duzentos e vinte).

§ 2º - O número mínimo de créditos a ser integralizado no Curso de Educação Artística com Habilitação em Música será de 216 (duzentos e dezesseis). Habilitação em Artes Plásticas será de 220 (duzentos e vinte).

§ 3º - O número mínimo de créditos a ser integralizado no Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas será de 222 (duzentos e vinte dois).

I - Na habilitação em Artes Cênicas o aluno deverá cumprir 02 (dois) créditos em disciplinas Optativas.

Art. 2º - O elenco de Matérias e Disciplinas obrigatórias constará do anexo a esta Resolução.

Art. 3º - O aluno deverá cumprir:

I – 888 horas de prática como componente curricular, vivenciada ao longo da Habilitação em Artes Plásticas;

II – 677 horas de prática como componente curricular, vivenciada ao longo da Habilitação em Música;

III – 531 horas de prática como componente curricular, vivenciada ao longo da Habilitação em Artes Cênicas;

IV – 200 horas em Atividades acadêmico-científico-culturais;

V – 405 horas em Estágio Supervisionado Obrigatório.

Art. 4º - A matrícula será feita por disciplina ou conjunto de disciplinas.

Art. 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos às turmas ingressantes a partir de 2002.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário.

Pub. DOE de 19/01/2006, p : 28

Ret. DOE de 04/02/2006, p.30

ANEXO

I – Disciplinas Obrigatórias do Núcleo Comum/Créditos

- Formas de Expressão e Comunicação Artística – Cênicas I – 04
- Formas de Expressão e Comunicação Artística – Cênicas II – 04
- Formas de Expressão e Comunicação Artística – Plásticas I – 04*
- Formas de Expressão e Comunicação Artística – Plásticas II – 04*
- Formas de Expressão e Comunicação Artística – Desenho I – 04
- Formas de Expressão e Comunicação Artística – Desenho II – 04
- Formas de Expressão e Comunicação Artística – Música I – 04*
- Formas de Expressão e Comunicação Artística – Música II – 04*
- Estética e História da Arte I – 04
- Estética e História da Arte II – 04*
- Estética e História da Arte III – 04*
- Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas – 04
- Folclore Brasileiro – 04*
- Oficinas das Linguagens – Integração – 06
- Estrutura Musical: Teoria e Percepção Musical I – 04*
- Estrutura Musical: Teoria e Percepção Musical II – 04*
- Práticas Instrumentais I – 04*
- Canto Coral I – 04*
- Canto Coral II – 04*
- Poética e Criação de Textos – 04*
- Teatro Brasileiro – 04
- História da Cultura Brasileira – 04
- Artes Visuais – 04*
- Metodologia da Pesquisa – 03*
- Introdução à Educação – 03*
- Psicologia da Educação I – 06*
- Psicologia da Educação II – 03*

Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental – 04*

Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio – 02

Didática I – 04

Didática II – 02*

Prática de Ensino em Educação Artística – 04

II – Disciplinas Específicas da Habilitação em Artes Plásticas/Créditos

Oficinas: Bidimensional e Tridimensional I – 06*

Oficinas: Bidimensional e Tridimensional II – 06*

Técnicas de Expressão e Comunicação Visual I – 04*

Técnicas de Expressão e Comunicação Visual II – 04

Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos I – 04*

Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos II – 04*

Fundamentos da Linguagem Visual – 04*

Evolução das Artes Visuais – 04*

Desenho Artístico – 04*

Sociologia da Arte – 04

Arte – Projetos Educacionais – 04*

Psicologia da Forma – 04

Arte Brasileira – 04

Projetos Gráficos – 04*

Laboratório Fotográfico – 04*

Prática de Ensino em Artes Plásticas – 04

III – Disciplinas Específicas da Habilitação em Música/Créditos

Práticas Instrumentais II – 04

Práticas Instrumentais III – 04

Linguagem e Estruturação Musical: Harmonia I – 04*

Linguagem e Estruturação Musical: Harmonia II – 04*

Evolução da Música I – 04

Evolução da Música II – 04

Regência I – 04*

Regência II – 04*

Técnicas de Expressão Vocal e Canto Coral I – 04

Técnicas de Expressão Vocal e Canto Coral II – 04

Teoria Musical – 04
Técnicas de Arranjo e Improvisação – 04
História da Música Brasileira – 04
Instrumento Complementar I – 02*
Instrumento Complementar II – 02*
Técnicas de Musicalização – 04
Prática de Ensino em Música – 04

IV – DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO EM ARTES CÊNICAS/Créditos

Evolução do Teatro e da Dança – 12*
Expressão Corporal I – 06
Expressão Corporal II – 02
Expressão Vocal I – 06
Expressão Vocal II – 02
Técnicas de Teatro e Dança – Oficina I – 06
Técnicas de Teatro e Dança – Oficina II – 06
Encenação – 12
Cenografia – 08
Teatro Brasileiro no Século XX – 04
Prática de Ensino em Artes Cênicas – 04

* Disciplinas nas quais estão contempladas a “prática como componente curricular”.

