



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO

**DOS BASTIDORES À ENCENAÇÃO: AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO DA ARTE**

Fortaleza/CE

2012

LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO

**DOS BASTIDORES À ENCENAÇÃO: AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO DA ARTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação - CMAE, da Linha de Pesquisa: Formação, Didática e Trabalho Docente, núcleo: Didática, Saberes Docentes e Práticas pedagógicas da Universidade Estadual do Ceará.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Marina Dias Cavalcante.

Fortaleza/CE

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

N244d Nascimento, Leandra Fernandes do

Dos bastidores à encenação: as práticas pedagógicas dos professores no ensino da Arte / Leandra Fernandes do Nascimento. - 2012.

149 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Formação docente e didática.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Marina Dias Cavalcante.

1. Práticas pedagógicas. 2. Ensino da Arte. 3. Ensino Médio.

I. Título.

CDD: 370.71

LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO

**NOS BASTIDORES À ENCENAÇÃO:
as práticas pedagógicas dos professores no ensino da Arte**

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação - CMAE, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 08/03/2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Marina Dias Cavalcante - Orientadora
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a Dr^a Maria Socorro Lucena Lima - 1º Examinadora
Universidade Estadual do Ceará

Prof^o Dr^o Luiz Botelho Albuquerque - 2º examinador
Universidade Federal do Ceará

Aos meus pais e amigos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus pelas vitórias conquistadas,

À minha família pelo porto segura, em especial, a minha avó materna pela inspiração de vida,

Aos colegas Nertan Dias Silva Maia, Conceição de Maria Cunha e Marcos Aurélio Moreira Franco pelo compartilhar de conhecimentos sobre as manifestações da Arte,

Ao José Álbio Moreira de Sales pela atenção dispensada e pelo compartilhar de conhecimentos sobre o Ensino da Arte,

À Joyce Maria Nogueira Vieira pela atenção dispensada,

À Ruth Maria de Paula Gonçalves e todos os membros do Instituto do Movimento Operário - IMO pela alegria de juntos estudar,

À Maria Socorro Lucena Lima e todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador - GEPEFE/CE pela oportunidade de conhecer mais,

À Maria Marina Dias Cavalcante e todos os membros do Grupo Professores, Escola, Reflexão, Formação e Meio Ambiente - PERFORMA pelo carinho e compromisso científico,

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio à pesquisa desenvolvida.

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representar o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 2009, p. 4).

Desejo de Flor

Vander Lee

As flores vão nascer de amores
 Vãos, viver
 E ninguém vai poder mais amputar sua raiz

O galho que crescer
 Os ventos vão reger
 E quem sabe dançar a sinfonia os homens gris

Há margaridas bêbadas sobre os balcões
 Damas-da-noite no calor de explosões

As flores vão nascer
 Do querer, sem querer
 Lá no sertão, no Paquistão, no coração mais infeliz

E por que não dizer
 No vaso, no prazer
 Lá no quintal, no Pantanal, no Rio e em Paris

Delírios sob a lava dos vulcões
 Amorasas no entulho das construções

Porque nada impede
 Uma flor de nascer
 De um desejo sincero
 Porque nada impede
 Uma flor de querer
 O que eu quero...

Delírios sob a lava dos vulcões
 Amorasas no entulho das construções

Porque nada impede
 Uma flor de nascer
 De um desejo sincero
 Porque nada impede
 Uma flor de querer
 O que eu quero...

RESUMO

A pesquisa desenvolvida tem o desígnio de conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Arte no Ensino Médio regular da rede pública do Ceará. A referida pesquisa é de natureza qualitativa voltada para a dinâmica cotidiana dos professores que ministram a disciplina de Arte, procurando conhecer, portanto, o que pensam para a aula de Arte e/ou o que fazem. Ou seja, objetiva-se obter ciência acerca do dia-a-dia do trabalho docente por eles realizado. A primeira parte desse estudo se centra no levantamento bibliográfico, o qual dá as bases epistemológicas para clarear as concepções acerca do Ensino da Arte no Brasil, contando com estudo de Barbosa (1999, 2002a, 2002b, 2009), Ferraz e Fusari (2001, 1999), Pimenta (2008, 2009, 2010), Viera Pinto (1969), Vasquez (1968), Freire (2002), Cunha (1989), Veiga (1994), Gatti (2002, 2005), Guimarães (2006), Oliveira-Formosinho (2002), entre outros. Passado o estudo bibliográfico a pesquisa de campo contou com a metodologia Grupo Focal empregada em pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, uma vez que se deseja retratar como tem acontecido o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de Arte no Ensino Médio regular a partir da perspectiva do professor. Os estudos mostraram que nas escolas do ensino médio regular do Ceará a disciplina de Arte se encontra alocada nos primeiros anos, acontecendo uma hora aula por semana, tendo como subsidio curricular o material didático fornecido pelo projeto Primeiro, Aprender!, que leva seu nome e é constituído de três volumes. Este por sua vez orienta as práticas pedagógicas dos professores da disciplina estudada, pois faltam, segundo eles, conhecimentos específicos para lecioná-la. Contudo, o que se observou foi uma política educacional descompromissada com a qualidade do ensino da Arte e uma rotina de sala de aula desestimulante para o professor e o aluno.

Palavras-chaves: Ensino da Arte. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Grupo Focal.

RESUMEN

La investigación ha desarrollado un diseño para conocer las prácticas pedagógicas de los docentes del Arte en las escuelas de bachiller de Arte del Ceará. La citada investigación tiene naturaleza cualitativa y se centra en la dinámica diaria de los profesores que enseñan la disciplina del arte, buscando conocer, por tanto, lo que planean para la clase de arte y / o lo que hacen. En otras palabras, el objetivo es obtener conocimiento acerca de la labor docente del día a día por ellos desarrollado. La primera parte de este estudio se centra en la literatura, que constituye el marco epistemológico para clarificar las concepciones acerca de la enseñanza del arte en Brasil, con el estudio de Barbosa (1999, 2002a, 2002b, 2009), Ferraz y Fusari (2001, 1999), Pimenta (2008, 2009, 2010), Pinto Viera (1969), Vásquez (1968), Freire (2002), Cunha (1989), Veiga (1994), Gatti (2002, 2005), Guimarães (2006), Formosinho Oliveira (2002), entre otros. Después de la investigación bibliográfica ha pasado para el campo, utilizando la metodología de grupos focales de investigación cualitativa y exploratoria, ya que queremos reflejar como ha sido el proceso de la enseñanza / aprendizaje en las clases de arte en la escuela secundaria regular desde el punto de vista de los maestros. Los estudios han demostrado que las escuelas secundarias de la disciplina del Arte se asigna en el primer año, va una hora de clase por semana, con los materiales curriculares de enseñanza subsidio proporcionado por el proyecto *Primeiro, Aprender!*, que toma su nombre y consta de tres volúmenes. Esto a su vez en las guías de las prácticas pedagógicas de los profesores de la disciplina estudiada en la investigación, como falta, según ellos, los conocimientos específicos para enseñar. Sin embargo, fuera observado una política educativa con la calidad sin concesiones de la enseñanza de arte y un salón de clases de rutina desalentador para el profesor y el alumno.

Palabras claves: Enseñanza de la Arte. Prácticas Pedagógicas. La formación del profesorado. Grupo de Enfoque.

LISTA DE ABREVIACÃO E SIGLAS

GA - Grupo Focal Sede.

GB - Grupo Focal Sucatinga.

ICA - Instituto de Cultura e Arte.

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

SEDUC/CE - Secretaria de educação do Ceará.

UDF - Universidade do Distrito Federal.

UECE - Universidade Estadual do Ceará.

UFC - Universidade Federal do Ceará.

USP - Universidade de São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Aspectos Fortes (Grupo B).....	105
Figura 02 - Aspectos Fracos (Grupo B).....	106
Figura 03 - Aspectos Fortes e Fracos (Grupo A).....	107

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIÇÃO E SIGLAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
1 - INTRODUÇÃO	14
PARTE I - PRIMEIRO TRAGA A TELA, AS TINTAS E O PÍNCEL!	19
2 - APREENDENDO O MOVIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	20
2.1 - Formação superior e o curso de Pedagogia	20
2.2 - Lei orgânica do Ensino Normal de 1946: um marco para os cursos de formação de professores da Educação Básica	25
2.3 - Preparando professores no Ensino Secundário (ginásio e colegial): uma possibilidade de acesso à docência	27
2.3.1 - Habilitação Específica para o Magistério (HEM) Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM): outros movimentos de Formação de Professores	29
3 - A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E AS PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS	32
3.1 - O Ensino da Arte no Brasil	33
3.1.1 - O Ensino da Arte e as Tendências pedagógicas	39
3.2 - O Ensino da Arte no Brasil influenciado por um movimento exterior	42
3.3 - A proposta metodológica para o ensino da Arte no Brasil	44
4 - A ESCOLA E O PROFESSOR VOLTADO PARA O ENSINO DA ARTE	46
4.1 - A necessidade de um profissional especializado para o ensino da Arte: novas considerações	52
5 - O ENSINO DA ARTE NA LEGISLAÇÃO	55
5.1 - As LDBENs e as atuais emendas para o Ensino da Arte	55
5.2 - O Ensino Médio e a disciplina de Arte	61
6 - ENTENDENDO DE QUE PRÁTICA PEDAGÓGICA SE TRATA NO INTERIOR DA ESCOLA	64
PARTE II - O DESENHO É MEU... ESTÁ AQUI GUARDADO.	71
7 - CAMINHO METODOLÓGICO	72
7.1 - Primeiras Trilhas	72
7.2 - Grupo Focal: o caminho se faz ao caminhar	76
7.2.1 - Os encontros realizados na pesquisa de campo	81

7.3 - Estado da Arte: as pesquisas sobre o Ensino da Arte	84
PARTE III - VEJA QUE LINDO...	87
8 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
8.1 - Perfil dos Professores Participantes dos Grupos Focais	89
8.2 - O Ensino da Arte na escola de Ensino Médio	89
8.3 - A Percepção dos Grupos Focais acerca da realidade escolar	105
8.4 - A Escola e os Professores	110
8.5 - O Professor de Arte	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERENCIAS	127
APÊNDICES	136
Apêndice A - Novas Reflexões acerca do Ensino da Arte	137
Apêndice B - Algumas Fotografias dos Encontros	140
Apêndice C - Fotos de Algumas Produções realizadas pelos professores	144

1 - INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a escola tem sofrido exigências de várias naturezas, dentre elas, pode-se destacar o apelo ao uso de novas tecnologias, as exigências do mercado de trabalho de mão-de-obra qualificado, flexível e dinâmica, além da interação da escola com a comunidade. Isso significa que o papel da escola hoje vai além da transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos. Ou como diria Libâneo (2006, p. 104), a escola é o lugar da apropriação ativa da cultura, da ciência, e da arte.

Esses conhecimentos são organizados em inúmeras disciplinas. Tem-se a partir daí um currículo que se apresenta flexível e democrático, contendo além das disciplinas tradicionais - Português e Matemática, as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Religião, essas decorrentes da LDB 9493/96 e suas atualizações com o intuito de formar uma base nacional comum, que oportunize a formação do cidadão. Porém, não adianta ter um currículo democrático, enquanto as práticas da escola e dos professores continuarem retrogradadas.

É notório que as necessidades sociais em relação à escola se configuram de maneira diferente, e, exige dela um maior poder de articulação para a promoção do processo de ensino/aprendizagem. Hoje, a discussão é não dicotomizar a teoria da prática, não alterando a importância do conteúdo ou da forma, o que acontecia nas tendências pedagógicas anteriores. Assim, o conteúdo e a forma devem ser considerados igualmente durante o processo de ensino/aprendizagem para que a aprendizagem possa ser significativa.

Entretanto, apesar das possibilidades de autonomia da escola em elaborar seu currículo e assim compor a parte diversificada do currículo, que atende as necessidades locais, sem descartar no currículo a base nacional comum, as escolas continuam apresentando problemas clássicos como, por exemplo, de formação docente, de evasão, de fracasso escolar etc..

A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa (SILVA, 1999, p. 111-112).

Nesse contexto, considerando a existência de professores responsáveis pelo ensino da Arte, que hesitam anualmente em elaborar seu plano de ensino é que lhe apresento essa pesquisa. Em outras palavras, foi observando essas inconsistências no interior da escola que propus a pesquisar o Ensino da Arte nas escolas regulares públicas do Ceará,

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar (PCN de Arte, p. 31, 2001).

Portanto, foi observando a dificuldade dos professores de Arte nessa escola, que nasceram as seguintes perguntas de partidas - *Quais têm sido às formas usadas pelos professores de fazer acontecer o ensino da arte? O que tem motivado as escolhas? A quem ou ao que se recorre na dúvida?* Essas questões orientam o objetivo geral dessa pesquisa, que consiste em *conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Arte no Ensino Médio regular da rede pública do Ceará.*

Nesse sentido, se pretendeu conhecer o que os professores de Arte contam efetivamente para a promoção de suas práticas pedagógicas nesse ensino. Destaca-se ainda os seguintes objetivos específicos: apresentar o perfil dos professores que estão ministrando Arte no Ensino Médio, conhecer os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores para o ensino dos conteúdos escolhidos para o Ensino da Arte no Ensino Médio; identificar os conteúdos abordados em sala; e, sondar acerca da atuação da coordenação pedagógica junto a esse grupo de professores.

Conscientes do que se trata a presente pesquisa intitulada - *Dos bastidores à encenação: as práticas pedagógicas dos professores no Ensino da Arte* - torna-se igualmente importante compreendê-la inserida na abordagem qualitativa, a qual tem a preocupação de apresentar os aspectos subjetivos expostos pelos participantes, não se centrando na mensuração das suas respostas. Tem ainda caráter exploratório, uma vez que a pesquisa empírica subsidia a formação de novos conhecimentos acerca da realidade, caracterizando um terreno fértil para novos estudos.

Desse modo, a pesquisa de campo utilizou a técnica de coleta de dados denominada de Grupo Focal, a qual em linhas gerais se dá através de uma entrevista coletiva, mediada de preferência pelo próprio pesquisador, sendo este orientado por um roteiro previamente elaborado, de maneira que os participantes exponham suas considerações sobre a temática em discussão (ver detalhes na parte II deste estudo).

A técnica empregada para a análise dos dados coletados e sistematizados foi a Análise do Conteúdo, a qual se atém a fala externada, não se centrando no que queria dizer ou nem no que levou a dizer isso ou aquilo. Assim, a Análise do Conteúdo se fixa nas considerações objetivas expostas pelos participantes no momento do debate (KRIPPENDORFF, 1990; MORAES, 1994; BARDIN, 2002).

E contextualizando brevemente a história do Ensino da Arte no século XX, é oportuno mencionar que entre os anos 1920 a 1970, as escolas brasileiras viveram experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentada pela estética modernista (PCN de Arte, p. 26), acrescentando também a funcionalidade do ensino, seguindo influências estrangeiras.

... o que é necessário ao desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de determinado quadro ou objeto, nem necessariamente, o ensino de certos valores adultos ou de um vocabulário para descrever obras de arte. A consciência estética será mais bem ensinada através do aumento da conscientização pela criança do seu próprio eu e de maior sensibilidade ao próprio meio (LOWENFELDE e BRITAIN, 1977, p. 397).

Nesse momento histórico as disciplinas de música, desenho geométrico, desenhos manuais, canto orfeônico, etc., existente no currículo acontecia sem direcionamento pedagógico, não havendo espaço fixo no currículo, acontecendo de acordo com as necessidades da escola. Assim, por exemplo, são as atividades de teatro e dança, as quais eram lembradas em datas festivas do calendário escolar.

Na LDBE (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 5692 de 1971 a Arte é então incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada como “atividade educativa” e não uma disciplina propriamente dita.

Essa decisão gerou problemas pedagógicos uma vez que o sistema de ensino não estava preparado - os professores não tinham habilitação nas linguagens exigidas para tal ensino: artes plásticas, músicas, teatro e dança. Para minimizar o problema é criado o curso de

Educação Artística ainda na década de 1970, mas as dificuldades continuaram, eram poucos os professores que poderiam contribuir para a formação dos professores da Educação Básica de ensino. Assim, o curso se torna eminentemente técnico e com pouca fundamentação teórica. E a concepção de ensino da Arte continua então a mesma.

É a partir de 1996 com a LDBE 9394 que o Ensino da Arte passou a ser considerado obrigatório na Educação Básica, se instituindo a área do ensino da Arte compondo a estrutura curricular com conteúdos próprios ligados à cultura, tendo a preocupação com a integração do fazer artístico, a apreciação da Arte e a contextualização histórica (PCN de Arte).

Informações que serão resgatadas na primeira parte intitulada de *Primeiro traga a tela, as tintas e o pincel!*, trazendo assim, as principais contribuições teóricas acerca do objeto pretendido - o Ensino da Arte, apresentando-o a partir do viés sócio-histórico. Sendo composta por cinco capítulos. O primeiro capítulo, *Apreendendo o movimento da formação docente no Brasil* tem a preocupação de contar um pouco acerca da Formação Docente no país e o *A configuração do ensino da Arte no Brasil e as principais influências* tem o propósito de apresentar o deslocamento gerado no ensino da Arte no Brasil, que funcionará de fio condutor para compor o raciocínio, se articulando com os demais capítulos que trazem outras contribuições acerca do objeto de estudo. No capítulo seguinte chamado *A escola e o professor voltado para o ensino da Arte* aborda o cenário e apresenta o principal personagem e colaborador desse estudo - o professor.

O quarto capítulo dessa parte *O ensino da arte na legislação* apresentando as atuais atribuições legais do ensino da Arte para a escola pública brasileira. Sendo esta finalizada com o *Entendendo de que prática pedagógica se trata no interior da escola*, resgatando o sentido de prática pedagógica e assim apresentando o conceito abraçado nesse estudo.

A segunda parte chamada de *O desenho é meu... está aqui guardado* apresenta o pensamento epistemológico que orientou a pesquisa bibliográfica e de campo. Na terceira parte denominada *Veja que lindo...*, exhibe-se às informações coletadas ao longo da pesquisa de campo que contribuíram para o propósito dessa pesquisa. Em outras palavras, apresenta-se a análise e discussão dos resultados da pesquisa de campo. Por fim, expõem-se as considerações finais da pesquisa, trazendo de modo geral seus achados.

Pretende-se com esta pesquisa, contribuir para o arcabouço teórico acerca da Formação Docente, Práticas Pedagógicas e o Ensino da Arte no Brasil, revelando não só para a comunidade científica, como também a comunidade escolar que compartilham da mesma inquietação e/ou aqueles outros que estão interessados na discussão acerca do cotidiano dos professores que estão incumbidos de ministrar a disciplina de Arte no Ensino Médio Regular, porém mais especificamente, no Ceará, a urgência em rever as atuais práticas pedagógicas para o Ensino da Arte em nosso estado.

PARTE I

**PRIMEIRO TRAGA A TELA, AS
TINTAS E O PÍNCEL!**

2 - APREENDENDO O MOVIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo

Merleau-Ponty (1908 - 1961)

Atualmente, muito se tem discutido as problemáticas das políticas públicas para a formação dos professores, sem muitas vezes se atentar que tais problemas são decorrentes de costumes arraigados na história da educação. Nesse sentido, surgiu o desejo de estudar os principais momentos históricos voltados para a formação do professor da educação básica no nosso país.

O presente capítulo está dividido em três seções, há saber: *Formação superior e o curso de Pedagogia*, apresentando como se deu o aparecimento dos primeiros estabelecimentos superiores e seus cursos voltados para a licenciatura; *Lei orgânica do Ensino Normal de 1946: um marco para os cursos de formação de professores da Educação Básica* tem o intuito de mostrar a reorganização do sistema normal na história da educação; *Preparação dos professores secundários (ginásio e colegial): uma possibilidade de acesso a docência* aponta o referido ensino junto da modalidade normal como outra opção para a formação do professor para o próprio ensino secundário, trazendo ainda considerações acerca da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e dos Centros Específicos de Formação e aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) como novas possibilidades de Formação de Professores. Esses pontos ressaltam a evolução das ações desenvolvidas para a formação dos professores brasileiros da educação básica.

2.1 - Formação superior e o curso de Pedagogia

Com a chegada da corte (1808) a colônia, fugida dos ataques franceses foi promovida algumas iniciativas para preparar o espaço para a estadia dos nobres que aqui se instalavam. Nesse contexto, surgiam a Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-cirúrgica do

Rio de Janeiro (1809), Escola de Engenharia e Arte Militar do Rio de Janeiro e Escola Real de Ciências, Artes e Ofício no Rio de Janeiro (1816). Em 1827, foram criados os Cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo e em Olinda. Em seguida surgiram cursos de nível técnico em Economia, Botânica, Geologia e Mineralogia.

Em 1834, com o Ato Adicional ficou atribuído às províncias a criação e manutenção do ensino primário. Um fato curioso é que ao contrário que muitos pensam, essas escolas foram por muitos anos fora do alcance feminino, tanto como aluna quanto professora (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Em 1909, cria-se a Escola Superior de Manaus mostrando a força do ciclo da borracha, e, em 1912, a Escola Superior do Paraná, no contexto do ciclo do café. Posteriormente foram criadas a Escola Superior do Rio de Janeiro, em 1920; de Minas Gerais, em 1927; Universidade de São Paulo, em 1934; e, em 1961, a Universidade de Brasília (COLOSSI *et al*, 2001).

Mas, antes desses estabelecimentos terem sido criados, o pensamento pedagógico no Brasil começou a se configurar por volta de 1599, com a forma das regras enunciadas no *Ratio Studiorum* que se configurou como o pensamento pedagógico da contra-reforma católica (SAVIANI, 2007b). Esse momento Nagle (2001) vai caracteriza como uma pedagogia *Ratio Studiorum* contemplando procedimentos didático-pedagógicos próprios. Para Saviani (2007a) o modelo *Ratio Studiorum* consagrou nos colégios jesuítas um plano de estudos universal, elitista e de caráter humanístico. E que até a chegada das concepções pombalinas a educação assinalou um longo período, no qual os ideários religiosos predominaram. Verifica-se que a escolarização nesse momento seguia os ditames religiosos, no caso, os preceitos católicos.

Sebastião José de Carvalho e Melo Pombal expulsa os jesuítas em 1759, e procura reconstituir o ensino básico e secundário oferecido nos colégios daqueles religiosos. Há a incorporação de idéias iluministas expressas no despotismo esclarecido que comandou as reformas pombalinas da instrução pública. Essa orientação, que abriu espaço para as idéias pedagógicas laicas, teve seqüência no decorrer do período imperial com a influência do ecletismo espiritualista, do liberalismo e do positivismo no pensamento pedagógico (SAVIANI, 2007b).

Surgem, em seguida, as aulas-régias, de disciplinas isoladas ou ainda denominadas de aulas avulsas, que consistiram na criação de cursos ou “aulas” de primeiras

letras, que deveriam existir em todas as vilas coloniais e de estudos posteriores (gramática latina, para a carreira eclesiástica, e, Filosofia, grego, retórica, e desenho). Para tal tarefa exigia-se a apresentação de provas de moralidade concedida pelo padre ou pelo juiz de paz da cidade de origem do candidato à licença docente. Escola isolada era como chamavam a reunião de crianças em diferentes momentos de aprendizagem, sob a responsabilidade de um único professor, foi o que ficou conhecido no século XX como salas multisseriadas. Sendo substituída pelo grupo escolar, ou seja, a reunião de escolas isoladas (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Poucas aulas foram instaladas devido à falta de recursos e de candidatos, pois a remuneração era muito baixa (VICENTINI; LUGLI, 2009). Diante de tais condições subentendi-se que na prática os religiosos se mantiveram na frente da instrução pública, pois quem mais mereceria o título de moralidade compactuada pela sociedade e que continuaria exercendo as atividades diante da insignificante remuneração.

Na segunda metade do século apareceram colégios particulares, na maioria católicos. Surgem ainda instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Mas, não havia uma preocupação para a educação das massas até o aparecimento do Método Lancaster, no início do século XIX, proposto pelos militares, o qual consistia em sistematizar a educação e contribuir para a manutenção da ordem (NEVES, 2007). Respondendo a essa demanda cria na corte, 1823, uma escola para os soldados da Guarnição voltada para o Método Lancaster, que posteriormente, disseminaria tal método pelo estado através da lei de 1827, com a denominação de mestres-escola.

Em 1832, proibiu-se que os militares se tornassem mestres do ensino público (VICENTINI; LUGLI, 2009). Percebeu que a implementação do método era dificultada pela falta generalizada do aparelhamento pedagógico que necessitava (GALLEGO, 2008 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009). Nesse meio tempo, existia no país o sistema de professores adjuntos, os quais tinham sido melhores alunos das escolas de primeiras letras, demandando pouco recurso para a formação desses professores, fora que reproduzia o método tradicional e verbalista de ensino.

Segundo Brzezinski (1996) os estudos pedagógicos no Período Imperial realizavam-se nos cursos de formação do magistério - as Escolas Normais. Entre 1833 e 1846 no Período Regencial são criadas escolas no Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Ceará e São Paulo,

mas era comum a introdução da disciplina pedagógica nos liceus (escolas de nível médio - com ensino colegial). Ele considera ainda que as Escolas Normais eram instáveis, improvisadas, pouco eficazes para atender sua função de formar professores primários.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009) os profissionais que ministravam aulas nas Escolas Normais eram aqueles denominados de “notório saber” ou autodidatas, muitas vezes oriundos de áreas diversas a educação, como medicina ou direito, ou eram vindos do exterior.

Em 1859 passa a existir um movimento de renovação das Escolas Normais, destacando a de Niterói que passou a estabelecer um currículo ministrado por professores especialistas, servindo de modelo para as demais e seus professores eram pessoas de notório saber (autodidatas), graduados em diversas áreas do conhecimento ou professores estrangeiros (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 34-38).

Segundo Villela (2002) por volta de 1870 passa a vincular no país o ensino denominado de *Lições de Coisas* desenvolvendo um ensino intuitivo, priorizando a educação dos sentidos, opondo-se as práticas verbalistas identificadas com o império. Pode-se afirmar que esse ensino vai representar a inserção de concepções inovadoras para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Libâneo (2008) aponta a contribuição de Rui Barbosa com a elaboração de dois pareceres sobre a situação do ensino brasileiro datados de 1882 e 1883 que exerceram influência marcante na reformulação de práticas pedagógicas.

As primeiras concepções de ensino superior se dão na Reforma de Leôncio de Carvalho (1879) e nas Reformas do Ensino Paulista (1892 e de 1920), mas não voltada para formar professores. Vale lembrar a iniciativa empreendida pelos Institutos de Educação que tinham o objetivo de suprir a carência na formação de profissionais para a educação - diretores, técnicos, professores para atuarem nos grupos escolares, além daqueles voltados para o ensino especial e de artes. Na rede particular destaca a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras criada em 1901 pela Ordem dos Beneditinos de São Paulo, ainda que fora das universidades (BRZEZINSKI, 1996).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o Ensino Secundário e as Universidades Brasileiras ainda inexistentes. Estes decretos ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos, e que iniciaram a configuração de fato de um Sistema Educacional Brasileiro. Outro destaque é constituição de 1934, a qual vai salientar a importância do Ensino Superior.

Foi então fundada em 1934, pelo decreto nº 6.283, a Universidade de São Paulo no governo de Armando de Sales de Oliveira, seguindo o plano de Fernando de Azevedo. E, em 1937, a então Universidade Nacional do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (GHIRALDELLI JR, 2001).

A USP surge com a proposta inicial de formação de professor ancorada em um currículo de cultura geral, de docência e de pesquisa, o que de fato não aconteceu. Em 1937 a Faculdade de Educação, Ciências e Letras é desmembrada, dando origem a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação, que por sua vez é alterada pelo decreto nº 1.190 de 1939, sendo desmembrada em seção pedagógica, voltada para a formação do bacharel em educação; e, a seção de didática com duração de um ano, servindo para formar o professor das diferentes áreas da filosofia, das ciências e letras.

O primeiro curso superior de formação de professores é criado em 1935, quando a Escola de Professores, como era chamada, foi incorporada à Universidade do Distrito Federal - UDF. Esta recém criada Faculdade de Educação passou a conceder “licença magistral” para aqueles que obtivessem na universidade “licença cultural”.

Após a extinção da UDF, em 1939, e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação, através do decreto lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, reorganizando a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a qual visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico, o qual tinha duração de três anos, formando o bacharel, e para a formação do licenciado era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema três mais um (SILVA, 2006).

Esse processo foi alavancado pelo Decreto lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, no qual a Didática aparece na complementação pedagógica obrigatória à obtenção da licenciatura, ao mesmo tempo como *curso* (envolvendo todas as matérias de formação pedagógica) e como *disciplina*. Pouco a pouco, o curso de Didática vai se extinguindo, até que o Decreto lei nº 9092 de 26 de março de 1946, acaba definitivamente com sua obrigatoriedade. A Didática permanece como disciplina da licenciatura, com objetivos, conteúdos e métodos estreitamente relacionados às direções que a área vem assumindo em seu desenvolvimento histórico (OLIVEIRA; ANDRE, 1997, p.8).

