



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS DO
ENSINO MÉDIO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MARISETE MACHADO COLBEICH

Santa Maria, RS, Brasil
2005

**AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS DO
ENSINO MÉDIO**

por

MARISETE MACHADO COLBEICH

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial
para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional.

Orientador: prof. Dr.^a Marilda Oliveira de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil.
2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ARTES VISUAIS DO ENSINO MÉDIO**

elaborada por

MARISETE MACHADO COLBEICH

Como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Marilda Oliveira de Oliveira (orientadora)

Prof. Dr.^o Celso Ilgo Henz

Prof. Dr.^o Guilherme Correa

Santa Maria, 26 de agosto de 2005.

“Nos parecemos a nós mesmos,
quando nossas lembranças são próprias
e nossa ignorância autêntica.
Quando melhor nos recordamos,
melhor nos reinventamos
e é mais fácil existir.
É impossível o esquecimento sem a lembrança.
Decide-se esquecer quando algo não se decide a desaparecer,
da mesma forma que se decide recordar
quando já nada poderia aparecer.
Esse controle sobre a impotência nos é próprio,
e é o desenhista de nossa identidade.

Somos o que aconteceu.
Nossa sensibilidade
é aquilo que decidimos recordar do acontecido”.¹

¹ Ferro, Angela – III Bienal do Mercosul, (fragmento do texto referente a obra da artista), s/p, Porto Alegre, RS, outubro de 2001.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	01
1.1 Delimitação do problema	03
1.2 Objetivos	03
1.3.1 Objetivo geral	03
1.3.2 Objetivos Específicos	03
1.4 Categorias	03
1.4.1 Memória	03
1.4.2 Políticas Educacionais	03
1.4.3 O Ensino da Arte na ação pedagógica	04
1.5 Questões da pesquisa	04
II ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	04
2.1 Metodologia da Pesquisa	04
2.2 Abordagem da Investigação	04
2.3 Espaço e Sujeitos da pesquisa	05
2.4 Instrumentos da coleta de dados	05
2.4.1 Histórias de Vida	05
2.4.2 Observação Participante e Assistemática	05
2.4.3 Diário de Campo	06
2.4.4 Análise Documental	06
2.4.5 Entrevista semi-estruturada	07
2.5 Procedimentos	07
III REVISÃO DE LITERATURA	07
3.1 Educação e Identidade Cultural	08
3.2 Políticas Educacionais	14
3.3 Ensino de Arte	17
3.4 Considerações sobre Memória	19

IV APRESENTAÇÃO E ANÁLISE	19
4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	25
4.2 Relato interpretativo das observações nos campos de pesquisa e conforme as categorias	25
4.2.1 Categoria Memória	26
4.2.2 Categoria Políticas Educacionais	29
4.2.3 Categoria Ensino da Arte na ação pedagógica	35
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
VI REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
VII ANEXOS	46

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS DO ENSINO MÉDIO

Autor: Marisete Machado Colbeich
Orientador: Prof. Dr.^a Marilda Oliveira de Oliveira
Santa Maria, 26 de agosto de 2005.

A pesquisa parte das histórias de vida dos profissionais do ensino de Artes Visuais do Ensino Médio, atuantes nas escolas públicas de Santa Maria/RS. Caracterizada como pesquisa sociológica, apresenta caráter etnográfico e fenomenológico, abordagem qualitativa e enfoque de estudo de caso; englobando a formação e as identidades docentes. Analisam-se as implicações das Políticas Educacionais na formação destes professores, bem como sua expressão na ação pedagógica do Ensino da Arte. As práticas são reflexos dos saberes empíricos e da formação acadêmica, realizada em instituições de ensino administradas, segundo as prerrogativas das Políticas Públicas atuais. Percebem-se, portanto, influências de mecanismos de controle internacionais que homogeneiza a ação docente, impondo regras e sufocando ideais. Sob esse viés, este projeto aborda o “ser professor”, enquanto mediador dos saberes culturalmente construídos em Artes, visto que, a ação docente é (re) construída permanentemente e sofre influências das relações sociais. A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede pública estadual, tendo como sujeitos duas professoras de Artes Visuais do Ensino Médio. Para coleta de dados utilizou-se: histórias de vida, observação participante, diário de campo e análise documental e entrevista semi-estruturada. Constatou-se que as “memórias” influenciaram as escolhas profissionais dos sujeitos, logo, são refletidas em suas práticas pedagógicas. Por sua vez, as Políticas Educacionais são entendidas sob diversos olhares: na ação docente o “sentir” expressa o que lhes é estipulado. A consciência crítico-reflexiva de sua profissionalização decorre de suas histórias de vida. Assim, as concepções e perspectivas educacionais têm como pressuposto a educação e a formação profissional que os docentes construíram no mundo da vida.

Palavras-chave: formação de professores, memória, políticas educacionais.

ABSTRACT

Monograph of Specialization
Course of Specialization in Educational Management
Federal University Santa Maria, RS, Brazil

The implications of educational policies in the training of high school Arts teachers

Author: Marisete Machado Colbeich
Orientador: Prof. Dr.^a Marilda Oliveira de Oviveira

This research is based on the life story of two high school teachers of visual arts who work in two different public schools in Santa Maria – RS. It is characterised as sociological research, it presents ethnographic and phenomenological features, a qualitative approach and it focuses on the teacher's case study, including aspects of teachers training and identity. The implications of the educational policies on the training of those teachers is analysed, as well as their expression on the pedagogical action on the Art teaching. The teaching practices are a reflex of the empirical knowledge plus academic training made on the institutions managed according to current Public Policies. It can be seen the influence of international regulation mechanisms, which homogenise the docent action imposing rules and suffocating ideals. This way, his project approaches the “being a teacher” while mediator of the culturally built art knowledge, since the teaching action is permanently (re)constructed under the influence of social relationships. To gather the data it was used: life stories, participant observation, field diaries, document analysis and semi-structured interviews. So far, it can be seen the “memory” aspect has influenced on the subject's professional choices, therefore they are reflected on their pedagogical practice. On the other hand, Educational Policies are seen through different views: when teaching, the “feeling” expresses what they intend to. The teacher's critical-reflexive conscience raises from their own life stories. Thus, the educational concepts and perspectives presuppose the education and the professional training the teachers have built throughout their lives.

Key words: teacher's training, memory, educational policies.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Alguém Superior pela vida;

Agradeço em especial à Marilda minha querida orientadora e amiga;

Agradeço aos meus pais principalmente, à minha mãe e a minha irmã Jéssica, pelo incentivo e compreensão;

Agradeço à Andrea, Vinícius, Elen, Fabiane, Jaque, Luiza, Marcos e a outras pessoas queridas que passaram por minha vida e com certeza deixaram um pouquinho de si;

Agradeço aos colegas e professores do Curso de Gestão Educacional pelas trocas, reflexões e reconstruções;

Agradeço às professoras, sujeitos da pesquisa;

Enfim, agradeço à todos que de alguma maneira colaboraram para a que este trabalho pudesse ser realizado.

I INTRODUÇÃO

O mundo atual sofre constantes mudanças, nada mais se apresenta de forma estável, organizada ou previsível. Devido à evolução tecnológica e a urgência da vida contemporânea, nossos valores, conceitos, crenças e representações são constantemente revisitados e modificados. Somos parte de um universo amplo, global e ao mesmo tempo pequeno e individualizado onde lutamos contra nós mesmos pela construção e preservação do nosso eu, da nossa identidade. Neste sentido, surgem questionamentos e mudanças no meio educacional, onde objetiva-se a formação de cidadãos críticos e conscientes, considerando o aluno como ser social, moral, afetivo e cognitivo. E neste universo temos o educador, este mediador dos saberes culturalmente construídos. Porém, este também está condicionado e sofre as influências do meio e questiona-se sobre a atualidade, trazendo implícito em sua prática pedagógica vivências, incertezas, medos, possíveis falhas e enganos ocorridos durante a formação. O educador sofre pressões sociais e do sistema que homogeneiza, impõe regras e sufoca ideais. É neste contexto, entre lutas e conflitos que o professor busca sua identidade, construindo dia a dia sua maneira de ser e estar na profissão docente.

O professor de Ensino das Artes, além das problemáticas comuns aos demais, convive também com a desvalorização de sua área de atuação. A minorização da arte enquanto disciplina pedagógica é algo contraditório se pensarmos que, a esta cabe preservar e transmitir a cultura dos povos e se faz essencial frente às transformações da atualidade, pois trata de fatores humanos e sensíveis dos indivíduos. Para que esta desvalorização gerada por fatores histórico-sociais possa ser revertida é necessário, entre outras coisas, que a disciplina seja atualizada e reformulada, deixando-se de trabalhar a técnica pela técnica e abordando-se aspectos diretamente relacionados à vida dos educandos.

Neste sentido, cabe ao educador um olhar sensível frente à diversidade, para assim compreender o indivíduo com suas particularidades, de forma a realmente contribuir para a construção da autonomia e cidadania de seus alunos, e para o desenvolvimento da criatividade, senso crítico, estético, etc. Aspectos importantes, mas que acabam

menosprezados por um sistema social massificador que conduz o homem para a competitividade e o individualismo.

O mercado de trabalho busca profissionais criativos e ousados mas, o sistema educacional vigente não condiz com esta realidade, não propiciando um maior desenvolvimento destas características. Também, devemos considerar que nos encontramos frente a uma sociedade extremamente desigualitária. Em tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias em que o processo de internacionalização da economia e supremacia de interesses do mercado e do capital valem mais do que os interesses humanos; a escola assume novas tarefas, por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período de tempo contínuo e extenso na vida das pessoas. Em meio a toda essa diversidade aponta-se constante inquietude, busca pelo novo e a consciência do homem como sujeito histórico, capaz de transformar o todo, mas que para isso necessita de auto-conhecimento e acreditar em sua capacidade.

Neste contexto, encontramos o professor, um ser social e híbrido, em busca de sua identidade profissional. Segundo Arroyo (2000), o professor sente as ambigüidades que permeiam a educação, se identifica, mesmo que a contragosto, com o passado e neste busca referências para apoiar suas práticas pedagógicas, mas não consegue ter uma visão clara ou uma posição quanto ao futuro, e não entendendo o local não consegue entender o global.

Sendo assim, acredita-se relevante o estudo com professores formadores, a fim de analisar como as implicações das Políticas Educacionais participam na formação destes professores de Ensino Médio e como estas são expressas em suas ações pedagógicas no Ensino da Arte.

1.1 Delimitação do problema

Quais as implicações das Políticas Educacionais na formação/atuação do professor de Artes Visuais no Ensino Médio.

1.2 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar as implicações das Políticas Educacionais na formação de professores do Ensino Médio e sua expressão na ação pedagógica no Ensino da Arte.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Verificar como são vivenciadas as questões de “memória” na ação pedagógica do professor de Arte no Ensino Médio.
- b) Caracterizar o entendimento das Políticas Educacionais na formação de professores de Ensino Médio.
- c) Analisar as implicações das Políticas Educacionais na expressão e ação pedagógica do professor de Arte no Ensino Médio.

1.3 Categorias

1.4.1 Memória

A memória individual é a garantia maior de nossa condição humana, assim como outras formas de ação superior, vem a ser uma função psicológica cultural, desenvolvendo-se por mediação, e na medida em que se encontra em um meio social é influenciada por memórias coletivas. Cabe a esta pesquisa abordar a memória devido a sua significância para a formação da identidade docente, neste caso, do professor de Artes Visuais atuante em escolas de Ensino Médio.

1.4.2 Políticas Educacionais

A educação encontra-se atualmente em uma fase de transição no que diz respeito à Políticas Educacionais. Há uma bifurcação entre o modelo antigo e centralizado e a reestruturação da escola em busca de autonomia, objetivando a descentralização do poder e uma maior capacitação das escolas e dos professores. Neste sentido, cabe a este estudo

questionar de que maneira estas políticas são sentidas, ou não, e sua repercussão nas ações pedagógicas das professoras sujeitos da pesquisa.

1.4.3 O Ensino da Arte na ação pedagógica

Entendendo que não pode haver divisão entre conhecimento e ação no cotidiano em sala de aula, esta categoria analisa a prática pedagógica de professores do Ensino Médio em Artes Visuais onde, o Ensino de Artes tem importante papel no estímulo da consciência cultural do indivíduo, na medida em que o possibilita descobrir e valorizar sua própria cultura.

1.5 Questões da pesquisa

1.5.1 Quais são as influências da “memória” na ação pedagógica do professor de Arte no Ensino Médio?

1.5.2 Como são entendidas as Políticas Educacionais pelos professores sujeitos da pesquisa? Como as conceituam no universo escolar?

1.5.3 Em que medida as Políticas Educacionais interferem na formação e na ação pedagógica no Ensino da Arte, no Ensino Médio?

II ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Sendo a metodologia um conjunto de procedimentos teórico-práticos utilizados para entender uma determinada realidade, cabe neste momento salientar que, este delineamento metodológico foi abordado não para enquadrar ou engessar o trabalho, mas na tentativa de ajudar a pensar objetivamente sobre a pesquisa, definir os passos necessários para uma melhor compreensão e análise dos dados.