V - DISCIPLINAS OPTATIVAS EXCLUSIVAS DA HABILITAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – 02 Créditos

VI- ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – 405 horas

VII – ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS – 200 horas

RESOLUÇÃO UNESP Nº 94, DE 28 DE AGOSTO DE 2003.

Dispõe sobre a transformação do Curso de Artes Plásticas em Artes Visuais - Modalidades Bacharelado e Licenciatura do Instituto de Artes do Campus de São Paulo.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista, nos termos do Despacho 213-02-CO-SG, em sessões de 30-10-02 e 28-11-02, com fundamento no artigo 24A, inciso II, alínea b do Estatuto, baixa a seguinte Resolução:

Art. 1º - Fica transformado o Curso de Bacharelado em Artes Plásticas em Artes Visuais – modalidades Bacharelado e Licenciatura a ser oferecido no Instituto de Artes do Campus de São Paulo.

Art. 2º - O Curso mencionado no artigo anterior será instalado oportunamente na dependência da existência de recursos financeiros.

Art. 3º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Proc. 299-01- IA-São Paulo

Pub. DOE de 29/08/2003, p. 33.

RESOLUÇÃO UNESP Nº 95, DE 28 DE AGOSTO DE 2003.

Estabelece a estrutura curricular do Curso de Artes Visuais - Modalidades Bacharelado e Licenciatura do Instituto de Artes do Campus de São Paulo.

O Reitor da Universidade Estadual Paulista, nos termos do Parecer nº 265-03-CCG, e tendo em vista o deliberado pela Câmara Central de Graduação, em sessão de 12-06-03, com fundamento no artigo 24A, inciso II, alínea b do Estatuto, baixa a seguinte RESOLUÇÃO:

Art. 1º - O currículo pleno do Curso de Artes Visuais Bacharelado e Licenciatura do Instituto de Artes do Campus de São Paulo será integrado por Disciplinas de Formação Geral Comuns às duas Modalidades, Disciplinas Específicas de cada Modalidade, Atividades Programadas e Estágio Supervisionado.

Parágrafo único - O número mínimo de créditos a ser integralizado no Bacharelado será de 180 (cento e oitenta) e na Licenciatura 199 (cento e noventa e nove).

Art. 2º - O elenco de Disciplinas Obrigatórias e respectivos créditos constará do anexo a esta Resolução.

Art. 3º - O aluno do Bacharelado deverá cumprir 540 horas em Atividades Programadas e 60 horas em Estágio Supervisionado.

Art. 4º - O aluno da Licenciatura deverá cumprir 200 horas em Atividades Programadas e 400 horas em Estágio Supervisionado

Art. 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação ficando sua implantação na dependência de recursos financeiros.

Proc. nº 299-01 – IA-São Paulo

Pub. DOE de 29/08/2003, p : 34

Ret. DOE de 06/07/2005, p ; 38

ANEXO À RESOLUÇÃO Nº 95-03

I – Disciplinas Comuns ao Bacharelado e a Licenciatura/Créditos

História da Arte I – 02

História da Arte II - 02

História da Arte III - 02

História da Arte IV – 02

História da Arte V – 02

História da Arte Brasileira I - 02

História da Arte Brasileira II - 02
Estética I - 02
Estética II – 02
Fundamentos da Linguagem Bidimensional – 04
Desenho I – 04
Desenho II – 04
Pintura I - 04
Pintura II - 04
Fundamentos da Linguagem Tridimensional – 04
Linguagem Tridimensional I - 04
Linguagem Tridimensional II - 04
Linguagem Tridimensional III - 04
Técnicas de Reprodução I - 04
Técnicas de Reprodução II - 04
Técnicas de Reprodução III – 04
Mídia I – 04
Mídia II - 04
Mídia III - 04
Mídia IV - 04
Mídia V - 04
Mídia VI – 04
Mídia VII – 04
Metodologia da Pesquisa – 02
Introdução à Semiótica – 02
Teoria da Comunicação – 02
Introdução ao Pensamento Filosófico – 02
Psicologia e Arte – 02
Sociologia e Arte – 02
Cultura Popular – 04
Projetos Bidimensionais – 04
Linguagem Corporal – 04
Linguagem Sonora – 04
Processos de Criação – 02

Projetos Interdisciplinares – 04

Orientação de Projetos – TCC – 04

II – Disciplinas Específicas para a Modalidade Licenciatura/Créditos

Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem – 04

Fundamentos do Ensino de Arte – 04

Estado, Sociedade e Educação – 04

Didática Geral – 04

Ensino de Artes Visuais – 03

Prática de Ensino de Artes Visuais I - 02

Prática de Ensino de Artes Visuais II - 02

Prática de Ensino de Artes Visuais III – 04

III - Disciplinas Específicas para a Modalidade Bacharelado/Créditos

Linguagem Tridimensional IV – 04

Teoria e Crítica da Arte I - 02

Teoria e Crítica da Arte II – 02

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](#)