Em 1939, são elaboradas as bases para a educação no governo do Estado Novo (1937-1945) chamada de Padrão Federal, criando a Universidade do Brasil, cujo núcleo era a

Faculdade Nacional de Filosofia, Ciência e Letras, voltado para formar professores para os cursos secundário e normal. Entre outros cursos, tem-se o de Pedagogia (bacharelado) habilitando para ser técnicos em educação, em três anos, e se este desejasse lecionar deveria cursar mais um ano na própria Faculdade de Educação as disciplinas Didática Geral e Didática de Pedagogia. Nesse cenário, esse profissional não tinha exclusividade para lecionar na Escola Normal concorrendo com outros licenciados.

Diante do exposto é interessante perceber o encaminhamento econômico dado ao ensino superior no Brasil, onde mal se havia escolas de primeiras letras são instaladas escolas superiores como fez a chegada da corte aqui. É histórico, as ações políticas serem descoladas da realidade, não que não fosse necessário o ensino superior, porém, é notório perceber que agiram em favor deles próprios, desconsiderando a demanda social.

Assim, o fazer da educação para a população ficou ao longo da história em banho Maria, tanto que durante séculos não se houve uma preocupação acerca da formação do professor, e os momentos de conflitos políticos, como foram os casos dos primeiros cursos de licenciaturas na USP e UDF e por último a própria LDBEN de 9394 de 1996.

2.2 - Lei orgânica do Ensino Normal de 1946: um marco para os cursos de formação de professores da Educação Básica

A constituição de 1937 estabeleceu que a União organizasse todos os níveis de ensino do país, e em meados de 1946 é elaborado o Decreto 8.530, denominado de Lei Orgânica do Ensino Normal, sendo uma das leis do conjunto da Reforma Capanema. A partir dela passou-se a denotar uma organização nacional para a formação de professores.

É importante frisar que historicamente o país vivia um momento difícil - o Estado Novo, e por conta disso não havia debates nem tão pouco se estabeleceu objetivos definidos, o que acabou regulando os aspectos cotidianos da escola. Outro aspecto interessante é que passa a existir uma centralização administrativa, embora se ensaiasse uma possibilidade de diferenciação regional por intermédio dos currículos (GOUVEIA, 1965; VICENTINI e LUGLI, 2009).

Tal decreto estabelece a divisão de dois ciclos para a formação: o primeiro com quatro anos centrado na formação dos professores do Ensino Primário em instituições

chamadas de Escolas Normais Regionais (antigo Curso Complementar), sendo posteriormente chamados de Regentes de Ensino e sua matrícula estava vinculada a obtenção do diploma do Ensino Primário e idade inferior a 25 anos; e o segundo, com três anos, formaria o Professor Primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, dando um caráter mais técnico, e para este curso vinham interessados oriundos do Curso Ginásial (VICENTINI e LUGLI, 2009). Nesse momento os Cursos Normais se assemelhavam a organização dada ao Curso Secundário, este também dividido em dois ciclos: o primeiro com quatro (ginásio) e o segundo com três (colegial), e acaba descaracterizando as funções de preparo profissional dos normalistas.

Havia o terceiro nível de formação - os Institutos de Educação (a partir de 1930) - com duração de três anos, com iniciativas anteriores a lei. Nessa perspectiva fora criado para oferecer formação especializada para diretores e inspetores do Ensino Primário, preparando pedagogicamente professores do Ensino Secundário. Com a lei deveriam oferecer cursos de especialização para professores, com o mínimo de três anos de exercício, nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como preparar os professores do Ensino Complementar Primário e do Ensino Supletivo.

Em outras palavras, após concluir o Ensino Primário regular, o aluno que desejasse entrar na docência deveria matricular-se no primeiro ciclo Ensino Normal, tornando-se Regente de Ensino. E até os 25 anos poderia voltar a estudar se matriculando na Escola Normal Secundária ou segundo ciclo e obter o diploma de Professor do Ensino Primário. Especializando-se passado três anos de exercício, nos Institutos de Educação. Mas, vale lembrar, que isso é em linhas gerais, uma vez que nem todos os estados se organizavam do mesmo modo.

Segundo Tanuri (2000) a década de 1950 representou uma explosão de matrículas no Curso Normal, destacando a rede de ensino particular, gerando seu enfraquecimento, já que tentou responder as demandas sociais, passando a existir cursos noturnos inserindo as dificuldades do aluno trabalhador (VICENTINI e LUGLI, 2009). Sendo necessário submeter à inspeção oficial, caso o concludente oriundo da rede particular desejasse prestar concurso público.

Em 1965 é instituído em caráter emergencial, através do parecer 52 de 1965, que estabelece a Licenciatura Curta, que tinha como objetivo formar professores polivalentes, apesar da carga horária reduzida, se comparado com a sequência anterior. Sendo essa realidade resistemizada com a LDB 9394 de 1996 (NADAI, 1991).

Diante desse cenário, em 11 de agosto de 1971 com a Lei 5692, reformulam, por conseguinte, o Ensino Normal, resultando na criação do Curso de Habilitação Específica para o Magistério - HEM. Após a elaboração do Ensino de Primeiro Grau (juntando os ensinos primário e ginásial) e o Ensino de Segundo Grau (o antigo ensino colegial), eliminou-se o Ensino Normal Primário ou Complementar.

A lei 5692 de 1971 exigia ainda que os professores tivessem habilitação específica de grau superior, bem como Licenciatura Plena para lecionar todas as séries do 1º e 2º Graus.

2.3 - Preparando professores no Ensino Secundário (ginásio e colegial): uma possibilidade de acesso à docência

A iniciativa desse nível de ensino no país remonta a época jesuítica, o qual era voltado para o ensino dos filhos dos colonos portugueses, sendo, portanto, voltado à educação da elite fiel mandatária do controle do estado.

Em 1772, após a expulsão dos jesuítas surgem às aulas régias, sendo quinze de latim, três de grego, seis de retórica e três de filosofia, e tratava de um número reduzido de professores, que não possuíam vínculo com a administração pública, além de lecionar as aulas em suas próprias casas (CARDOSO, 2004). E esse número só passa a crescer depois de sofre exigências das Câmaras Municipais feitas às autoridades da Metrópole, mas a realidade dos alunos continua migrando da casa de um professor para outra caso desejasse cursar outra cadeira (disciplina ou matéria). Nesse contexto, havia as aulas régias de Primeiras Letras e o conjunto das demais aulas que funcionavam como ensino secundário completo.

Em 1822 as aulas régias passaram a chamar de aulas avulsas, e em algumas provinciais a união das aulas avulsas em um dado espaço foi chamada de Liceu e em outras de Ateneu, pioneiros no movimento para um sistema de ensino secundário, e os seus professores eram respeitados, pois para sua admissão era preciso exame público, sendo necessário curso completo de humanidade ou curso superior. Já os professores do ginásio eram aqueles oriundos das escolas superiores, escolas normais, aqueles que cursaram o ensino secundário completo - os bacharéis, e os autodidatas.

Esses estabelecimentos preparavam para prestar os exames parcelados que davam acesso aos cursos superiores, e até lá quem concluía esses estudos tinha o título de bacharel

em Letras, entretanto é importante perceber que não era necessário concluí-lo para prestar tais exames para o curso superior. Assim, durante o Período Imperial os alunos tinham a seu favor um sistema de frequência livre e exames parcelados, o qual oportunizava que o aluno organizasse o tempo necessário podendo encurtá-lo, e desse modo entrar mais rápido no curso superior. Vale lembrar que as aulas avulsas continuavam de forma particular independente das iniciativas de algumas províncias em uni-las (HAIDAR, 1972).

Desse modo, se presume que não há qualquer preocupação de uma formação específica para os professores, onde o que importava era o resultado do aluno. Por volta de 1854 passa-se há exigir a declaração de moralidade dos professores, divulgando o nome dos professores que havia preparado e indicado seus alunos para os exames de admissão ao curso superior, isso tudo para coibir a ação de professores corruptos.

Durante todo esse período, existiram algumas iniciativas isoladas de pensar o Ensino Secundário. Entretanto, só em 1925, com a Reforma de Rocha Vaz, a realidade se organiza de fato. (NUNES, 2000). Tal reforma estipulou que esse ensino seria a continuação do ensino primário, com seis anos; e mais tarde, em 1931, a Reforma Francisco Campos o reorganiza passando a ter sete anos e subdividido-o em dois ciclos, como explicado anteriormente. Ou ainda como aponta Nagle (2001) até 1931 havia ainda o seguinte arranjo, o primeiro com cinco anos, denominado de Ensino Secundário Fundamental; e, o segundo com dois anos, chamada de Curso Complementar

A Reforma Francisco Campos de 1931 exigia um registro dos professores que lecionavam no ensino secundário no Ministério e que estes fossem oriundos dos cursos superiores de Filosofia (que habilitava como licenciatura). Entretanto, a realidade não favorecia o cumprimento da solicitação do ministério, de modo há tornar todos os professores licenciados. Daí surgiu o registro provisório, o qual o professor entre outras coisas devia estar em sala de aula a pelo menos dois anos. E diante de uma realidade tão desfavorável, em 1946, o decreto 8777 possibilitou a aquisição do registro definitivo após a comprovação de três anos de docência.

Em 1942, o ministro Gustavo Capanema estabelece em seu governo um novo pacote de Leis Orgânicas para o Ensino, cristalizando uma política iniciada por Francisco Campos. Destaca-se a Lei 4244 de 1942 que incide sobre o Ensino Secundário - ginásio (quatro anos) e colegial (três anos). Nessa ocasião, se mantém o alto grau de seletividade, aprofundando a elitização do ensino, tendo como objetivo o ingresso na universidade (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

Em 1946, surge o Serviço Nacional de aprendizagem Comercial (Lei 8621 e lei 8622) reforçando a concepção de ensino classista. E por volta de volta de 1953 (Lei 1821) equiparam-se os cursos secundários e técnicos, se mantendo as características apontadas.

O ensino secundário teve vários formatos e nomes ao longo da história da educação, e de modo geral, formou indiretamente professores para uma realidade carente de tais profissionais para a educação da massa (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Isto significou que muitos dos alunos desse ensino acabaram se tornando o professor do próprio ensino secundário.

2.3.1 - Habilitação Específica para o Magistério (HEM) Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM): outros movimentos de Formação de Professores

É preciso lembrar que cada estado do país possuía uma organização diferente para a formação de professores. Assim, a implementação do curso de Magistério não foi imediata e tampouco se processou nas mesmas condições em todas as regiões brasileiras.

A partir da LDBEN 5692 de 1971 o professor deveria para ensinar de 1ª a 4ª série passar pelo Curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) com duração de três anos e em vigorando a partir do parecer 349 de 1972, equivalendo a um curso de 2º Grau, o qual desbaratou o sistema Normal; podendo ainda, se agregasse uma habilitação específica, obtida em curso de grau superior, lecionar todo o 1º Grau e parte do 2º grau. Até 1971 existia o que chamavam de destinação acadêmica que preparava para os exames de ingresso nos cursos superiores (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

No entanto, caso não estivesse disponíveis professores com essas formações para ocuparem os postos disponíveis nas escolas, seria possível contratar egressos do Curso de Magistério que tivesse feito ainda um ano de curso em instituição de ensino superior para lecionar até a 6ª série do ensino de 1º Grau, absorvendo também os professores portadores de diploma de Licenciatura Curta poderiam, tendo realizado estudos adicionais poderiam atuar até a 2ª série do 2º Grau (PIMENTA, 2008).

Em 1982, o Ministério da Educação e Cultura, criam os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo de preparar novos

docentes em nível médio para atuarem no ensino pré-escolar e nas series iniciais do 1º Grau, com carga horária maior, sendo realizado em tempo integral e durante 4 anos. Nesse projeto havia o incentivo de bolsa para garantir a permanência, e não revogava a HEM.

Os professores que lecionavam nesses centros passavam por uma seleção, na qual devia apresentar um plano de trabalho e passar por entrevista, depois de selecionados eles contavam com melhores condições de trabalho, havia uma carga horária para planejamento e aperfeiçoamento, contavam com o apoio da coordenação pedagógica, acervo de recursos didáticos e biblioteca pedagógica, sendo estes últimos abertos a comunidade escolar. Tais centros podiam implementar atividades de formação, oferecendo cursos, além de assessorar pedagogicamente as escolas de formação de professores da região.

É importante destacar que todos os artifícios legais mencionados não revogavam os anteriores. Nesse sentido, esses modos de formar ou permitir que fossem professores coexistiram devido à inexistência de uma política pública centralizada preocupada na formação de seus professores.

Em 1961, a lei 4024, primeira LDBEN. Primeira legislação que versou sobre todos os níveis de ensino em um só documento, cristalizou a necessidade de integração do sistema de ensino do país iniciado na Reforma Campos e continuada na Reforma Capanema (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

A LDBEN 5692 de 1971 estabelece a exigência de formação superior para a docência no ensino primário e principalmente para o ensino secundário, passando a ser chamado de 1º e 2º graus, respectivamente. O 2º grau passa a ter novamente caráter profissionalizando, pelo parecer 76 de 1975, sendo revogado pela lei 7044 de 1982.

E embora tenha passado duas LDBEN anteriores - 4024 de 1961 e 5692 de 1971 - pouca coisa foi de fato modificado, uma vez que a realidade não oferecia condições para o cumprimento das exigências, permanecendo o acesso de professores oriundos das diversas possibilidades de formação.

Em 1996 a LDBEN vem novamente reorganizar e revogar as práticas anteriores, estabelecendo que os professores para a educação básica - Ensino Infantil, Fundamental e Médio - deveriam possuir curso superior em licenciatura.

Com a Lei 9394 de 1996 os cursos HEMs de nível secundário voltam a serem denominados de Cursos Normais, estabelecendo o fim das licenciaturas curtas, exigindo o ensino superior completo.

Portanto, se verificou que a Escola Normal representou a primeira grande política de formação dos professores, que embora não fosse centralizada a princípio, tornou-se a política aplicada pelos estados para a formação de seus professores, que passa a ser sistematizada na década de 1940.

Assim até a década de 1970, embora houvesse tido a LDBEN 4024 de 1961, foi apenas na LDBEN 5692 de 1971 que a Formação Docente passa a possuir um corpo para o Estado, nesse sentido, apresenta uma organização que institui um sistema educacional, passando a pensar a educação como um todo.

É oportuno lembrar que até então se estabeleceram varias modalidades de estudo aceitáveis para o exercício docente no primeiro grau, e que a LDBEN de 1971 passa a considerar a escolarização mínima, Habilitação Específica para o Magistério (HEM), equivalente a Escola Normal de ensino secundário ou a Licenciatura Plena, certificada pelo ensino superior.

A intenção fora muito oportuna, entretanto na prática geraram outros desdobramentos por conta da existência dos diversos cursos que proporcionava a docência, precisando retroagir. E na década de 1980 novos programas são implementados para cobrir a demanda de professores para a educação básica, como por exemplo, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Finalmente, em 1996 a LDBEN 9394 se constitui requisitos para a inserção na docência em todos os níveis, definindo assim, uma linearidade no percurso para a carreira docente, organizando não apenas a formação dos professores, como estruturando o ensino no sistema educacional brasileiro.

3 - A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E AS PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS

O que se aprende, depois de saber tudo, é o que conta.

Jean Rostand (1894 - 1977)

A educação básica brasileira vivencia um momento singular quanto ao ensino da Arte, pois estudos têm sido realizados com o intuito de conhecer um pouco mais a realidade da sala de aula em seus mais diversos aspectos. Mas, é importante perceber que os eventos não são estanques, e sim, processuais. E nesse sentido, não basta entender o hoje, sem considerar o passado.

Por conta disso, traz-se um texto preocupado em historizar um pouco o ensino da referida disciplina no século XX, visto que representou um período gerador de debates, e porque não dizer, decisivo acerca do destino dado a Arte na Educação Básica. Nesse contexto, o presente artigo tem o intuito de apresentar o panorama histórico-político da Arte como disciplina do século passado.

Entende-se que não dá para desligar o viés histórico do viés político do rumo que foi sendo definido para a disciplina no interior da educação básica no Brasil. Apresentando-se de certa maneira aglutinadas. Sendo assim, é trazido para o debate questões acerca do que foi levado em consideração para uma iniciativa de ensino da disciplina e de apontamentos a respeito da importância do professor de Arte na escola.

O capítulo se encontra dividido didaticamente em três seções. Na primeira *O ensino da Arte no Brasil* traz o panorama histórico e político propriamente dito da disciplina Arte na educação básica, destacando, por conseguinte, as tendências pedagógicas ao longo da história da disciplina na educação; na seguinte intitulada *O Ensino da Arte no Brasil influenciado por um movimento exterior* apresenta-se os principais modelos estrangeiros que influenciaram de alguma forma o ensino da Arte no Brasil; e na terceira seção *A proposta metodológica para o ensino da Arte no Brasil* aborda os pressupostos da proposta metodológica brasileira para o ensino da Arte.

3.1 - O Ensino da Arte no Brasil

Barbosa (2002) chama atenção que o ensino superior voltado para as artes antecedeu a organização do ensino primário e secundário da mesma área, refletindo uma tendência geral da educação brasileira.

Acerca desse movimento é criado em 1816 a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que teve seu nome modificado em seguida para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, 1920; Academia de Artes, no mesmo ano, se estabelecendo como Academia Imperial de Belas-Artes em 1826 até a Proclamação da República, 1889 com nova denominação de Escola Nacional de Belas-Artes. A mudança de nomes refletia também a mudança de objetivos e conteúdos programáticos (BARBOSA, 2002).

A República acabou consolidando preconceitos oriundos da monarquia acerca do ensino da arte, pois se estabelece a importância das Faculdades de Direito, espaço de formação para a futura elite dirigente.

Segundo Barbosa (2002) o ensino da Arte pela Academia Imperial de Belas-Artes estava a serviço do adorno do Reinado e do Império, colaborando para a manutenção de seu poder.

E para a organização e o funcionamento da Academia Imperial de Belas-Artes é convidada pela própria corte portuguesa refugiada no Brasil a Missão Francesa, que se apresentava como Bonapartista, desenvolvendo um mal-estar político, fora que Portugal se sentia enciumado por não possuir uma Academia de Arte de tão alto nível como a desenvolvida por Lebreton e seus colaboradores franceses para o Brasil.

Esses foram os principais motivos que passaram a configurar o preconceito contra o ensino da Arte em nosso país, mas a autora aponta dois outros motivos, não menos importantes, o primeiro, foi o fato dos franceses serem neoclássicos e naquela ocasião os artistas brasileiros sofriam forte influência do barroco. Por conta disso, tiveram que modificar seus valores artísticos de maneira radical, passando, como afirma Barbosa (2002) do emocional barroco para a frieza do intelectualismo neoclássico. Desse modo, a Missão Francesa, embora tivesse encontrado um fazer artístico brasileiro, não o considerou, implantando um mal-estar popular, uma vez que os nossos artistas eram de origem popular, favorecendo o lastro desse sentimento de repulsa pelos franceses e conseqüentemente de sua

proposta de Arte no imaginário popular. E o outro motivo, diz respeito, ao uso do trabalho manual no ensino da Arte que acabou gerando aversão a atividade manual de qualquer natureza, decorrente do hábito dos portugueses de viver do trabalho escravo.

A Missão Francesa recebeu apoio da burguesia que a ver como possibilidade de mobilidade e prestígio social. De acordo com Sodré (2003) apesar dessa possibilidade, ainda eram poucos os que se aventuravam no estudo das artes. Isso porque havia um forte ranço na cultura educacional, proporcionada pela educação desenvolvida por séculos pelos jesuítas, os quais supervalorizavam o ensino hermenêutico com ênfase nos estudos retóricos e literários, gerando resistência ao ato do fazer artístico inerente ao estudo da arte, e, portanto, estreitamente relacionado ao trabalho manual que era associado ao trabalho escravo, e assim, pouco valorizado socialmente.

Nesse contexto se observa que apesar da expulsão dos jesuítas por Pombal (1759) o modelo de educação permaneceu, principalmente por ter faltado um modelo educacional que o substituísse adequadamente. A Reforma Pombalina representou a inserção de aulas públicas de Geometria. E nesse cenário de incertezas o ensino da Arte é inserido no currículo por volta de 1800, ou melhor, do Desenho como disciplina nos Seminários, e nesse mesmo período é criada a aula régia de Desenho e Figura, e, na década de 1820 a de Desenho Técnico.

Assim a Arte só era agradável quando associada a requinte e nesse sentido, utilizada pelas classes abastadas na educação ou lazer.

Por volta de 1860 a Academia Imperial de Belas-Artes se organiza para a formação do artesão. E em 1856 é fundado o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva, no Rio de Janeiro, direcionado para a educação popular pela aplicação da Arte a indústria, sendo essa concepção que norteará todo o ensino da arte no século XX.

Desde o século XIX que o Desenho na escola é o principal conteúdo para a disciplina de Arte, que por sua vez, se encontra representado essencialmente pelo desenho geométrico, destituído de compreensão e aplicabilidade, voltada basicamente para o trabalho (BARBOSA, 2002). E nas primeiras décadas do século seguinte a lógica do desenho continua, porém, agora mais utilitarista que nunca, servindo ao desfrute da Escola Nova e em seguida para a proposta Tecnicista de formação de trabalhador (FERRAZ; FUSARI, 2001).

E durante a Ditadura Militar a disciplina voltada para a arte era a única que promovia uma abertura em relação às humanidades, pois filosofia e história foram eliminadas

do currículo, e naquela ocasião não havia cursos universitários voltados para preparar professores de arte/educação, o que tinha eram cursos de desenho e este era especificamente de desenho geométrico (BARBOSA, 2009).

Havia um movimento ativo nesse contexto denominado de Escolinhas de Arte, fundado em 1948, o qual tentava desenvolver a autoexpressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. E, em 1971 existia em todo o país 32 escolinhas, sua grande maioria particular, oferecendo também cursos de arte/educação para professores e artistas.

Apesar de constituído esse movimento, os professores e artistas formados por elas não puderam ministrar a disciplina de Arte, pois a LDB 5692 de 1971 previa formação universitária. Nesse contexto, o movimento das Escolinhas perde importância depois da criação dos cursos de educação artística nas universidades nos anos de 1970. Um exemplo disso foi o desmonte da maior unidade das Escolinhas de Arte, situada no Rio de Janeiro, a qual perdeu credibilidade depois de uma mudança de política interna nos anos de 1980, que afastou por idiossincrasias pessoais os melhores mestres daquela entidade.

Então, quem iria assumir as disciplinas se não havia cursos com esse propósito? O governo federal decide criar cursos de licenciaturas em educação artísticas em 1973 com duração de dois anos de caráter polivalentes em relação às artes, compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país.

A LDB 5692/71 torna o ensino da Arte obrigatório, mas isso não foi uma conquista dos professores da Arte, sendo oriunda ideologicamente de educadores norte-americanos que sob um acordo oficial MEC/Usaid reformulou a educação brasileira. Nesse acordo ficou estabelecido uma educação tecnológica que começava a profissionalizar as crianças na sétima série, sendo a escola secundária totalmente profissionalizante, garantindo mão de obra barata e qualificada para as multinacionais que adentravam no país sob o regime da ditadura militar (1964 a 1983).

Vale destacar que após esse primeiro momento de dificuldade de saber quem iria ensiná-la, a disciplina de educação artista perde seu posto, passando a ser entendida como atividade por decorrência do Parecer CFE 853/71.

O processo de democratização política do país acirrou o preconceito contra as artes na escola, não apenas porque seu ensino era fraco, mas porque sua obrigatoriedade nasceu de uma exigência da lei educacional imposta pela ditadura militar.

Segundo Barbosa (2009) talvez fosse necessário, para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte/educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da Arte contra o oficialismo da educação artística nos anos de 1970 e 1980. Pois de acordo com a autora estaria ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo que caracterizou a vanguarda do ensino da Arte no Brasil de 1948 aos anos de 1970, e se tornando contemporâneos.

A politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (setembro, 15 a 19) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2700 arte/educadores de todo país. Esse foi um encontro que enfatizou aspectos políticos.

Das discussões oriundas dos movimentos dos arte-educadores germinadas pela repressão e nascidas na década de 1980, surgiu a necessidade de organizar associações profissionais a fim de abrir o diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito a diversidade cultural do país.

Na década de 1980 destaca-se a reorganização do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, o qual foi destruído pela ditadura e foi reinstituído em 1988.

Em março de 1982 a Aesp (associação de Arte/educadores de São Paulo) foi criada a primeira associação estadual e foi seguida pela Anarte (Associação de Arte/educadores do Nordeste) compreendendo oito estados do Nordeste, AGA (Associação de Arte-educadores do Rio Grande do Sul), Apaep (Associação dos Profissionais em Arte/educação do Paraná).

Ainda na década de 1980, vale mencionar, o Festival de Campos do Jordão de 1983, o qual contou com atividades como o curso de análise da televisão, oferecido aos educadores artísticos, prepararam sem dúvida o terreno que permitiu um encontro e um diálogo frutíferos com as novas teorias sobre educação para a compreensão da cultura visual, teorias que chegaram ao Brasil com um curso ministrado por Kerry Freedman e com a tradução para o português do livro de Fernando Hernandez.

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno, que no ensino da Arte surgiu no Brasil a abordagem que ficou conhecida como Metodologia Triangular, uma denominação infeliz, porém uma ação reconstrutora e sistemática aplicada no Museu de Arte Contemporânea da USP (1987/1993), cujo processo se iniciou, cheio de dúvidas e contra as certezas da época no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983.

Observando o rumo da história do ensino da Arte, Barbosa (2009) conclui que desde a Nova República até agora não se operou nenhum avanço na área de ensino da Arte que possa ser apontado como significativo, uma vez que as iniciativas empreitadas não tiveram os impactos desejados. Nesse sentido, aponta a criação da coordenadoria de arte/educação na Funarte, mas antes de funcionar foi extinta. Ninguém leu os documentos produzidos por especialistas, encomendados pelo próprio MEC (SESU), ou pelo menos o Manifesto de Diamantina, redigido e aprovado em assembléia no Encontro Nacional de Arte/educação durante o Festival de Inverno de Diamantina em julho de 1985, amplamente divulgado e enviado as autoridades. Documentos posteriores como os de São João Del Rei de 1986 e o festival de Arte e Cultura Latino-Americano de Brasília 1987 foram jogados na lata do lixo.

A Resolução nº 6/86, de 26 de novembro de 1986 instituiu a reformulação do núcleo comum para os currículos das escolas de 1º e 2º graus, nomenclatura instituída pela LDB 5692/1971, elegendo: português, estudos sociais, ciências e matemática, eliminando a comunicação e expressão, passando a ser exigida a educação artística, revelando uma contradição, pois não é considerada no núcleo comum, mas é exigida. Tal resolução confusa, abre antecedentes facultativos, e na realidade de grande parte das escolas ela foi uma disciplina descartada, por conta desse caráter ambíguo (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

Após a Ditadura novas concepções foram surgindo no campo do ensino da Arte, e por volta de 1988 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação começa a ser discutida, e, nesse cenário foram formulados três projetos, onde apenas o pensado pelo Conselho dos Secretários de Educação, tornava as artes obrigatórias na escola. Importante destacar que nesse mesmo ano a Constituição Federal também estava sendo pensada, e no seu artigo 206 previa a arte como manifestação humana.

Em agosto de 1988, as quatorze associações estaduais existentes se unem e criam a Federação Nacional sediada por quatro anos em Brasília. A presidência mudara de estado para estado. A Sobreart, sob nova presidência, também pertence a Federação Nacional que no início da década de 1990 pode contar com associação ou núcleos em todos os estados brasileiros.

O III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e a sua Histórias foi organizada pelo MAC (Museu de Arte Contemporânea da USP) em agosto de 1989 com o objetivo explícito de demonstrar os conteúdos da Arte. Apesar de termos a maioria dos Arte/educadores das escolas secundárias defendendo o *laissez-faire*, alguns outros ainda nem

sequer aceitam a autoexpressão. O caminho para sobreviver é tornar claros os diversos conteúdos da Arte na escola, e nisto o mencionado simpósio foi bem-sucedido, esclarecendo sobre a importância da história da arte, da crítica da arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo.

O que se verificou, segundo Barbosa (2009), foi que os professores de Arte conseguem os seus diplomas, mas são incapazes de promover uma educação artística e estética que forneça informações históricas, compreensão de uma gramática visual e até mesmo do fazer artístico como autoexpressão.

Até os fins dos anos de 1980 não existia no Brasil programa de mestrado e doutorado em arte/educação. A Universidade de São Paulo iniciou seu programa de mestrado e doutorado em artes do país a partir da década de 1990. Os cursos da USP foram baseados em um conceito de arte/educação voltado para epistemologia da arte e/ou arte/educação como um intermediário entre arte e público.