2.1 Metodologia da Pesquisa

A sociologia possui muitos métodos de investigação e de explicação. E enquanto pesquisa sociológica, este trabalho apresenta caráter etnográfico e fenomenológico. Etnográfico por ser esta uma forma de buscar retratar o dia a dia escolar, mostrando como ocorre o processo de construção de conhecimento em aula e as interrelações entre as

dimensões cultural, institucional e instrucional da prática em questão, objetivando assim, compreender a realidade escolar para em uma etapa posterior poder agir sobre ela. A Etnografia se preocupa com questões da sociedade e da cultura dos grupos estudados. Já a Fenomenologia foi escolhida por enfatizar o mundo, a vida cotidiana, buscando descobrir o que está encoberto pelo que nos é rotineiro e familiar.

2.2 Abordagem da Investigação

Com uma abordagem qualitativa, a preocupação foi manter contato direto e de forma participativa com o ambiente escolar e com os sujeitos.

O enfoque dado à pesquisa foi o de estudo de caso, por visar a descoberta baseando-se no fato do conhecimento não ser algo acabado, Lüdke & André (1986, p. 36), cita algumas características de um estudo de caso:

Os estudos de caso enfatizam a interpretação do contexto em que o aluno está inserido. Visam retratar a realidade de forma complexa e profunda onde o pesquisador deve procurar revelar as multiplicidades presentes em uma determinada situação ou problema. Usam uma variedade de fontes de informação cabendo ao pesquisador a coleta de dados em diferentes momentos e situações. Revelam experiência a partir de observações, permitindo ao pesquisador relatá-las durante o estudo e podendo opinar. Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista numa situação social; mostrando outras soluções. Nos relatos de estudo de caso deve utilizar-se uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios da pesquisa. Pode-se apresentar os dados de várias formas.

Segundo as autoras, um estudo de caso passa por três fases durante seu desenvolvimento: a primeira é a fase exploratória, que se caracteriza por um delineamento mais claro que a pesquisa vai tomando durante o desenvolvimento do estudo; a segunda é a fase da delimitação do estudo no momento em que os elementos-chave e as aproximações da problemática a ser trabalhada se aproximam e o pesquisador inicia o procedimento de coleta sistemática de informações, com instrumentos e técnicas apropriadas; e a terceira fase caracteriza-se pela análise dos dados e elaboração do relatório final.

2.3 Espaço e Sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa que teve como objetivo principal investigar as implicações das Políticas Educacionais na formação/atuação do professor de Artes Visuais no Ensino Médio ocorreu concomitantemente em duas escolas da rede Pública Estadual da cidade de Santa Maria - RS.

Optei por duas escolas com situações diversas, uma situa-se próxima ao centro da cidade e atende a estudantes do próprio bairro e de bairros vizinhos, caracterizada por ser uma

escola com muitas turmas e grande abrangência. A outra escola localiza-se no Bairro Camobi e apresenta uma realidade distinta da primeira, é uma escola menor, mas com uma grande diversidade cultural e econômica. A escolha das turmas observadas também ocorreu devido ao horário das aulas, pois estava previamente definido que seria um primeiro ano do Ensino Médio.

As professoras, sujeitos da pesquisa foram anteriormente convidadas a participar e a estas foram entregues cópias do projeto - proposta de trabalho. As escolhas destas ocorreram por motivos distintos, a primeira por ter sido a professora regente na ocasião em que fiz meu Estágio Supervisionado. A segunda apenas por ser a única professora de artes em atuação nesta escola no momento.

2.4 Instrumentos da coleta de dados

Durante a pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: histórias de vida, observação participante, diário de campo e análise documental, entrevista semi-estruturada.

2.4.1 Histórias de Vida

Este instrumento é utilizado nos casos em que se pretende trabalhar com a memória. Portanto, faz-se essencial a esta pesquisa na medida em que busca rememorar reflexões do passado. Trabalhar com história de vida também ajuda ao pesquisador a melhor entender a realidade e assim poder perceber as principais experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa. Esta pode ser apresentada de forma escrita ou verbalizada, e caberá ao pesquisador focalizar partes de interesse para a pesquisa.

2.4.2 Observação Participante e Assistemática

A observação participante possibilita, através de observações diretas no decorrer das aulas, que o pesquisador mantenha um contato pessoal com os sujeitos a serem pesquisados, podendo assim observar e acompanhar diretamente suas experiências. A observação participante aproxima o observador do sujeito e estas aproximações os fazem dialogar com igualdade, gerando relações de confiança. Já a observação assistemática foi utilizada para conhecer e compreender as pessoas envolvidas na pesquisa; também conceitos, acontecimentos e situações.

2.4.3 Diário de Campo

Trata-se de um diário ou caderno que acompanha o pesquisador em todos os momentos da pesquisa. Este deverá ser utilizado para garantia de não perder-se informações

relevantes à pesquisa. Nele deverão ser registrados os passos referentes a esta, os fatos ocorridos durante os encontros e também as situações paralelas a estes. Através do diário de campo, segundo Ludke e André (1986), se pode captar informações e observações que não são obtidas através de perguntas, mas que podem ser acessadas pelo pesquisador frente a momentos subjetivos do contexto investigado.

2.4.4 Análise Documental

Este tipo de análise serve para identificar informações a partir de questões e/ou hipóteses que venham ao encontro dos interesses do pesquisador. Análise de documentos e referências bibliográficas que complementem informações obtidas através dos demais instrumentos, tais como, os planejamentos e diários de classe das professoras.

2.4.5 Entrevista semi-estruturada

As entrevistas permitem interação entre a entrevistadora e os entrevistados, pois tem a vantagem de permitir a captação imediata e corrente das informações desejadas. Estas podem ser feitas de forma aberta, possibilitando a interação direta entre entrevistado e entrevistador, com a finalidade de captar e melhor compreender sonhos, expectativas de vida, interesses e desejos. No caso da entrevista semi-estruturada, esta possibilita que o indivíduo reponda ao entrevistador, de maneira impessoal, um roteiro com aspectos básicos.

2.5 Procedimentos

Observadas as práticas pedagógicas das professoras sujeitos e de acordo com as necessidades da pesquisa ocorreram entrevistas semi-estruturadas e também conversas informais. Na primeira fase me coloquei nos ambientes como observadora das práticas, buscando os dados na fonte, e com auxílio dos instrumentos de pesquisa procurei perceber as interações dos sujeitos com o meio escolar e as questões que envolvem tais práticas e assim responder aos questionamentos da pesquisa. Posteriormente os dados coletados foram agrupados de acordo com as categorias da pesquisa.

III REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Educação e Identidade Cultural

Desde muito cedo somos influenciados pelo meio no qual vivemos. Desde muito cedo também participamos de práticas sociais e culturais familiares. Ambos contextos influenciarão nossas atitudes futuras. A educação é essencial no estímulo da consciência social do indivíduo, pois seu entorno cultural tem o poder de influenciar tanto positiva quanto negativamente. A educação tem alcance político quando leva o indivíduo ao resgate da cidadania, mostrando os caminhos para ter consciência de seus direitos e deveres. Por este ponto de vista o ensino deve preparar o educando para a vida, para os novos desafios que se impõem a cada dia, tornando-o mais humano, capacitando-o para compreender as exigências de uma sociedade cada vez mais complexa e ambígua.

Hoje busca-se internacionalmente uma educação democrática, porém, para se chegar à igualdade de direitos, é necessário valorizar e respeitar as diferenças. Para Ribeiro (2001, p.74), “a democracia moderna nasce de uma visão romântica do povo, que se expressaria por uma identidade nacional marcada em sentimentos fortes, e depois se orienta para a esquerda adotando uma visão marxista, que identifica o povo com os trabalhadores, os explorados e seus aliados”. No entanto, segundo o mesmo autor, percebemos a economia muito complexa para distinguirmos dela os trabalhadores e a cultura rica demais para identificarmos uma cultura nacional pura.

Na atualidade são muitos os discursos por cidadania. Pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e incluyente com iguais direitos, deveres e de mesmo valor humano, junto a consciência destes independente do grupo social, cultural, étnico a que se pertença. Porém, sabemos, são tantas as desigualdades que os próprios indivíduos se excluem ou, se fecham em pequenos grupos para garantir a democracia. Além disso, é

necessário lembrar que conceitos como democracia e cidadania não estão claros para a maior parte da população. A parte da sociedade que podemos chamar excluídos são tão acostumados ao verticalismo, a imposições, a submissão que nem os bens públicos sentem como seus; não havendo na família e nem na escola conscientização e educação para cidadania. A cultura é a da depredação e do abandono do bem público em detrimento do privado. Por isso é a escola, ainda o melhor lugar para tomada de consciência e formação de uma indignação positiva ao invés de destrutiva, seres capazes de lutar pelas mudanças sociais necessárias. Segundo Verza (2000, p.106), “somente pela ação concreta acordada pela conversação dos cidadãos organizados, supera-se o sentido meramente formal da cidadania e democracia.”

Portanto é necessária a abertura da sociedade para o entendimento do todo de forma a pensarmos juntos e nos entendermos enquanto coletividade, ciente de nossos poderes e limites sociais. Pois a cidadania plena, conforme Verza (2000), é utópica historicamente, mas é na sua não realização total que está sua força.

A atual legislação educacional propõe a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico das escolas, sendo que estes devem tratar da gestão democrática, da metodologia, filosofia e objetivos da escola, dos critérios de avaliação, da organização curricular, a fim de proporcionar ao aluno uma formação integral e voltada para o pleno exercício da cidadania (ZABALA, 1998). No entanto, a implantação do modelo democrático desejável só será possível com a ruptura da mentalidade estabelecida e solidificada nos membros da comunidade escolar.

No que se refere ao currículo, percebemos o hibridismo deste, como define Corazza, (2000). O currículo praticado nas escolas, para a autora, se encontra no hífen, no ponto de ligação entre o oficial e o alternativo. Esta nova via criada na prática e nas ações pedagógicas de professores que são também sujeitos híbridos deverão estar constantemente sendo reavaliadas, pois devemos duvidar tanto do currículo oficial quanto do alternativo.

O currículo oficial, possui ideologia, apresenta coerência em suas propostas, no entanto não teve a participação popular em sua formulação e é colocado de maneira impositiva através das leis federais. Já as propostas da Secretaria de Educação/RS tiveram uma participação mais efetiva da comunidade escolar, pois foram construídas com a participação destas. No entanto, ambas possuem ideologias e discursos gramaticalmente semelhantes; por isso devemos ter o cuidado na hora de analisar as propostas e de interpretá-las, pois defendem determinados interesses.

Grandes desigualdades e diferenças marcam a sociedade atual, os preconceitos sociais, a distância entre elite e pessoas comuns são atualmente o grande desafio multicultural do

Brasil. Pesquisadores como Oliveira (1994), tratam de questões a respeito dos preconceitos sociais, raciais e de classes. Estes, para ela, são aspectos relacionados à identidade, bastante presentes no cotidiano de nossas escolas e dizem respeito à imagem que o aluno tem de si e dos colegas de classe. Mesmo entre colegas de turma pertencentes a níveis sociais semelhantes ocorre discriminação. A avaliação do aluno, de si mesmo, ou seja, a seu respeito poderá interferir no desempenho escolar, já que os alunos considerados indisciplinados ou com baixo rendimento escolar, geralmente possuem baixa auto-estima, se julgam incapazes de realizar determinadas tarefas, são pouco confiantes e desistem com facilidade.

Porém, conforme a autora, a discriminação não é sentida por todos, pessoas com características semelhantes a outras discriminadas, se integram bem a diferentes grupos. Para se auto-avaliar e avaliar aos colegas, as crianças e também os adultos em muitos casos se apoiam em valores estéticos, criando quase que padrões de beleza. Aquele indivíduo que não se encaixa nos padrões definidos por um determinado grupo poderá vir a ser ou sentir-se discriminado ou inferiorizado.

Para romper com este tipo de mentalidade, acredito no desenvolvimento de ações interdisciplinares, procurando o envolvimento e a interação entre os membros da comunidade, de forma a repensar a sociedade. Hall (2000), argumenta que o mundo hoje sofre constantes e rápidas mudanças, não proporcionando mais ao indivíduo uma visão global, mas identificações variáveis com o que está em voga em determinado momento. Não havendo um único centro dominante, a identificação cultural tornou-se mutante, não sendo mais definida por localização geográfica, mas por fatores diversos como etnia, raça, tipo físico, interesses pessoais e lutas sociais. Essas mudanças estruturais que transformam as sociedades modernas fragmentam conceitos e identidades que no passado eram bastante sólidos. Transformações constantes fazem com que o sujeito não consiga ver-se como ser integrado, perdendo o sentido de si e não sabendo mais qual é seu lugar no mundo social e cultural, fator gerador das crises de identidade. Neste sentido, os professores, seres sociais, também sujeitos desta cultura, importantes na formação identitária de seus alunos, convivem e administram as questões da pós-modernidade também em suas vidas pessoais e quanto as escolhas profissionais, mesmo que sem consciência disto.

Segundo Arroyo (2000), a desvalorização profissional é um dos reflexos dos danos à identidade do professor. Para este autor, ao pensarmos em educação e sua história, pensamos primeiro na escola enquanto instituição de ensino, no entanto; a pedagogia antecede a escola. Essa visão vem do imaginário social, da visão culturalmente construída sobre a educação e sobre o educador, este seria o profissional vocacionado, com determinados traços afetivos,

religiosos, culturais secularizados. Tal desvalorização se vincula muito mais ao valor social atribuído à educação, à profissão professor, do que a competência profissional deste. Outros pontos de desmoralização do professor vêm ao encontro com as lutas salariais e de carreira. Sendo assim, o que vai marcar nossa identidade profissional, dizer que tipo de educador somos ou seremos, na medida em que culturalmente nos reconstruirmos no dia a dia de nossas práticas conforme as mudanças sociais dependerá, também do reconhecimento daqueles que formamos, destes sobre nós e destes como indivíduos. Quebrar, romper com paradigmas, tanto para a educação quanto em outros setores da existência humana é necessário e possível. Mas, para tanto é preciso que se entenda o meio, as causas e as conseqüências de tais mudanças.