A idéia da autoexpressão e do preconceito contra a imagem no ensino da Arte para crianças é dominante nesses cursos. A primeira tentativa de analisar imagens em cursos de Arte/educadores teve lugar durante a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (1980) através de workshop utilizando a imagem de TV, mas a maioria dos participantes considerou aquilo uma heresia.

Vários outros cursos de atualizações foram organizados em outros estados. Merece ser mencionado o programa de preparação de professores para os Cieps, onde cem instituições foram criadas pelo governo do Rio de Janeiro em 1983 a 1986 para recuperar a educação, usando principalmente Arte. A concepção de arte era expressionista, enfatizando a autoexpressão combinada com a valorização da experiência estética assistemática da criança.

Chama atenção a formação pretendida para os professores de Arte, pois muitos arte-educadores se desenvolveram contra o que a universidade pretendia fazer deles. Nesse sentido, compreendia uma formação que não qualificava para a prática, efetivando uma troca entre os mais experientes ou uma aplicação autodidata, pois ou se aprendia sozinhos ou uns com os outros.

A LDBEN 9394 de 1996 representou um salto qualitativo acerca do debate do ensino da Arte, pois a torna obrigatória, demandando rever as práticas até então empregadas, e principalmente planejar o futuro de uma disciplina que assim como as demais merece respeito e possui características e especificidades no processo de ensino/aprendizagem.

3.1.1 - O Ensino da Arte e as Tendências pedagógicas

É importante registrar nessa proposta de estudo empreendida a trajetória da nomenclatura do ensino da Arte ao longo da história da educação brasileira, visto que esse conhecimento possibilita também situar o entendimento dado ao referido ensino.

Assim, tudo começa com a *Educação através da Arte*, a qual é vista não como uma meta da educação, mas sim com o seu próprio processo. Ferraz e Fusari (2001) explicam melhor essa concepção de ensino, afirmando que consistiu em um movimento educativo e cultural preocupado na constituição de um ser humano completo, inserido no pensamento idealista e democrático, dando ênfase nos aspectos intelectuais, morais e estéticos.

Por decorrência da lei 5692 de 1971 é incorporada na educação básica a disciplina *Educação Artística* valorizando a técnica e a profissionalização, apesar de um discurso humanístico, o qual dava ênfase ao processo expressivo e criativo do aluno, desse modo, tornava-se insuficiente no aprofundamento do conhecimento da Arte.

Durante a década de 1970 inicia fora da escola o movimento *Arte-Educação* a partir de premissas metodológicas oriundas da Escola Nova e da educação através da Arte, as quais concebiam um ensino criativo, ativo e centrado no aluno. Assim, Arte-Educação desempenha um papel integrador, plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação em arte. Vale salientar que esse movimento encabeçou a inserção da disciplina no texto da atual LDBEN, preocupando-se em buscar novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas.

Atualmente, os estudos apontam para o Ensino da Arte em uma referencia a prática de ensino da disciplina, que como tal possui aporte teórico e metodológico particular que deve ser considerado.

As nomenclaturas apresentadas acima não são descoladas das concepções sócio-políticas e muito menos desprovidas de intenções ideológicas no cenário educacional. Nesse sentido, apresenta-se ainda que de maneira breve o paralelismo dessas com as principais tendências pedagógicas.

É oportuno lembrar que o ensino da Arte se apresenta na história da educação em um movimento singular, pode-se dizer que desde a chegada da corte em 1808 procurou-se em oferecer tal ensino, entretanto pensou de início no ensino superior e só depois na educação

básica, assim nessa época havia uma academia de Artes com ideologia francesa e quase nada de aulas régias voltadas para as artes (BARBOSA, 2002).

A pedagogia tradicional oriunda do século XIX consistiu no ensino mecânico, descontextualizado e centrado na figura do professor, cujo propósito de base idealista acreditava que o conhecimento por si só é capaz de libertar o indivíduo. A realidade da Arte no interior dessa pedagogia se dá através do predomínio da teoria estética mimética, ou seja, o ensino é ligado a cópia do natural, e, portanto, com a presença de modelos para imitação pelos alunos.

Durante décadas o que acontecia na escola era o ensino do desenho utilitarista, aplicado ao preparo técnico, nesse sentido, havia estreita relação entre o ensino do desenho de ornatos e geométrico e o trabalho, enfatizando o fazer técnico e científico.

Desse modo, até a Escola nova o ensino da Arte na educação básica se concentrou em desenhos. Mas, especificamente, entre 1930 a 1970 os cursos de desenho abordavam frequentemente: desenho do natural, decorativo, geométrico e pedagógico (FERRAZ; FUSARI, 1999 e 2001).

O encaminhamento durante as aulas dos referidos cursos se davam através de exercícios com reprodução de modelos, centrados nas representações convencionais de imagem - proporção, composição, teoria da luz e sombra, textura e perspectiva. E a avaliação empregava métodos que tinham como objetivos verificar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação, o gosto e o senso moral.

Nesse contexto, passa a fazer parte, a partir de 1950, as disciplinas de Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, ministradas seguindo a concepção metodológica anterior.

O movimento Escola Nova iniciou no final do século XIX nos Estados Unidos, se instalando no Brasil durante a década de 1930, e, tinha como objetivo promover a adaptação social através da educação escolar, desenvolvendo as necessidades individuais dos alunos, oportunizando experiências cognitivas progressivas e ativas.

Assim, o professor durante seu trabalho docente tinha como principal prática a pesquisa individual ou em pequenos grupos, se centrando no processo metodológico em si, desconsiderando a importância da aquisição do conhecimento.

Os professores que aderiam a essa concepção passa a trabalhar com diferentes métodos e atividades motivadoras das experiências artísticas, focadas nos interesses dos alunos, que se transformavam, posteriormente, em conteúdos do ensino.

Aqui, o ensino da Arte apresenta natureza psicológica, isto significa uma orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva, na Psicanálise e na Gestáltica, pouco lembrada, sendo essa última comum no ensino superior até meados de 1990.

Por volta de 1960, a ideia da livre expressão, sofre sem procedimentos avaliativos definidos, assim, tudo era permitido.

A Pedagogia Tecnicista teve o intuito de atender o mundo tecnológico, se fixando em um momento em que a educação empregada foi posta como insuficiente no preparo de profissionais. Sendo, portanto, introduzida entre 1960 e 1970 com o objetivo maior de gerar um aumento de eficiência na escola. Dessa forma, o professor passa a ser visto como um técnico dando destaque ao planejamento, uma vez que esse projeto escolar deve proporcionar profissionais competentes e em sintonia com os interesses da sociedade industrial.

E, para a consolidação dessa proposta de ensino a LDBEN 5692 de 1971 apresenta uma educação profissionalizante, colocando as disciplinas Desenho, Música, trabalho Artísticos, Canto Coral e Artes Aplicadas como meras atividades artísticas. Assim, a educação nesse período passa a ter forte apelo funcionalista, com um projeto aplicado ao mercado de trabalho.

O ensino, segundo Ferraz e Fusari (2001), nessa pedagogia acaba por misturar métodos e conteúdos das pedagogias anteriores com pouco ou nada de fundamentação.

Esse breve panorama nos dar a ideia do que fora o ensino da Arte no interior da escola, uma disciplina aplicada ao trabalho, seja ele para as indústrias - com os desenhos geométricos, escola - com os desenhos pedagógicos ou casa - com os desenhos de decoração.

3.2 - O Ensino da Arte no Brasil influenciado por um movimento exterior

A Inglaterra foi o primeiro país ocidental a despertar para a pós-modernidade no ensino da Arte, concebendo o *Critical Studies*, tendo a Proposta Triangular, como manifestação brasileira, e, o DBAE uma manifestação norte-americana. Elas são interpretações diferentes, mas são paralelas do pós-modernismo na Arte/Educação.

A ideia de apreciação, como a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica, passou a se chamar *Critical Studies*. No início dos anos 80, os estudos críticos passaram a dominar a cena e precederam a equivocada divisão entre estética crítica e história proposta pelo DBAE americano.

Estes enfoques metodológicos estão transformando o ensino da Arte e dando-lhe uma fisionomia pós-moderna, a qual enfatiza a *elaboração*, dentre os outros processos mentais envolvidos na criatividade, o oposto aconteceu no modernismo onde o importante era a *originalidade*.

Getty Center for Education in the Arts, centro criado em 1982 é uma parte do G. Paul Getty Trust. E consiste no ensino da Arte voltado para a metodologia DBAE, a qual vem dominando as universidades e as escolas primárias e secundárias, com a filosofia *beyond creating*.

A dimensão social da arte/educação começa a ganhar terreno nos Estados Unidos com a entrada triunfante da história da arte na escola verificando a importância da arte para a consciência da cidadania, algo enfatizado pelos mexicanos logo depois da revolução de 1910, com a criação das Escuelas ai Aire Libre precursoras do DBAE.

Richard Hamiltom desenvolveu essa abordagem acusada de racionalismo, associado ao fazer artístico, se centrando nos ensinamentos dos princípios do *desing*, das informações científicas sobre o ver e o pensar e da ajuda da tecnologia.

A instituição mencionada entende que a arte é parte essencial da educação e para torná-la mais significativa é preciso incluir o estudo de quatro disciplinas: produção artísticas, história da arte, crítica de arte e estética; chamando DBAE “discipline” (arte/educação fundamentada em quatro disciplinas básicas).

Elliot Eisner grande colaborador dessa proposta de ensino defendia a importância do atelier, do fazer arte, da produção artística para o conhecimento da arte e da imagem. Ele

considerava de grande importância para a aprendizagem e operacionalização dos outros componentes, isto é, da história da arte, da estética e da crítica de arte.

O que é admirável no trabalho do Getty Center for Educational in the Arts não é a novidade da proposta, mas a tenacidade com que este centro está preparando os professores de Arte em todos os Estados Unidos, até no Canadá, para um ensino que inclua produção de arte, história da arte, crítica e estética. Esta metodologia do ensino da Arte corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte: produzem, vêem, procuram entender seu lugar na cultura na cultura através do tempo, fazem julgamento acerca de sua qualidade.

Nos estados Unidos, estas áreas que compõem o conhecimento da Arte estão sendo aprendidas de forma integrada ou separadamente. O diferencial no DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento.

Para efeitos didáticos, Barbosa (2009) classifica o método de leitura da obra de arte de Feldman como comparativo, isto porque, nunca propõe a leitura de uma única obra de arte, mas sempre coloca duas ou mais obras para que o estudante tirasse conclusões da leitura comparada de problemas visuais propostos de maneira similar ou diferente nas várias obras.

O método multipropósito trata-se da série *Teaching Through Art*, de Robert Saunders. Constitui-se três livros para o professor acompanhados de uma série de excelente reproduções de obras de arte em pintura e desenho.

Este programa é desenhado para orientar no uso de reproduções como instrumento de ensino que vise à educação estética da criança, a percepção visual, a acuidade espacial, a simbologia visual e verbal, as mudanças históricas e a autoidentificação.

De acordo com Barbosa (2009) já em a série *Art Image* em seu primeiro capítulo defendia a arte como disciplina na escola e não apenas como atividade, demonstrando que, como todas as outras disciplinas ou matérias de instrução, a arte tem um específico domínio, uma linguagem própria e um contexto histórico singular.

3.3 - A proposta metodológica para o ensino da Arte no Brasil

Ana Mae Barbosa é uma estudiosa renomada acerca do ensino da Arte, e ao longo de sua carreira de pesquisadora e líder do movimento para um ensino da Arte diferente, buscou diversificar os focos de ensino das artes, e, impulsionar mediante sua proposta, uma articulação equilibrada entre o fazer e o conhecer. Nesse sentido, elabora uma ideia baseada no ensino da Arte, no fazer e ver arte, concepção cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação o mundo.

É importante destacar que a Proposta Triangula, gestada nos anos 1980 continua sendo algo cheio de vitalidade, disposta sempre a adaptar as circunstâncias, a busca de maior eficiência nas soluções que formula e ao diálogo com as novas visões que emergem sobre a educação artista, em outros lugares.

Alguns críticos apontam que a metodologia de ensino da Arte de Ana Mae Barbosa foi implantada no seio da cultura brasileira, entretanto ela própria considera que tal proposta não foi trazida, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Nesse contexto, a estudiosa se declara firme defensora da necessidade que complemente o saber-fazer, única atividade própria do ensino das artes daqueles anos, com o aprender a ver para compreender.

Segundo Barbosa (2009) a Abordagem/Proposta Triangular consiste na releitura e do uso da releitura como cópia, sendo substituída por interpretação. Assim, a ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária. Esta leitura deve ser enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico e etc.

Vale destacar a experiência metodologia no ensino da Arte usada pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, o qual integrava a leitura da obra de arte, contextualização histórica e fazer artístico. Esta leitura envolvia análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semióticos, ou gestálticos ou iconográficos.

Metodologia Triangular sem dúvida tem interferindo qualitativamente no processo e melhoria do ensino da Arte, a qual possui em sua base um trabalho pedagógico integrador

de três facetas do conhecimento em Arte: o *fazer artístico*, a *análise de obras artísticas* e a *história da arte*.

Portanto, é importante perceber que a abordagem triangular oportuniza o intercruzamento dos padrões estéticos e o discernimento de valores, os quais devem orientar os princípios dialéticos da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artísticas populares e eruditas, e, da contextualização destes artistas no seu tempo e no espaço.

4 - A ESCOLA E O PROFESSOR VOLTADO PARA O ENSINO DA ARTE

Para ensinar há uma formalidade a cumprir: saber.

Eça de Queiroz (1845 - 1900)

A escola é uma das instituições mais antigas, surgindo para justificar o não trabalho daqueles que usufruíam do trabalho alheio. Desse modo, a escola surge e oferece o ócio com dignidade aos filhos que não precisavam trabalhar (VEBLEN, 1965).

Mais tarde, após a Revolução francesa os ideais de igualdade tomaram corpo e adentraram em diversas esferas sociais, inclusive no discurso da escola. Outro fato que incitou a democratização da escola foi o surgimento de uma nova classe social.

Assim, a burguesia trabalhava, mas não era escrava e nem pobre. E embora não tivesse o prestígio do clero e da nobreza sentia que a escola poderia contribuir para o *status* que lhe faltava (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

... escola é entendida como uma das instituições envolvidas e comprometida com a reprodução da sociedade, visto que, ao se ocupar da formação dos seus membros, ela deve levá-los a absorção dos saberes considerados importantes pelo poder instituído, integrando-se adequadamente ao corpo social (OLIVEIRA, 2010, p.137).

Hoje, a escola se sente transbordada (NÓVOA, 2009) de deveres, com um discurso para cada camada social.

A escola enquanto organização educativa, empiricamente referenciável e identificável, parcialmente autodeterminada, iniciadora de políticas e de projectos, comunidade em construção e democraticamente governada, instância responsabilizável pelas orientações e pelas acções que nela foram decididas e actualizadas, parte interessada e legítima no diálogo e na negociação com outros interesses e poderes, representará uma imagem puramente idealizada e apenas retoricamente reproduzida, uma metáfora enclausurada no universo dos textos e dos discursos sobre realizações adiadas (LIMA, 2001, p.160).

A escola rever seu papel que outrora fora instruir, se percebe como uma instituição que também socializa e prepara para o mercado de trabalho.

A concepção de escola é outra. É preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para acolocar a disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempo livres: mais tempo de escola para os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares e das relações de vizinhança (VEIGA, 2010, p.69).

Guerra (2002) também discute a concepção que acabou por encher a escola de prescrições, e continua afirmando que é importante não se esquecer da dimensão organizativa, a qual tudo será tornado realidade.

Essas novas funções da escola reforçam a concepção desta como aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 1985), configurando por outro lado o que Guerra (2002) chama de perversidade institucional. Segundo o autor, o perverso passa a ser produzido quando a organização escolar se sobrepõe ao controle sobre a aprendizagem e a convivência, o principal problema da perversidade é que dificilmente é reconhecida, assumida e aceite pelos seus autores. Tudo passa a ser coerente a partir do interior.

Segundo Ferraz e Fusari (2001) a educação escolar é influenciada por muitos determinantes sociais, históricos e, ao mesmo tempo, é capaz de influenciá-los, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente (concepção realista).

O professor também é uma figura emblemática nesse cenário educacional revisando seu papel social. Hoje, por decorrência de uma legislação educacional própria, está estabelecido que para ser professor necessita-se de formação e que seja superior, mas como foi mencionado, bastava ser uma pessoa moralmente apta para poder prestar a docência.

Veiga (2010) traz a discussão vigente acerca do papel do professor, onde ele deveria ser um tecnólogo do ensino, um técnico de formação superior; ou, um agente social, extrapolando suas ações as paredes da sala de aula ainda que indiretamente.

Embora os debates se apresentem paralelos acerca do papel da escola e do papel do professor, eles se cruzam no momento de analisar suas ações voltadas para a aprendizagem do aluno, que deveria se o foco, mas, que se perde diante de tanta exigência.

A discussão em torno da necessidade e das possibilidades de mudanças nas propostas e práticas pedagógicas atualmente existentes nas escolas é fundamentalmente política. Toda seleção e organização de conteúdos curriculares e metodologias de ensino obedece a princípios filosófico-políticos que embasam as diversas concepções de educação, do papel social da escola e dos objetivos da escolarização (OLIVEIRA, 2010, p.133).

Além da formação inicial, o professor continua sua qualificação sem o devido apoio institucional, assim, sua formação continuada acontece aos fins de semana ou no período das férias. Ser um professor de qualidade não é nada fácil, requer disposição, já que se encontra sozinho.

Lima (2001) lembra que a formação também acontece no próprio fazer profissional, assim em movimento ou continuum, resgatando a discussão outrora travada sobre a teoria e a prática, aqui que verifica a unidade, fazendo da sua prática pedagógica um momento de mediação para a construção de novos saberes e porque não dizer de formação.

O cotidiano do professor no interior da escola suscita muitas possibilidades de aprendizagem, o qual deve se manter atento as várias manifestações que emanam da conversa com os colegas, na reunião pedagógica, na conversa com o aluno, durante a aula, etc. Nesse sentido, é importante apontar o entendimento de cotidiano aqui empregado.

O cotidiano é percebido como espaçotempo, o qual não pode ser dissociado dos espaços de produção do conhecimento, ou ainda não pode ser entendido como repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ele passa a resignificar um *lócus* de efetivação de todos esses entrecruzamentos (MORIN, 1996). Nesse sentido, é o espaçotempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais.

Como espaço de produção existe as redes que integram os diferentes saberes e experiências com os quais convivemos, nos diferentes espaçotempos estruturais (Santos, 2000) em que estamos mergulhados.

Santos (1995) por sua vez entendi que o cotidiano se faz a partir de redes que podem ser incorporadas ou flexibilizadas, isto é, aceitando a imprevisibilidade das relações sociais ou apontando o indivíduo como ator capaz de influenciar esse espaçotempo. Assim, esses praticantes da vida cotidiana como diria Certeau (1994) possuem potencia para fazerem uso particular do conjunto de normas e regras, particularizando seu universo social. Acerca

disso Simmel (1971) defendia a ideia de que as individualidades são múltiplas e variam relacional e socialmente.

Maffesoli (2007) também corrobora trazendo a concepção de vivência instintiva, ou seja, a razão é substituída pelo instinto e o indivíduo sem projeto particular segue o projeto social estabelecido, ou pode construir o seu projeto social de vida. Aqui se aponta a autonomia de quem se encontra inserido na rede social.

Segundo Maffesoli (1985) o cotidiano não é um conceito fácil de se definir, principalmente se levar em consideração as possibilidades de sua utilização. Em suas palavras é:

É um estilo no sentido [...] de algo mais abrangente, de ambiente, que é a causa e o efeito, em determinado momento, das relações sociais em seu conjunto [...] De tudo o que foi dito, deve-se lembrar que o estilo pode ser considerado, *stricto sensu*, uma encarnação ou ainda a projeção concreta de todas as atitudes emocionais, maneiras de pensar e agir, em suma, de todas as relações com o outro, pelas quais se define uma cultura (MAFFESOLI, 1985, p.64).

Maffesoli (2003) declara ainda que o referido conceito também pode indicar o tempo no qual se dá a vivência de um homem ou pode indicar a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência. Nesse sentido, pode se referir o momento da vivência ou a história da vivência, assim, o cotidiano pode representar a descrição sumária da realidade - a fotografia de uma dada realidade ou a análise das forças que levaram àquela vivência - a vivência em contexto.

Diante do exposto entende-se que o cotidiano é uma categoria de análise que só se pode existir em sociedade uma vez que parte dos homens e volta para os homens em um movimento dialético, que permite observar o que sai do homem e o que volta para o homem em contexto. Sobre isso, vale lembrar Durkheim (2003) quando afirma que o fato social é toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter.

Segundo Pereira (2007) a vida cotidiana (o cotidiano) se encontra dividida em: o mundo da vida, a vida cotidiana, e a cotidianidade. Assim, o mundo da vida é um conceito caro a fenomenologia de Schutz (1979), onde designa o mundo intersubjetivo que existe antes

do nosso nascimento. Portanto, devemos observar as heranças socioculturais constituídas. Já a vida cotidiana aparece em consonância com a descrição de mundo civilizado, isto significa todas as coisas exteriores ao homem em contextos, e por fim, a cotidianidade que se refere à qualidade, a adjetivação dos procedimentos da vida cotidiana. Isto é o que faz com que a vida cotidiana não seja igual para grupos sociais, mesmo que estes ocupem o mesmo espaço urbano. Essa é a parte que faz do homem sujeito responsável por si apesar do contexto.

Até aqui se compreende que cotidiano é um campo/espço. E nesse esforço de entender tal categoria traz-se Bourdieu (2007), autor que contribui definindo campo como um espaço social estruturado, um campo de forças permanentes e de desigualdades. Nesse sentido, se configura como um espaço de conflitos, de tensão, de dilemas, que vão manter a disputa entre a conservação ou a superação da realidade.

Assim, em linhas gerais o cotidiano pode representar o que está posto - a realidade social com seus conflitos, ou o como o homem tem se relacionado com essa realidade. O presente estudo incorporou a segunda concepção, onde se busca saber sobre um grupo de homens em contexto. Em outras palavras buscou conhecer (fotografar) e não analisar as questões que geraram este ou aquele comportamento.

Continuando, de acordo com Guerra (2002) o melhor profissional será aquele que compreende com maior exatidão e executa com maior precisão as prescrições impostas. E quando os profissionais resistem o cumprimento rigoroso das normas, surgem mecanismos de controle que tentem impor as prescrições à força. A consequência desse contexto é a falta de margem de iniciativa para a liberdade de criação.

Quando os profissionais, por múltiplos motivos, se mostram reticentes em seguir as instruções do poder, é fácil que surjam mecanismos de controle (...). Nesse sentido, é fácil que potencie a inspeção como força de controle, que se aumente o número de membros representantes da administração... (GUERRA, 2002, p. 40).

Nesse sentido, o professor reflete o fecho de luz que o incide. Segundo Oliveira (2010) o professor é o representante e porta-voz das normas da escola, estando suas escolhas pedagógicas inseridas sempre em um projeto político-educativo mais amplo, sendo, por isso, indissociáveis destes.

Portanto, nesse contexto, o professor de Arte deveria ser alguém que passou por um curso de graduação que o habilitasse para a promoção do ensino da Arte. De modo a satisfazer essa demanda, as principais instituições¹ de ensino superior do estado estão oferecendo a formação em Arte, a saber: UECE com o curso de Música, desde 1980; IFCE com Artes Cênicas e Artes Plásticas, desde 2002; e a UFC com o Instituto de Cultura e Arte - ICA oferecendo os cursos de Artes Cênicas, Música, e Dança, desde 2010.

Eisner (1999) entende que o papel do professor é agir de forma ativa e exigente, e não simplesmente um fornecedor de materiais e um apoio emocional. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (2001) entendem que o professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar aos alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte.

... o professor de arte tendo domínio de sua área, poderá detectar os conteúdos fundamentais de arte que, de fato, contribuam para a formação de seus alunos. Os conteúdos escolares serão selecionados, portanto, a partir do conhecimento de arte, em seus aspectos universais, e das necessidades e direitos que todos os cidadãos têm de acesso, pelo menos ao que é básico dessas noções (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.55).

Ferraz e Fusari (1999) colaboram afirmando que o professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em arte. Ele é o mediador de conhecimentos em arte durante os cursos, e articulador das vivências dos estudantes com os novos saberes a serem aprendidos. Para as autoras os professores de Arte, são:

... os profissionais situados em um contexto sócio-cultural e sujeitos responsáveis pelo processo prático e teórico da educação escolar em arte. Incorporam uma história individual e social tanto em saber arte quanto saber educação em arte. Apresentam compromissos, necessidades e possibilidades de melhoria - e de avaliação - de suas práticas e teorias sobre arte e também sobre educação escolar em arte junto aos alunos (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.102).

¹ Informações coletadas nos *site* das IES na seção da Pró-Reitoria de Graduação - www.ufc.br, www.ifce.edu.br, www.uece.br

Na escola, os objetivos educacionais em Arte a serem alcançados deveriam se referir ao aperfeiçoamento de saberes, pelos alunos (com a ajuda dos professores), sobre o fazer e o pensar artísticos e estéticos, bem como sobre a história dos mesmos.

Ferraz e Fusari (1999) também definem quem seria o aluno de Arte. Assim, seriam aqueles,

... situados em um contexto sócio-cultural e são sujeitos corresponsáveis pelo processo de educação escolar em arte; incorporam uma história individual e social de produção artística e de entendimento estético nas várias modalidades de arte; apresentam potencialidades, objetivos e necessidades para diversificar e melhorar - avaliar e se avaliados - em seu “fazer e entender” sensível-cognitivo em arte (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.103).

Portanto, faz-se necessário urgentemente que o professor de Arte defina seu papel no cotidiano da escola, da sua sala de aula, para que o ensino da Arte possa ser promovido a contento. De modo, a estimular o aluno, figura indispensável no processo de ensino/aprendizagem, e que se encontra esquecido nas discussões acerca da sua vida escolar.

É lógico que o professor não é o único responsável por tal promoção, a escola e as secretarias precisam também rever o que estão fazendo de concreto pela a disciplina no ensino médio, que é o foco dessa pesquisa. Definir as garantias de acesso aos conhecimentos da Arte, de modo a contribuir com a formação efetiva do cidadão brasileiro.

E assim redefinidas as políticas públicas para o ensino da Arte no ensino médio, o perverso poderá ser combatido no cotidiano da escola pública.

4.1 - A necessidade de um profissional especializado para o ensino da Arte: novas considerações

O primeiro museu a criar a função de arte-educador foi o Victoria and Albert Museum, em 1852, em Londres. Na América Latina é somente no século XX que a função educacional do museu começa a ser colocada no mesmo grau de importância que sua função de preservação e exibição das obras de arte. Merece destaque o Cleveland Museum (USA), em 1915, e o museu de Toledo (USA), em 1903.

No Brasil, o trabalho do arte-educador nos museus tem sido improvisado, desde os anos de 1950, quando Ecylla Castanheira Brandão e Sigrid Porto de Barros que começaram a organizar os primeiros serviços educativos em museus, no Rio de Janeiro.

As atribuições do arte-educador e do curador são complementares, sendo atividades que tem como suporte teorias estéticas, conceituação de espaço e de tempo. Nesse sentido, tanto o curador quanto o arte-educador têm a responsabilidade de facilitar a comunicação e a apreciação do público, e ao arte-educador compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo e não impor a intenção do curador quando a instala.

Barbosa (2009) lembra que a arte/educação no MAC da USP teve o propósito de formar profissionais para museus e até de sedução de público, acrescenta-se o trabalho de aprofundamento do público nas artes. E isso fez com que os arte-educadores de museu não assumissem a liderança do ensino da Arte, os quais foram pioneiros, porque não conseguiram se comunicar com especialistas da mesma área que operam fora do museu, porque se fecham numa esquizofrenia museal.

Sobre a peleja existente entre arte-educador e curador, o importante é perceber que a única pré-especialidade de museu é a museografia, e que o resto é educação antes de ser educação em museu, é arte/educação antes de ser arte/educação em museu, e é história da arte antes de ser história das obras do museu.

Vale lembrar que Arte/educação é epistemologia da arte como pressuposto, e, como meio, são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador (BARBOSA, 2009).

Arte/educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende Arte na escola, na universidade e na intimidade dos *ateliers*. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

Requerendo uma formação apropriada, que já segundo Ferraz e Fusari (1999, p.102) os professores de Arte são aqueles profissionais situados em um contexto sócio-cultural e sujeitos responsáveis pelo processo prático e teórico da educação escolar em Arte. Incorporam uma história individual e social tanto em saber Arte quanto saber educação em arte. Apresentam compromissos, necessidades e possibilidades de melhoria - e de avaliação - de suas práticas e teorias sobre arte e também sobre educação escolar em Arte junto aos alunos.

Nesse sentido, pouco adianta levar o arte-educador para a sala de aula, uma vez que historicamente seu trabalho se centrou em facilitar a interpretação das exposições de Arte em museu. Se considerarmos o espaço da escola e seu papel social, vai demandar do professor de Arte, pois promover o processo de ensino/aprendizagem requer saberes distintos (TARDIF, 2002), e, nesse sentido, faz-se necessário um profissional habilitado para o Ensino da Arte, o qual possui objetivos e conteúdos específicos.

5 - O ENSINO DA ARTE NA LEGISLAÇÃO

Sejam as leis claras, uniformes e precisas, porque interpretá-las
é o mesmo, quase sempre, que corrompê-las.

Voltaire (1694 -1778)

Sem instrução, as melhores leis tornam-se inúteis.

Vincenzo Cuoco (1770 - 1823)

Tendo em vista o conhecimento que o objeto de estudo é o ensino da Arte, e que dele parte as temáticas e categorias subjacentes a seu entendimento, encaminha-se agora para contextualizá-lo, e assim, apresentar o discurso propagado pela legislação educacional que se volta para a defesa da Arte como disciplina curricular obrigatória. Nesse sentido, revela o ensino da Arte idealizado pelas autoridades técnicas.

Assim, essa secção tem o propósito de clarificar como fora tratado o ensino da Arte no interior das principais leis dirigidas especificamente para a educação, denominadas de LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando, portanto, como a disciplina foi considerada dentro dos documentos e a repercussão no cenário educacional. Procura-se tratar ainda do projeto empreendido para a melhoria da educação, e como tal, não se pode esquecer as considerações acerca da formação dos professores, peça fundamental para sua constituição.

Essas informações serão importantes uma vez que localizará melhor o leitor para compreender os paradoxos obtidos como resultado na pesquisa de campo.

5.1 - As LDBENs e as atuais emendas para o Ensino da Arte

A LDB 4024 de 1961 veio oficializar a realidade existente deixando claro que o Estado ainda não centralizava o sistema educacional em sua totalidade. Fato observado no artigo segundo, o qual afirma que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos, sendo este, ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais, podendo se estender até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

É importante perceber que as técnicas de artes possuíam valor facultativo, tendo aprendizagens para o menino e outras para a menina, que se ministrariam em estabelecimentos de ensino que julgassem necessários o acréscimo dos 2 anos.

Já a organização do ensino de grau médio (ginásio e colegial) estipula as atividades complementares de iniciação artística. Nesse sentido não era considerada disciplina, mas sua menção era obrigatória no grau médio, com as práticas de desenho ornamental e/ou Geométrico, pois auxiliava na admissão do ensino superior.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Nesse momento possuir grau médio completo representava o auge da formação dos professores, não que não houvesse ensino superior, mas que eles em sua maioria não habilitava para a regência, assim, os pedagogos formados atuavam como técnicos - gestão, supervisão, orientador, etc.. As faculdades de educação só habilitavam com algumas disciplinas a mais para poder lecionar no grau médio.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio (...) ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Percebe-se as divisões estabelecidas para a formação dos professores, não tendo uma seqüência linear. E a formação esta diretamente ligada à modalidade de ensino que se pretendia lecionar. Isso originou segregações, estratificando a categoria professor, que embora a atual LDB tenha minimizado, exigindo uma formação linear, ainda tem vestígio.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

A LDB 5692 de 1971 vem sistematizar de maneira rigorosa a educação básica propondo um projeto educacional inovador se tomar a história educacional até então.

Nesse sentido, junta o ensino primário e o ginásial, dando origem ao 1º grau (com 8 anos letivos e matrícula iniciada a partir dos 7 anos de idade) e o colegial torna-se o 2º grau (três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação), que passa a ser ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos. E os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades locais e às diferenças individuais dos alunos.

Por decorrência da Ditadura Militar inseriram no currículo como 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. Na prática as demais disciplinas estavam integradas a Educação Moral e Cívica.

A formação de professores também foi contemplada prevendo que professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus seria feita em níveis que se elevem progressivamente (artigo 29), de modo, a atingir a formação superior. Dessa forma no Art. 30º dizia que a formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

É importante destacar que os cursos de licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior deveriam ser ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Os artigos 33 e 79 se referiam à formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, a qual se realizaria em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. E quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema ou parte deste, não bastarem para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Outra inovação proposta foi à admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus por intermédio de concurso público de provas e títulos (artigo 34), devendo o professor ter cumprido seqüencialmente os níveis educacionais, alcançando nível superior. Isso demonstra a preocupação dos gestores em padronizar a rede de ensino, vale lembrar que no artigo 80 o sistema deveria se planejar para implementar programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita na lei.

Ainda nesse sentido, os estabelecimentos e o quadro de professores da rede particular passam a serem geridos pela a referida LDB, o que não foi previsto até então, passando ainda todos os estabelecimentos de 2º grau para a responsabilidade do respectivo estado. Continuando, previa-se o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior. Porém, como a história registrou uma variedade de possibilidade para a formação, a já citada lei teve que afrouxar e gerar alternativas para contemplar o universo de exceções acerca do exigido nela. Assim, o Art. 77, diz:

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

E continuando o Art. 78 sugere ainda que quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

A atual LDB 9394 de 1996 mantém o esforço para que a formação do professor para a docência seja sistematizada e linear, de modo a continuar centralizado o sistema educacional de ensino, unificando as redes públicas e particulares. Dar-se ênfase para a formação continuada do professor.

Na centralidade desse estudo destaca-se o Art. 26, o qual tratando de currículo afirma que os ensinos fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. E a Arte se apresenta como disciplina obrigatória nesse currículo comum.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

(vetado) § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Modificação - Redação dada pela Lei nº 12.287, 13 de julho de 2010)

§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, 18 de agosto de 2008).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o sistema de educação vem se organizando, com linearidade no processo de seriação quanto à oferta de ensino; e, não se pode deixar de se referir aos requisitos para a docência que foram gradativamente se enxugando.

E no se refere à formação do professor a atual lei que rege a educação apresenta um esforço para forma de maneira uniforme os profissionais que atuam na docência, havendo degraus lineares que devem ser seguidos sequencialmente, dando a inserção na docência um caráter neutro e justo.

E quanto ao ensino da Arte, pode-se considerar que a LDBEN 9394 de 1996 o colocou em igual patamar de importância das demais disciplinas. Entretanto, os resquícios da história dessa disciplina ainda se encontram por demais arraigados no imaginário coletivo do professorado. E isso fica ainda mais precário se considerarmos o que foi a falta de cursos que habilitasse para tal finalidade - ensinar a disciplina de Arte, conturbando a identidade desses professores em especial.

Pois bem, por último a LDBEN de 1996 recebe uma emenda Lei 11.769 de 2008 que ressalta um campo de conhecimento do ensino da Arte - a música - em detrimento dos demais. E como o texto é confuso, preocupa-me os desdobramentos que podem gerar para aqueles que gestão a educação e desprestigiam a referida disciplina.

Isto por que historicamente se prefere na educação o caminho mais curto, e nesse sentido, em vez de usar a música como linguagem artística em sala, passaram a exclusivizá-la no processo de ensino da Arte.

5.2 - O Ensino Médio e a disciplina de Arte

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) se encontram divididos em três grandes áreas - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as quais têm o intuito de organizar e interligar disciplinas, mas sem as diluírem ou as eliminarem. Área passa então se entendida como um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integradamente.

Nesse sentido, de acordo com a própria justificativa apresentada para os PCNEMs, cada disciplina ou área de saber abrange um conjunto de conhecimentos, que não se restringem a tópicos disciplinares ou a competências gerais ou habilidades, mas constituem-se em sínteses de ambas as intenções formativas. Entretanto, não vão funcionar como receita para ser seguida sem espírito crítico, e sim como sugestão do que fazer para criar o novo.

A interdisciplinaridade é outra proposta defendida e não invalida a natureza específica de cada forma de conhecimento, de que derivam as disciplinas, estruturadas em torno de conceitos centrais e peculiares, dotadas de uma estrutura lógica própria e de técnicas particulares para explorar a realidade.

Os PCNEMs se definem, por conseguinte, como uma publicação que traz orientações educacionais, sem qualquer pretensão normativa, buscando contribuir com a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394 de 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na dada área.

Para isso, explicita a articulação das competências gerais, trabalhando com três conjuntos de competências que passam por todas as áreas: *comunicar e representar, investigar e compreender, e contextualizar social ou historicamente os conhecimentos*, as quais devem promover os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes. Eles apresentam, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação, abrindo um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas, o documento faz um apelo para a continuidade da formação profissional docente na escola.

Mas, esses documentos só surgiram devido à expansão do ensino médio brasileiro, demandando transformações emergências diante de um público crescente. Para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, o ensino médio se volta para contribuir para um aluno com atitude de permanente aprendizado (PCNEM, 2000).

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam: comunicar-se e argumentar; defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los; participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos; fazer escolhas e proposições; tomar gosto pelo conhecimento, e assim sujeito do processo, conhecer e criar condições de aprender a aprender. Portanto, vale resgatar que a primeira finalidade da educação básica, de acordo com o Artigo 22 da LDBEN/96 é a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania...” e o artigo 26 defende que o currículo deve promover o desenvolvimento cultural do aluno.

E assim, considerando a nova realidade brasileira, a escola deve se tornar nova, promovendo todos os seus alunos, e não selecionar alguns; emancipá-los para a participação, e não domesticá-los para a obediência; e valorizá-los em suas diferenças individuais, e não nivelá-los por baixo ou pela média. E nesse contexto as áreas devem se articular (PCNEM, 2000).

O PCNEM dedicado especialmente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias procura trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas; explicitando algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado; além de apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do Ensino Médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera.

As principais competências gerais apontadas são as de Representação e Comunicação, que se pode traduzir por manejar sistemas simbólicos e decodificá-los; Investigação e Compreensão, que se dar por analisar recursos expressivos das linguagens, recuperando o patrimônio representativo da cultura, articular redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens, entre outras; e, Contextualização Sociocultural favorecendo a compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, assim como o caráter histórico da construção dessas representações.

O referido documento considerada a Arte uma Linguagem, e exemplifica, como em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo; em Arte, estudam-se predominantemente as linguagens não-verbais; em Educação Física, o estudo da linguagem corporal é fundamento da disciplina. Isso sem falar na linguagem digital, que estrutura a Informática. Segundo tal documento a Arte deve tratar das Artes Visuais, Dança, Música, e Teatro, além de ampliar saberes para outras manifestações, como as Artes Audiovisuais (PCNEM, p. 46, 2000), porém não apresenta encaminhamento específico para cada conteúdo.

E como linguagens só se concretizam em texto, e todas as disciplinas da área exigem-se o domínio do conceito de texto, em sentido amplo e não aquele que considera apenas a língua escrita ou falada. Um quadro, uma letra de música em língua estrangeira, um número de dança, uma peça teatral, uma partida de determinado esporte, o hipertexto são tipos específicos de texto. O domínio deste conceito dependerá de abstrações feitas a partir de textos estruturados nas linguagens específicas e predominantes nas disciplinas da área. Concepção que se afina com o entendimento de linguagem apresentado, em especial, por Luria (1991, 1994), cujo autor acredita que a linguagem se dá em contexto e em interação, nesse sentido, extrapola o ato da fala em si, se tornando a possibilidade de comunicação.

Mais especificamente, a disciplina de Arte deve gerar competências e habilidades do tipo: analisar e interpretar no contexto de interlocução; reconhecer recursos expressivos das linguagens; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e os de ruptura; emitir juízo crítico sobre essas manifestações; e, identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.

E como definiu o PCNEM na seção acerca da Arte, conhecer arte é saber produzir, apreciar e interpretar formas artísticas e culturais em uma dimensão crítica e contextualizada, segundo os sistemas simbólicos que integram cada linguagem própria da arte (PCNEM+, p. 177, 2002). E esse é um trabalho que deve ser muito bem planejado e não devendo ser realizado de qualquer jeito, é extremamente importante o conhecimento das linguagens artísticas pelos professores.

6 - ENTENDENDO DE QUE PRÁTICA PEDAGÓGICA SE TRATA NO INTERIOR DA ESCOLA

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

O verbete “praticar” no Dicionário Aurélio encontra-se como sinônimo de fazer, realizar algo ou ação. Segundo Pimenta (2010) para fazer, realizar é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis, e, uma das formas de conhecer é fazendo igual, imitando, copiando, experimentando, ou praticando.

Nesse sentido o exercício de qualquer profissão é prático, na medida em que se trata de fazer algo ou ação. Pimenta (2010) adverte se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar é adequado que tenha a preocupação com a prática. Continua, observando que não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional, desse modo, seu alcance será tão somente possibilitar uma noção da prática, tornando-a preocupação sistemática no currículo do curso.

Até meados da década de 1940 o conceito de prática presente nos cursos de formação de professores o campo da atividade docente (escola primária) era da prática como imitação de modelos teóricos existentes. A prática docente poderia ser conhecida por intermédio da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos. Corroborando com tal concepção Damis (2002) lembra que a didática utilizada pelo professor era a do ensinar como te ensinaram.

A Escola Normal ensinava a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua prática era de reproduzir e exercitar os modelos, desse modo, tem-se o primeiro entendimento de prática como aquisição de experiência.

O parecer 349/72 afirma que a prática de ensino deveria ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado. Assim, se configura uma realidade diversa, a qual a prática é representada pelo estágio e a Didática é a teoria descritiva da prática, mantendo a dissociação entre ambas, embora o discurso seja outro. Nesse sentido,

se configura o segundo entendimento, o qual se dá com a falta de contextualização entre os cursos de formação e a escola, remetendo prática a realidade, rotina, cotidiano.

Tentando superar as críticas referentes às atividades curriculares dos cursos de formação de professores, onde se tem muita teoria, falta de contextualização e sem possibilidade de estágio, surgem os microensinos, entendendo que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada. Nesse sentido, os microensinos possibilitaram criar situações experimentais de ensino, de modo a preparar ou treinar habilidades necessárias ao bom desempenho do professor. Assim, o professor saberia lançar mão das técnicas conforme fosse surgindo às situações (PINO E MATTOS, 1971).

Aqui se observa que o significado de prática é novamente modificado, uma vez que além de saber reproduzir, noção apontada no primeiro entendimento, faz-se necessário, sofisticar esses fazeres em detrimento do contexto. A prática é entendida como instrumentalização e desenvolvimento de habilidades.

Segundo Candau e Lelis (1983) após análise história da relação teoria-prática perceberam a existência de duas visões. A primeira *dicotômica* que enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática ou o contrário, e, a de *unidade*, a qual procura relacionar simultânea e reciprocamente tanto a teoria quanto a prática.

Acerca da unidade Vasquez (1968) afirma que existe nessa ligação estabelecida uma relação de autonomia e dependência relativa e não absoluta como apregoa a visão dicotômica. Nesse sentido, a teoria e prática são indissociáveis, pois a prática de hoje é fonte de teoria amanhã, e a teoria de hoje são teleologias de práticas futuras, esse movimento exige, portanto, novas práticas que requer novas teorias (uma prática ainda inexistente). Diante do exposto, Pimenta (2009) aponta que a prática não fala por si, necessitando da dimensão teórica.

Esse passa a configura o quarto entendimento acerca de prática, onde prática é unidade. Nesse sentido, Vasquez (1968) considera a teoria e a prática componentes indissociáveis da *práxis*. Pimenta (2010) lembra que a prática não se restringe ao fazer, ela também é reflexão, que retorna a teoria ou a modifica, em um constante movimento.

Acerca da concepção de unidade é importante destacar Favero (1992), a qual entende a prática como ponto de partida e chegada, uma vez que é dinâmica, refazendo o pensar do fazer constantemente, configurando a *práxis* que de fato formará o profissional.

Para Cunha (1989) o professor é um ser de *práxis*, pois sua identidade é oriunda de um movimento entre o ser particular (indivíduo) e o ser genérico (profissional), que se confrontam a todo instante no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2002) aponta que o saber docente é uma amalgama de saberes, que o denomina de saber investido.

Segundo Pimenta (2009) identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado, sendo esta construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante e das tradições. Podendo ainda ser construída pelo significado que cada professor, enquanto, ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida a ser professor.

Freire (2002) lembra que a ampliação e a diversidade das fontes legítimas de saberes e a necessidade coerência entre o “saber-fazer e o saber-ser-pedagógico” se fazem necessários para compor a dialética da formação do professor.

Labaree (2000) lembra que as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas por vezes, alimenta a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão.

Segundo Pimenta (2010) a essência da atividade (prática) docente é o processo de ensino/aprendizagem. Isto implica em conhecimento técnico de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Ela é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhece) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional e não casuística. Assim, a atividade docente é *práxis*.

Marx e Engels (1986) entendem *práxis* como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade. Assim, a questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática, porque só a *práxis* demonstra a verdade adquirida.

Vazques (1968) acrescenta afirmando que toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*. É importante perceber que o estágio, um momento inevitável na formação do professor não se constitui *práxis*. É atividade teórica (PIMENTA, 2010).

Prosseguindo, Vazques (1968) considera a atividade um conjunto de atos de um sujeito ativo que modifica uma determinada matéria-prima que lhe é exterior, cujo resultado é um produto de diferentes naturezas. Desse modo, atividade humana é produto da consciência, que por sua vez origina as finalidades da ação, sendo uma atividade teórica, portanto, faz

parte da esfera consciente. As finalidades são entendidas como objetivos que se buscam modificar/alterar a realidade existente ainda que no plano da consciência.

A atividade do homem não modifica apenas a realidade que o cerca, mas produz outros tipos de produtos, extrapolando assim, a expressão exterior. Nesse sentido, o homem também produz conhecimento (atividade teórica). Ela é importante a vista que possibilita a indissociação do conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a futura atuação/transformação.

Vale lembrar que a atividade humana não é só teórica é também prática, nela o homem age sobre a matéria que existe independente da sua consciência, ou seja, de conhecimento prévio ou desejos, se configurando pelo movimento natural da vida em coletividade.

Para Vasquez (1968) *práxis* é uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, tendo sido antes atividade teórica. O autor destacar três tipos de *práxis*: produtiva, relação material e transformadora que o homem estabelece por intermédio do trabalho com a natureza; criadora, é produto da *práxis* produtiva, que se converteu em matéria de nova *práxis*; e, social ou política, relação do homem com o homem.

A prática, portanto, que vai se constituir como critério de verdade é aquela enquanto atividade material, transformadora e social, ou seja, a própria *práxis*, a qual se dá na relação dialética entre a atividade teórica e a atividade prática.

Pinto (1969) entende a relação teoria e prática como uma unidade, considerando os argumentos anteriormente citados, porém acrescenta uma concepção que merece destaque, que diz respeito à prática como critério de verdade na pesquisa científica, e nesse sentido, aponta que a *práxis* demanda: intenção, trabalho humano, prática coletiva e prática social.

Em outras palavras, precisa-se de fato para mobilizar uma pesquisa científica de finalidade, conduzida pela ação transformadora da realidade, e que acontece muitas vezes em uma ação conjunta de pesquisadores, isso vai depender da complexidade do estudo, e finalmente, deve responder socialmente, deve satisfazer um interesse social.

A formação de um profissional deve preparar para atuar na prática social A prática social deve ser o ponto de partida e de chegada do processo pedagógico. Sendo, a prática social o fundamento da formação do professor (MEDIANO ET AL, 1987). É importante perceber que a mediação dos professores na prática educativa tem como objetivo de seu

trabalho tornar viva e explícita a finalidade sócio-política da educação escolar. Sobre isso Carmo (1987) destaca que a prática profissional, antes de tudo, é uma prática social.

Isso implica, entender que o professor não está sozinho nas suas práticas e teorias, e, que juntas elaboram uma *práxis* no seio de uma realidade que pulsa, sendo fundamental para perceber o dia-a-dia do professor na escola.

Para Nóvoa (2009) o que vai caracterizar a profissão docente é o entendimento de que as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

Finalizando, apresenta-se a definição de Veiga (1994) para prática pedagógica, a qual não se dá a revelia da observância de certa organização, de sistematização, uma vez que o trabalho na sala de aula não é um processo espontâneo, natural, mas intencional e sistemático. Entendendo, numa última análise, que tal prática pedagógica diz respeito ao fazer pedagógico, ao modo de efetivar o ensino (trabalho docente). Cunha (1989) corrobora afirmando que prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino.

É oportuno, então, fazer uma distinção entre ação (atividade) docente e prática pedagógica. A primeira vai se referir as atitudes tomadas pelo professor (sujeito) no exercício de suas funções, pois o trabalho docente como prática social possui um contexto dinâmico, e assim, imprevisível, que o professor precisa emitir respostas às demandas que surgem constantemente (PIMENTA, 2009; PIMENTA, LIMA, 2004); já a prática pedagógica diz respeito à etapa do trabalho docente que é planejada, se constituindo do planejamento, execução e avaliação, possibilitando ao professor um momento de atividade teórica e atividade prática, nesse sentido, geradora de *práxis*.

Nesse sentido, é importante entender ainda que a prática pedagógica se configura na realidade escolar, tendo como ingrediente a relação pedagógica, a qual é compreendida como sendo o vínculo estabelecido entre o professor, o aluno e o saber (VEIGA, 1994).

Freire (2002) elenca alguns saberes necessários a prática educativa, de modo que o trabalho do docente se configure uma ação consciente. Para isso ele destaca que ensinar exige (é necessário que o professor saiba) rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporeificação da palavra pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico, faz necessário assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, apontando para a dimensão estética de sua prática, a qual pode ser vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da serenidade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência.

Freire (2002) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. E que para formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Nesse sentido, o autor aponta que formar não é uma ação pela qual um sujeito criador (educador) da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (educando).

O preparo científico do professor deve coincidir com sua retidão ética, conotando a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Isso por que a prática educativa se encontra recoberta pela natureza ética, já que é uma prática especificamente humana, pois o homem possui uma vocação ontológica para ser mais.

A prática pedagógica voltada para a *práxis* ou em última análise para a prática social possibilita ao professor perceber que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, gerando valiosas trocas, pois segundo Freire (2002) ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, inexistindo valor no ensino de que não resulta em uma aprendizagem.

Aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador, o que chama de curiosidade epistemológica. Ela possibilita ao educando tornar sujeito de sua aprendizagem, e isso auxilia o professor na sua prática pedagógica.

O educador não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do estudando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma das tarefas primordiais é trabalhar para que o educando aprenda criticamente. Freire (2002) entende que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. E que todo pensar certo é radicalmente coerente, é fazer certo, é diálogo, é saber que ensinar não é transferir conhecimento.

Como professor de um curso de formação docente não se pode esgotar a prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Desse modo, a teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. Deve ser sua encarnação. Caso contrário, a formação

seria transformada em uma experiência educativa voltada para o puro treinamento técnico, e nesse sentido, é mesquinho, pois o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é o seu caráter formador.

Diante do exposto Freire (2002) destaca que o trabalho do professor (a prática pedagógica) é o trabalho do professor (o ensino) com os alunos e não do professor consigo mesmo. Assim, chama atenção para uma constante avaliação crítica da sua prática.

Em última análise ser professor nessa perspectiva é comprometer-se com sua tarefa enquanto prática social, pois é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.

PARTE II

**O DESENHO É MEU... ESTÁ
AQUI GUARDADO.**

7 - CAMINHO METODOLÓGICO

Nunca chegamos aos pensamentos. São eles que vêm.

Martin Heidegger (1889 - 1976)

Essa seção traz os passos percorridos desde a apreensão da concepção de conhecimento científico até o esclarecimento devido sobre a metodologia empregada para a obtenção dos dados na pesquisa de campo.

Em seguida, tratou-se de apresentar o encaminhamento dos 4 (quatro) encontros realizados durante a pesquisa de campo. E finalmente, julgou-se oportuno mostrar o panorama das pesquisas *stricto sensu* desenvolvidas no Brasil em torno da temática - Ensino da Arte no Ensino médio, a partir de 1996, ano da LDBEN 9394 que se encontra regendo a educação brasileira.

7.1 - Primeiras Trilhas

O ser humano ao longo de sua história desenvolveu características que o aponta como um animal diferente dos outros.

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude que potencialmente lhe concerne, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para esta união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias (FISCHER, 1976, p. 13).

Possuidor de capacidades - pensar, imaginar, criar, refletir, fora tantas outras, como - coordenação motora e linguagens. Com elas, o homem elaborou e organizou as coisas que estavam a seu redor, constituindo o conhecimento.

Este é então passado de geração a geração, estabelecendo esse imenso código de manifestações simbólicas que se verifica. E o que antes era uma coisa só observou-se uma divisão desses conhecimentos em campo definidos da razão e da emoção.

Mas é importante destacar e não esquecer que tanto a ciência quanto à arte respondem as necessidades humanas e que elas elaboraram o conjunto de manifestações simbólicas para a constituição da cultura, e conseqüentemente do conhecimento gerado a partir dessas interações/relações.

Desse modo, toda forma de conhecimento é legítimo e possui sua importância, pois “nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento” (PCN, 2001, p. 34).

E é essa relação possível entre razão e emoção que devem ser valorizados pela educação escolar, pois o educando pode adquirir conhecimentos de outras maneiras, não que a arte torne essa aprendizagem fácil ou meramente agradável, mas diferente da lógica do sistema.

Segundo Herbert Read (1977, p. 33 *apud* DUARTE JR, 2003, p. 76) a educação estética, a educação dos sentimentos sobre os quais se fundam a consciência, é, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada.

Estabelecer o que é conhecimento na contemporaneidade ocidental não foi algo fácil, tendo suas bases iniciadas pelos postulados definidos por Descarte (1596-1690), o qual expos de maneira detalhada e clara a proposta metodológica do racionalismo². Assim, para desenvolver sua teoria alicerçou-a utilizando o método. Ele parte de quatro conceitos fundamentais básicos: evidência, divisão, ordem e enumeração, justificando que é mais funcional dispor de poucos preceitos, do que grande número deles, tal como se estrutura a Lógica, sendo enunciado no seu Discurso sobre o Método.

Vale destacar ainda Bacon (1558-1627) que como empirista formulou o método experimental, influenciando na formação da ciência moderna. E as investigações do mundo

² Kujawski (1969, p. 78) lembra que o pensamento cartesiano é racionalista por conjugar, rigorosamente, a unidade da razão com a unidade do saber e com a unidade do método.

atômico e subatômico colocaram os cientistas em contato com uma nova realidade que abalou profundamente todos os conceitos e forma de pensamento de até então.

Newton (1642-1727) surge união entre o método empírico e indutivo de Bacon ao método racional e dedutivo de Descartes, mostrando que tanto a interpretação de fenômenos sem sistematização, quando a dedução sem uma base experimental não constituiriam o caminho a ser seguido para uma formulação teórica respeitável. A partir daí a construção do conhecimento se configura de maneira totalmente distinta.

A concepção mecanicista de Descartes, muito embora seja válida até os dias atuais para a física clássica, deixara de servir as explicações da física moderna. Os conceitos da filosofia oriental estavam muito mais próximos de conceitos subatômicos do que os conceitos cartesianos.

E é nesse vai e vem que o caminho do desenvolvimento do conhecimento ocidental é percorrido, acabando por sistematizar as ciências em áreas e sub-áreas. Acerca disso, Zamboni (1998) afirma que é sob esse sistema que se desenvolve a ciência atual: tudo é preferencialmente dividido, subdividido, enumerado, classificado, passível de ser contado, de ser medido, tudo deve ser enquadrado em linguagem matemática para poder ser manipulado com maior coerência dentro do modelo. E apesar da ciência ter sido inicialmente pensada para explicar os fenômenos da natureza, essas características não se atenderam a ela, sofrendo grande influência desse modelo de fazer conhecimento as ciências humanas. É importante lembrar que ela incorporou os já citados conceitos básicos fundamentais, realizando as devidas adequações.

Nessa perspectiva Zamboni (1998) destaca que tanto a arte como ciência acabam sempre por assumir certo caráter didático na nossa compreensão de mundo, embora o façam de modo diverso: arte não contradiz a ciência, todavia nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue fazer. Assim, a arte e a ciência, enquanto faces do conhecimento se ajustam e se complementam perante o desejo de obter entendimento profundo.

Hoje o conhecimento se dá de maneira mais sistematizada e até de certa forma institucionalizada, incorporando produtos oriundos de variadas visões de mundo. Nesse sentido, tem-se de acordo com Zamboni (1998) a pesquisa que se configura como uma busca sistemática de soluções, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano.

Mas, embora pareça um processo democrático, no seu interior, fora as áreas e subáreas com naturezas distintas, que acabam ditando a especificidade da pesquisa. Existe ainda os paradigmas científicos que são resguardados pela comunidade científica, possuidora de escudos criados por ela própria para suportar, enquanto for possível, as pressões de novas idéias que poderão originar os novos paradigmas. Vale destacar que esse não é um processo consciente; ou seja, o cientista que trabalha dentro de um paradigma não consegue ver ou agir de maneira diferente, senão seguindo as guias dadas por esse paradigma (ZAMBONI,1998).