No que diz respeito ao professor, muitos questionamentos podem ainda ser alavancados. O porque da escolha profissional, baseado em que essa escolha foi feita, se foi realizada de forma consciente ou não, o que esta pessoa pensava estar buscando na educação enquanto profissão e o que encontrou, se frustrações ou realizações, entre outros pontos importantes na caminhada da formação docente.

No que se refere a escolhas, os cursos de licenciatura apresentam-se como uma das opções de mais fácil acesso ao Ensino Superior. Esta visão da educação de segundo plano, curso de “menor valor” social, procurados muito mais por mulheres com instinto maternal, ou porque não teve capacidade de cursar algo “melhor”, ainda encontra-se impregnada no imaginário social. E infelizmente são reforçadas pelos próprios profissionais na medida em que se acomodam, cedendo ao sistema, desacreditando-se enquanto educadores.

É correto que o imaginário não foge à regra, muitas vezes a área educacional é a única opção das filhas das classes trabalhadoras, às vezes a única esperança de melhoria das condições de vida, e nestes casos a escolha profissional pode estar vinculada a uma questão de sobrevivência, principalmente quando se refere à busca de cursos de formação de curto prazo como os de magistério.

Com a escolha feita, surge a busca pela identificação com a profissão e conseqüentemente os conflitos. “Nesses mecanismos de escolha-rejeição vão se criando imagens muito confusas do magistério (...)” (Arroyo, p. 2000,129). E essas imagens influenciam na auto-imagem deste professor (a), gerando uma construção distorcida da realidade, onde vida pessoal e profissional se confundem. Para Arroyo (2000), muitos profissionais escolhem a profissão influenciados por lembranças da infância, do contexto escolar e a forma como era tratado pelo professor.

Sendo assim, a escolha pela educação está muito relacionada ao percurso individual de cada um, podendo acontecer por falta de outras opções, por acharem que têm vocação, para sanarem dificuldades financeiras, etc. Mas, a verdade é que nossas escolhas quase sempre irão resultar de nossas interações com o meio.

Ocorre com muita frequência confusão entre os termos profissão e vocação. O autor chama a atenção para falta de clareza que há no uso destes dois termos. Arroyo (2000), defende que a idéia de vocação vem cedendo lugar para profissão, mas essa ainda contém em si a idéia de vocação. Mas, “se não aceitamos ser vocacionados por Deus para o magistério, não deixamos de repetir que a educação é um dever político do Estado e um dever do cidadão, logo o magistério é um compromisso, uma delegação política.” (Arroyo, p. 2000, 33). Nesta fala do autor fica claro a idéia de que há sempre interesses que moldam o perfil do professor.

No cotidiano muitas vezes não ocorre diferenciação conceitual dos termos, que acabam sendo usados com o mesmo sentido. Isso de certa forma limita a profissão docente, que é muito mais ampla e rica. Pois, cada ser humano tem características e valores próprios que merecem respeito, mas o que ocorre é que o fazer profissional acaba homogeneizando as diferenças, determinando ao grupo uma forma comum de atuar na escola que se sobrepõe as individualidades. A profissão docente, para o autor, deve ser encarada como um ideal a seguir, o que garantiria à busca de direitos e conquistas trabalhistas. Já a idéia de vocação subtende-se como doação, sem esperar por retorno, e essa crença alimenta posturas passivas, de aceitação frente a busca por melhores condições de trabalho, salário, formação continuada, entre outros.

É importante ainda considerar a formação dos professores, refletir sobre o que é necessário fazer e para que formar educadores competentes. O domínio técnico é importante, mas não basta; é preciso que o professor tenha consciência de si e de mundo, tenha ampla visão da realidade social, da falta de cultivo aos valores humanos, senso crítico, estético, humildade, enfim, que busque continuamente aprender como conduzir e mediar os processos educativos pertinentes a sua prática. Para tanto, sua formação deve ser permanente e envolver uma pluralidade de saberes. É importante que cultive valores humanos pois com a convivência acabará socializando-os com seus alunos, que em muitos momentos o terá como referência. Porque em suma, segundo Tardif (2002, p.228) “é sobre os ombros do professor que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”.

Os valores humanos, essenciais à sobrevivência e manutenção de nossa espécie se confundem em meio às ambigüidades da pós-modernidade. No mundo moderno, havia o sujeito sociológico formado pela interação entre o eu e a sociedade, enquanto que hoje não

existe mais um mas muitos centros de formação. A esse respeito Saviani (1991) menciona que a modernidade se relaciona com a revolução centrada nas máquinas, na conquista do mundo material. O que ocorre, na medida em que o homem se liberta dos dogmas impostos pela igreja, de que tudo depende e é criado somente por Deus começando a tomar consciência de suas capacidades. Na modernidade a produção industrial estava centrada na pesquisa com experimentação para verificar as potencialidades e utilidades do objeto, a fim de sujeitá-lo ao desenvolvimento humano para somente depois desta experimentação levar a nova tecnologia para a indústria com o objetivo de produzi-la em série. A escola ainda está fundamentada na modernidade e seus conceitos presentes em nossa conduta. Tais pensamentos parecem em muitos momentos entrar em choque com os ideais pós-modernos que propõe uma nova forma de pensar a realidade. Esta nova forma de pensar a realidade se dá no momento em que há uma resignificação do sentido da vida, tanto individual como coletiva. No momento em que as transformações da sociedade atual fazem emergir novas formas de pensar, novas culturas, novos poderes e novas identidades.

A maneira de pensar moderna é deixada de lado na medida em que a cultura contemporânea constata nos vários campos do conhecimento que ao contrário do prometido pela ciência não podemos controlar as realidades. E que a formação de um sujeito consciente, autônomo, racional e emancipado é quase que uma utopia, porque na verdade somos muito mais controlados do que controladores do meio social em que vivemos. Hoje não é possível afirmar que existam conhecimentos mais significativos do que outros, porque nenhum é capaz de apresentar verdades absolutas. No entanto, essa idéia ainda permanece no cotidiano escolar que continua a valorizar áreas do conhecimento ou melhor profissões em detrimento de outras, onde a educação parece receber menor valor, e a profissão docente chega a ser menosprezada.

O conceito de pós-moderno trás consigo o rompimento da universalidade da ciência. Deixa-se de acreditar em uma ciência dogmática, de conceitos definitivos e, passa-se a entender a ciência como uma manifestação cultural, como um jogo de linguagem.

O entendimento da questão identitária perpassa a noção de linguagem, pois a constituição da subjetividade se dá pelo exercício da mesma. Esta 'virada lingüística' é parte constituinte da pós-modernidade, visto que as interpretações modernas compreendiam a linguagem como um veículo neutro que tinha capacidade de traduzir, representar a realidade. Os olhares mais recentes, no entanto, entendem que isso não é possível, que não podemos expressar verdades de modo objetivo, pois toda linguagem é significado, e todo significado é uma construção social.

A pós-modernidade, foi vista como algo inovador tendo como marco o período do pós-guerra, como bandeira a informática, a tecnologia de ponta e a construção de uma sociedade altamente industrializada, automatizada. Que como percebemos acabou sendo gerenciada pelos meios de comunicação incentivadores do consumo de massa. A informatização criou o mundo dos signos e símbolos, por isso hoje se faz tão importante o estudo da semiótica, para não cairmos nas ilusões da imagem e da mídia. Vivemos no mundo das imagens, centrados na comunicação global através da informática, portanto, dos símbolos. Onde o objeto é primeiro simulado para depois ser construído.

Em meio a toda essa globalização das informações, do conhecimento, o sujeito pós-moderno, não conseguindo manter uma visão do todo devido a fragmentação dos saberes, tende a possuir várias identidades, algumas delas contraditórias ou mal resolvidas. Isso faz com que culturas mais rígidas, principalmente religiosas, se fechem para o mundo na tentativa de preservação de hábitos e costumes, muitas vezes inaceitáveis e até mesmo bárbaros para o indivíduo contemporâneo. A pós-modernidade nos impõe rápidas e constantes mudanças que tornam nosso dia cada vez mais corrido, nos tornando sujeitos competitivos e insatisfeitos. Mas ela também é dialética, quando nos faz olhar para trás em busca de nossas memórias, em busca de aprender com o passado, de resgatar as boas heranças, bem como de revirar nossas lembranças à procura de origens, para saber quem somos e de onde viemos, para, quem sabe, encontrarmos os melhores caminhos para o futuro.

3.2 Políticas Educacionais

A escola, da maneira como encontra-se organizada na sociedade capitalista mantém as relações sociais existentes, mas mostra as divisões sociais com suas relações de poder através de pedagogias que excluem a bagagem cultural dos alunos. No entanto, é na escola que as diferenças se concentram, a multiculturalidade se mostra de forma mais clara e os grupos aprendem a lutar por espaço, poder, voz e vez.

E se é papel da escola “como instituição promover a socialização do saber, da ciência, da técnica e das formas culturais e artísticas produzidas socialmente” (Verza, 2000, p.180), cabe a ela sanar as necessidades sociais e atender às demandas. Assim, uma gestão democrática tem o dever de facilitar o acesso de todos a escola em seus diferentes níveis. Mas, não resolve apenas aumentar o número de vagas e sim gerar todas as condições para o ensino-aprendizagem, o que envolve qualificação e valorização do professor. Então a democratização e a gestão democrática na escola implicam além de prover a construção de

saberes indispensáveis à sobrevivência na sociedade a participação da comunidade acadêmica e não acadêmica nas decisões relativas à administração e organização escolar.

É notório que a educação encontra-se atualmente em uma fase de transição no que diz respeito à política curricular, que parece sofrer uma bifurcação entre o modelo antigo e centralizado, expresso através do controle curricular, das escolas e avaliação externa dos resultados, como já comentamos nas categorias quando definimos Políticas Educacionais. Por outro lado, há uma reestruturação da escola em busca de autonomia, objetivando a descentralização do poder e uma maior capacitação das escolas e dos professores. No entanto, tais mudanças parecem desacreditadas no meio educacional devido às várias tentativas frustradas, pois as regras básicas que governam a vida escolar permanecem impassíveis. Isso ocorre porque não basta modificar regras meramente estruturais se não houver mudanças na forma de cada professor pensar a educação e sua prática educativa. A solução então seria descobrir formas de melhorar qualitativamente as práticas docentes para depois criar as estruturas necessárias para apoiar tais práticas, modificar a cultura escolar é um processo lento, gradativo e doloroso.

A participação é um dos meios pelos quais se pode descentralizar a escola sem cair novamente em um processo de controle, de centralização. Para Libâneo (2001), a participação ajuda a assegurar uma gestão democrática à escola na medida em que possibilita o envolvimento de todos, garantindo autonomia a esta, no momento em que torna as pessoas capazes de decidir e conduzir suas próprias vidas. Para tanto, conforme o autor é preciso haver na escola a divisão de tarefas e profissionalismo por parte de todos os envolvidos. Por tanto, “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão mas a gestão da participação em função dos objetivos da escola.” (Libâneo, 2001, p. 81, 82).

Em 1971, sob o predomínio da pedagogia tecnicista foi aprovada a lei 5692/71 que une ensino primário ao secundário formando o primeiro grau com duração de oito anos e incorpora o ensino profissionalizante ao então segundo grau implantando também a racionalização do trabalho escolar através do aprofundamento do taylorismo que levou a setorização e a fragmentação do conhecimento. De 1972 a 1980 são lançados dois novos Planos Nacionais de Educação e uma nova reforma do ensino com a lei 7.044/ que substitui o termo “qualificação para o trabalho” por “Preparação para o trabalho” ou PPT.

Nesta Lei a Arte é incluída no currículo escolar, com o título de Educação Artística, considerada como atividade e não disciplina. A introdução da educação artística no currículo foi um avanço, se considerar que houve um entendimento em relação à arte como formação do indivíduo, porém instituída a lei criaram-se cursos de formação profissional que previam a

polivalência (um professor deveria trabalhar várias linguagens em arte).

A partir da década de oitenta, caracterizada como uma década que acabou com índices alarmantes de evasão e repetência escolar começa a haver preocupações em organizar o ensino e os trabalhos educacionais com base na crítica, na democracia, com estudos sobre as práticas pedagógicas. Em 1988 é aprovada a Nova Constituição Federal onde o Art. 205 trata a educação como sendo “direito de todos e obrigação do Estado e da Família” (Cesca, 1994:49) e entre outros artigos importantes para educação está o 208 que dá ao Estado a obrigação de garantir educação de qualidade, gratuita e obrigatória ao Ensino Fundamental, no entanto, este dever é progressivo no que se refere ao Ensino Médio.

A partir deste momento, suscitaram vários movimentos de reivindicações profissionais, mobilização chamada de movimento Arte-educação. Também se constituíram cursos de Pós-Graduação no Ensino de Arte.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, iniciaram-se as discussões sobre o texto da nova LDB, do qual se cogitou a exclusão da obrigatoriedade da então Educação Artística, porém devido a várias reivindicações contrárias, em 1996 instituiu-se a nova LDB no Brasil, onde se considera a arte como componente obrigatório na educação básica.