Kuhn (1989) entende paradigma como um conjunto de regras e normas coerentes entre si, que representa a visão de mundo do pesquisador. E diz mais, segundo o autor rejeitar um paradigma sem simultaneamente substituí-lo por outro é rejeitar a própria ciência, destacando que nas *revoluções científicas*, é necessário um impulso criativo muito maior para que se possa produzir o rompimento de um paradigma, enquanto nos períodos de *ciência normal* também se necessita de criatividade, mas possivelmente em proporção e magnitude muito menores.

É necessário frisar-se que um paradigma, por ter sido substituído, não perde a sua validade ciência, ele apenas deixar de ser utilizado, cai em desuso. Desse modo, os paradigmas representam o reflexo da comunidade científica de um dado momento, além de dá suporte as abordagens - qualitativas e quantitativas - que uma pesquisa pode ter (ZAMBONI, 1998).

A pesquisa se ajusta a abordagem qualitativa, pois segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 95) se *caracteriza por um conjunto essencial de tensões, contradições, hesitações que dificultam a sua definição conceptual*, o que pode lançar o investigador em crises metodológicas.

Domingues (2006) aponta que diante da diversidade de perspectiva, o pesquisador iniciante que optar por uma investigação de cunho qualitativo precisa construir saberes que lhe permitam recorrer e analisar, com o máximo de fidedignidade, os dados que promoverão o desenvolvimento epistemológico do trabalho de pesquisa.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), *o termo investigação qualitativa está ligado a uma família complexa e inter-relacionada de termos, conceitos, e pressupostos, mas esta longe de possuir um conjunto unificado de princípios*. Essa generalização do conceito favorece o rompimento com alguns caminhos já trilhados e a construção de outros que contribuem para uma melhor compreensão do fenômeno observado.

Nesse sentido, investigação qualitativa é entendida como multimetódica, o que permite ao investigador fazer uso de vários métodos. Para Oliveira-Formosinho (2002) esse aspecto origina o processo de *bricolage*³, cujo produto final é uma construção nova, original. Lembrando que de acordo com Zamboni (1998) o método é o caminho pelo qual os objetivos serão alcançados.

Gamboa (2001, p.64), refletindo sobre as técnicas na pesquisa afirma que é *o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos.*

Sobre esse último aspecto, vale dizer que as escolhas dos procedimentos têm especial importância, pois o ato investigativo é um fenômeno multifacetado e inter-relacionado com a modalidade de pesquisa pretendida (DOMINGUES, 2006).

7.2 - Grupo Focal: o caminho se faz ao caminhar

Entendendo a importância de definir uma técnica de coleta de dados é que se apresenta a seguir a utilizada durante essa pesquisa, denominada de Grupo Focal. Ela desenvolvida por Robert Merton (1911-2003) como metodologia de entrevistas, denominadas por ele de foco entrevista e tornou-se muito usada durante a Segunda Guerra Mundial, especialmente para o trabalho com soldados que estavam em guerra. Era utilizado para a avaliação de programas de rádio (ABRAMOVAY, 2001).

De acordo com Morgan (1997), o Grupo Focal é um método de pesquisa, com origem na técnica de entrevista em grupo, passando a ser utilizado na pesquisa educacional brasileira, predominantemente, a partir da segunda metade dos anos 1990. Era relativamente conhecido com uma técnica de avaliação utilizada nos meios empresariais como publicidade e marketing (avaliar as possibilidades de aceitação ou a satisfação do público com um produto, com um candidato) e recursos humanos, principalmente na seleção de pessoas. O Grupo Focal

³ *Bricolage* é algo dinâmico, que não se constitui só uma coisa ou só outra, o que significa indefinição, mas a organização da pesquisa considerando as condições da participação do pesquisador e a natureza do objeto em foco.

(seu nome original), no entanto, tem uma história de mais de meio século (PIMENTA *et al*, 2006).

Os *grupos de opinião* devidamente associados ao objeto e objetivos da pesquisa e bem preparados e conduzidos, são meios muito interessantes para a pesquisa também na educação. Possibilitando associar a observação, a entrevista e a dimensão pedagógica, que pode ser um objetivo da pesquisa (PIMENTA *et al*, 2006).

Grupo Focal é segundo Gatti (2005) uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários. O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado.

Pimenta *et al* (2006) denomina o Grupo Focal (*focus group*) de “grupo de opinião”, também conhecido como grupos de discussão é um procedimento investigativo que se aproxima, de alguma maneira, a uma entrevista específica, ou explora um foco, um aspecto específico de uma questão a partir de um ou mais grupos. Sua utilização pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo.

A literatura brasileira configura-o como uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias presentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado, procurando compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos.

Para a realização da referida técnica faz-se necessário a compreensão de alguns elementos básicos que a estrutura. Nesse sentido, destaca-se: os participantes, o moderador, a interação estabelecida entre os participantes e o moderador, o espaço, tempo, e o procedimento de análise.

O Grupo Focal é uma técnica de coleta de dados que acontece mediante interação intragrupal desenvolvidas com certo grau de liberdade, gerando uma cultura grupal, obter-se compreensões mais aprofundadas sobre determinado tipo de problema. Nesse sentido, as

interações devem merecer um olhar especial - na verdade elas são o foco central - através das sequências de falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo.

O grupo será composto baseado em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Tanaka e Melo (2001) argumentam que é importante selecionar grupos nos quais se presume que as pessoas tenham diferentes opiniões em relação às questões que serão abordadas. Encontra-se na literatura a recomendação para não se juntar no mesmo grupo pessoas que se conhecem muito, ou que conheçam o moderador do grupo. Devendo preservar a liberdade de adesão dos participantes.

Morgan (1997) sugere para que os participantes possam se sentir mais seguros, utilizem alguns minutos para fazerem anotações antes de se posicionar diante do grupo. Gatti (2005) aponta para a possibilidade de estimular os membros do grupo a proporem questões.

Nesse modo, podem-se usar técnicas de animação, para que os participantes se voltem uns para com os outros, e não para o moderador, sendo ainda utilizada para iniciar os trabalhos do grupo focal (GATTI, 2005). Mas, deve-se ter cuidado em relação à operacionalização excessiva do trabalho grupal, a qual pode prejudicar a criação de uma rede interativa, gerando apenas um pingue-pongue entre participantes e moderador.

Segundo Kitzinger (1994, p.104) o interesse não é somente “no que as pessoas pensam, mas em como pensam e porque pensam assim”. O processo grupal desencadeado é vital para trazer elementos que provoquem novas reflexões sobre o problema.

O moderador precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função da discussão. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas.

O moderador nunca deve expor suas opiniões ou criticar os comentários dos participantes. A ele cabe, o controle do tempo de uso da palavra pelos participantes quanto sobre o tempo de tratamento de cada tópico que venha a ser abordado, além de encorajar os participantes a teorizarem sobre o porquê dessas diferenças.

Não se recomenda dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa. Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com idéias pré-formadas ou com sua participação preparada.

Sendo importante observar de maneira detalhada e cautelosa o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apóiam. Exigindo dos pesquisadores um esforço para não perceber de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema.

Julga-se mais adequada quando o desenvolvimento do Grupo Focal se faz em torno de uma mesa, qualquer que seja o formato. Essa disposição propicia maior conforto aos participantes e pode facilitar as diferentes formas de registro, permitindo melhor arranjo para as anotações e as gravações em áudio e vídeo. A preparação da gravação deve ser objeto de tratamento especial, porque, se não se obtiver falas audíveis, todo o trabalho estará perdido.

O tempo de duração da cada reunião grupal e o número de sessões a serem realizadas dependem da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto os seus objetivos. Há pesquisadores que ao final da sessão aplicam questionários, propiciando a exposição individual de cada participante por escrito.

Para Pimenta et al (2006) o *grupo de opinião* se aproxima da entrevista coletiva, que deve ser conduzida por um coordenador com bom preparo e clareza em relação ao projeto de pesquisa. O grupo deve ser homogêneo e, de preferência, com sete a doze componentes. É necessário que a condução seja feita com base num roteiro previamente estabelecido, mesmo com a inserção de questões circunstanciais. Pode ser registrado em fita cassete e ou videocassete. E a duração, em geral, pode variar de uma a três horas.

Para Gondim (2002) o foco dessas análises são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos.

E para realizar uma utilização adequada das informações coletadas é extremamente necessário considerar a organização do material colhido. Vale destacar que o pesquisador nesse momento deve se ater também a memória do contexto de certas falas, do clima da discussão em variados momentos, contem ricas informações para a construção de

compreensões sobre o tratamento do tema proposto ao grupo, como também para as interpretações.

A capacidade de elaboração de um processo de busca de significados nos dados obtidos está vinculada a formação do pesquisador, ao seu arcabouço teórico e a sua criatividade. Acerca disso, Moles (1981) considera a criatividade a aptidão necessária para criar ao mesmo tempo o problema e a sua solução.

Para análises em maior profundidade, os sentidos procurados repousam mais nessa dinâmica interacional que nos recortes que se possam obter como pontos de partidas nas análises. Esse enfoque permite aprofundar as análises dos valores sociais e culturais, as normais, os aspectos morais ou religiosos, as crenças, as imagens e os mitos, que permeiam as interações na sua relação com o problema em investigação.

Morgan (1997) defende como perspectiva para a análise lembrar que o que os participantes fazem no grupo depende do contexto do próprio grupo, como também o que acontece em qualquer grupo depende dos indivíduos que o constituem. A perspectiva interacionista, no caso dos Grupos Focais, deve ser privilegiada a fim de se fugir desses reducionismos.

Nesse sentido entende-se que para codificar dados oriundos de Grupos Focais, a primeira questão é a escolha de qual será a unidade de análise. Aqui se põem os problemas dos reducionismos tratados anteriormente, dependendo se a escolha recair no grupo como um todo ou nas falas individualizadas. Podem-se ter, então, análises menos ou mais estruturas, sem quebra ou com quebra das sequências interacionais, ou ainda uma combinação de ambas as formas.

É importante mencionar que o pesquisador deve possuir uma boa justificativa para a escolha das categorias de codificação. Assim, as codificações ou categorizações oferecem a possibilidade de análises qualitativas dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos, discordantes, etc. Desse modo, Gatti (2005) destaca que em todo o processo, é preciso ter o cuidado de ressaltar o que foi realmente relevante para o grupo.

Segundo Domingues (2006) o rigor, então não está na eliminação da antinomia entre subjetividade e objetividade, mas na compreensão da complexidade desses aspectos, permitindo-nos construir as categorias de análise que nos aproximam do objeto de estudo.

A pesquisa não é de modo algum uma reprodução fria das regras que vemos em manuais (GATTI, 2002). Como também não há o método e os procedimentos de pesquisa

que, por si, vão garantir sucesso ao empreendimento investigativo. Ao contrário, é um espaço muito propício para a criatividade e para a imaginação, sob o aspecto dos objetos e das questões a se investigar e dos objetivos a serem propostos, mas também da metodologia a se utilizar.

Para Domingues (2006) esse posicionamento implica uma postura teórico-metodológica que considera os sujeitos envolvidos como aqueles que possuem saberes, que refletem e constroem conhecimento que os ajudam a atuar sobre o mundo em que vivem.

Domingues (2006) evidencia ainda que o novo num trabalho científico é um exercício de reflexão cuidadosa e indubitavelmente tem seu alicerce assentado nos conhecimentos construídos sobre a pesquisa científica. Nessa perspectiva, Severino (2002) corrobora que não se faz ciência sem esforço, perseverança e obstinação.

7.2.1 - Os encontros realizados na pesquisa de campo

Tiveram algumas idas ao município para mapear e convidar os professores. Em seguida tiveram a assinatura dos termos de consentimento e liberação do uso da imagem e outros materiais gerados durante a pesquisa. E só posteriormente foi realizados os encontros propriamente dito de grupo focal.

Os encontros realizados tiveram a seguinte dinâmica: no primeiro momento era realizada uma atividade de integração, as produções eram socializadas; e seguia para as perguntas apontando no roteiro para o grupo focal; e, no final se estudava um assunto referente ao ensino da Arte.

Primeiro Encontro

Objetivo: Identificar o que pensam os professores sobre a disciplina da Arte na escola.

- Atividade de integração: Desenho nas folhas de lixa para parede com lápis de cera (ouvindo a música - Aquarela de Toquinho).

- Socialização das pinturas.

- GF

- Estudo da temática: História da Formação Docente.

Texto de apoio: NASCIMENTO, L. F. A construção do pensamento didático pedagógico: da chegada dos portugueses até a proclamação da república no Brasil. **XV Semana Universidade da UECE** - Ciência para a humanidade, 22 a 26 de novembro de 2010, Fortaleza: UECE, 2010. v.1. p.1 - 9.

Roteiro do Grupo Focal

- 1 - Como vocês chegaram a ela na escola?
- 2 - O que você pensa da disciplina?
- 3 - Qual sua importância?
- 4 - Ela sofre influencia das outras disciplinas?
- 5 - Ela influencia as outras disciplinas?
- 6 - O que é ser um bom professor de Arte?

Segundo Encontro

Objetivo: Conhecer o planejamento dos professores.

- Atividade de integração: Modelagem livre (massa de modelar), ouvindo a música *Sozinho* de Caetano Veloso.

- Socialização das produções.

- GF

- Estudo da temática: História da Arte no Brasil

Texto de apoio: BARBOSA, A. M. **Arte Educação no Brasil**: do modernismo ao pós-modernismo. Texto publicado em: Revista Digital Art& - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br>.

Roteiro do Grupo Focal

- 7 - O que vocês privilegiam nas aulas? Quais os *conteúdos* abordados? Porquê?
- 8 - Como vocês planejam? Saber como é a dinâmica do ato de planejar.
- 9 - Objetivo/Recurso/Avaliação

10 - Qual a reação dos alunos durante as aulas? Porquê?

11 - Vocês assistiriam suas aulas? Porquê?

Terceiro Encontro

Objetivo: Conhecer a realidade da disciplina na escola e apresentar as repercussões da formação inicial e continuada.

- Atividade de integração: Cartaz - três folhas de cartolina: o que eu sabia? / o que eu sei? / o que eu preciso saber? e canetinhas (Grupo A); e Pintura com guache na cartolina (Grupo B)

- Socialização das produções.

- GF

- Estudo da temática: Legislação do ensino da Arte.

Texto de apoio: O Ensino da Arte na Legislação que corresponde ao quinto capítulo desde produção científica.

Roteiro do Grupo Focal

12 - O curso de licenciatura tem ajudado na disciplina?

13 - Tem formação continuada? O que acham disso?

14 - O que te falta hoje pra ser um(a) professor(a) melhor(a)?

15 - Como acontece a disciplina? Professor X escola

Quarto Encontro

Objetivo: Verificar o posicionamento geral dos profisses de Arte acerca do ensino aplicado ao desenvolvimento da disciplina.

- Atividade de integração: Cartaz (cartolina e canetinha) escrevendo sobre os pontos solicitados.

- GF

- Estudo da temática: O que é arte?

Texto de apoio: MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G e GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: poetizar fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

Roteiro do Grupo Focal

16 - Quais os aspectos fortes e fracos no Ensino da Arte?

7.3 - Estado da Arte: as pesquisas sobre o Ensino da Arte

Em pesquisa realizada em dezembro de 2010 no portal CAPES <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, na seção banco de teses e dissertações - resumo, localizou-se através dos filtros de busca - ensino da arte, práticas pedagógicas e ensino médio - 55 trabalhos defendidos na modalidade de *stricto sensu* (mestrado) de 1996 a 2010. Esse período foi recortado por conta da LDBEN 9394 de 1996, a qual torna o Ensino da Arte obrigatório do currículo da Educação Básica. Destes 23 na região Sul, 21 na Sudeste, 9 na Nordeste, 2 na Centro Oeste e nenhum na Norte. E na modalidade *stricto sensu* (doutorado) não ocorreu nenhum cruzamento que merecesse destaque, em outras palavras, não foram registradas teses que discutissem as práticas pedagógicas do ensino da Arte no Ensino médio.

As temáticas referentes aos trabalhos defendidos se concentram no ensino da arte para o Ensino Fundamental, em seguida, Ensino Superior e seus respectivos desdobramentos - currículo, história da arte, propostas metodológicas, políticas públicas, e, com menor incidência se encontra a Educação Especial e Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil ou focando as Artes Visuais.

Entretanto, apenas 5 trabalhos de dissertação *stricto sensu* (mestrado) se voltaram ao debate do Ensino da Arte no Ensino Médio:

Carlo Alesandro G. Cruz e Melo

Título: História da Arte - Linguagem & Poética: um olhar voltado para o ensino médio

Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR (01/12/2009)

Objetivo: Propor o diálogo educação e arte ao conceber a leitura da obra como processo de compreensão do mundo, desmistificando o entendimento da arte como luxo, adereço ou disciplina não-séria no currículo escolar da educação básica, mais especificamente o ensino de história da arte no Ensino Médio.

Eloiza Amália Bergo Sestito

Título: Trajetórias Partilhadas: As transformações dos conceitos de arte e cultura que norteiam a prática pedagógica dos professores de Arte do Ensino Médio de Maringá.

Universidade Estadual de Maringá - UEM/PR (01/03/2009)

Objetivo: Verificar qual é o conceito de arte e cultura que fundamenta a educação estética na prática dos professores que atuam na disciplina de Arte no Ensino Médio das escolas da Rede Estadual no município de Maringá, PR.

Isabela Carneiro Teixeira

Título: A experiência estética ampliada em Lygia Clark e Helio Oiticica: Uma proposta pedagógica em arte e educação.

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ/RJ (01/05/2000)

Objetivo: Ocupar da arte de Hélio Oiticica e Lygia Clark, e como ela pode contribuir na elaboração de uma proposta pedagógica pretensamente aplicável em escolas de ensino médio.

Janete de Andrade Sartori

Título: A Arte no Ensino Médio. Relato de práticas bem sucedidas no olhar do professor MACKENZIE (01/12/2005)

Objetivo: Apresentar um estudo sobre o ensino de Arte na escola de Ensino Médio. Contextualizar a educação, nos tempos atuais, e as necessidades básicas, apontadas na Conferência de Jomtien. Discutir o Ensino Médio na educação básica, destacando a Arte no currículo escolar, com as referências nacionais para o seu ensino. Apresentar através de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, relatos de práticas pedagógicas de professores de Arte que obtiveram sucesso.

Roseane Martins Coelho

Título: A difusão do projeto arte na escola: um estudo sobre a prática dos professores e professoras nas escolas públicas de Florianópolis

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/SC (01/12/1996)

Objetivo: Estudar a situação do ensino de artes, como conteúdo curricular, em escolas públicas de primeiro e segundo graus de Florianópolis.

E como se observa, apenas os dois últimos se preocupam efetivamente em apresentar as práticas realizados pelos professores, trazendo as práticas bem sucedidas para a promoção da referido disciplina; e no outro estudo, embora destacando as práticas dos professores de arte se centra na aplicação do projeto, fora a incorporação delas no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o presente estudo é oportuno, uma vez que contribuir significativamente, apresentando como se encontra sendo efetivado o ensino da disciplina (aspectos positivos e negativos) nas escolas estaduais, responsáveis pelo Ensino Médio, no Ceará.

PARTE III

VEJA QUE LINDO...

8 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.

Leonardo da Vinci (1452 - 1519)

O estudo empreendido teve a intenção de responder o objetivo geral dessa pesquisa que consistiu em *conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Arte no Ensino Médio regular da rede pública do Ceará*. Para a execução dessa atividade contou com a colaboração de 9 (nove) professores que estão ministrando as aulas de Arte, divididos em 2 (dois) Grupos Focais, procedimento metodológico utilizado na obtenção dos dados.

A partir de agora serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, os quais são oriundos de 4 (quatro) encontros realizados com cada um dos 2 (dois) grupos de professores que ministram as aulas de Arte no Ensino Médio, no estado do Ceará, na cidade de Beberibe.

É oportuno traçar um breve perfil do município *lócus* de estudo. Beberibe⁴ foi uma cidade desmembrada de Cascavel, em 5 de julho de 1892, situada a 85 km de distância de Fortaleza, a principal atividade econômica é o turismo e a pesca. Sua população é 49.311 habitantes, tem área aproximada de 1.624 km² dividida em 6 distritos - Itapeim, Sede, Sucatinga, Parajuru, Paripueira, e Serra do Feliz, tendo como principal bioma a caatinga, entretanto, possui uma extensa faixa litorânea de 54 km. Portanto, existem nesse município duas realidades distintas de um lado o modo particular de viver do litoral e de outro daqueles que vivem no sertão.

O Ensino Médio no município⁵ dispõe dos seguintes números: 90 professores do estado e uma matrícula de 2.380 alunos, isso em 2010, sendo que o total no estado é de 521.799 alunos na referida etapa da educação básica. Tendo em média 41,5 alunos em sala de aula, se encontrando acima da média estadual de aluno por sala de aula que corresponde a 34,1.

⁴ IBGE 2010.

⁵ IPECE Beberibe 2011 - http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2011/Beberibe.pdf

8.1 - Perfil dos Professores Participantes dos Grupos Focais

Foram 9 (nove) os professores participantes do Grupo Focal com idade média de 26 (vinte e seis) anos. Para o cumprimento do objetivo dessa pesquisa foram realizados quatro encontros. E por conta da incompatibilidade de horários dos participantes, foi necessário a formação de dois grupos: o Grupo Focal A - Sede, com 3 (três) participantes, cobrindo o distrito da Sede, Itapeim e Serra do Félix e o Grupo Focal B - Sucatinga com 6 (seis) participantes, atendendo os distritos de Sucatinga, Parajuru e Paripueira do município de Beberibe.

O grupo A é formado por 3 (três) professores de Letras, sendo 1 (um) graduado e 2 (dois) em curso e todos no segundo ano de regência de sala de aula. E o grupo B é composto de 6 (seis) professores, sendo formado por 3 (três) professores de Letras, 1 (um) graduado e 2 (dois) em curso, e por 3 (três) professores graduados em Educação Física.

Os professores participantes estão na docência em média 3 (três) anos, entretanto, o intervalo oscila entre 1 (um) a 7 (sete) anos de regência de sala de aula. E todos declararam entrar na educação por terem tido mais oportunidades nessa área.

Tendo conhecido o perfil dos participantes da pesquisa seguiremos para a apresentação dos resultados alcançados após a realização dos 8 (oito) encontros no município de Beberibe.

8.2 - O Ensino da Arte na escola de Ensino Médio

A partir de agora destacaremos os resultados obtidos referentes ao esforço em promover o ensino da Arte pelos professores do ensino médio regular das escolas públicas do Ceará. Salientando que a concepção de prática pedagógica empregada nessa pesquisa se encontra centrada em Pimenta (2010) quando lembra que a prática não se restringe ao fazer, ela também é reflexão, que retorna a teoria ou a modifica, em um constante movimento, e nesse sentido, Labaree (2000) afirma que as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas. Vasquez (1968), por sua vez, aponta que a prática se constitui como critério de verdade quando é atividade material, transformadora e social, ou seja, a própria *práxis*, a qual se dá na relação dialética entre a atividade teórica e a atividade prática (VASQUEZ, 1968).

E pedagógico quando se refere à intencionalidade de um projeto educativo, quando se estabelece diretrizes para uma ação educativa. Nesse sentido, Veiga (1995) aponta para o sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Assim, o trabalho dos professores é trabalho pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. [...] A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo (PIMENTA, 2006, p. 120).

Por que trazer o conceito de trabalho pedagógico nessa discussão acerca de prática pedagógica? Porque se entende que esta é parte daquele.

Assim, conforme a citação de Libâneo (2002) o trabalho pedagógico realizado pelo professor deve ser intencional, gerando nesse contexto uma prática pedagógica também intencional, já que é uma dimensão da prática social e pressupõe a relação teoria e prática (VEIGA, 1994).

Finalmente, resgata-se a conceituação de Veiga (1994), que a meu ver contempla as concepções anteriores, quando afirma que para a efetivação da prática pedagógica faz-se necessário observância de certa organização, de sistematização, uma vez que o trabalho na sala de aula não é um processo espontâneo, natural, mas intencional e sistemático. Entendendo, em uma última análise, que a prática pedagógica diz respeito ao fazer pedagógico, em outras palavras, ao modo de efetivar o ensino (trabalho docente). A prática pedagógica se encontra na esfera do coletivo, enquanto que a ação docente se justifica pela individualidade (PIMENTA, 2009, 2010; LIMA, 2001).

Reforçando esse entendimento, Cunha (1989) corrobora afirmando que prática pedagógica é o cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino. Pimenta (2009) também reflete acerca dessa questão apontando que a sala de aula é um espaço que revela o cotidiano do professor.

Sendo assim, a pesquisa apresenta como as aulas de Arte têm acontecido no Ensino Médio da rede pública de ensino do Ceará, lembrando que se prática pedagógica é o fazer pedagógico, implica em considerar não só o momento da execução - a aula, mas também, o antes com o planejamento, e, o depois com a avaliação. Elementos que a constitui, se dando por intermédio da relação pedagógica, a qual acontece na relação dialética do professor, do aluno e do saber (VEIGA, 1994).

Entendido que prática pedagógica significa mais que a utilização de estratégias didático-metodológicas empregadas pelos professores para estimular a aprendizagem do aluno, segue para o primeiro momento de análise que consiste em discutir a aula de Arte.

Aula é aqui entendida segundo Masetto, como um tempo e um espaço do professor, enquanto se configura como uma atividade docente que é planejada e realizada por ele, existindo para que o aluno possa aprender, definindo assim, o objetivo da aula (MASETTO, 2010).

Pimenta (2009) por sua vez, considera a aula em seu momento de sala de aula. E nesse sentido, o professor a tem como um espaço de decisões mais imediato. Assim, a sala de aula precisa ser ocupada ou mesmo percebida pelo professor. É na sala de aula que se configura o espaço privilegiado da ação docente e que esta se revela no seu cotidiano. Em outras palavras a sala de aula torna-se um espaço de autonomia do professor, sendo possível superar a obviedade das orientações estabelecidas.

Portanto, o momento efetivo da aula de Arte é segundo os grupos de professores representado da seguinte maneira:

GA - Porque é muito teórica. Eu acho. É só teoria... que a gente tem aquele Primeiro, Aprender!. E nenhum de nos tem aptidão pra um gênero artístico (...) a gente se prende mesmo ao Primeiro, Aprender!. Ler aquilo, explica aquilo e faz a tarefa daquilo.

GA - Depende do conteúdo também,né? Tem... vamos supor a gente... vamos iniciar um conteúdo novo. Ai, primeiramente a gente vai pegar, né? Vai pro teórico, né, isso? Ai, explica o conteúdo, debate, faz atividades durante umas duas ou três aulas, em seguida a gente ... vamos supor dependendo do conteúdo, a gente vai pra prática, né? Se for pra trabalhar com pintura, vamos trabalhar com pintura; se for com reciclagem, vamos trabalhar com reciclagem. Vai pra prática. Faz uma apresentação. E dessa maneira.

GA - O material usado é a apostila do Primeiro, Aprender!. Ele é no geral texto que os alunos lêem ... ai vão para os exercícios de completar. É assim... ler e completa as lacunas, sem muito o que procurar.

GB - O aluno fica falando: é só ler texto, é só desenho, mas não tem como... (...) [GB - não tem material, é só uma aula]. [GB - 45 minutos]. [GB - Falta acompanhamento].

O que se observa é que o professor que ministra a disciplina de Arte na rede estadual de ensino do Ceará possui uma prática atrelada ao material do Programa Primeiro, Aprender!. Os próprios professores consideraram a aula como sendo teórica, por se resumir suas ações em torno do material didático, que contem exercícios referente a leituras anteriormente realizadas dos textos que o compõe.

A escola, como instituição histórica, comporta em sua estrutura e funcionamento o cotidiano e o não-cotidiano; é conduzida quer pelo pensamento cotidiano, quer pela teoria; quer pela atividade cotidiana, quer pela *práxis*. A vida escolar e, portanto, o trabalho docente pode, talvez, cristalizar-se no cotidiano, deixando escapar suas possibilidades de auto-superação (PIMENTA, 2009, p.55).

Assim é teórica por possuir textos que serão, ou deverão ser, lidos e praticados em exercícios de completar. Nesse sentido, desenvolvem uma pedagogia desvinculada da realidade, uma vez que, se preocupam em fazer uso do material didático fornecido, desconsiderando as potencialidades locais.

A Pimenta (2009) destaca que o cotidiano, ou as atitudes realizadas no dia-a-dia, da escola são resultantes de ações não refletidas e/ou mecanizadas que se cristalizaram, impedindo de ver as possibilidades para a *práxis* docente. É o que se observa nas falas dos professores acerca da utilização do material didático fornecido pela SEDUC/CE.

Mas, o que é mesmo o Primeiro, Aprender!?! Segundo os grupos:

GA - O material tem 3 períodos e um fica sem direcionamento.