Em 1996 a nova LDB substitui os níveis e modalidades de educação e o primeiro e segundo graus passam a ser organizados como Educação Básica dividido em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e o Ensino Superior passa a se chamar Educação Superior, envolvendo os cursos de graduação. Além disto a LDB 9394/96 propôs: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, (artigo 26 § 2º), enfim a arte é tratada como disciplina. Para aqueles que não são da área de Artes tal resolução pode parecer pouco mas, estar em situação de igualdade com as demais disciplinas é o primeiro passo para reivindicar novas situações.

Assim, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEM – n.9.394/96 que estabelece em seu artigo 26, parágrafo segundo, que a Arte deve constar como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Juntamente com os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais passa-se a garantir ao menos no discurso oficial, a elaboração de projetos educativos, planejamento de aulas, reflexão sobre a prática educativa e análise do material didático. Delegando à Arte função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem e, esta nos PCNs, apesar de estar relacionada com todas as demais áreas, tem suas especificidades e é tratada como área diferenciada.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (Brasil, 1997, p.19).

Frente a esses objetivos reforçam-se os questionamentos sobre como alcançá-los com as condições oferecidas e definidas pelo Governo Federal. Frente a isso, acredito, reforça-se a necessidade de qualidade do ensino. Sendo que esta, está diretamente vinculada à formação do professor. De acordo com os PCNs, todos os professores de Arte deveriam poder responder a questões fundamentais a sua atividade, como o tipo de conhecimento que caracteriza a Arte e sua função na sociedade; a contribuição da Arte para a educação e o ser humano, além de definir como se aprende a criar, experimentar e entender Arte. No entanto, sabemos que esta não é a realidade atual. E para a construção do desejado nesses documentos falta uma política complementar adequada para alcançarmos a qualidade do ensino e da aprendizagem. Uma estratégia de intervenção governamental que inclua a formação do professor de Arte, além de proporcionar condições materiais para a realização de seu trabalho.

3.3 Ensino de Arte

O ensino de arte tem importante papel no estímulo da consciência cultural do indivíduo, na medida em que o possibilita descobrir e valorizar sua própria cultura. De acordo com Barbosa (1998), a identidade cultural de um povo se constrói de forma dinâmica, através do diálogo e de trocas com outras culturas, estando, portanto em constante reconstrução, pois nem a identidade nem os elementos do meio ambiente cultural são fixos.

Nas instituições de ensino e na sociedade em geral somente a cultura mais erudita é valorizada, no entanto se faz necessário que cada indivíduo entenda as bases culturais de seu próprio meio, para que possa relacionar-se corretamente com as demais. De forma a discernir e adotar destas outras culturas o que lhe possa trazer benefícios reais. Para tanto o indivíduo deve ter noção de sua própria realidade e entender que esta se encontra em constante movimento.

O ensino de arte propicia de forma bastante dinâmica tais discussões, pois a arte traz a representação cultural de um povo, segundo Barbosa (1998, p.16), “não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte”. As artes, dentre elas as visuais, nos mostram quem somos, onde estamos e como sentimos, fazendo-se essenciais para a educação, tanto por possibilitar a expressão pessoal quanto como instrumento para a identificação cultural e

desenvolvimento da nação. Esta também deve ser entendida como uma forma de conhecimento que favorece o desenvolvimento intelectual. Como qualquer outra área do conhecimento, possui conteúdos próprios capazes de estimular situações adequadas à construção de saberes aliado à produção artística. Neste sentido, Fusari e Ferraz (1992) salientam que o sucesso de um processo transformador no ensino da Arte depende de um professor cuja prática teórica do saber e do fazer artístico deve estar conectada a uma concepção de Arte e propostas pedagógicas consistentes. O que demonstra que esse profissional precisa saber Arte ao mesmo tempo em que necessita saber ser professor, interligando teoria e prática. O que Gauthier (1998), denomina reservatório de saberes. São os saberes que mobiliza para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Este autor elenca seis saberes: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica. Segundo ele estes seriam os saberes necessário para assegurar um ensino coerente.

O professor de Arte deve aprofundar seu conhecimento estético (compreender e conhecer os legados culturais e artísticos da humanidade unindo o fazer e o refletir, e artístico (vivência das linguagens específicas) e desenvolver uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico de sua própria e demais culturas. No entanto, sabemos que a realidade se faz distante do idealizado, conforme Hernández in Oliveira e Hernández (2005, p. 26)

(...) a formação docente (tanto a inicial como a continuada) necessita ser revisada se pretendemos estabelecer um diálogo permanente entre o que acontece fora da escola (como instituição de formação que passa desde a educação infantil até a universidade), às mudanças na organização dos saberes, nas representações simbólicas, nas formas de trabalho, nas comunicações e na atuação dos docentes em sala de aula. Esta revisão aparece como imprescindível frente ao atual paradoxo em que se encontra a educação escolar e e que se reflete nas demandas sociais em relação com a escola que vai por um lado, e as práticas educativas por outro, e a formação inicial se encontra em um limbo que não costuma levar em consideração nem umas nem outras.

É comum, também encontrarmos atuando na área de artes professores de outras áreas, que desviados de suas funções, preenchem lacunas e complementam suas horas de trabalho responsabilizando-se por um conteúdo sem possuir uma formação para tal. Esses professores, geralmente leigos em arte trazem uma concepção instrumental de Arte, pois a entendem como atividade auxiliar, recreativa, como meio para alcançar outros fins e não pelos valores disciplinares que ela possui em si mesma. Neste sentido, os PCNs na medida em que garantem a Arte função tão importante quanto as demais áreas, solidificam a impossibilidade de atuação de professores, leigos em Artes como ministrastes da disciplina.

A escola pode atuar para a democratização do acesso à Arte se de forma comprometida trabalharmos para a familiarização, com as diferentes linguagens artísticas e se construirmos nossos esquemas de percepção e compreensão dos elementos básicos de cada uma delas. Segundo as mesmas autoras, com o corpo docente que dispomos no momento, o trabalho de Arte na maioria dos casos se resume a pequenas noções de artesanato, feito sobretudo com sucata. Por serem tão superficiais, inconsistentes e nada significativas, as atividades artísticas exploradas na maioria das escolas fortalece a idéia de que a Arte é uma atividade para os bem dotados ou iluminados, como se a criatividade e os esquemas de percepção e apreciação não fossem socialmente construídos. Infelizmente vemos professores ministrando a disciplina de Artes que ainda a entendem como dom ou hobby. Estes certamente não desenvolveram suas capacidades para ler, conhecer, pensar e fazer Arte, por não possuírem uma formação específica, neste campo do conhecimento.

Ensinar Arte na escola ou em qualquer outro espaço é encorajar, provocar a capacidade de criar imagens que está na raiz de qualquer processo de conhecimento. Trabalhar o Ensino de Artes desejado no precário contexto escolar brasileiro pode parecer, para muitos, impossível, inviável, porém manter essa visão pragmática apenas acentuará as dificuldades e a exclusão da Arte enquanto disciplina.

A arte contemporânea, por exemplo, precisa ganhar espaço, porque trata das questões humanas e sociais de nossa época. Essa, caracteriza-se como sintoma da insatisfação, uma crítica à própria noção de arte, fruto da criatividade de artistas pertencentes a uma sociedade que não se satisfaz mais com padrões, caminhando sempre em busca de algo novo. Ela surge por volta de 1950 junto à idéia de pós-moderno e se caracteriza por estar sempre em processo e pela experimentação realizada sobre a mistura de narrativas e materiais diversos. Onde a moda, as novas tecnologias, o objeto arte, a memória, etc., são vastamente explorados enquanto manifestações artísticas contemporâneas. Mas, tais pesquisas parecem isoladas frente à diversidade social e cultural do país. É sabido que a escola não possui condições técnicas para trabalhar com tal realidade, mas ao menos a nível emergencial deve ser capaz de informar e aguçar a curiosidade dos alunos sobre a existência de tantas possibilidades, e aí voltamos a afirmar sobre a necessidade da formação continuada do professor.

3.4 Considerações sobre Memória

Atualmente, estudada por várias áreas do conhecimento, a memória, não pode mais ser vista somente como capacidade individual, transmitida biologicamente, embora os fatores

biológicos sejam essenciais ao desenvolvimento humano sua constituição é social e atualmente entendida por várias perspectivas - histórica, sociológica e psicológica, que podem desdobrar-se em memória individual, social, da infância, entre outras. A memória, assim como outras formas conscientes de ação superior, vêm a ser uma função psicológica cultural, desenvolvendo-se por mediação, na medida em que se encontra em um meio social é influenciada por memórias coletivas.

A memória coletiva, segundo Le Goff (1984), adquiriu grande importância a partir da segunda metade do século XX, devido às evoluções das sociedades, pois conserva e transmite a história destas, onde muitas vezes as memórias sociais e culturais são controladas e manipuladas segundo os interesses das classes dominantes, através dos meios de comunicação de massa como rádio e televisão. Inserida na memória coletiva está a memória individual, que envolve as noções e imagens dos meios sociais dos quais fazemos parte, bem como nossos sentimentos e pensamentos.

A memória social aborda os problemas do tempo e da história, portanto deve ser trabalhada de forma crítica, para levar à libertação, procurando, conforme Le Goff (1984, p.47), “salvar o passado para servir o presente e o futuro”. E então, segundo o mesmo autor, a memória é capaz de trazer ao presente, fatos passados, e também capaz de conservar informações passadas de modo a serem atualizadas e recontextualizadas pelo homem.

Neste sentido, Kenski in Fazenda (1995), diz que o conceito mais recente de memória está relacionado a vivências ao passado retornado através de lembranças no presente. É comum ouvir pessoas relatando fatos e lembranças de situações ocorridas há anos ou minutos. No plano social mais amplo a memória dos grupos pertencentes a determinadas regiões são importantes para conservação e construção histórica dos povos e determinam valores culturais a serem transmitidos as novas gerações.

Hoje a memória é encarada por vários meios sociais e culturais como “sendo o depósito e a fonte mais significativa da “verdade”, capaz de definir os destinos individuais e coletivos dentro da sociedade. (KENSKI, 1995, p.138,139)

No entanto, esses estudos mostram as amplitudes e singularidades deste conceito. A autora aponta alguns sentidos importantes da memória e se faz importante a pesquisa abordá-los.

a) O sentido mitológico da memória:

Na Grécia clássica Mnemosyne, deusa da memória, era a protetora dos poetas que em uma sociedade basicamente oral eram os responsáveis por preservar o conhecimento sobre a cultura, os valores, as crenças e os feitos dos heróis dos deuses e poderosos.

No entanto, a memória poética não reconstrói o tempo nem o anula, mas une os mundos imaginários e real. O poeta nesta época “divulga, eterniza e ensina os grandes feitos que devem permanecer na memória social”. (Idem, p.141) Permitindo ao grupo social ter acesso a sua memória atávica e encontrar a sua identidade.

b) O sentido orgânico da memória individual:

Para explicar este sentido a autora busca distinguir memória de hábito. Hábitos segundo ela vem a ser comportamentos, geralmente mecânicos, que o corpo a partir de estímulos conscientes ou por não lembrá-los os executa. Estes estão relacionados à evolução físico-cultural humana tais como: hábitos de linguagem, alimentação e regionalismos, que são aprendidos e incorporados socialmente. A memória individual, que traz o passado, o já vivido ocorre de forma bastante complexa e exige que o conjunto de operações mentais seja ampliado e diversificado.

c) O sentido emocional da memória individual:

Este sentido coloca que a memória apresenta-se de forma tão ampla que sua simples localização cerebral não explica sua complexidade. Porque mesmo as lembranças mais simples vem acompanhadas de sentimentos, mesmo que seja de indiferença ou esquecimento.

Devido a emoções fortes podemos esquecer acontecimentos marcantes em nossas vidas, o que a teoria freudiana diz não acontecer, porque nós apenas reprimimos o que não nos convém lembrar. Por isso memória e esquecimento andam juntos. No entanto, essas memórias ficam guardadas no inconsciente, fazendo do esquecimento um mecanismo de defesa. Mas, essas lembranças podem ser recuperadas através de sensações ou situações onde passado e presente acabam se misturando, fazendo com que o fato revivido no momento presente se descaracterize como realidade. O que torna a memória “um movimento permanente de reconstrução determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito no momento presente” (KENSKI, p. 146).

b) o sentido social da memória:

Aqui o momento presente não pode ser visto como totalmente novo, original, mas como uma reconstrução permanente de todas as situações anteriormente vividas e aprendidas. Deste ponto de vista jamais estaríamos sozinhos porque o presente evoca permanentemente o passado repleto de imagens, idéias e significados.

Neste sentido, a memória vem a ser, quando vista de maneira particular e individual, uma constante reconstrução que envolve passado e presente onde, colocamos nosso posicionamento particular em relação ao que foi vivido, as imagens e idéias do passado. Enquanto que de maneira coletiva, a memória é uma construção social do relacionamento do

sujeito e limita suas lembranças sobre acontecimentos vividos num mesmo espaço histórico e cultural.