GB - Os professores do primeiro ano do ensino médio recebem, assim como os alunos também, o recurso didático, denominado de Primeiro, Aprender!, constituído de três volumes.

É um material didático fornecido pela SEDUC/CE e empregado somente no primeiro ano do Ensino Médio do Ceará, contendo as disciplinas - Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola e Língua Inglesa do currículo dessa etapa da Educação Básica. E mais especificamente para o ensino da Arte os

três volumes, fornecidos nas escolas de ensino médio, totalizam 12 lições que são distribuídas durante o ano letivo.

Entretanto, como foi dito existe um período, no caso o quarto trimestre, que não é contemplado pelo material. E nesse período os professores são levados a fazer render o material didático existente para a disciplina. Em suas palavras:

GA - ... a gente está demorando no conteúdo... pra poder ter assunto para as próximas aulas...

GB - A escola aqui... pra falar a verdade... tem que tá segurando os conteúdos pra que o Primeiro, Aprender! possa ficar o ano todinho [...] a gente direciona outras atividades.

Observa-se que os professores se encontram preocupados em assegurar no mínimo o cumprimento deste programa, representando o primeiro e praticamente único compromisso do professor com a disciplina Arte.

A estratégia de fazer render os conteúdos do material utilizado pelos professores configura um momento de *práxis* (VASQUEZ, 1968). Não se pretende realizar juízo de valor, mas destacar que diante das condições adversas de trabalho os professores criam possibilidades para seguir com o ensino da disciplina.

Segundo Guerra (2002) a instalação da rigidez nas instituições acaba por matar a inovação antes mesmo dela nascer. Nesse sentido, a organização converte-se em um obstáculo para a mudança em vez de ser um elemento de dinamização e de melhoria. Porém, o contrário também pode acontecer.

Essa realidade só poderia mudar se os professores, ou melhor, a comunidade escolar, entendessem o real papel da disciplina no currículo, para a partir daí, passarem a programar suas aulas de maneira mais autônoma.

De acordo com os grupos o objetivo das aulas da disciplina de Arte para a formação dos alunos, consiste em:

GA - É como se fosse uma disciplina que fosse valorizar aquilo que o aluno não tem nas outras. Que a gente sabe que tem aluno que tem potencial pra isso... sempre em relação da Arte é... não é uma disciplina tão valorizada dentro da escola. Que o que realmente importa pra eles (gestores) é a questão do conteúdo, é

a questão dos números. Então, assim, não quer saber se o aluno é bom no teatro, se é bom na música. Esse potencial dentro da escola é meio que bloqueado, né?

GB - É pra ser uma disciplina que fizesse com que as pessoas se tornassem mais críticos, mais sensíveis. Mas, acaba sendo uma disciplina só tampa buraco. Só... quase encher lingüiça. Só pra dizer que tem. Um momento de desenhar, pintar. Uma aula mais... leve. Mas, no fim... acho, não tem muito o que era pra ser.

As falas apresentadas pelos grupos de professores participantes da pesquisa se justificam quando autoras como Ferraz e Fusari (2001) compartilham que a disciplina de Arte deveria garantir que os alunos conhecessem e vivenciassem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais. Já para Lowenfeld e Brittain (1977) a Arte para a educação consistiria em garantir também:

a) Uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do individuo não só em seus aspectos intelectuais mais também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos; b) diferentes métodos de ensino (e não um único) para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando assim uma interação do sujeito com seu meio; e, c) formas construtivas de autoexpressão e autoestima dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas próprias experiências pessoais, para eles, bem-ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade (LOWENFELD; BRITAIN, 1977 *apud* FERRAZ; FUSARI, 2001, p.37).

A disciplina deveria significar a oportunidade de desenvolver outras habilidades, que na realidade acaba não sendo valorizada ou sufocada pelas outras disciplinas. Nesse sentido, os professores apontaram que a disciplina oportuniza um espaço e um tempo para vivenciar coisas que não são vividas nas demais disciplinas, além de favorecer a descoberta de talentos. Em suas palavras,

GA - Assim... eu também vejo... acho que é importante. Até a própria valorização, às vezes tem um aluno que tem habilidade, mas aí, se ninguém notar, se ninguém ver, passa despercebido, né? (exemplo...) Então, assim... a importância às vezes é nesse sentido, é importante que a gente valorize...

GA - A gente percebe que não tem tanta importância, que só tem no primeiro ano e no fundamental só no sexto ano, né?

GB - De criar, de criticar. GB - De interpretar. GB - Até mesmo no conhecer as Artes, porque como a gente tava comentando, eles (os alunos) têm muito a ideia assim, é Arte, a gente só vai desenhar, mas aí nunca ouviu falar no teatro. Vai trabalhar a questão da timidez em falar em público.

GB - Importância de criar e despertar o senso crítico.

Mas, os discursos acerca da funcionalidade da Arte na escola, na sala de aula ou do psicologismo das artes na escola se confundem quando observarmos o PCNEM, o qual intenciona para uma formação geral, que mobilize aprendizagens úteis para o mercado de trabalho.

Segundo Brunson (1989) aponta a hipocrisia como um traço característico das organizações. Nelas, os discursos e produtos não tem uma ligação lógica entre si. Por outras palavras, a hipocrisia é um tipo fundamental de comportamento da organização política: falar num sentido para satisfazer uma demanda, decidir num sentido que satisfaz outra e oferecer produtos num sentido que possa satisfazer a terceiros.

E essa falta de articulação entre os discursos é também um dos principais problemas enfrentados pelo ensino da Arte no Ensino Médio. Entretanto, quem estaria ganhando com um ensino da Arte desarticulado e precário de condições objetivas para a realização do processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

Solicitados quanto à importância da disciplina, os grupos destacam as habilidades que são estimuladas e que favorecem o desenvolvimento dos alunos, além de oportunizar conhecer as linguagens artísticas - teatro, cinema, dança, etc.. Destacam ainda que a escola não tem a preocupação de descobrir habilidades artísticas nos alunos - será que não? E que o fato de ter a disciplina apenas em um ano (série) do Ensino Médio reflete a falta de credibilidade investida nela.

Masetto (2010) nos lembra que a disciplina pode se referir à área de conhecimento ou a componente curricular. No nosso caso, a disciplina como componente curricular:

... faz parte das atividades programadas em um determinado curso para a formação de um determinado profissional e que, por isso mesmo, deverá responder as necessidades desse curso no que diz respeito aos conteúdos necessários para a formação de seu profissional (MASETTO, 2010, p.56).

Entretanto, existe além da necessidade de entender o objetivo da disciplina, a necessidade de estabelecer objetivos para a disciplina, que são decorrentes do entendimento primeiro acerca do seu papel ou do seu objetivo para o currículo da escola e para a formação desse aluno em um futuro cidadão. Sobre esse aspecto Masetto (2010) afirma que os objetivos definidos serão os grandes indicadores de como organizar o processo de avaliação, pois é sensato pensar que precisamos saber se os objetivos foram alcançados ou não.

O autor lembra ainda que a clareza quanto aos objetivos a serem alcançados e como serão avaliados é de fundamental importância para alunos e professores, para lhes oferecer segurança quanto ao comportamento de ambos - professor e aluno.

É importante destacar que esses objetivos estabelecidos constituem o que os professores precisam ter para definir - O que ensinar? O como ensinar? E o como serão avaliados?

Nesse contexto, os professores afirmaram que os conteúdos abordados em sala de aula, sugerido pelo material didático na seção referente à disciplina de Arte, são:

GA - Artes visuais, teatro, cinema, dança e música.

Já o PCN de Arte do Ensino Médio e a Resolução 4 de 1999 sugerem que os conteúdos da Arte devem ser - artes visuais, dança, música, teatro e artes audiovisuais, centrados em torno dos seguintes objetivos: compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Entendido os objetivos da disciplina e tendo definido seus conteúdos, faz-se necessário estabelecer,

... uma proposta e uma orientação para que as disciplinas, ao tratarem de seus temas, se preocupem em criar condições e oportunidades para que eles sejam estudados pelos alunos a partir das diversas disciplinas e de disciplinares específicos (MASETTO, 2010, p.63).

E apesar da existência do material *Primeiro, Aprender!*, os professores afirmaram se sentirem inseguros ministrando a disciplina.

GA - ...não somos pessoas capacitadas pra trabalhar em sala de aula dando aula de Arte.

GB - Por mais que tenha o Primeiro, Aprender! a disposição tem dificuldade... tem que ler além daquilo ali. Tem que ter algo a mais, conhecimento a mais.

GB - ... porque a gente não conhece e vai só passar o que tem lá é meio difícil. Tem que pesquisar, porque o Primeiro, Aprender! não fornece muita coisa. De vez enquanto eu tenho que pesquisar, porque só com o Primeiro, Aprender! eu não consigo...

Faltam aos professores definirem essa proposta mencionada por Masetto para a disciplina de Arte, pois seguir simplesmente o material didático não tem colaborado para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade. Isso acontece quando as aulas não são ministradas a partir de programas organizados pelos docentes do curso; o contrário, o resulta é outro (MASETTO, 2010). Portanto, faz-se necessário repensar qual o lugar da Arte na escola e a partir daí propor uma prática pedagógica resignificada para o Ensino Médio.

É importante destacar que os professores ministram outras disciplinas fora Arte, as quais também fazem parte da área de conhecimento denominada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. E essa realidade intensifica os esforços empreendidos por eles para estar em sala de aula.

GB - Hoje estamos ministrando a disciplina de Arte, mas assim... pra tá em sala de aula estamos estudando por fora muito pra estarmos ministrando. Por que ou você estuda pra repassar os conteúdos ou você vai tá levando pra sua área. Toda aula de Arte vai tá sempre puxando pra Literatura? Ou toda minha aula de Arte vou tá puxando pela Educação Física? O que acontece? Estamos estudando muito pra poder ministrar a disciplina, e muitas vezes a gente ver que falta algo pra ser uma aula completa realmente.

Se ministrar uma disciplina requer muita atenção e compromisso que dirá de duas disciplinas distintas. Nesse contexto, não significa mais atenção ou mais compromisso por parte do professor, pelo contrário, significa mais cansaço, mais falta de foco no que é oferecido ao aluno, gerando um prejuízo ao menos em uma das disciplinas que são oferecidas. Se não em todos.

E ainda acerca do andamento da aula, achou-se oportuno saber se existe outro recurso (didático ou escolar) além dos três volumes do Primeiro, Aprender!, voltado para o incremento da aula de Arte. E os grupos de professores participantes foram unânimes em apontar que as escolas não possuem material escolar para um encaminhamento mais adequado da disciplina.

GA - A escola recebe material assim, não? (recurso escolar)

GA - Nada. Nem cola. Precisei trabalhar agora com os quadros que os meninos iam montar. E tive que comprar a... cola, só não a folha que pelo menos ainda... só isso. E ainda é contada.

GA - ... o recurso que entra... (...) são para câmera, data show... [GA - ... são mais de uso da escola].

GB - Não existe aquela aula que não tem recurso. É só falando, falando...

E consideram a existência desse recurso como sendo importante para a aula, uma vez que favorece a prática do professor. Falta inicialmente criticada por entenderem que as aulas desenvolvidas são essencialmente teóricas.

GB - Recurso é muito importante, porque vai ter a vivencia.

GB - Recurso é fundamental.

Nesse sentido, o grupo B chama a atenção para que as aulas passassem a ser:

GB - Era pra ser mais prática.

GB - Menos teórica.

GB - Assim só o Primeiro, Aprender! é muito pouco, e muito vago. Eu acho vago. Tinha que ter coisas práticas, que pudesse vivenciar. Até pra... pra eles (os alunos) terem interesses da Arte. Por que aqui se você pegar o rendimento das escolas [...] o desinteresse dos alunos não tem muita importância pra eles (Gestores da Escola e da CREDE)... que eles acham que não tem importância. A gente mostra no gráfico: a Arte, a Educação Física, a Filosofia, a Sociologia... GB - As (disciplinas) que necessitam vivenciar a prática.

Desenvolver uma prática pedagógica na realidade da escola pública sem dúvida não é uma tarefa fácil, nada colabora para que sejam atingidos minimamente os objetivos pré-estabelecidos, pois a carência de recursos é grande.

A mudança dessa realidade (passar a ter recursos didático e escolar para que os alunos pudessem praticar) contribuiria para que o aluno se tornasse ativo no processo de ensino/aprendizagem.

Os alunos valorizam o esforço que fazem quando, ao término de cada aula, percebem que saíram melhores do que entraram, com conhecimentos que lhes permitem a cada semana compreender melhor o mundo (MASETTO, 2010, p.23).

Outro aspecto que merece destaque na última fala do grupo B, é quando este relaciona a falta de sucesso das disciplinas com a necessidade de vivência. Mas, a Educação Física é um caso a parti, principalmente por conta das condições objetivas de ter ou não quadra esportiva, de poder ou não utilizá-la, e por fim de torná-la uma disciplina não só prática como outrora, pois há agora uma exigência de aulas teóricas assim como as outras disciplinas.

Segundo Masetto (2010) a aula é um tempo que o aluno tem para aprender, e dificilmente ele aprenderá apenas ouvindo o professor ou assistindo a um vídeo, ou copiando ou ouvindo a leitura de lâminas de projeção de slides, ainda que preparadas de maneira exemplar. Ele quer dizer que o aluno precisa se sentir sujeito do processo e isso acontece quando o aluno é posto a fazer, a praticar e não ser visto como mero telespectador da aula.

Esse desejo de se ter uma aula diferente da existente sugeriu a busca de saber como tem sido pensada a disciplina por eles durante os planejamentos. Verificou-se que existe semanalmente planejamento nas escolas por áreas de conhecimento. E de acordo com os grupos participantes:

GA - Pra gente não tem, né? Um acompanhamento junto com a gente de algum profissional, né? Pra tá dizendo: olha isso aqui. Faça isso aqui. Isso aqui pode ser que tenha um bom resultado. Realmente a gente não tem esse acompanhamento não. A gente é tudo solto. Todo mundo solto. Cada um faz o seu [silêncio].

GA - Hoje no tempo do planejamento semanal. Quem planejou as aulas da semana? Ninguém. Por que não deu tempo. É uma coisa e é outra: são diários, são notas, são informes que são passados (...) o essencial... [GA - O essencial que é a gente: parar, sentar e preparar nossas aulas a gente não tem]. [GA - O máximo que dá pra fazer (na escola) é o seguinte: pegar o livro (apostilas do Primeiro, Aprender!), conteúdo tal... ai pronto.] Mas, minuciar realmente no planejamento ninguém tem. Se não for pra casa (...)

GA - Eu já levo um monte de coisa (...) eu levo muito trabalho (pra casa), até porque não tenho paciência, às vezes de corrigir as coisas na escola – um entra, fala, entra, sai, chama fulano (...) o tempo que a gente tem pra tá produzindo a gente realmente não tem.

GB - Não existe esse planejamento.

GB - Nem no planejamento existe o momento da conversa.

GB - Às vezes eu planejo e passo pros meninos

GB - Não existe não. É você sozinho.

GB - Realmente acontece planejamento da disciplina de Arte? O que realmente acontece: ah! O que tu fez? Deus certo?

GB - A gente segue o plano de curso que é definido no início do ano que é seguido pelo Primeiro, Aprender!.

GB - A gente segue o Primeiro, Aprender!.

As falas apontam que o planejamento não é sistematizado, sendo muitas vezes o momento do planejamento utilizado para outras atividades da escola, e, se ancora no material didático já apresentado. Assim, se perpetua uma prática antiga na vida do professor, que é levar o trabalho para casa.

...o trabalho docente tende a ser exercido em torno de 30 horas semanais (média e mediana), [...] Entretanto, deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (SOUZA, 2008 *apud* GATTI e BARRETO, 2009, p.30).

Outro aspecto importante é que o planejamento realizado semanalmente não é apenas da disciplina de Arte, mas sim, das disciplinas que compõem a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte.

Isso contribui para dispersar a atenção do planejamento de Arte para as disciplinas ditas mais importantes para a escola, já que são essas as que avaliam de fato e de direito a escola. Assim, o momento do planejamento não acontece a contento.

Outro agravante é a falta de uma coordenação pedagógica atuante durante os momentos de planejamentos, já que são categóricos em afirmar que se sentem sozinhos, e que se ajudam como podem, muitas vezes passando o plano de um para os demais ou se fixando no material didático.

Faltam aos professores entenderem que a aula:

A aula é o tempo e espaço do professor e do aluno. Durante esse período ambos precisam trabalhar para que o principal da aula, que é a aprendizagem do aluno, aconteça. Ao professor caberá planejar atividades, estudos, aplicações práticas, estratégias, técnicas avaliativas, interação com os alunos, trabalhos em equipe que promovam um ambiente dinâmico e incentivador ao aluno para desenvolver sua aprendizagem. (MASETTO, 2010, p.19).

Mas, se o planejamento não tem ajudado a pensar uma prática pedagógica diferente, a possibilidade é fazer do momento da aula o diferencial para o professor também aprender. E assim aperfeiçoar a realização de suas práticas pedagógicas, já que o tempo de 8 horas semanais não tem sido suficiente para fazer de seus planejamentos um momento de aprendizagem e reflexão de sua prática, principalmente, porque, segundo os grupos de professores não existe um acompanhamento dos gestores, no caso, da figura do coordenador pedagógico, para a construção de um plano de ensino para a disciplina de Arte.

Outro elemento que constitui a prática pedagógica é a avaliação. De acordo com Masetto (2010) a avaliação deve acompanhar o processo de aprendizagem, valorizando todas as atividades que se realizam durante o período letivo e as técnicas avaliativas sejam usadas para ajudar o aluno a aprender e não apenas para classificá-lo em situação de aprovação e reprovação. A avaliação deve incidir ainda sobre as ações que o professor vem realizando em classe ou fora dela, as quais ajudam ou não os alunos em seu processo de aprendizagem.

Entretanto, os grupos participantes indagados sobre a avaliação, responderam:

GA - Lá são três provas - p1, p2, p3. A p1 - trabalho individual b- a gente faz então algo artístico, né? [GA - E a p2 trabalho grupo ou em dupla]. P3 é uma provinha, só que a gente tem livre pra fazer o trabalho individual, por exemplo, isso aqui eles podem... eles podem ... a gente pode cobrar, vale de 0 a 10. Todos os três trabalhos. Então a gente pode ficar livre... fazer um questionário, fazer um desenho.[GA - A gente sempre puxa pra nossa área].

GA - Não tem prova. Só trabalho.

GA - Não, não necessariamente. É o mesmo trabalho não, né? [GA - Às vezes é diferente]. [GA- Varia um pouquinho, mas o conteúdo é o mesmo, a gente encima do trabalho, do conteúdo é que a gente muda, por exemplo, ela faz um trabalho artístico, uma pintura e eu faço um questionário. Entendeu?] Depende muito ... mas o conteúdo é o mesmo.

GB - Avaliação: é uma prova trimestral e um trabalho.

GB - Eles até gostam da disciplina de Arte, só que ai... o processo avaliativo que há varias disciplinas... pra eles a disciplina de Arte não é tão valorizada como as outras. Se tiver no dia da avaliação Português, Matemática e Arte, eles vão estudar Português e Matemática.

A avaliação aqui não é entendida como diagnóstica, mas como somativa, utilizada para classificar os alunos, e em nada servindo para rever suas práticas pedagógicas (HOFMANN, 2001, 1993).

Assim, Masetto (2010) traz que as atividades na escola se dividem em dois momentos acerca de avaliação:

Uma é o das atividades desenvolvidas durante a maior parte do tempo nas aulas ou em atividades fora delas: este tem pouco ou nenhum valor quando se trata de avaliação, pois para nada é considerado. (...) Outra é o movimento das provas, que acontece no menor espaço de tempo, se considerarmos o ano letivo, mas que tem todo valor porque decide a aprovação ou reprovação do aluno (MASETTO, 2010, p.159).

Nesse contexto, a prática pedagógica dos professores participantes acerca da avaliação, representa a perda do seu caráter de controle no processo de ensino/aprendizagem, sendo focado apenas no aluno, esquecendo que a avaliação representa também um momento singular do professor rever suas práticas pedagógicas durante o processo.

Acerca disso Masetto (2010) resgata o entendimento de que a aula como tempo e espaço de avaliação inclui outros aspectos igualmente importantes para a aprendizagem do aluno: avaliação do desempenho do professor e adequação do plano de atividades.

Embora sejam os professores novos de idade e de tempo de trabalho, existe uma tendência⁶ em culpabilizar o aluno ou a gestão da escola e/ou a CREDE, e, não se veem na cena educativa como responsáveis também. Esse distanciamento contribui negativamente para o cenário de prática pedagógica até aqui apresentado.

Foi perguntado aos grupos se assistiriam a suas aulas, intuito de promover uma autoavaliação de seu trabalho docente. Sobre isso afirmaram:

GA - Não.

GA - Eu gosto, entendeu?

GB - A gente se esforça, agora existe é algumas aulas que ao sair, você sente a sensação de que se tivesse um tempo a mais pra trazer isso ou aquilo a aula poderia ter uma participação melhor.

GB - Fica muito a desejar. Você tenta dar o melhor, mas sempre fica faltando alguma coisa.

São professores que enxergam (refletem) as deficiências, mas, apesar dos esforços empreendidos, pouco podem fazer para mudar a realidade, diante das obrigações institucionais.

Nesse sentido, surpreendeu-me perceber o sentimento de impotência dos professores. O que parece é que estão colados em uma cadeira fixada ao solo, com a boca vedada e as mãos atadas, podendo apenas ver, ouvir e sentir o frio ou o calor. Assim, de certa forma, o cotidiano da escola os cristalizaram.

Sobre esse aspecto Pérez Gómez (1992) lembra que a vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Em Polanyi (1969) *apud* Machado (2009) o conhecimento é representado pela figura do *iceberg*, sendo o conhecimento tácito efetivamente, a parte submersa que sustenta a parte visível, a qual é passível de explicação.

⁶ Libâneo (1990) chama de tendência pedagógica ao conjunto e manifestações percebidas em determinado tempo histórico, nas relações entre professor e aluno, nos pressupostos de aprendizagem, nos métodos e conteúdos de ensino e no papel que a escola desenvolve na sociedade.

A cultura é o natural sítio do tácito, onde a arte e os valores são incorporados, cultivados e partilhados. Certamente, em termos culturais, existem momentos de explicitação, como são as festas, os rituais, as exposições, as comemorações de diferentes naturezas, visando a uma explicitação de valores partilhados. Tais momentos, no entanto, constituem apenas a ponta do iceberg: o fundamental subjaz, tacitamente. Se tudo se comemora, nada é comemorado; se todos os momentos são de festa, descaracteriza-se o festejar; e o excesso de rituais conduz, frequentemente a banalização dos mesmos (MACHADO, 2009, p. 186).

Nesse contexto, o professor não se sente apto para lecionar a disciplina de Arte por falta de formação, tem ainda as dificuldades próprias da rede pública que são: a falta de recursos didático e escolar (as condições materiais); falta de apoio da gestão pedagógica, que também pode estar se sentindo despreparada; sem falar no desinteresse dos alunos; e, da política educacional que acaba estabelecendo uma cultura escolar que desprestigia algumas disciplinas por conta dos mecanismos de avaliação institucional. Diante do exposto é oportuna a afirmação de Gimeno Sacristán (1999) quando afirma que a prática é institucionalizada, isto é, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições.

Desse modo, existem esferas que o professor não é capaz de alcançar, pois muitas das decisões partem mesmo de cima para baixo. E o ensino da Arte representa um bom exemplo acerca de uma prática institucionalizada, visto que os professores acabam seguindo a cultura existente no interior da escola. Acerca disso, Zabala (1998), aponta que a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

Portanto, o que se observa é que não só as práticas pedagógicas dos professores de Arte estão cristalizadas em uma pedagogia do nada para lugar nenhum, como também assim se encontra a comunidade escolar.

É urgente a sensibilização para a valorização do planejamento e o esclarecimento do que seja avaliação. Sendo esta uma informação de que o professor precisa para refletir sobre como melhorar sua prática pedagógica para além da sala de aula, se vendo como sujeito do processo de ensino/aprendizagem e não como um simples realizador de aulas.

8.3 - A percepção dos Grupos Focais acerca da realidade escolar

Sabido como acontece à disciplina de Arte no ensino médio regular, preocupasse em conhecer também como os professores participantes vêem suas práticas pedagógicas e a culminância desse fenômeno em sala de aula.

Assim, partimos para a apresentação do levantamento realizado acerca dos aspectos fortes e fracos na perspectiva dos professores dos Grupos Focais, em torno do ensino da Arte por eles ministrado.

Em uma atividade⁷ desenvolvida nos encontros do Grupo Focal procurou-se saber o que consideravam como sendo aspectos fortes ou fracos para a promoção do ensino da Arte.

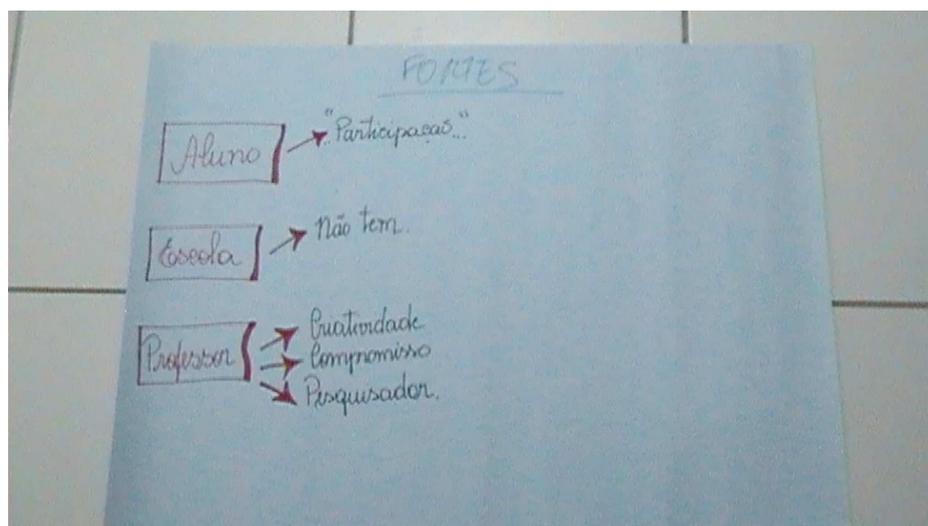


Figura 01 - Aspectos Fortes (Grupo B).

Fonte: Nascimento, 2011.

O Grupo B considerou como pontos fortes à participação dos alunos, e a criatividade, compromisso e pesquisa dos professores.

⁷ A atividade - o grupo focal discute sobre os aspectos fortes e fracos para o desenvolvimento do ensino da Arte no ensino médio, e em seguida registra-os na cartolina. Dinâmica realizada nos dois grupos focais.

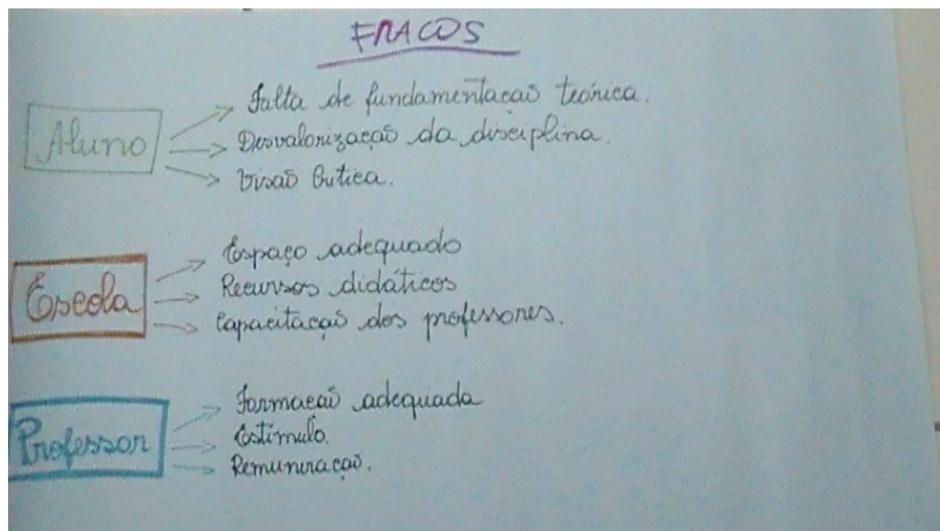


Figura 02 - Aspectos Fracos (Grupo B).

Fonte: Nascimento, 2011.

O Grupo B apontou como pontos fracos à falta de fundamentação teórica, onde afirmaram que o Ensino Fundamental não oportuniza conhecimento nessa área de estudo, a desvalorização da disciplina, e falta de visão crítica dos alunos.

GB - Os alunos chegam com bagagem bem pobre do fundamental.

De acordo com os professores participantes desse grupo a escola não possui espaço adequado, recursos didáticos, e capacitação dos professores na disciplina em questão.