Enfim, a memória em seu sentido social vem a ser “trabalho, reconstrução alterada do passado de acordo com os valores e as referências culturais do grupo social ao qual o sujeito da memória pertence na atualidade” (KENSKI, p.147).

d) O sentido cultural da memória:

A teoria crítica defende que a cultura é o marco das histórias de vida das pessoas pois, a cultura impõe-se diante dos sujeitos, ensinando a todos desde o nascimento. Assim acabamos por renunciar a nossa individualidade que envolve desejos, fantasias, instintos animais para assumirmos comportamentos socialmente aceitos pelos grupos. Desta forma a cultura tem função reguladora, sendo que a adaptação do sujeito a sua cultura torna-se um processo doloroso na medida em que abre mão de sua originalidade mandando instintos reprimidos para o inconsciente a fim de adaptar-se ao meio social, ao que é normalmente aceito. Desta maneira formaríamos nossas identidades apoiadas no ego regulador. As religiões, a dominação, o medo e imposições funcionam como instrumentos reguladores utilizados pela cultura. Por outro lado, a cultura também é modificada na medida em que o sujeito interage com esse meio, buscando adaptar-se, acaba interferindo e gerando mudanças no mesmo.

Isaia (1991), amparando-se na concepção vigotskyana menciona que para desenvolver-se psicologicamente o homem se apropria de características histórico-sociais de sua cultura através da mediação de instrumentos, tanto materiais (ferramentas) quanto psicológicos (signos e símbolos). Esses processos mentais chamados superiores fazem a mediação entre o homem enquanto ser social e o mundo. E são o que nos diferencia dos outros animais. Para Isaia (1991, p. 36),

na medida em que o homem age sobre a natureza, transformando-a, cria a cultura que por sua vez, provoca alterações no sistema cognitivo do ser humano, permitindo que este seja visto simultaneamente como produtor e produto de sua cultura.

Assim, ao mesmo tempo em que internalizamos experiências fornecidas pelo meio, fazendo com que nossa aprendizagem e desenvolvimento possibilitem o amadurecimento de nossas funções psicológicas elementares e superiores, estamos sendo parte da construção social e cultural do meio em que vivemos ou nos inserimos.

KENSKI (1995), salienta ainda que desta forma o bem estar comum é mantido e que a cultura sobrevive por meio de processo de assimilação do que é sentido como essencial a sua

continuidade e de exclusão de comportamentos considerados ultrapassados. As crises identitárias e culturais, os conflitos internos dos sujeitos, as crises de gerações e a busca por saídas alternativas destas crises tais como drogas, comportamentos neuróticos que refletem a busca dos sujeitos em recuperar a memória de suas individualidades e originalidade, isso ocorre quando não há identificação social; então a tendência é a da procura por saídas mais fáceis para a autodefesa da massificação e do esquecimentos impostos pela cultura.

Por outro lado, o inconsciente, local dos guardados e reprimidos é também fonte da criatividade humana, na arte pode ser representado pelo movimento surrealista. Cabe à arte, bem como às demais áreas do conhecimento, fomentar no aluno o desejo pela mudança, a curiosidade pelo novo e não acalmá-lo, adaptá-lo ao comum, ao que está aí, ao pronto, mas incentivá-lo a fazer a diferença.

F) O sentido ficcional da memória

Aqui cada pessoa é vista como única, assim, suas memórias têm sentido de reconstrução e originalidade, onde lembranças e percepções são particulares e consideram histórias de vida e características pessoais de emoção, imaginação, percepção, criatividade, interesses que são aspectos subjetivos e dinâmicos da personalidade. Sendo assim, a memória é contínua e acompanha o movimento do indivíduo, das massas e da cultura a qual este se relaciona. Através da linguagem revelamos nossa memória, mas o que dizemos de nossas lembranças nem sempre é o que exatamente aconteceu; ao recuperar lembranças por meio das linguagens contamos histórias cheias de memórias mas também de revisões porque estaremos reconstruindo o passado baseados na atualidade. Por isso ela tem caráter ficcional e é fonte para criações e elaborações de artistas e poetas.

As memórias sendo reinterpretadas a cada geração, o fato, o objeto, a palavra permanecem, mas o sentido inicial muda ou se perde.

g) O sentido tecnológico da memória

A tecnologia amplia nossas formas de viver e possibilita viver muitas vidas em uma só, pois deseja-se viver e ver cada vez mais do mundo, mas, para isso, devido à quantidade de informação é preciso esquecer e podemos esquecer porque a tecnologia nos resolve também esse problema, recupera e guarda o nosso passado ou o da humanidade. E quando precisamos lembrar recorreremos ao computador, ao vídeo e lá encontramos as lembranças inalteradas. No entanto, essas memórias têm seus espaços dimensionados pelo tempo da gravação, capacidade de memória do computador, entre outras tecnologias. E desta forma assim como os antigos poetas gregos nos tornamos dependentes, só que agora da tecnologia, para acessar, recuperar

ou reviver memórias. E, também é preciso estudo, preparo e aprendizagem para manusear toda essa tecnologia.

É ainda necessário lembrar que as memórias armazenadas com ajuda da tecnologia também são parciais, pois foram registradas segundo a subjetividade de alguém. E nossa forma de apreensão desta realidade também será parcial.

As memórias e informações armazenadas pela tecnologia, são muitas vezes abrangentes e complexas quanto ao registro de suas realidades, o que acaba por enfraquecer nossa capacidade imaginativa. Na máquina encontramos o relato fiel do acontecido, mas acabam se perdendo os detalhes e os sentimentos do depoimento oral dos que viveram ou estão narrando a história.

h) O sentido virtual da memória:

Hoje, devido à complexidade da vida, o homem transfere à máquina muito da preservação de seu passado, de sua história. No entanto, a memória é uma das capacidades inerentes a condição humana e, independe de nossa vontade, até porque viver é lembrar, é uma questão de sobrevivência na medida em que aprendemos através de ações cotidianas. Aprendemos, lembramos e aplicamos o aprendido e as transformações em nosso modo de pensar, de ser, de sentir, de agir.

Assim a memória apresenta-se de duas formas, cumulativa e social, como resultado de interações e vivências reais, e ao mesmo tempo restrito e circunstanciado. O contrário ocorre com as populações isoladas, onde a memória está vinculada às interações com o meio, ou seja está associada ao ouvir falar, mas não ao presenciar ou vivenciar os fatos.

Já nas sociedades desenvolvidas, onde impera a comunicação de massa, se ampliam os limites da percepção pessoal que não são registrados na memória. A imagem é transmitida em tempo real ou muito próximo disso. Vivemos os fatos através da imagem da televisão, que são hiper-reais; geralmente há alguém comentando, nos chamando atenção para os detalhes, nos apresentando o contexto em que se deseja que a cena seja vista, essas cenas se incorporam a nossa memória assim como o passado é revisto e adquirido, sempre pelo filtro de alguém. O apelo visual nos envolve e emociona, fazendo com que essas experiências fiquem retidas em nossas memória. Apesar de tudo, segundo a autora “a recuperação da memória humana não se altera. Ela permanece imaginária, atemporal, seletiva e subjetiva”.

(KENSKI, p.157).

IV APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

A formação inicial da professora A constitui-se de licenciatura curta e plena em Educação Artística, tendo-se formado na década de 70 nos moldes do antigo currículo com noções das três áreas: Artes Visuais, Cênicas e Música. E o que a trouxe para o magistério deve-se ao fato de, segundo ela, artista não ter diploma. “Não optei pelo magistério, artista não tem diploma. Segui o curso e tive que ser professora”. (Prof. A)

Ela não esconde a insatisfação com a profissão, que considera desvalorizada, mal remunerada e diz sentir-se muitas vezes pouco preparada frente à tantas mudanças no campo educacional. Acredito que a desvalorização da profissão frente a uma sociedade consumista como a nossa, onde em muitos casos se dá mais importância à aparência e ao status do que ao humano, sem dúvida, irá trazer prejuízos a formação da identidade do professor. Para Arroyo (2000), tal desvalorização se vincula muito mais ao valor social atribuído à educação, a profissão professor do que à competência profissional deste. Esse ponto demonstra o pouco interesse que os sujeitos da pesquisa e tantos outros professores com quem tenho contato, têm em buscar formação continuada ou interessar-se pela pesquisa. É importante também lembrar que os planos de carreira tanto do nosso Estado quanto dos municípios geralmente não proporcionam condições necessárias para o afastamento do professor e mesmo incentivos salariais atrativos para busca de formação, sendo que, em muitas cidades e no Estado os cursos em diferentes níveis (especialização, mestrado e doutorado) possuem o mesmo valor de bonificação sobre o salário base, por outro lado, é preciso lembrar que o plano de carreira perpassa pela elaboração e aprovação dos sindicatos que representam a categoria.

A legitimação do professor de artes, acredito passe também pela questão de que em áreas tradicionais do conhecimento como matemática, português, e outras, os conteúdos sejam

objetivos, obtidos e justificados pela ciência enquanto que nas Artes predomina a subjetividade. Assim, o que legitimará o professor de Artes, o que o diferenciará dos demais não é o ‘quantificável’, o palpável, mas o ‘qualificável’, seu processo artístico e reflexivo.

A professora B possui licenciatura em Educação Artística e bacharelado em desenho (incompleto). Também no caso desta professora a escolha profissional ocorreu devido a questões financeiras, no entanto ela responde que acabou se apaixonando pela profissão.

“Minha opção primeiramente foi em função de trabalho, (emprego, dinheiro) em função disso meu amor pelo magistério foi crescendo cada vez mais, não permitindo que me afastasse mais da sala de aula” (Prof. B)

Esta professora é concursada e trabalha vinte horas no Estado e vinte horas em uma escola privada da cidade. O outro sujeito, a professora A, também é concursada e trabalha vinte horas no Estado e, apesar da insatisfação com a profissão, diz não abrir mão porque a docência complementa sua renda familiar.

Como já foi mencionado anteriormente, as professoras, sujeitos da pesquisa, foram observadas durante suas práticas pedagógicas quando assistiu-se duas horas aulas de cada professora por semana, totalizando 15 encontros em sala de aula. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e conversas informais a fim de elucidar alguns pontos que na entrevista não apresentaram clareza. A seguir, os dados foram agrupados e refletidos de acordo com as categorias da pesquisa: Memória, Políticas Educacionais e Ensino da Arte na ação pedagógica.

4.2 Relato interpretativo das observações nos campos de pesquisa e conforme as categorias

4.2.1 Categoria Memória

Quando questionadas sobre quais dificuldades e/ou deficiências sentiam referente a sua formação, a professora B cita o despreparo com que ingressou na profissão. “Todos nós sempre estamos enfrentando dificuldades e falando sobre as minhas primeiras dificuldades foi sem dúvida a falta de estágio. O contato com o aluno, a escola...é muito importante até mesmo para tomarmos um caminho certo, profissionalmente falando. “Acredito ter tido muita sorte na minha escolha profissional, pois o que não estava nos meus planos (magistério) acabou sendo a minha realização profissional.” (Prof.: B). Na fala desta professora destacam-se dois pontos importantes: o primeiro refere-se à questão do estágio, ela tem mais de vinte anos de

magistério tendo saído da universidade sentindo-se despreparada para enfrentar a escola, despreparo este que delega ao pouco tempo de estágio, de prática pedagógica que lhe foi possibilitado durante a formação. Segundo Oliveira (2005, p.64) “o estágio curricular é essencial na formação da identidade docente... é fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional.” A professora B, na época, bem como os profissionais hoje, saem da Universidade não conhecendo a realidade das escolas. Nesse sentido apontam-se mudanças com as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura, que estão se adequando às exigências da nova LDB, dentre elas, destacam-se o aumento da carga horária de estágios e de observações de aulas.

O segundo ponto a ser observado na fala da professora refere-se à escolha da profissão “... tomarmos um caminho certo”. Se nos remetermos a Arroyo (2000), quando fala da escolha profissional, ele questiona como esta foi feita, devido a que circunstâncias e em quais condições, outras questões podem ser levantadas: a primeira refere-se ao fato do (a) estudante chegar à Universidade sem muita noção do que vai encontrar e mesmo não havendo identificação com o curso não busca outro caminho. A outra questão está no que a Universidade ou os cursos poderiam fazer para ao invés de formar mais e mais profissionais frustrados, ou que não pensam em exercer a profissão, para encantar essas pessoas, desenvolver o gosto, interesse, enfim o amor pela profissão. O que aconteceu com a professora B quando já estava na prática.

No momento em que foram questionadas sobre como relacionavam suas histórias de vida à formação profissional, se isso é refletido em suas práticas diárias em aula, a professora B não responde à pergunta, enquanto que a professora A faz a seguinte colocação “Em minha família (lado da mãe) todos têm dons artísticos”. Acredito que as professoras, não tenham consciência da relação de suas histórias de vida com as escolhas profissionais ou não tenham entendido a pergunta. No entanto, a professora A vê a escolha pela arte como um dom, herdado da família, mas não relaciona com a profissão professor; ela solidifica essa idéia quando afirma em outra questão acreditar em dom “Sim, mas nada impede de que qualquer pessoa que goste de arte, passe a ter capacidade. É só treinar e treinar, que desenvolve” (prof. A).

Já a professora B, deixa essa questão subtendida respondendo que “o dom – é o gosto.”