Guerra aponta os cenários (espaços) como aspectos a serem considerados na análise de importância acerca de algo na escola, pois aí também se encontram as diferenças de poder, hierarquizando. Eles se criam e apreciam através das aparências físicas. Etkin (1993) apresenta um exemplo, ilustrando que possuir um escritório espaçoso, uma mesa e um cadeirão majestoso, bem como uma disposição de elementos físicos que estabeleça uma separação com o nível inferior é um modo sutil de aumentar o poder.

As diferenças de utilização do espaço (mobilidade, localização, tamanho, decoração...) nem sempre obedecem na escola a critérios de racionalidade e de justiça. Às vezes são fruto do uso abusivo da autoridade ou dos privilégios que se estabeleceram como rotinas (GUERRA, 2002, p.30).

E apontam ainda como fatores que desfavorece o ensino da Arte, a falta de formação adequada, de estímulo e a remuneração dos professores.

Pimenta (2009, p.48) entende a qualificação *como capacidades e habilidades profissionais apresentadas pelo profissional*.

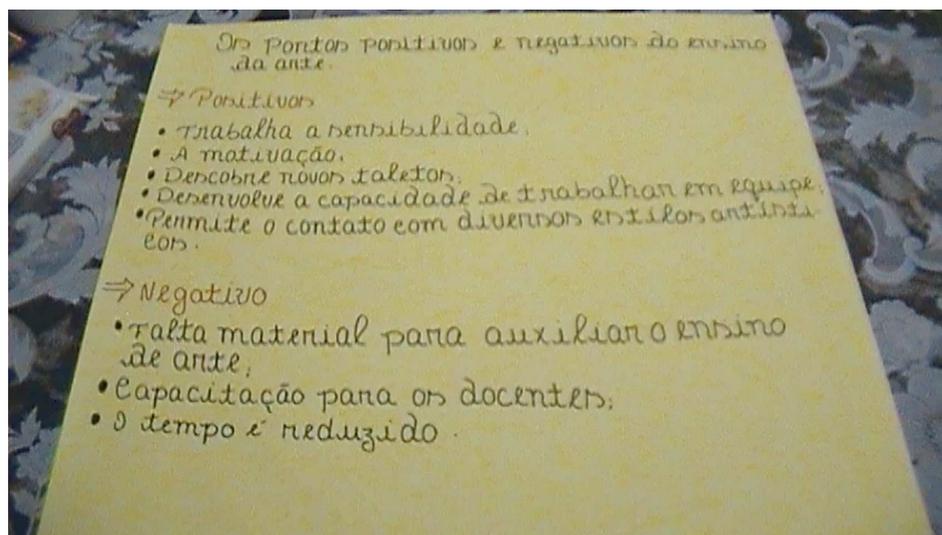


Figura 03 - Aspectos Fortes e Fracos (Grupo A).
Fonte: Nascimento, 2011.

O Grupo A destacou como pontos fortes ou positivos a possibilidade de trabalhar a sensibilidade do aluno, a motivação, a descoberta de novos talentos. A oportunidade de desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, e por último e não menos importante, o acesso dos alunos ao contato com os diversos estilos artísticos.

Os pontos fracos ou negativos foram, a falta de material para auxiliar o ensino da Arte, de capacitação para os docentes e o tempo reduzido.

E durante a discussão nos grupos focais as falas a seguir apontam o tempo da disciplina de Arte como uma desvantagem para o processo de ensino/aprendizagem e para a falta de qualidade da aula.

GA - Mas tem outra questão, o tempo da Arte dentro da escola é muito pequeno

GA - A aula de Arte de 50 minutos, então ela te reduz muito, entendeu?

GB - Acho também por conta da carga horária de ser só uma aula. [GB - é muito corrido] Corrido. Você chega pega o Primeiro, Aprender!, desenvolve uma leitura, comenta sobre o assunto, aí... resolução da atividade. Quando vai ver já terminou a aula. [GB - Não dá tempo corrigir] Então... na outra aula já pega outro conteúdo. Então, você tanta desenvolver da aula passada com algo prático ou teórico. Aí bate naquela - por conta do planejamento.

Para os professores participantes dos grupos focais uma hora aula por semana configura uma realidade por si só desfavorável, uma vez que, o andamento da aula fica comprometido.

Masetto (2010) lembra que a aula é:

... um tempo para identificar as necessidades, as expectativas e os interesses dos alunos, um espaço e ambiente para em conjunto (professor e aluno) planejar o curso a ser realizado, traçar objetivos a serem alcançados, negociar as atividades, definir e realizar um processo de acompanhamento e de feedback do processo de aprendizagem (MASETTO, 2010, p.18).

Sendo assim, como fazer de um tempo de aula insuficiente, considerado pelos professores, como um momento de aprendizagem do aluno e também do professor?

E como estabelecer novas práticas se o tempo da aula não ajuda.

GB - Uma possibilidade é passar filmes. Só que passar filme numa aula... tem que ser 4 aulas e quando for conversar com o aluno, ele não lembra o que foi que passou no começo. Até isso é difícil, complicado para gente trabalhar filme em Arte. Tem que levar o resumo do resumo pra eles.

Como se ver não há tempo para iniciativas diferentes do que fora até aqui exibido.

A Prática Pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a *práxis* (HELLER, 1987).

Pimenta (2009) também corrobora afirmando que o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor.

Nesse sentido, o professor de Arte realiza em sala de aula e fora dela - a prática pedagógica, oriunda das condições materiais que lhe faz perceber o que é ou não possível, que lhe chega como um saber que é materializado na sua prática.

Embora inconscientemente, o jeito particular de agir (ação docente) diante dos percalços do cotidiano da escola para a promoção do ensino da Arte, configura um exercício de *práxis* de professores que não param para refletir e que precisam resolver seus dilemas durante o próprio processo de ensino/aprendizagem.

É importante perceber que esse movimento de adequação dos professores diante de sua realidade aos poucos configura um modo de fazer da escola, que por sua vez, passa a representar a prática pedagógica da escola, que se faz viva pelos professores.

Além do tempo, é indicado outro vilão que não tem contribuído para uma prática pedagógica de qualidade, no caso, os grupos focais apontaram o espaço físico. Nesse sentido, os grupos afirmam:

GA - Acho que a aula de Arte tinha que ser fora da sala de aula.

GA - Tinha. [GA - É uma construção].

GA - É outro universo.

GB - E a própria estrutura da escola não é apropriada, porque não temos uma sala específica para aula de teatro, dança... um laboratório específico.

GB - Uma salinha específica... não uma sala específica para a dança, mas que possa englobar o teatro, a música... aí vem a questão do próprio cinema... [GB - A cultura, né?]

GB - Um espaço específico (...) você pode trabalhar os conteúdos da disciplina.

A sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades. Talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores o sentido desta coisa com a qual lidam todos os dias: a sala de aula. Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como termos do que deve ser. (MORAIS, 1986, p.7)

De acordo com os professores faz necessário um espaço próprio para o desenvolvimento da aula de Arte, principalmente, porque favorece o encaminhamento de determinados conteúdos, como: teatro, música, etc.. Esses conteúdos, por exemplo, precisam de uma ambientação particular para que o aluno possa vivê-los e senti-los.

8.4 - A Escola e os Professores de Arte

Após conhecer o professor da disciplina de Arte e como se apresenta o ensino da Arte por eles ministrado, preocupou-se em saber como chegaram na disciplina, uma vez que não são professores habilitados para a disciplina, isto é, não possuem formação inicial e nem formação continuada para o exercício da docência nessa disciplina.

E acerca desse fato afirmaram que a gestão não tem muita escolha, já que precisa montar a equipe que desenvolverá o currículo escolar durante o ano. Em suas palavras:

GB - O diretor às vezes não tem outra opção, coloca Educação Física, Português... Linguagens e códigos, que seja próximo a isso (disciplina de Arte). E às vezes até dificulta o trabalho da pessoa inexperiente e às vezes chega pra dar aula de Arte que já é complicado... que é só o Primeiro, Aprender! e não é essas coisas todas... maravilhosa. E você tem que ser bom mesmo, correr atrás.

Além da proximidade das disciplinas, pois fazem parte da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os professores são atraídos pela oportunidade de completar sua carga horária dentro da escola.

GB - Tem Arte? Tem como você lecionar não?

GB - A questão da carga horária... me colocaram pra suprir, pra preencher a carga horária dando arte, ou outra disciplina, mas não é valorizado não. É só pra... começa por aí... (risos).

Existindo um mecanismo de credenciamento dos professores nas CREDEs, denominada de artigo 4º, o qual regulamentaria ação de professores não habilitados em determinada disciplina poder lecioná-la, já que faria parte da mesma área de conhecimento, e atenderia a urgência de professores em determinadas disciplinas da rede de ensino.

GB - Você escolhe logo no início do ano, na seleção artigo 4º, decide se você quer ou não seguir Arte, já predeterminado como primeira opção ou segunda opção... aí depende.

Nesse sentido, o professor procura a CREDE se cadastra no banco de reserva da área e escolhe em ordem de prioridade as disciplinas que deseja lecionar, a fim de completar sua carga horária se for o caso.

Segundo os participantes da pesquisa a disciplina de Arte não é prioridade nas discussões no interior da escola, sendo utilizada para completar a carga horária do professor da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

GA - Eu também acho que também não é visto assim pelos maiores (gestores) como sendo um foco, como sendo algo principal não. É sempre vista em segundo plano. Como se fosse pra completar carga horária, como se fosse ... né? Assim, não se dão importância devida.

GB - Ela (a escola) põe a disciplina só pra completa o horário no primeiro ano. Tanto que no ano passado foi colocado pro segundo ano e foi a maior dificuldade. [GB - difícil] não tinha recurso e teve que botar outros conteúdos

É oportuno trazer Etkin (1993) quando afirma que a perversidade não existe apenas como um sentimento individual, como uma doença ou vírus possível de isolar, mas como um componente das relações sociais. O perverso não é um projeto isolado, uma estratégia de um grupo de transgressores, mas um subproduto com o modo de funcionamento da organização.

Nesse sentido, as relações que deveriam ser centrais se tornam periféricas. Assim, o ensino da Arte funciona para um bom observador a materialidade das relações de poder existente na escola. Em outras palavras, faz-se necessário considerar o uso do poder e dos sinais que o representam para compreender o que realmente acontece nas organizações (GUERRA, 2002).

E apesar das condições de ensino já mencionadas, existe um comportamento, embora, não oficializado, tem colocado o professor em uma situação bem difícil - de que na disciplina em discussão não se pode reprovar. Esses mesmos professores cobram por um ensino que não é dado condições mínimas de trabalho, como por exemplo, material escolar. Essa realidade acaba desobrigando os alunos ao mesmo tempo em que os desestimulam.

GA - Se a superintendente chegar lá e tiver um cara (professor) com muitas notas baixa [GA - A culpa é do professor (...) principalmente em Arte]. Se tiver 10 alunos a baixo da media em Arte a CREDE vai chamar. Chama o professor: o que tá acontecendo? o professor não tá dando aula bem? Mas, na verdade não é nem a gente. Não tem muito recurso, mas a gente passa os trabalhos e eles (alunos) não fazem.

GB - Mas, assim, se te falar que é fácil. Não é fácil não, falar pra vocês moças (as bolsistas⁸)... que é fácil dar aula de Arte. Não é fácil não! Quem pega assim... o “baque” logo de primeira vez quer ir embora. Serio! Corre! É complicado, não tem material.

São condições que refletem na prática pedagógica, e conseqüentemente, no processo de ensino/aprendizagem. Assim, o professor diante das carências não enxerga a possibilidade de desenvolver um trabalho de melhor qualidade; os alunos, por sua vez se encontram desobrigados com a disciplina; e, os gestores não a tendo como importante para a avaliação da escola acaba gerando um quadro preocupante para o futuro da disciplina de Arte para o Ensino Médio.

Guerra (2002) também discute a concepção que acabou por encher a escola de prescrições, e continua afirmando que é importante não se esquecer da dimensão organizativa, a qual tudo será tornado realidade. Para ele o perverso produz-se quando a organização escolar se sobrepõe ao controle sobre a aprendizagem e a convivência. Se ignorarmos as manifestações do poder e das influências nas organizações perdemos a oportunidade de chegar a compreender importantes processos sociais (PFEFFER, 1993).

Esses autores alertam para que no interior das organizações, e a escola é uma organização, a gestão não afogue o que a faz existir que a promoção da aprendizagem e da convivência, e que estes aspectos da escola são de certa forma condicionados aquele. Por isso, a pesquisa na escola e na sala de aula, ou ainda com o discurso do professor deve se preocupar em saber também sobre a gestão da escola ou da rede de gestão que é estabelecida, e que gera uma rede de sentidos para as práticas desenvolvidas de fato na escola.

E tendo em vista a falta de prioridade da disciplina na escola, por conta da política educacional vigente; da escassez de recurso didática; e, por conseguinte do desestímulo dos alunos, os professores participantes da pesquisa acreditam que fazem o que podem. Em suas palavras,

⁸ São os professores falando com as bolsistas que acompanhavam a pesquisa de campo.

GA - E ainda não... não vêem com bons olhos, né? Algumas pessoas não gostam... [GA - Acham que é enrolação] professor isso não serve pra nada isso é uma coisa e tem gente que... [GA - Eu lembro que teve uma vez que a gente tava trabalhando com musica, né? Aí, eu coloquei como um trabalho pros meninos... fazer uma apresentação de musica no período da noite. E os alunos levaram violão e começaram a cantar e tocar. E uma pessoa passou e olhou como se dissesse assim: poxa essa professora é tão nova e já enrola aula. então assim, a Arte em si, dentro da escola é vista com maus olhos][silêncio].

GB - O principal recurso hoje é o papel A4 , pincel, tesoura, cola... a gente sem recurso já faz muita coisa.

Fica evidente nas falas dos grupos focais que embora sem muita autoridade, se esforçam para realizar a disciplina de Arte diferente da cultura institucionalizada, ou seja, da prática pedagógica cristalizada no cotidiano da escola. Procuram, portanto, desenvolver ações docentes isoladas que partem para a *práxis*. E esse outro jeito de tentar fazer o ensino da Arte sinaliza para outra prática pedagógica na escola.

Principalmente, porque não há assistência do corpo gestor.

GA - Pra gente não tem, né? Mas um acompanhamento junto com a gente de algum profissional, né? Pra tá dizendo: olha isso aqui. Faça isso aqui. Isso aqui pode ser que tenha um bom resultado. Realmente a gente não tem esse acompanhamento não. A gente é tudo solto. Todo mundo solto. Cada um faz o seu [silêncio].

GB - Mas é assim, geralmente, eles (Gestores da Escola) deixam por conta do professor. Eles não querem ajudar.

De acordo com os grupos focais participantes havia até ano passado (2010) a disciplina em outros anos (séries) do Ensino Médio, mas no ano de 2011 ocorreram modificações que fizeram com que a disciplina de Arte se fixasse no primeiro ano.

GB - Por conta do projeto Diretor de turma, eles desmembraram, né? Tiraram a Arte e ficou a Formação Cidadã no lugar da disciplina... e aí ao invés de ter Arte no terceiro dá espanhol no lugar.

Assim, o direcionamento de outros projetos e/ou programas fez com que a Arte se fixasse no primeiro ano do Ensino Médio. Essas constantes modificações no arranjo curricular escolar também geram inseguranças no trabalho pedagógico e por consequência na prática pedagógica dos professores. Acerca disso,

[...] Existem limites para a autonomia docente, tanto pelas condições materiais de cada escola como pelos processos de controle efetivos que se exercem sobre os professores. (ROCKWELL e MERCADO, 1986, p. 67)

Segundo Schlemenson (1990) a organização e seu funcionamento têm de ser analisados com base nas dimensões éticas que indubitavelmente implicam novos desdobramentos. Pelo contrário, o discurso teórico, a construção de teorias e o resultado da investigação serão completamente inúteis e, inclusive, poderão ser mesmo prejudiciais caso todas as descobertas da ciência sejam colocadas ao serviço da opressão, da injustiça, da manipulação e da prepotência (GUERRA, 2002).

Nesse contexto, é oportuno buscar Bourdieu (2007), pois as relações estabelecidas no interior da escola pública em torno do ensino da Arte representa para o professor um jogo duplo, isto, porque se obriga a reforçar uma situação que julga ser incorreta no interior de um campo de forças que é a escola.

Assim, de um lado os professores vendo na disciplina a oportunidade de completar sua carga horária de trabalho na mesma escola; de outro, os gestores da escola sem opção de resolver o problema da falta de professores habilitados em Arte de maneira diferente, consolidando um *habitus* perigoso, o qual merece atenção das autoridades competentes, pois uma realidade dessa natureza pode gerar desdobramentos inesperados para o progresso da disciplina no Ensino Médio.

8.5 - O Professor de Arte

Foi interessante perceber que na escola os professores que se encontram a frente da disciplina Arte não se identificam como professores de Arte, afirmando sempre que possível serem professores de Português ou Educação Física, pois para o sistema escolar a Arte nem existe, se considerarmos o momento de locação do professor para a referida disciplina, sendo vista como possibilidade de complementação a carga horária, o que fora apresentado acerca da prioridade de disciplina para a lotação.

GA - É assim... como somos professores de Língua Portuguesa é... eu vejo assim... que a escola lhe cede as aulas de Arte como complemento de carga horária, né? Então, assim... por parte da escola, eles (gestores) não dizem: não tem importância. Mas, as ações fazem com que a gente perceba isso. Por que, por exemplo, se você é... reprovar uma quantidade relativa de alunos em Arte: Não, não pode. É Arte! O aluno tem que ter pelo menos a média. (...) não se tem aquele compromisso que se tem com as outras disciplinas.

GB - Professor é Português, é Matemática...

GB - A disciplina de Arte é muito mais ampla, muito mais complexa, que esse objetivo da nossa escola, porque não temos os profissionais específicos pra disciplina. A partir do momento que aparecer um profissional na nossa instituição de ensino a disciplina vai começar a ser visto com outros olhos, porque vão ser trabalhado conteúdos. Ele vai trabalhar o planejamento. Aí, enquanto não aparece... como não tem... cada um puxa pra sua disciplina de formação. Aí, deixa a disciplina de Arte em segunda opção.

Como foi observado em seções anteriores o objetivo da disciplina na escola é completar a carga horária, conseqüentemente a disciplina de Arte é desprestigiada, sendo realizada na sombra das outras disciplinas - Língua Portuguesa e Educação Física, ficando, portanto, refém da formação dos professores que a ministram.

A prática pedagógica é prática social, e nessa perspectiva, determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades própria a seus atores e própria à realidades em que se situam. (CARVALHO e NETTO, 1994, p.59)

Nesse sentido, a citação acima ilustra muito bem o declarado pelos participantes da pesquisa, já que a prática pedagógica que possuem é das disciplinas de sua formação inicial, justificando o fato de recorrerem a Língua Portuguesa ou a Educação Física para poder desenvolver/encaminhar a aula de Arte no Ensino Médio.

E que a existência de um professor de Arte traria para a disciplina uma dinâmica própria.

GA - Quando a gente sabe, que a gente gosta, claro que vai sair bem melhor, se a gente não souber. Que... a gente vai levando nas coxas, né? Fulano... vai usando o Primeiro, Aprender! mesmo, porque é o recurso que se tem. Então [silêncio] eu vejo assim.

GA - Uma pessoa mais formada, ela tem uma sensibilidade na forma de conversar, porque a gente leva essas coisas pra sala de aula no Ensino Fundamental os meninos participam, mas no Ensino Médio vão dizer que coisa de frufu. Então, eles não querem fazer.

GB - Até pra nos... que exercemos a disciplina é difícil, tem que correr atrás de tudo. Falta alguma coisa. Mas, pra quem tá na área é bem mais fácil saber que conteúdo vou trabalhar ali.

Assim, se atentarmos as suas falas, se perceber que os grupos de professores participantes se autodenominam como “exercendo a disciplina”, não se considerando professores da disciplina. Vale destacar o que é um professor de Arte segunda a literatura:

Professor de Arte - São os profissionais situados em um contexto sócio-cultural e sujeitos responsáveis pelo processo prático e teórico da educação escolar em arte. Incorporam uma história individual e social tanto em saber arte quanto saber educação em arte. Apresentam compromissos, necessidades e possibilidades de melhoria - e de avaliação - de suas práticas e teorias sobre arte e também sobre educação escolar em arte junto aos alunos (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.102)

Apesar de uma definição generalista apresentada pelas autoras é possível observar que os professores participantes da pesquisa não se consideram enquadrados em nenhum aspecto da definição, e desse modo, não se identificam como professores de Arte, mas como professores de Língua Portuguesa ou Educação Física que ministram a disciplina de Arte para completar a sua carga horária na escola ou simplesmente cumprir uma necessidade da escola quanto à disciplina, já que não possui uma política voltada para sistematizar essa oferta no Ensino Médio.

Eles consideram que professor de Arte é aquele que passa por uma formação inicial, o que não possuem. Acreditam que um professor habilitado para o ensino da Arte faria toda a diferença, pois com conhecimentos próprios da disciplina realizariam de maneira segura e com qualidade tal ensino. Segundo Ferraz e Fusari (2001) o professor de Arte tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar.

E segundo o grupo A, um professor específico daria um controle maior no processo de ensino/aprendizagem:

GA - O meu primeiro contato com o ensino foi só com a disciplina de Arte. Então assim... como só dava Arte. Então eu dava o meu melhor na disciplina, né? E eu queria o melhor dos alunos. Então, eu lembro que até assim... que foi um período que tinha avaliação (prova). Tinha um conteúdo mesmo. Não havia apostila do Primeiro, Aprender!, né? E no final do ano como os alunos não tinham essa questão que Arte reprova, Arte deixa de recuperação. Eles realmente acham que a disciplina não ia deixar de recuperação. E assim... eu fui até tachada lá no período que eu deixei... eu acho que foi 30 alunos de recuperação em Arte. E eu fui dar recuperação pra eles. Então, assim... na visão da escola e dos alunos de Arte é uma disciplina que não reprova, que não deixa de recuperação e diante da coordenação principalmente (...)

Ferraz e Fusari (2001) destacam que de fato um professor específico para a Arte tem a possibilidade de contribuir bastante para o processo de ensino/aprendizagem desenvolvendo uma prática pedagógica consciente.

... o professor de arte tendo domínio de sua área, poderá detectar os conteúdos fundamentais de arte que, de fato, contribuam para a formação de seus alunos. Os conteúdos escolares serão selecionados, portanto, a partir do conhecimento de arte, em seus aspectos universais, e das necessidades e direitos que todos os cidadãos têm de acesso, pelo menos ao que é básico dessas noções (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.55).

A historicidade é também uma dimensão relevante da prática pedagógica, pois permite pensar que professores e alunos, como sujeitos, incorporam e objetivam ao seu modo práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada (ROCKWELL; EZPELETA, 1989).

O depoimento da professora chama atenção, pois enquanto se encontrava apenas com a disciplina de Arte o encaminhamento por ela era outro. Nesse sentido, um professor específico, para uma dada disciplina, favoreceria seu desenvolvimento, de modo, a acontecer de maneira singular, o que não acontece hoje, onde todos os professores participantes da pesquisa dividem sua atenção com a Arte e a Língua Portuguesa ou a Educação Física. De acordo com os professores participantes dos grupos focais:

GA - A disciplina merecia um professor capacitado.

GA - Eu não gosto não. (risos) Falando sério. Sabe por quê? Eu acho que deveria ter uma acompanhamento. Pra uma pessoa dessa dar uma disciplina dessa... concordo que é importante. Mas, fico pensando que eu não tenho preparação, nós. Podia ser muito mais rico...

GB - Quando comecei (ano passado) tava trabalhando na educação e por conta da área peguei Educação Física e a disciplina de Arte [...] assim... muitas coisas em relação ao conteúdo que eu tava observando... em relação... aprendi muito porque minha formação partiu muito de ONGs, né? Que tinha esse trabalho de arte, trabalho de música... então eu, assim... não tive tanta dificuldade nesse trabalho. E agora as pessoas que não tiveram essa vivência, né? Formação só na estrutura mesmo, só na cultura ... os caras vão ter dificuldade, viu?

GB - Hoje estamos ministrando a disciplina de Arte, mas assim... pra tá em sala de aula estamos estudando por fora muito pra estarmos ministrando. Por que ou você estuda pra repassar os conteúdos ou você vai tá levando pra sua área. Toda aula de arte vai tá sempre puxando pra Literatura? Ou toda minha aula de Arte vou tá puxando pela Educação Física? O que acontece? Estamos estudando muito pra poder ministrar a disciplina, e muitas vezes a gente ver que falta algo pra ser uma aula completa realmente.

Caso houvesse essa formação, o professor poderia fazer de sua prática pedagógica um momento singular e rico de intervenção no processo de ensino/aprendizagem para a Arte, a qual demanda uma especificidade própria.

Na docência, mais que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se os diversos conhecimentos sociais e culturais que o mestre possui como pessoa, além de sua formação profissional.[...] este, como sujeito, se encontra em uma situação objetiva que o obriga a lançar mão de todos os recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para poder seguir perante o grupo (ROCKWELL e MERCADO, 1986, p. 69).

Segundo os grupos ser um bom professor de Arte entre outras coisas, demanda possuir formação inicial específica para a disciplina, além de criatividade, sensibilidade, envolvimento com a arte, paciência, organização e que estimule o aluno. Sendo assim, para ser um bom professor de Arte faz-se necessário nas palavras dos professores participantes dos Grupos Focais:

GA - Ah! Eu acho que aquele professor que envolve seus alunos dentro da sua aula. Assim, que faz aquela... virar realmente aquela aula de Arte que eles gostariam de ter, porque isso aí, a gente não consegue [risos].

GA - Que envolve, que empolga mesmo, que faz os alunos participarem.

GA - Que dá aula de verdade.

GA - Exatamente! O que influencia nisso aí. É preparação que se tem.

GA - Ter paciência... aí lá vai a política pedagógica: ter domínio de sala, né? [GA - É.] Ter compromisso, dar conta do recado (risos) saber o conteúdo, dominar a

disciplina, né? [GA - Do conteúdo lecionado] (silêncio) Saber se impor estabelecendo regras... se não...

GB - Tem que ter boa capacitação. Conhecimento sobre o que é a Arte. Conhecimento de Arte de modo geral. Então, pra ser professor tem que ter domínio.

GB - O professor de Arte tem que ser criativo. Não adianta ele ter feito a melhor faculdade, o melhor curso de Arte, ser especialista, e ele não saber lidar com a Arte. Eu acho que... tem que ter o dom de ser artista também. [...] Eu conheço professores especialistas em Arte, que pra mim não acrescentaram em nada, quando me deram o curso, porque a sensibilidade dele não é de um artista, não consegue passar aquilo [...] emoção.

GB - Tem que ser criativo, ter paciência. Tem que ter organização, planejamento...

GB - Pra ser um professor de Arte tem que ser uma pessoa muito sensível e tem que ter muito contato com a Arte também.

GB - Tem que ter formação, porque na formação ele vai adquirir esse conhecimento, né? [...]. Tem que ter criatividade que é fundamental pra própria disciplina. Também tem que existir a questão do sentimento, tem que mostrar isso, né? E também esse contato íntimo com as artes.

O que segundo eles, não possuem. Nesse contexto, não se veem como professores de Arte, mas como professor que ministra a disciplina e que têm muito que apreender.

Guerra (2002) lembra que no interior das organizações o melhor profissional será aquele que compreende com maior exatidão e executa com maior precisão as prescrições impostas. E quando os profissionais resistem o cumprimento rigoroso das normas, surgem mecanismos de controle que tentem impor as prescrições à força. A consequência desse contexto é a falta de autonomia para a liberdade de criação.

E para a mudança dessa realidade, que transborda na sala de aula seria preciso:

GA - Questão de dar continuidade ao estudo, sempre tá estudando. Tem professor que termina... acabou. Essa questão de inovação. Tá inovando, tá indo atrás, estudar realmente, se preparar pras suas aulas. Então, eu acho que é isso que vai fazer o profissional ser diferenciado.

GA - Tempo. Tempo mesmo, assim... pra gente se preparar, porque realmente são muitas coisas que ...burocráticas que a gente... perde tempo fazendo, do que mesmo se preparando... preparando realmente uma aula prazerosa, uma aula boa, cheia de recursos e que a gente sabe que vai ter bom proveito dela, né? Então realmente... assim... a gente percebe essa questão que é sufocado por coisas burocráticas, né?

GA - O que tá faltando... vamos supor... pra gente, que nunca tem no ensino médio é uma capacitação pra disciplina. Por que a gente é muito solto... aquela coisa assim... conteúdo só...

GA - Tem que haver no caso assim, cursos específicos pra capacitação de professores pra tá em sala de aula.

GB - Melhor capacitação... capacitação, mais cursos é isso.

GB - Paciência também.

GB - Apoio da escola.

GB - dedicação.

GB - Apoio. Apoio. Apoio (...) apoio de gente se ajudando pro trabalho se realizar, não só uma pessoa.

Para que suas práticas pedagógicas fossem aprimoradas na disciplina de Arte, os grupos apontam a necessidade de tempo para estudar, de tempo na escola para planejar as aulas, de acompanhamento pedagógico, de cursos de qualificação para os professores que já estão ministrando a disciplina.

Os grupos focais apresentaram o desejo de fazer da disciplina de Arte uma realidade diferente e assim atender as necessidades dos alunos,

GA - É assim... é difícil as vezes a gente quer fazer algo diferente, assim, com os alunos e as vezes quando a gente chega pra fazer algo diferente e eles automaticamente eles ficam... dizem assim: é a professora é? Tá querendo fazer isso... como se a gente...

GA - Eles querem uma referencia, eles querem um exemplo. Então, se levar dança... professora a senhora dança. [GA - Eles querem que gente dance].

GA - Como é que pode a professora de... Arte, não sabe desenhar.

GA - Eles cobram assim, já que tá ensinando tem que saber.

GB - O aluno fica falando: é só ler texto, é só desenho, mas não tem como... (...)

GB - não tem material, é só uma aula. GB - 45 minutos. GB - Falta acompanhamento.

Mas, os próprios alunos não os reconhecem como professores que possam estar desenvolvendo algo diferente do que fazem na disciplina de sua formação. Isto significa dizer, que como querer que um professor de Língua Portuguesa ou Educação Física possa ter a desenvoltura para o Ensino da Arte.

Ler uma frase como leitor autêntico é descobri-la com olhos educados e os olhos educados de um geógrafo são diferentes dos de um biólogo ou de um historiador, tanto quanto olhar uma paisagem no amanhecer com olhos não-educados é essencialmente diferente de aprender a olhá-la com os olhos de Van Gogh ou Picasso (ANTUNES, 2008, p.68).

Nesse sentido, Ferraz e Fusari (1999) destacam que os estudantes têm o direito de contar com professores que estudem e saiba arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade.

Sobre isso Masetto (2010) lembra ainda que se faz necessário uma mediação pedagógica, a qual diz respeito a uma atitude, a um comportamento do professor de se colocar como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta como a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Destacando que a promoção da aprendizagem requer ainda os seguintes elementos,

...os resultados da aprendizagem, também chamados conteúdos, que consistiriam no que se aprende, ou o que muda como consequência da aprendizagem; os processos da aprendizagem, ou como se produzem essas mudanças; e as condições de aprendizagem, ou o tipo de prática que ocorre para por em marcha esses processos de aprendizagem (POZO, 2002, p.67-68).

Faz-nos pensar que além da questão do conhecimento científico na área da Arte, teria também a questão do conhecimento corporal para promover uma dada disciplina, de modo que o professor deve se sentir a vontade para poder criar situações de aprendizagem para seus alunos. Nesse sentido, vale destacar Pimenta (2009), quando afirma que,

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos (PIMENTA, 2009, p.43).

De acordo com os grupos aos alunos gostam da existência da disciplina no currículo, acerca disso,

GA - Ah! Tem alguns que gostam mesmo (...) Eles também a gente ver, a gente percebe que não é uma coisa mesmo pra passa o tempo. tem realmente proveito... que tem conhecimento, diante da disciplina. E que eles também olham pra disciplina como uma questão de... aflorar aquilo que eles não podem, né? nas outras, que é através da musica, da dança, do teatro. Então assim... eles se sentem bem a vontade pra aproveitar esse momento. [GA - Uhum].

GB - Na disciplina de Arte o aluno que ser protagonista. Se ele não for protagonista, pra ele pegar o livro, tá lendo. Ele não vai tá comentando, estudando. Ele que r ser protagonista, que ir pra frente... eles gostam quando estão participando.

GA - E por parte do aluno, muitas vezes eles gostam, né? Acham que aquela aula tem aquele espaço pra fazer algo diferente, né? Pra que eles (alunos) possam expressar... têm uns que gostam. Tem uma concepção diferente. [GA - Tem aluno que fica esperando, né?].

GB - Se for interessante depende do planejamento da aula, do conteúdo.

Pois, a disciplina de Arte oportuniza aos alunos momentos singulares em sua formação inexistente nas demais disciplinas.

Embora, existam alunos envolvidos com a disciplina a maioria age mediante apelos clássicos de controle que é a nota. Nesse sentido,

GA - ... é movido a nota. Se vale faz, se não vale, não. Tá nem aí.

GA - Depende do trabalho... quando é trabalho assim... égua professora, isso aqui é pro Fundamental. Eles levam mais a sério quando se diz assim: isso vale nota, aí pronto.

Essa dificuldade com os alunos é oriunda da cultura de que a disciplina não reprova, gerando desinteresse entre os alunos.

GA - Porque a disciplina entendeu... já criou-se... não reprova. O professor não vai me deixar de recuperação.

GB - Os alunos não dão valor, porque tem aquela concepção que não reprova.

GA - ...Se eu não coloco aquilo (a disciplina) como importante. Eles (alunos) jamais vão acreditar que seja importante. Então, eles vão fazer por fazer. Não vão fazer, porque sabem que vão ganhar a nota.

Torna-se oportuno resgatar fundamentos formulados há tempos atrás muito importantes e que se encontram esquecidos, por aqueles de fazer ou que pensam a educação.

Comenius (1966) já dizia que o professor deve primeiro estimular os sentidos dos alunos, possibilitando conhecer para depois expor considerações sobre o conteúdo em questão.

E para o ensino da Arte essa é uma questão pertinente, principalmente porque são conteúdos que precisam ser vistos, sentidos, cheirados, e não só ouvidos. O autor já entendia que os sentidos favorecem a intenção do homem com o meio, do meio com o homem, não se tem refletido que eles favorecem o conhecimento, pois põe para dentro o que está fora.

Ele ainda destaca que o processo de ensino/aprendizagem deve ser centrado no fazer fazendo, e que o professor deve se preocupar em promover/estimular seus alunos do que ficar preocupado em só realizar suas atividades docentes. Destaca que a ludicidade deve ser encontrada no processo didático- pedagógico, contextualizando os conteúdos estudados.

Em nossa compreensão o que falta para a fixação de uma prática pedagógica consciente é a definição do objetivo da disciplina pela escola - no currículo, articulando os discursos em um único discurso que promova o crescimento e autonomia do ensino da Arte no Ensino médio. Isso significa que os professores e gestores da escola devem ter em mente o objetivo da disciplina no currículo, para que a partir daí possam pensar juntos uma maneira diferente do apresentado nessa pesquisa. Em outras palavras possam rever seu planejamento, execução e avaliação da disciplina Arte.

Na esfera governamental faz-se necessário um esforço particular para a promoção efetiva do ensino da Arte nas escolas de ensino médio regular do Ceará, oferecendo políticas públicas voltadas para a qualificação dos professores que estão à frente da disciplina ou que venham estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido teve a intenção de responder o objetivo geral dessa pesquisa que consistiu em *conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Arte no Ensino Médio regular da rede pública do Ceará* a partir de professores que trabalham em duas escolas de Beberibe, ministrando as aulas de Arte.

Para a execução dessa atividade contou-se com a colaboração de 9 (nove) professores que foram divididos em 2 (dois) Grupos Focais, procedimento metodológico utilizado na obtenção dos dados.

Foi possível conhecer diante dos resultados apresentados anteriormente, que a realidade da escola pública de Ensino Médio regular do Ceará, representado por Beberibe, se insere no modelo de trabalho baseado na lógica dos resultados, interessando apenas os índices de avaliação, preparando os alunos para a realização das provas, aplicadas como principal instrumento nessas avaliações. Nesse contexto, as disciplinas de Português e Matemática são as pretendidas, redefinindo a dinâmica da escola, uma vez que seu objetivo é a obtenção de boas notas nas tais avaliações, e, os professores e os alunos acabam reféns da situação, funcionando como meios para a conquista de tal fim.

Isso vai implicar em professores, que inseridos na lógica dos resultados, vão se preocupar em cumprir os projetos desenvolvidos pela SEDUC/CE, no caso em questão o Projeto *Primeiro, Aprender!* (utilizado desde o segundo semestre de 2008), com vista a garantir seu posto de trabalho.

Assim, a disciplina de Arte, objeto de estudo dessa pesquisa, é desfavorecida pela gestão pública educacional, ficando no discurso o compromisso com a formação geral do indivíduo, afrontando, pois, a premissa anunciada pela LDBEN 9394 de 1996 (artigo Art. 22), a qual define que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, ficando em última análise apenas no discurso.

O que se percebeu nas falas dos professores foi um grande apelo da SEDUC/CE para a utilização do material didático do projeto *Primeiro, Aprender!*, já que faz parte da política educacional estadual, estando o planejamento, a execução (a aula) e a avaliação

estritamente vinculados ao material. Nesse sentido, a prática pedagógica é fortemente influenciada pelo projeto. E nesse sentido, a presente pesquisa representa uma generalização já que as orientações aqui coletadas são as propagadas por todo o Estado.

Os Grupos Focais apontaram uma falta de orientação pedagógica para efetivar tal ensino de modo diferente desse constatado, e por conta dessa falta de acompanhamento nos planejamentos semanais de área, os professores se agarram ainda mais ao material disponível, que acaba sendo seguido como receita. Desse modo, a prática pedagógica dos professores se resume a seguir o material Primeiro, Aprender!.

As aulas, por sua vez, se centram na leitura do material, e preenchimento do mesmo por parte dos alunos. E embora se verifique o desejo de utilização de métodos de ensino inovadores nas aulas de Arte, ele se esbarra na falta de material escolar e estrutura física, para a promoção de atividades artísticas e estéticas, durante as aulas de Arte. Os professores reclamaram, em suas falas, um material didático de mais qualidade para a disciplina.

Os Grupos Focais apontaram ainda a necessidade de um espaço específico para a disciplina - um Laboratório de Arte, onde neste espaço os alunos poderiam ter a oportunidade de vivenciar determinados conteúdos que são prejudicados por conta da arquitetura das escolas que não favorecem o movimento e o som dos alunos, pois há a preocupação em não prejudicar o andamento das outras disciplinas nas salas vizinhas.

A pesquisa apresentou outras constatações nas vozes dos grupos participantes acerca das dificuldades voltadas para a promoção de uma prática pedagógica própria, entre elas estão - a falta de formação na área de conhecimento em Arte, e, por não serem graduados em Arte não se sentem professores de Arte, conseqüentemente, se sentem pouco a vontade para desenvolverem uma prática diferenciada, vendo na disciplina uma possibilidade de complementação de carga horária, já que são efetivamente professores de Língua Portuguesa ou Educação Física nas escolas pesquisadas, mas também pode ocorrer de ser o professor de Língua Estrangeira, já que compõe a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias vinculada à disciplina de Arte.

E como não bastasse a falta de formação inicial, pois não os professores não são graduados para a docência em arte e a falta de formação continuada, uma vez que as CREDES, segundo os professores, não oferecem cursos de qualificação para a disciplina, os Grupos revelaram que o fato de se dividirem em uma e outra disciplina tem feito com que o

ensino da Arte esteja renegado a segundo plano, quando não, sofrendo forte influência das disciplinas de formação dos professores.

Outra dificuldade destacada pelos Grupos Focais, diz respeito ao tempo da aula referente à disciplina de Arte, a qual conta com 40 horas anuais, se apresentando semanalmente, durante 1 hora aula (na prática de 45 a 50 minutos). Assim, segundo os participantes, o tempo seria insuficiente para o aprofundamento de determinados conteúdos e nem colaborador de uma sequência de passos harmoniosos para a promoção do processo de ensino/aprendizagem.

Diante do exposto, a pesquisa realizada representa uma fotografia das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no Ensino Médio regular na disciplina de Arte, sendo conhecidas a partir da perspectiva do professor da disciplina objeto de estudo. Assim, são impressões dos próprios professores acerca do seu cotidiano como professor responsável por ela.

Vale ressaltar que o conhecimento científico sobre o Ensino da Arte e suas atuais práticas pedagógicas ainda são pouco apresentadas e tratadas, em especial, as utilizadas no Ensino Médio. E, embora se centre em duas escolas e nove professores o estudo é passível de generalizações, uma vez que, a rede de ensino pública do Ensino Médio do Ceará, se articula de modo a fazer cumprir seus projetos e programas. Nesse caso, o ensino da Arte acontece em torno do material didático fornecido pela SEDUC/CE, como fora frisado.

Dessa maneira, a título de contribuição esse estudo traz elementos que poderão nortear de maneira significativa à formação dos profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, etc.) que se preocupam com o rumo do Ensino da Arte, esclarecendo que se faz urgente a qualificação desses professores, para que suas práticas pedagógicas sejam oriundas de um exercício constante de reflexão de suas próprias práticas, construindo assim, seus saberes pedagógicos acerca da disciplina, e não autômatos, praticantes de uma prática pedagógica alheia.

No âmbito acadêmico, pretendemos com essa pesquisa reforçar o movimento a favor da legalidade e pertinência do Ensino da Arte como componente curricular legítimo e possuidor de um aporte teórico e prático capaz de colaborar, assim como as demais disciplinas, para a formação de um indivíduo. Que possa ser não só razão, mas também emoção e conhecimento. Em outras palavras, promova o desenvolvimento cultural dos alunos (LDBEN 9394 de 1996, artigo 26 alterado pela lei 12.287 de 2010).

REFERÊNCIA

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Pesquisa Nacional Violência, aids e drogas nas escolas (**mimeo**) 2001.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, C. **Ser professor hoje**. Fortaleza: Editora IMEPH, 2008.p.96.

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. (org). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL - MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - 9394/96**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - 5692/71**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE - 4024/61**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1961.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio) - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 244p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Básica - Ensino Fundamental. 3ª edição. Brasília: a Secretaria, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Básica - Ensino Médio. Brasília: a Secretaria, 2000.

BRUNSON, N. **The organization of hipocrisy: talk, decisions and action**. New York: John Wiley and Son, 1989.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Tese. São Paulo, FE- USP, 1996.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v. 55, p.12-18, nov/dez, 1983.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARMO, M. **O curso de Formação de professores**: um estudo sobre a interação entre o ensino de Didática e o estágio supervisionado. Dissertação de mestrado. PUC/RJ, 1987.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano 1: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLOSSI, N; QUEIROZ, E. G.; CONSENTINO, A. Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil: Uma Tendência ao Ensino Colaborativo. **Revista Cobenge**: 2001.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**: Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas/SP: Papirus, 1989. (coleção magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L (orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas/SP: Papirus, 2002.

DOMINGUES, I. Grupos dialógicos: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, A. A. S (org). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

DUARTE JR, J. F. **Por que arte-educação?** 14ª edição. Campinas: Papirus, 2003.

DURKHEIM, É. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2003. p. 52.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. T. B (org). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ETKIN, J. R. **La doble moral de las organizaciones**. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada. Madrid: McGraw-Hill, 1993.

FAVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In.: ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999. 2ª ed (coleção magistério. 2º grau. Serie formação do professor).

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (coleção leitura).

GALLEGO, R. C. **Tempo, temporalidade e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese, 2008.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismo e outros “ismo” aos paradigma científico. In: SANTOS FILHO, Jose Camilo; AMBOA, Silvio Sanches (orgs). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GONÇALVES, C. L; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, 2002, 7(2), 299-309.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. Rio de Janeiro: GB. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura do Brasil, 1965.

GUERRA, M. A. S. **Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar**. Porto/Portugal: Asa edições, 2002.

GUIMARÃES, V. S. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, A. A. S (org). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 2ª ed. Barcelona: Península, 1987.

HOFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido: teoría e práctica**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

KUJAWSKI, G. M. **Descartes existencial**. São Paulo: Herder, 1969.

LABAREE, D. F. **On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy**. *Journal of Teacher Education*, v. 51, n. 3, p. 228-233, 2000.

LANIER, V.. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, A. M. T. B (org). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In.: PIMENTA, S. G. (org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C., MACEDO, E. (Orgs). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo, v. 7).

_____. “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia” IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. “Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança”. IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia.** [trad.: Paulo Bezerra] 2ª ed. v. VI - Linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **Curso de psicologia.** [trad.: Paulo Bezerra] 2ª ed. v. I - Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, N. J. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (org). **Pedagogia universitária.** São Paulo: EdUSP, 2009.

MAFFESOLI, M. **O ritmo da vida:** variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **O instante eterno:** o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1985.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 5ª edição. São Paulo: Hucitec, 1986.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade:** a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MEDIANO, Z. *et al.* **Repensando a Escola Normal.** Relatório parcial do projeto de pesquisa “Revitalização da Escola Normal” Rio de Janeiro: PUC, 1987 (mimeo).

MOLES, A. **A criação científica.** São Paulo: Perspectiva, 1981.

MORAIS, R. **Sala de aula, que espaço é esse?** 2 ed. Campinas: Papyrus, 1986.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research.** Newbury Park, CA: Sage, 1997.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NADAI, E. **Educação como apostolado:** história e reminiscências (São Paulo 1930-1970). Tese de livre-docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, F. M. **O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do exercito brasileiro**. XXX Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED, Caxambu, 07-10/10/2007.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, C. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T. *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, I. B. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. In: PIMENTA, S. G; FRANCO, M. A. S(orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In.: ANDRÉ, M. E.D. A. (org). **Alternativas no ensino de didática**. São Paulo: Papyrus, 1997. (Serie Prática Pedagógica).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T (orgs). **Formação e contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learnin, 2002.

PEREIRA, W. A comunicação e a cultura no cotidiano. Revista **Famecos**. Porto Alegre, nº 32, abril de 2007 quadrimestral, p.66-70.

PEREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção: temas de educação).

PFEFFER, J. **El poder en las organizaciones**. Madrid: McGraw-Hill, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma visão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. “Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática” IN: PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, A. A. S (org). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S.G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez. 2004.

PINO, S.; MATTOS, R. M. M. **Microensino: estudo teórico das habilidades em treinamento**. Boletim Premen. Porto Alegre. V. II, p. 39-48, 1971.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

POLANYI, M. **Personal knowledge – towards a post-critical philosophy**. London: Routledge & Kegan Paul, 1969.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J.; A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y La formación de maestro. In: ROCKWELL, E.; MERCADO, R. **La escuela: lugar del trabajo docente**. México, DIE, 1986, p. 63-75.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007a.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia/MG, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007b.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SCHLEMENSON, A. **La perspectiva ética en el análisis organizacional: un compromiso reflexivo con la acción**. Buenos Aires: Paidós, 1990.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 72.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.

SEVERINO, J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**, 3ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntico, 1999.

SIMMEL, G. **On Individuality and Social Forms**. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 355-372.

TANAKA, O. Y; MELO, C. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente: um modo de fazer**. São Paulo: Edusp, 2001.

TANURI, L. M.. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 61-88. Mai/jun/jul/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Trabalhos científicos: organização, redação e apresentação**. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2010.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEBLEN, T. B. **A Teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições**. São Paulo: Pioneira, 1965.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. **Formação de Professores: políticas e debates**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2010.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**. 23a ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. SP: Papirus Editora, 1994.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, H. **Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993 (Psicologia e Pedagogia).

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em Arte:** um paralelo entre arte e ciência. Campinas/SP: Autores Associados, 1998 (coleção polêmicas do nosso tempo; 59).

APÊNDICES

Apêndice A - Novas Reflexões acerca do Ensino da Arte

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.

Immanuel Kant (1724 - 1804)

O Ensino da Arte representou na história da educação brasileira uma disciplina de cunho utilitarista, servindo para alguns como requisito para seguir nos estudos, como formação para as normalistas, para formação de mão-de-obra através dos desenhos geométricos, porém, nunca se estudou Arte pela arte de estudá-la. E para a escola, propriamente dita, tem servido para dinamizar as datas comemorativas.

Assim, além das considerações apresentadas nas seções anteriores desta pesquisa é possível traçar novos apontamentos sobre o ensino da Arte em torno das declarações dos professores participantes. Como já foi dito, o estudo empreendido buscou responder ao objetivo de conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Arte no Ensino Médio regular da rede pública do Ceará, cuja resposta se encontra sintetizada na seção denominada Considerações Finais. Para tal propósito foi utilizado o Grupo Focal como procedimento metodológico, o qual permitiu conhecer o cotidiano dos professores de Arte a partir de suas próprias impressões na escola.

Nesse apêndice é dada a oportunidade de novas reflexões ou mesmo o registro de reflexões que não haviam cabido antes.

Atualmente, apesar da existência de uma legislação que defende a Arte como disciplina obrigatória, possuidora de um campo de conhecimento próprio, se verifica a presença de professores despreparados para o processo de ensino/aprendizagem, apresentando os conteúdos de forma diluída durante o ano letivo, no caso, sendo privilégio dos primeiros anos do ensino médio, sem falar do pouco tempo de aula para o aprofundamento do conteúdo.

Que obrigatoriedade é essa que não leva em consideração as condições de acesso e permanência na oferta do ensino da Arte em todo o Ensino Médio?

E diante do que foi posto, qual seria o lugar da Arte na educação básica?

Essa é uma questão que precisa ser colocada em pauta para que as futuras ações se tornem coerentes, e não destoe o discurso da realidade observada.

Fora o esclarecimento acerca da função da Arte para a escola e para os alunos, em especial, do ensino médio é oportuno destacar as condições materiais para sua promoção. Que escola temos para promover o ensino da Arte?

Tem-se uma escola (uma política) que prioriza a compra de materiais tecnológicos como Data show (projektor de mídias) e computadores, etc., faltando muitas vezes o papel A4. Não existindo, portanto, condições mínimas para o desenvolvimento das aulas de Arte de maneira diferente da constatada. Não se quer dizer que encher a escola de material didático-pedagógico resolveria todo o problema do ensino da Arte, mas nesse momento configura um aspecto relevante na discussão para o encaminhamento da disciplina.

Então, se o conteúdo repassado aos alunos é superficial, se não tem tempo para o planejamento da disciplina na escola, se falta recurso didático-pedagógico, se os professores que ministram a disciplina Arte não possuem formação específica, ou seja, possuem formação em outra área do conhecimento, se relacionando apenas com a chamada área de concentração de conhecimento proposta pelo PCNEM - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O que a escola está avaliando em Arte no Ensino Médio?

Dúvida que tem favorecido a instalação de uma cultura escolar de que Arte não se deve reprovar. Mas, não é uma disciplina como outra qualquer, com conteúdos próprios?

Essa realidade suscita outro questionamento importante. Avalia-se apenas para aprovar ou reprovar o aluno? Qual o real sentido de avaliar em Arte? Enfim, são questões que se encontram sem respostas no interior das discussões do Ensino da Arte no Ensino Médio e que tem gerado desdobramentos perigosos na realidade da escola.

Para minimizar o cenário contextualizado faz-se necessário que os profissionais da educação que estão envolvidos com a promoção do ensino da Arte ampliem e/ou aprofundem seus conhecimentos acerca dessas questões. Necessita de profissionais com formação inicial, capazes de oportunizar o contato dos alunos com os conteúdos do campo de conhecimento em Arte.

Vale salientar, que a formação continuada, nesse caso, é emergencial não só para os professores que ministram Arte, mas também para a coordenação pedagógica, pois esses profissionais não enxergam muitas possibilidades de fazer uma prática pedagógica em Arte diferente do descrito. Nesse contexto, não veem o laboratório de informática, a quadra esportiva, a sala de multimeios e/ou biblioteca, o pátio, os próprios equipamentos do município em que a escola está inserida, como possibilidades que precisam ser pensadas,

diante de carência de materiais didático-pedagógicos ou de um espaço específico para os conteúdos da Arte.

As incoerências para o ensino da Arte são tantas que se esbarram nas políticas públicas educacionais, as quais priorizam umas disciplinas em detrimento de outras. Assim, a Arte é substituída no currículo por outras disciplinas e/ou programas governamentais ao longo dos anos que compõe o ensino médio, carga horária (aulas) que poderia ser utilizada por uma disciplina que assim como a Arte possua poucas horas anuais. E o direito as aulas de Arte que é um componente obrigatório em toda a educação básica, onde fica?

Apesar dos professores acharem importante a disciplina de Arte, ficou evidente que não se acham seguros para ministrá-la, principalmente, porque não possuem formação inicial em Arte, sendo aceita por questões burocráticas, para completa sua carga horária de trabalho dentro da escola. Desse modo, acabam cúmplices das ações institucionalizadas para a promoção da disciplina, e, reféns, na medida em que precisam concordar em ministrar a disciplina para fechar suas horas na escola.

Assim, em linhas gerais a pesquisa apresenta o cenário cearense⁹ para a promoção do Ensino da Arte nas escolas de ensino médio, visto que os gestores escolares e os professores recebem orientações expressas da SEDUC/CE, configurando uma prática pedagógica alienada, já que deixa pouco espaço para as ações docentes.

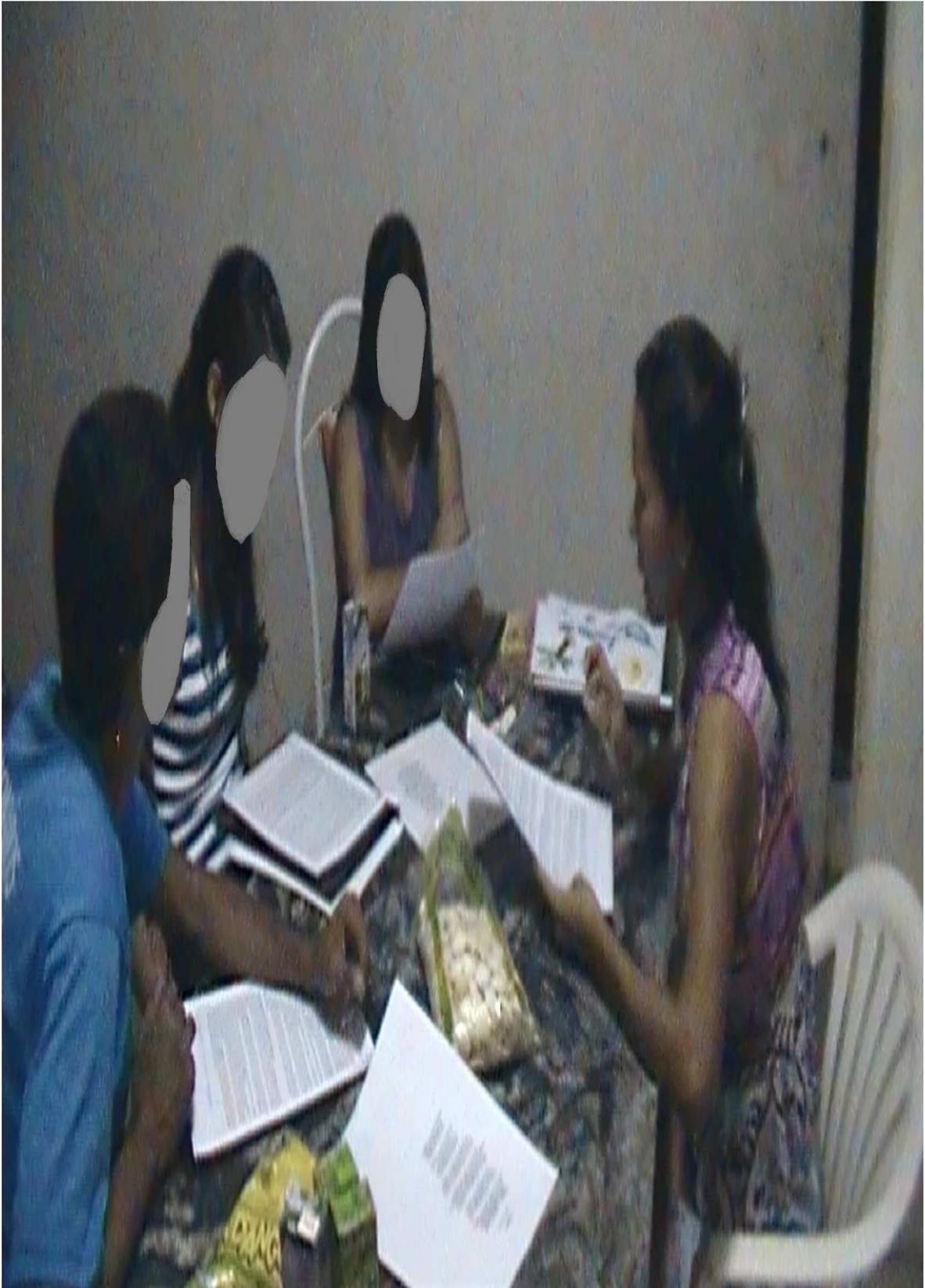
Finalmente, pretende chamar a atenção da comunidade escolar, das autoridades competentes e dos apaixonados pela educação, em especial, pelo ensino da Arte de qualidade na última etapa da educação básica, para que sejam revistas as estratégias usadas na promoção da disciplina.

⁹ Embora tenha sido uma pesquisa realizada em um município do Ceará, é possível estabelecer generalizações, uma vez que se compreende que as orientações da SEDUC/CE são difundidas em todo o estado.

Apêndice B - Algumas Fotografias dos Encontros









Apêndice C - Fotos de Algumas Produções realizadas pelos professores