Infelizmente a visão do artista ou profissional da área de Artes como um ser especial, ‘iluminado’ ainda persiste no imaginário de muitas pessoas e a idéia que é trazida de casa

pelos alunos, acaba reforçada nas escolas pela crença destes profissionais. É preciso esclarecer que a Arte não é a única área do conhecimento responsável pelo desenvolvimento da criatividade, esta está presente e deve ser trabalhada nos diversos campos da atividade humana. Sobre essa questão, até mesmo o PCN-Arte apesar de defender as especificidades de cada área se opondo ao esvaziamento dos conteúdos, deixam escapar certo preconceito quanto ao ensino de arte ao considerá-lo sem conteúdos próprios nem função educativa. Além disso, estão baseados numa concepção romântica de arte, onde esta, é entendida apenas como um tipo de expressão e comunicação capaz de transmitir emoções. Este fato mistifica a atividade artística e torna o artista uma espécie de gênio criador, colaborando para afastar cada vez mais a arte da sociedade em geral pois, dificulta seu ensino e compreensão na medida em que esses fatos não dependem de uma ação pedagógica mas são reproduzidos no cotidiano.

No decorrer das observações chamou-me a atenção o empenho em determinado momento, da professora A em esclarecer aos alunos sobre os conteúdos trabalhados em aula, o que não havia acontecido até então, coincidentemente na semana anterior eu havia indagado sobre seu planejamento, no que e em quem este se baseava. Sobre isso ficou a seguinte questão: para quê planejamos nossas aulas e para quem? Para vencer o conteúdo (preocupação constante na fala da professora), para a escola, para os alunos, para demonstrar à pesquisadora?

Os conteúdos da professora A, giram em torno da linguagem pintura, o que reflete o gosto pessoal e o foco da formação acadêmica deste sujeito, que frequentou ateliê de pintura e hoje, segundo a mesma, é sua grande paixão. Conforme Kenski (in FAZENDA, 1995), que nosso conceito recente de memória está relacionado a vivências, ao passado retomado através de lembranças. Desta forma, é compreensível a escolha de tais temas pela professora, o que é correto se pensarmos que é importante partir daquilo que conhecemos, que temos maior segurança para trabalhar, no entanto, é preciso ampliar e para isso só o envolvimento do educador com sua prática, estudo e pesquisa poderão colaborar.

O planejamento da professora B, parece bastante fechado, pré-estabelecido, as propostas são entendidas por ela como atividades que devem ser executadas e entregues em tempo hábil, demonstrando maior preocupação com o produto do que com o processo. Durante as aulas ela dá atenção individualizada aos alunos circulando entre os grupos. Faz um planejamento por série.

É necessário salientar a necessidade do planejamento para prática educativa de todas as áreas do conhecimento e principalmente nas artes onde se trabalha com questões subjetivas. É importante ainda lembrar, conforme Gauthier (1998, 207), que

O planejamento abrange um conjunto de objetos, mas os resultados obtidos dizem respeito apenas a aspectos tais como as finalidades almejadas ao ensino (o “porquê” do ensino da matéria), os conteúdos a serem ministrados (o “quê” do ensino da matéria), as atividades de aprendizagem (os veículos do “quê”), as estratégias de ensino (os meios de tornar o veículo eficaz) e o ambiente educacional (as condições que fazem com que esse “quê” seja vinculável favoravelmente ou não).

Desta forma, percebemos que o planejamento é um instrumento teórico-metodológico que visa auxiliar o professor na sua prática pedagógica. Todo planejamento tem uma concepção ideológica, tem um posicionamento e deveria promover a participação do aluno e a opção pela não formalidade e flexibilidade, possibilitando atender de forma satisfatória as necessidades dos alunos e as inúmeras questões que vão surgindo no decorrer das aulas.

4.2.2 Categoria Políticas Educacionais

Frente às mudanças propostas para a educação por Políticas Públicas para Educação e por teóricos do campo educacional perguntei se acreditavam na possibilidade de melhoria da Educação no Ensino Médio. A professora A fez a seguinte observação, demonstrando preocupação e até mesmo negação com a questão da inclusão “acho que com certos alunos da inclusão, não somos especialistas”. A professora demonstra não ter grande conhecimento sobre o assunto e indiretamente posiciona-se contrária a receber alunos incluídos na escola por não sentir-se preparada para atendê-los.

Perguntei se as professoras estavam a par das Políticas Educacionais atuais e se participam das decisões em sua escola. A esse respeito a professora A respondeu apenas “sempre” e a outra “sim”. Sobre estar a par do projeto político-pedagógico ambas responderam apenas estar a par e colocá-lo em prática.

No caso da prof. B, no PPP de sua escola, não consta nenhum item específico à disciplina de Artes, aliás todas as disciplinas são tratadas de maneira genérica. Chama atenção, na prática da professora B, principalmente se comparada a professora A, o tipo de relação que procura manter com os alunos; em sua fala parece haver respeito pela diversidade e aceitação do diferente. Para resolver os problemas cotidianos de sala de aula ela faz ‘acordos’ com os alunos que, de maneira geral são autônomos na hora de realizar as tarefas. Ela procura dialogar com os alunos para resolver problemas disciplinares, busca conscientizar, argumentando que estes têm responsabilidades com o espaço da escola e com

as disciplinas. As regras da escola são encaradas com muita seriedade pela professora B, que demonstra ser participativa dentro da instituição principalmente no que refere-se a sua área de atuação. Suas aulas possibilitam um ambiente descontraído, os alunos trabalham, quase sempre ouvindo música e no laboratório de artes, o que lhes dá certa autonomia. Permanecem grande parte do tempo envolvidos com a proposta. No entanto, é preciso atentar ao limite entre ‘ambiente descontraído, propício ao trabalho e a reflexão’ de ‘ambiente descontraído e agradável para passar o tempo fazendo alguma atividade’. Esse último caso, infelizmente parece enrijecido nas escolas e, uma vez incorporado, continuará a alimentar negativamente a imaginação dos alunos a respeito da disciplina de Artes.

Ainda sobre autonomia, ao conversar com a professora A na supervisão da escola na presença de outra professora entreguei a entrevista semi-estruturada e observei o seguinte comentário: “Tu que é mais da educação olha isso aqui...” (Prof. A) A partir desta fala, ficou a dúvida sobre se a professora A sente-se segura quanto a sua prática, ficando também perceptível as relações de poder existentes na escola, o que sabe mais, o mais capacitado para tratar de determinadas questões, que ocupa cargo de ‘supervisor’, ‘orientador’, enfim, o ‘chefe’.

Frente à insegurança em relação às perguntas do questionário, a prof. A comenta várias vezes que não sabia se, e como poderia me ajudar. Não demonstra ser participante e conhecedora das questões estruturais da escola, tenta assumir uma identidade profissional mostrando-se útil na realização de tarefas que se referem à decoração da escola e organização de eventos festivos. “tô muito cansada hoje, fui até a madrugada ontem fazendo aquele cartaz que tá lá na entrada...” (Prof. A). Essa mesma postura é retomada pela professora na entrevista semi-estruturada quando perguntei aos sujeitos o que para eles é, e o que não é relevante na profissão. Como resposta da professora A, obtive a seguinte frase “Decoração na escola. Infelizmente ainda somos usadas para isso.” Na fala da professora parece estar implícita, a necessidade de auto-afirmação frente aos colegas de profissão.

Tal postura da professora, reflete-se de maneira oposta nos alunos na medida em que é autoritária com eles. Isso, pode ser notado nas respostas dos mesmos quando perguntados sobre como percebiam a professora e se gostavam da aulas:

“Ela é legal, mas ela manda demais”.

“Prefiro a C, a gente fala, tem as idéias e ela ajuda, complementa”.

É preciso salientar, a exemplo das falas acima, que a professora A, prende-se a detalhes que não são significativos ou enriquecedores para o aluno. Não contextualiza, raramente faz relações com o cotidiano do aluno, com outras áreas do conhecimento ou

mesmo entre períodos históricos defendidos por ela. “Acredito que a arte tem perdido muito em não dar mais importância aos períodos históricos” (prof. A). A esse respeito cabe lembrar que: não é, que a disciplina de arte não dê mais importância aos períodos históricos como acredita a professora, mas os resignifica e contextualiza de acordo com as necessidades de seus conteúdos ao invés de colocá-los de forma estanque como faz a professora.

“... sem conversa, virem pra frente pra observar. São dois artistas do pós-impressionismo, então vocês vão ver Mondrian e Van Gogh. (...) Vocês vão observar e escrever sobre as obras deles.”

“O que eu quero, o que eu sempre peço pra vocês? as características, o tema, o que ele usa, (...) cada tema que ele usa, se é retrato, se natureza morta, figura, tá! Então, vocês vão ter que ver qual que encaixa melhor, as características em relação a estes temas.” (prof. A)

...“Vocês observam bem as cores, porque ele usa, no início quando começa a pintar é um tipo de pintura, depois ele passa para outro. Vocês vão, vão, vai ficar bem definido aqui na fita vocês vão ver.” (Prof. A)

“Escrevam as cores quando ele muda de uma maneira de fazer para outra, aí vocês vão ter que me dizer o que ele faz de diferente nos quadros, vocês vão ter que saber estas partes, bem definidas.” (Prof. A)

(...) alguém quer que eu volte a fita, entenderam? (Prof. A). “Não!” (Alunos). Esta fala refere-se à pergunta feita pela professora ao término do documentário em VHS sobre os Grandes Mestres da Pintura. Tais imagens desacompanhada da contextualização necessária, com certeza fizeram pouco ou nenhum sentido para os alunos que evidentemente pediram para que a fita não fosse novamente passada.

Ambos os sujeitos não aliam teoria e prática, sendo que a professora B prioriza a prática. Enquanto que, a professora A poderia, por exemplo, ter aproveitado o vídeo sobre pintura mencionado nas falas acima para, trabalhar os elementos formadores, chamando a atenção para as texturas, cores, formas, linhas nas obras de Van Gogh e Mondrian. Os elementos básicos da linguagem visual são essências para a formação do “leitor visual”. Assim como as demais linguagens, a visual possui códigos que servem para deciframos suas mensagens. Estes definem-se por ponto, linha, formas, tom, cor, textura, direção, dimensão, escala e movimento. Balestreli (2005).

É sabido que para atingir as necessidades da educação na pós-modernidade cabe ao professor ser autônomo, renovador, criativo, crítico e transformador. Um profissional docente que administre o processo pedagógico e que busque caminhos e soluções. Para Demo (1993), a superação da habilidade didática e pedagógica empreende reestruturação:

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestação de sujeitos críticos e auto-críticos, participantes e construtivos. (Demo, 1993, p. 103).

Quanto à prática da professora B, pouco expositiva sustenta-se apenas no fazer, peca por não abordar conceitos ou gerar questionamentos. Apenas lança as propostas e auxilia os alunos individualmente, ou em grupos na hora da execução das tarefas. O fazer, preocupação constante nas falas e práticas de ambos os sujeitos, é importante, e não deve ser esquecido, no entanto, a técnica é apenas parte do processo de construção do conhecimento em Artes. As técnicas são as ferramentas utilizadas pelas diferentes linguagens artísticas e não podem ser colocadas para o aluno, como tendo um fim em si próprias. Conforme Barbosa (in OLIVEIRA E HERNÁNDEZ, 2005, p.15), “O fazer Arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como também a leitura. Qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto.” O fazer pelo fazer é novamente salientado nas falas a seguir:

“Vocês vão ter que vir hoje a tarde sozinhos para montar a instalação. A mostra é amanhã” (prof. A)

“...tem que ser uma coisa bem clara, alguma coisa para passar idéia” (Prof. A)

“Quem é que se compromete a vir?” Silêncio.. (Aluna)

“vai valer nota, quem vir fazer vai ganha nota pela instalação” (prof. A)

“Outra coisa que eu quero de vocês, quando eu falei do pós-impressionismo, antes lembra que eu falei da técnica pontilismo né? Olhem no caderno que vocês tem isso aí! Então, a técnica pontilismo, só que se vocês vão fazer, lá no ensino fundamental vocês fizeram com canetinha hidrocor o pontilismo com pontinhos. Vocês vão fazer individual, depois da instalação vocês vão fazer esse trabalho.” (Prof. A)

“Há!! É um pontilismo mais do designer tá! Um pontilismo mais do computador só que vocês vão tentar imitar, é livre, formem o que vocês quiserem em preto e branco, ou se quiser colocar cor também, tudo com letras, não com pontinhos, eu vô passá, vocês vão olhá como é que é esse trabalho, tem aqui, e tem aqui ó! Então vocês escolhem o desenho que quiserem, por exemplo quem gosta de fazer bichinhos mas tem que ser tudo com letras, não vei ter linhas, gente, só letras maiores e menores , é um tipo de um pontilismo, é uma achuria né!” (Prof. A).

Cabe observar ainda que a professora A não se faz entender pelos alunos na maioria de suas falas, não procura usar uma linguagem, fazer relações ou exemplos que possibilitem melhorar o entendimento do aluno sobre as propostas ou conteúdos. Um exemplo da falta de compreensão entre professora e alunos além do pouco domínio desta sobre o tema pode ser percebido no seguinte comentário: “Explicou meio por cima mas, é uma coisa vazia porque a gente chega lá faz, mas não sabe o porque está fazendo. É uma coisa sem fundamento.” (Aluna). Os alunos da professora A, não entenderam a proposta nem o que é uma instalação e nem o porque de estarem fazendo, então, como criar algo para “passar idéia” como a professora propôs e que idéia seria essa, para quem e porque? Apenas para elucidar essa questão, é válido mencionar que a instalação é uma forma de expressão artística dentre os diversos estilos e linguagens que permeiam a arte contemporânea atual. Ela pode ser definida como uma manifestação artística de caráter efêmero que desenvolve uma idéia ou conceito, utilizando diversos suportes e linguagens para compor um ambiente. Sendo que o artista pode criar espaços que permitam ao espectador penetrar na obra, interagindo, modificando e até mesmo tornando-se parte dela. Tem por característica a exploração da diversidade de recursos técnicos, materiais e meios, a fim, de provocar sensações variadas.

A professora B também preocupa-se apenas com o resultado final dos trabalhos, não valoriza o processo, deixando assim, de mediar reflexões e discussões a fim de criar condições para construção do conhecimento em Arte. A professora costuma relacionar propostas a temáticas específicas como por exemplo a prevenção ao uso de drogas, entre outras. Prioriza a demonstração e o aprendizado de técnicas ou seja, do fazer em detrimento da leitura e contextualização. Suas propostas circulam em torno do bidimensional, geralmente desenho em folha tamanho ofício. Ambos os sujeitos não costumam trabalhar conceitos referentes às Artes, estes são importantes para o entendimento da Arte com suas diversas manifestações e linguagens. E para o entendimento dos objetivos e conteúdos próprios a esta nas escolas.

“Ai sora, a gente estuda também” (aluno)

Essa resposta foi dada quando a professora A, disse que era para o trabalho ser concluído em casa. A arte, não é entendida por esse aluno como disciplina, ou não tem a mesma significância das demais áreas do conhecimento. E a professora não tendo dito nada a respeito do comentário reforçou tal pensamento. No entanto, se pensarmos nas leis referentes a educação, só em 1997/98 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs), pela Secretaria do Ensino Fundamental do MEC que a Arte passa a ser tratada como área do conhecimento e ainda assim aparecerem diversos “recortes e colagens” no seu texto,

principalmente referentes às questões metodológicas.

Conforme Verza (2000), as discussões sobre tendências, concepções e conceitos metodológicos seguem até os dias de hoje. Nota-se que nossa história nem sempre foi a história que queríamos ter construído, faltaram-se incentivos, políticas adequadas, organização e concepção profissional ao longo da trajetória das artes no Brasil. Hoje o quadro apresenta melhoras e perspectivas, principalmente no que tange à formação profissional e os saberes elaborados a partir disto; estamos constantemente construindo nossa história.

O conteúdo, grande preocupação da professora pareceu vazio, fazendo pouco ou nenhum sentido aos alunos que apenas copiam ou produzem sem questionar ou perguntar. O que se opõe ao PPP da escola A, onde o objetivo geral da disciplina é “Oportunizar ao educando através da observação, pesquisa e contatos com diferentes formas de Expressões Artísticas, a formação de uma linguagem transformadora para uma compreensão crítica do mundo que o rodeia” (2001-2, 64).

A respeito do Projeto Político Pedagógico da Escola, a professora A disse ter participado de sua elaboração e nele basear-se para planejar suas aulas. O que realmente pode ser constatado nas observações, demonstrando também que não basta uma Proposta Pedagógica consistente mesmo se construída democraticamente é preciso saber colocá-la em prática, é preciso que o professor seja engajado em sua prática pedagógica diária além de possuir formação adequada às necessidades da educação atual, portanto esbarramos novamente na questão da formação inicial e continuada. Sobre essa, acredito que deva em boa parte basear-se em conhecimentos específicos exigidos e oriundos da profissão docente. Ao invés disso, é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. Ou seja, já na formação ocorre o distanciamento entre teoria e prática, o que posteriormente dificulta ao sujeito fazer a ponte entre ambas. Portanto é essencial ao professor formador se interessar e conhecer as muitas realidades para que não corra o risco de "pregar" algo que desconhece ou pouco entende. O que pode causar desmotivação no futuro profissional ao deparar-se despreparado com as problemáticas que envolvem o cotidiano escolar. Ou ainda se ver repleto de teorias que não sabe como aplicar em uma prática que não conhece e que não o reconhece.

Para Tardif (2002), uma questão problemática que envolve a formação de professores é a organização das disciplinas que são de curta duração e geralmente baixo impacto nos alunos. Além disso, não se relacionam umas com as outras solidificando também na Universidade a fragmentação dos conhecimentos. Tendo isso em vista, cabe aos educadores a consciência de que sendo a educação também um ato político estes só serão reconhecidos

como sujeitos do conhecimento quando lhes for permitido serem os reais atores e construtores de suas práticas e das reformas necessárias a educação e não meros reprodutores, executores de políticas e regras impostas de acordo com interesses internacionais. Portanto, este é mais um motivo para se rever e buscar melhorias para formação dos professores, dos futuros formadores. Para tanto, Tardif (2002, p. 244), defende a unificação do Ensino da pré-escola à universidade.

Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar - mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

Tardif (2002), chama também atenção para os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação onde, o aluno passa um determinado número de anos recebendo conhecimentos específicos para depois, no estágio ou já formados os aplicarem. O que na prática, nem sempre essa formação será suficiente para o novo educador, este que aos poucos perde a referência da universidade e passa a ser a nova presa do sistema, da cultura escolar em que inserir-se. Para Tardif (2002), há ainda a tendência durante a formação de não considerar-se as representações, crenças e mitos anteriores dos professores em formação a respeito do ensino. Neste caso, conhecimentos se acumulam mas não modificam ou desmistificam as estruturas cognitivas, sociais e afetivas provenientes das histórias de vida dos indivíduos.

O PPP da escola B, não faz nenhuma observação direta ao Ensino de Arte, ficando essa parte, segundo a coordenadora pedagógica da escola a cargo das professoras da área.

4.2.3 CATEGORIA: O Ensino da Arte na ação pedagógica

Perguntei aos sujeitos sobre as dificuldades sentidas na prática docente, a professora B revelou não ter grandes dificuldades, o que também ficou perceptível nas observações feitas em suas aulas, demonstrando segurança em falas e ações. Ela tem seu espaço dentro da escola e o respeito de colegas e alunos, participa das diversas questões referentes a escola. No entanto, essa postura é própria de sua personalidade, e decorrente de sua história de vida. Teve uma família que a incentivou e apoiou financeiramente sua vinda do interior para Santa Maria para estudar, a convivência com pessoas de lugares e culturas diferentes durante a faculdade, o ter que “aprender a se cuidar sozinha”, como ela mesma mencionou, são

elementos formadores dessa personalidade ativa.

Sobre essa mesma questão a professora A ressalta “a resistência dos alunos em executar as tarefas por não saberem desenhar”. Voltando a responsabilidade das dificuldades sentidas em sua prática apenas para o aluno.

Ao ser questionada sobre a função do Ensino de Arte nas escolas a professora B acredita que este é fundamental e prioritário, mas não justifica sua resposta. Enquanto que a professora A acredita no Ensino de Artes na escola como meio de expressão e comunicação, de desenvolver “o senso estético nos aspectos físico, intelectual, emocional e perceptivo” dos alunos.

Frente às respostas dadas pelas professoras, sujeitos das pesquisa é necessário pensar nos objetivos do Ensino da Arte. Pois esta, sempre ocupou um lugar indispensável na vida do homem, não somente usada como um instrumento para desenvolver sua criatividade e percepção, mas especialmente importante em si mesma, como assunto e objeto de estudo. Possibilita que o homem envolva-se em atividades criativas, interaja com o mundo em que vive. Deste modo, é importante ressaltar que a atividade criativa é inerente ao ser, por apresentar múltiplas combinações entre diversas áreas de conhecimento, bem como emoções e idéias de cada indivíduo.

É justamente porque a arte mobiliza as práticas culturais, apontando para múltiplas visões do conhecimento, que é necessária ao processo educacional. Ao assumir que arte pode ser ensinada e aprendida também na escola, temos a necessidade de trabalhar a organização pedagógica das inter-relações artísticas e estéticas, amparadas por políticas públicas para o ensino desta.

Voltando aos sujeitos da pesquisa, quando questionadas sobre como planejam sua prática em relação a conteúdo, metodologia e avaliação a professora B fez as seguintes colocações:

* “Dentro do planejamento da Ed. Artística na Escola, temos (plástica, teatro e música) trabalhar os elementos da estrutura de cada disciplina.

* Metodologia funciona bem, desde que nos propusermos a despertar em nós o amor pela arte, o incentivo a criatividade tornando as aulas prazerosas, por que tudo o que fizermos com prazer tem tudo para dar certo. Nesta frase escrita pela professora B é perceptível que esta tem uma visão ingênua da questão metodológica, não tem o entendimento de que a metodologia é a forma, o como procedemos e que esta envolve etapas.

* A avaliação ocorre desde o momento que o aluno entra na sala. A avaliação é um todo, um conjunto, um somatório de atitudes, objetos, trabalhos, desenvolvimento dos

trabalhos, postura com o material, postura com o patrimônio (sala, objetos de uso comum) etc.”

Sobre o mesmo assunto a professora A colocou que: “seguem planos de ensino com história da arte, com vídeos sobre obras de artistas e trabalhos plásticos. A avaliação é nos trabalhos plásticos e nos vídeos, onde será testado o aprendizado com as obras.”

A respeito do planejamento a professora A demonstra ser conteudista, certa ocasião falou aos alunos “...isso aqui está dentro dos conhecimentos gerais, queiram ou não queiram vocês vão ter de aprender”. A professora parece acreditar que encher aluno de conteúdo para copiar e ouvir quieto faça parte do processo de ensino – aprendizagem. Durante suas aulas não há estímulo a participação dos alunos. Ela valoriza nas falas os períodos históricos mas dificilmente contextualiza econômica, política e culturalmente a arte dentro destes períodos.

“Hoje o artista faz a obra e não pensa se a pessoa vai gostar ou não”

“ A colega está lendo, imaginem os tipos de prédio, lembrem quando vocês fizeram o trabalho de consulta”.

É perceptível em sua fala certa insegurança e pouco conhecimento sobre o que comenta, parece que seu entendimento sobre arte limita-se ao momento de sua formação inicial e sobre o que memorizou e reproduz dos livros de história da arte e vídeos.

Do relatado pelos sujeitos, no item avaliação a professora B fala de uma avaliação processual. No entanto, ao menos no período observado esta se utilizou da auto avaliação como única nota do semestre e sobre a avaliação dos trabalhos finais do alunos. A auto avaliação, segundo Zabala (1998), é muito importante, inclusive para tomada de consciência e autonomia do aluno desde que bem planejada e acredito não deva ser utilizada como único método avaliativo.

Para a auto-avaliação cada proposta recebeu um peso ou valor dado pela professora e a nota final era determinada pelo aluno. Este em frente a professora observando os trabalhos era instigado a pensar em seu desempenho e participação em aula e se atribuía uma nota que era respeitada pela professora. Dessa maneira, apesar de pedir a participação e a reflexão do aluno sobre seu processo dá-se ênfase apenas ao trabalho final, deixando de lado o processo de elaboração das propostas e tudo que isso envolve, principalmente o tempo do aluno. Sobre isso um aluno questionou “mas professora e se o trabalho não ficou bom, mas no dia foi feito com dedicação...” (Aluno) o que deixou a professora sem resposta naquele momento. Essa é apenas uma das questões que envolvem a avaliação que conforme Zabala (1998, p. 220)

(...) é um elemento chave de todo processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estritamente ligada à função que se atribui a todo processo. Nesse sentido, suas possibilidades e potencialidades se vinculam às formas que as próprias situações didáticas adotam.

Portanto, conforme o mesmo autor a avaliação não pode ser uma prática fechada, rotineira, utilizada como ferramenta de controle e pressão sobre o fazer do aluno. Se colocada de forma aberta e processual poderá favorecer a participação e observação do processo de construção cognitiva dos alunos. A avaliação aberta também abre a possibilidade da auto-avaliação, que deverá ser entendida pelos envolvidos como um processo de aprendizagem e crescimento, devendo portanto ser bem planejada e seu significado trabalhado com a turma, há casos ainda que essa não deve ser colocada como a única possibilidade de avaliação.

Já a professora A relata exatamente o que faz, uma avaliação baseada nos resultados finais dos trabalhos dos alunos como pode ser percebido nas passagens a seguir.

“Valia quanto isso aqui sora? Trinta pontos?” (Aluna)

“Aí prof., se todo mundo foi mal acho que não deveria valer tanto um trabalhinho desse!” (Aluna)

“Acho que quem decide a anota sou eu!” (prof. A)

“Tá! Eu só tava dando minha opinião, eu tenho direito a isso...” (Aluna).

“(...) eu vou dar as médias para vocês, de quem entregou os trabalhos!” “Quem não entregou um trabalho já perdeu nota”. (prof. A)

“Esse trabalho vai valer uns quantos pontos”. (prof. A)

“Quem fugiu vai perder pontos”. (prof. A)

Dentre as problemáticas que envolvem o Ensino da Arte na escola atual, a professora A aponta o fato do Ensino da Arte ser obrigatório apenas para uma série do Ensino Médio. Acredita que se tivesse também nas outras séries poderia haver uma maior interdisciplinaridade. Sobre esse ponto a professora B acredita que o maior problema está nos profissionais, mas não explica sua afirmação. A respeito da educação em geral a professora B acredita que hajam “muitos profissionais acomodados, cansados, “velhos”, ultrapassados. Existe um certo “contágio” dentro das escolas que devemos estar constantemente lutando contra isso. Salário? Não justifica.” (prof. B).

Com base nas observações feitas com essa professora é possível dizer que tal comentário vem da pressão que sente da cultura escolar que foi gerada e está estabelecida em seu ambiente de trabalho. E também por conta de sua história de vida, pois não é seu salário que define sua condição de vida. Ao contrário a resposta da professora A, faz as seguintes

colocações sobre a Educação atual: “Não está acompanhando o desenvolvimento tecnológico, devido à quantidade de turmas e alunos que os professores têm, mal remuneração. Os professores não conseguem se dedicar somente ao estudo, tem que se desdobrar entre casa, família e “empregos”. É clara a indignação da professora com as questões salariais e parece que através desta tenta justificar atitudes.

Questionada sobre a busca de embasamento teórico para sua prática a professora A responde que busca em livros, revistas, vídeos e exposições indo de encontro com a resposta da professora A, a professora B, embasa-se em “leitura, informações sobre o que está acontecendo hoje na arte. Nenhum dos sujeitos mencionou autores ou mesmo bibliografia tanto específicas para área ou gerais da educação. Parece que buscam referências para sua práticas apenas em observações e na própria prática. Reforçando o distanciamento teoria e prática.

Ambos os sujeitos acreditam no papel do professor como transmissor do conhecimento, a professora B vê na profissão também a possibilidade de se conhecer e conviver com diferentes classes sociais, já a professora A diz que se tem que gostar muito do que se faz pois segundo a mesma “A dedicação é contínua, o aprendizado é todos os dias.” Nessa fala a professora demonstra que acredita numa formação constante, mas essa para ela vem com a prática, com os anos de profissão. Neste sentido, Tardif (2002) salienta a existência dos saberes experiências, estes, fruto do exercício diário da prática docente onde os professores “desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”. (p.39).

A respeito da relação da arte no cotidiano das sujeitas, a professora A diz que se restringe a leitura e visitas a exposições. A professora B se relaciona com a arte através de livros, vídeos e da produção pessoal que mantém em casa, em seu ateliê de pintura, onde também dá aulas particulares. Fez-se perceptível no decorrer das observações que a concepção de Arte de ambos os sujeitos é bastante tradicional e acadêmica.

Sobre formação continuada, os sujeitos costumam fazer o número de cursos, congresso ou seminários mínimos obrigatórios, no entanto, existe a consciência por parte de ambas da necessidade de tal formação, mas não há motivação suficiente para a busca desta. A professora B falou da vontade de voltar a estudar, retomar o bacharelado que deixou incompleto assim que se aposentasse. Já a professora A disse que só quando se aposentar poderá fazer o que realmente gosta que é pintar e dar aulas particulares. Ambas as sujeitos

possuem o mesmo objetivo, voltar à prática artística que em algum momento ficou em segundo plano devido à profissão professor. Lembrando Arroyo, (2000,129), “Nesses mecanismos de escolha-rejeição vão se criando imagens muito confusas do magistério (...)” que acabam distorcendo a realidade fazendo com que vida pessoal e profissional dos sujeitos se misturem. A professora acredita que apenas depois de formada ‘fazendo o que realmente gosta’ encontrará realização pessoal. Enquanto que, a professora B pretende retomar um projeto de vida que ficou para trás.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando-se de uma pesquisa de cunho sociológico, considera-se que, a sociologia assim como as demais áreas das ciências humanas foi marcada pela necessidade de definir seu objeto de estudo, além de compreender como se aplicam os fundamentos da ciência e os princípios do método científico no campo sociológico. Era necessário definir um método essencialmente sociológico que pudesse dar conta do seu objeto. Tal necessidade ocorreu devido às dificuldades em trabalhar com um objeto tão subjetivo como o ser humano, sujeito a modificações, complexo e principalmente imprevisível. Além do que, a análise do comportamento humano é feita por um observador também humano, sujeito a falhas e tendendo a distorcer os fatos segundo seu próprio entender e entender-se no mundo.

Neste ponto, repenso meu trabalho porque não há em uma pesquisa sociológica como haver neutralidade total por parte do pesquisador e também a objetividade nestes casos é relativa. Sendo assim, inevitavelmente a minha simples presença interferiu de alguma forma nos ambientes observados e a minha subjetividade, aprendizagens e história de vida, estavam presentes durante as observações e interpretação dos dados. Sei também que essa pesquisa só foi possível existir desta maneira porque é fruto do meu olhar enquanto pesquisadora. Olhar permeado pelas orientações acerca do trabalho, devido ao meu sentir e estar no mundo nesse momento e pela identificação com as linguagens artísticas e com o ensino de arte.

Quando uma pessoa aciona a memória para falar de sua história de vida, sua identidade vai se mostrando e apontando caminhos para entendermos como foi formada. Assim, é possível afirmar que os sujeitos da pesquisa embasam-se em experiências pessoais construídas ao longo das trajetórias profissionais, principalmente de suas formações iniciais. Portanto, é possível dizer que as “memórias” influenciaram as escolhas profissionais dos sujeitos, logo, são refletidas em suas práticas pedagógicas, não só no que se refere à formação

inicial, que ainda refletem, também no que se refere à questões como a própria escolha profissional, quando afirmam que só optaram pelo magistério por falta de melhor opção.

Sobre as Políticas Educacionais, foi possível constatar na vivência com estas duas professoras que tal assunto é entendido sob diversos olhares: na ação docente o ‘sentir’ expressa o que lhes é estipulado. A consciência crítico-reflexiva sobre sua profissionalização decorre de suas histórias de vida. Assim, as concepções e perspectivas educacionais têm como pressuposto a educação e a formação profissional que os docentes construíram ao longo da vida. Ambas as professoras compreendem a Arte como ‘atividade’ e não como ‘disciplina’. ‘Temas e técnicas’ ocupam o lugar de ‘conteúdos e objetivos’. As ‘atividades artísticas’ dos alunos de Ensino Médio se reduzem a uma sucessão de fazeres onde os mesmos são (deixados que façam), sem nenhuma orientação ou nenhuma intervenção por parte dos professores. O aluno desenha, pinta, cola, constrói, modela, etc. fazendo o que pode com o que lhe é oferecido como material, tentando entender o que o professor quer que ele faça. O aluno termina o ano no mesmo estágio de conhecimento artístico que iniciou, não há crescimento porque não há ensino de arte, não havendo ensino não poderá haver aprendizagem.

Apesar disso, a aula da professora B por exemplo, apresenta um ambiente bem mais descontraído onde o aluno tem mais liberdade para interagir e questionar. Ficou perceptível nas observações que a professora B com raras exceções consegue ter autoridade mantendo uma relação de respeito, tem consideração pelo aluno e espera ser tratada da mesma forma. Enquanto que a professora A mantém uma postura autoritária frente aos alunos, impondo muitas vezes sua vontade, usa a questão da nota e presença como pressão para que os alunos trabalhem. Não que a professora B não se utilize dessas, ‘digamos armas’, tão comuns nos cotidianos escolares, ela também as usa, só que primeiro busca outras alternativas.

É importante lembrar o quanto é necessário e também desafiador e conturbado trabalhar com Artes Visuais dentro da realidade ou realidades educacionais que temos, ainda mais se tratando de Ensino Médio que parece ser um espaço em que as Artes já foram abandonadas pelos alunos que estão mais interessados no vestibular ou em direcionar-se para o mercado de trabalho, e arte popularmente não é sinônimo de trabalho, nem mesmo de algo útil, se na escola permanece sendo vista pelos alunos que dela gostam, como momento de descontração e brincadeira e pelos que não gostam como mais uma tarefa a ser cumprida, visão que é solidificada pela maneira como ainda é ensinada, na maioria dos casos sem contextualização, sem reflexão, caindo num fazer pelo fazer. Frente a uma realidade riquíssima e conturbada, onde independente da realidade econômica e social o aluno é bombardeado com imagens e informações repletas de significações, a imagem tão usada para

aprisionar também pode ser utilizada para libertação do indivíduo e o Ensino da Arte é fundamental nesse processo, para tanto precisa ser reconhecido também no que refere-se a isso.

Ao pensar nas práticas pedagógicas das professoras A e B (sujeitos da pesquisa) procurei lembrar que para toda nova aprendizagem é preciso tempo. Ao assistir suas aulas procurei ter uma visão de pesquisadora que estava naquele local com objetivos anteriormente definidos, pois, estava entrando em ambientes com hábitos e costumes próprios, formados por culturas escolares e pessoas singulares. Por isso foi essencial entender as realidades destes dois ambientes, destes dois seres humanos. Apesar das Políticas Públicas influenciarem no cotidiano, por serem geralmente impostas verticalmente o cotidiano não influencia nestas políticas. As culturas assim como a escolar são alteradas mas necessitam de tempo para serem adaptadas e assimiladas, de forma que para as sujeitos envolvidas as coisas podem parecer inalteráveis.

Assim, acredito que na medida em que o indivíduo entenda-se como sujeito de sua própria ação é que será capaz de libertar-se de concepções obsoletas. Para tanto necessita envolver-se na busca por novas descobertas, pois a pesquisa não pode ser um privilégio da universidade, mas deve estar presente nos cotidianos escolares nas práticas dos professores e alunos.

Cabe por fim salientar, que esta pesquisa propiciou aos sujeitos, a mim enquanto pesquisadora, e espero à possíveis leitores, refletir sobre ações, fazeres e querer da profissão docente e sobre os caminhos a serem construídos para o Ensino de Artes nas escola. É importante lembrar também, que ela não fecha-se em si mesma trazendo respostas ou soluções, mas apontando muitos outros questionamentos. Acredito poder solidificar neste trabalho a constatação de que a formação não separa-se do sujeito nem do meio em que ocorre (comunidade). Que esta, deve estar ligada a identidade, do contrário, o professor acaba assumindo posturas que não são suas, que não partem de si, sendo apenas assimiladas e reproduzidas. Portanto, nossos projetos de formação não podem estar separados dos nossos projetos pessoais. Durante muitos anos os professores viveram numa espécie de pacto do silêncio quanto ao que lhes era estipulado. Muitos ainda estão atrelados a isso. É preciso que os professores que estão aí e também as novas gerações de profissionais aprendam a negociar ao invés de calar, negociar principalmente tempo, para formação continuada, para ler, para gostar-se, para refletir sobre sua prática, enfim, para tudo. Porque não adianta modificar as estruturas externas da escola (salas, material, meios) se não forem modificadas as estruturas internas do professor e conseqüentemente a cultura escolar atual.

VI REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto – imagens**. 5ª ed., Petropolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte. Editora C/ Arte, 1998.
- BALESTRELI, Laudete Vani. **Caderno Didático**. UFSM – Universidade Federal de Santa – Centro de Educação. 2005.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-42, dez. 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORRAZA, Sandra Maria. **Currículos Alternativos-oficiais: o (s) risco(s) do hibridismo**. Caxambu, MG: ANPEd, 2000. Disponível em [http:// www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- _____. **Desafios Modernos na Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GAUTHIER, Clemon. **Por Uma Teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: editora Ijuí, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 4ª edição - Rio de Janeiro: PD & A Editora, 2000.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **A teoria sociocultural de Vygotsky: um esboço Inicial**. Cadernos de ensino Pesquisa e Extensão, N 40. Santa Maria, 1991.
- LE GOFF, Jaques. **Memória – História**. Enciclopédia Einaudi I, In: Romano, Ruggiero (Dir.). Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**, Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- LÜKDE, Menga, ANDRÊ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, M; HERNÁNDEZ, F, (Org.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editoraufsm, 2005.
- OLIVEIRA, Ivone Martins. **Preconceito e Auto conceito – Identidade e interação em Sala de Aula**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1994.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A República**. São Paulo, Publifolha, 2001. (Folha Explica).
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes,

2002.

SAVIANI, Demerval. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

VERZA, Severino batista. **As Políticas Públicas de Educação no Município**. Ijuí, Ed. UNIJUI: 2000.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VII ANEXOS

7.1 ENTREVISTA PARA DOCENTES

- 1- Qual é sua formação? (magistério, licenciatura, bacharelado...)
- 2- Como ocorreu sua formação, o que a fez optar pelo magistério e pelo Ensino da Arte?
- 3- Para você, qual a importância da profissão “professor”?
- 4- Como é o seu cotidiano profissional? (níveis e séries em que atua, carga horária, etc.)
- 5- Quais dificuldades e/ou deficiências que você aponta em sua formação inicial em Artes?
- 6- Qual é a sua relação com a arte em seu cotidiano (visita exposições, produz, etc.)?
- 7- Quais são as maiores dificuldades sentidas em sua prática docente?
- 8- Na sua opinião, qual o papel/função do Ensino da Arte na escola?
- 9- Qual foi o último curso que você realizou (formação continuada)? Você os considera importantes e/ou significativos a ponto de influir ou modificar sua prática? Por quê?
- 10- Como você organiza (planeja) sua prática em relação a:
 - Conteúdo;
 - Metodologia;
 - Avaliação
- 11- Aponte o que para você é e o que não é relevante em sua profissão?
- 12- Na sua opinião, quais são as maiores problemáticas que envolvem o Ensino da Arte na escola atual?
- 13- Onde você busca referencial teórico/subsídios para suas aulas?
- 14- Como você vê a Educação em geral?

- 15- Frente as mudanças propostas pelo governo e por teóricos da educação você considera (acredita) possível a melhoria do Nível Médio no ensino público e o que é preciso para que isso realmente ocorra?
- 16- Você está a par das Políticas Educacionais e participa das decisões em sua escola?
- 17- Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico de sua escola e percebe se este está sendo colocado em prática?
- 18- Como você relaciona sua história de vida com sua formação profissional e se ambas refletem em sua prática diária em aula?
- 19- Você acredita em Dom? Qual sua concepção de arte?
- 20- Outras considerações ou observações que queira fazer: