

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

**MODOS DE VER A ARTE NA ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Silvia Guareschi Schwaab

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**MODOS DE VER A ARTE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E
PARTICIPATIVA**

por

Silvia Guareschi Schwaab

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional.**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria/ RS/ Brasil

2009

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização em Gestão Educacional

**MODOS DE VER A ARTE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**

elaborada por
Silvia Guareschi Schwaab

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
(Presidente/Orientador)

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

Prof. Dr. Clóvis Renan Jaques Guterres (UFSM)

Prof^a. Ms Lorena Marquezan (UFSM)
(suplente)

Santa Maria, agosto de 2009

Se os tubarões fossem homens fariam construir resistentes caixas do mar para os peixes pequenos, com todos os tipos de alimentos dentro, tanto vegetais, quanto animais.

(...) Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas. Nessas aulas os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia, a fim de poder encontrar os grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí. A aula principal seria, naturalmente, a formação moral dos peixinhos.

(...) Se os tubarões fossem homens, haveria entre eles naturalmente também uma arte. Haveria belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores e suas goelas seriam representadas como inocentes parques de recreio, nos quais se poderia brincar magnificamente. Os teatros do fundo do mar mostrariam, como valorosos peixinhos nadam entusiasmados para as goelas dos tubarões. A música seria tão bela, que os peixinhos sob seus acordes, a orquestra na frente, entrariam em massa para as goelas dos tubarões sonhadores e possuídos pelos mais agradáveis pensamentos .

Se os tubarões fossem homens – Bertoldt Brecht

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria
MODOS DE VER A ARTE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA
AUTORA: SILVIA GUARESCHI SCHWAAB
ORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de agosto de 2009.

Este estudo buscou investigar a visão dos gestores a respeito da disciplina de artes na organização curricular. Objetivou, igualmente, verificar de que forma se dá a construção do PPP (Projeto Político-Pedagógico) das escolas pesquisadas e entender de que forma a gestão se relaciona com a disciplina de artes. Diante disso, estruturou-se a pesquisa na abordagem qualitativa utilizando-se um Estudo Multicasos, que teve como participantes um gestor da equipe diretiva de uma escola municipal e um gestor da equipe diretiva de uma escola estadual, ambas do município de Santa Maria/RS. O levantamento dos dados da pesquisa teve como instrumento a entrevista semi-estruturada, e como registro o diário de campo. De posse desses dados, para sua análise utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo. A análise dos dados obtidos contempla a interpretação dos sentidos que os participantes da pesquisa atribuem à realidade, bem como o contexto em que eles estão inseridos. As categorias elencadas foram: Visões sobre gestão democrática e Visões sobre a disciplina de artes. Considera-se que uma educação em artes voltada para a produção apenas de propostas práticas, como uma mera ilustração artística para os conhecimentos obtidos em outras disciplinas, não dá conta de abarcar um projeto de gestão democrática e participativa. Ela pode sim, servir a uma visão de administração educacional, e preparar alguns alunos que se destacam na produção da prática artística para o mercado. Por fim, apresenta-se a proposta da cultura visual, como parceira de uma visão de gestão educacional.

Palavras-chave: Educação das artes; gestão; cultura; participação.

ABSTRACT

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
WAYS OF VIEWING ARTS AT SCHOOL: CONTRIBUTIONS FOR A
DEMOCRATIC AND PARTICIPATIVE MANAGEMENT
AUTHOR: SILVIA GUARESCHI SCHWAAB
ADVISER: CELSO ILGO HENZ
DATE AND LOCAL OF DEFENSE: SANTA MARIA, AUGUST 25, 2009.

This study aimed at investigating managers' view about Arts discipline in the curricular organization. It also aimed at verifying the construction of Politic-Pedagogical Project (PPP) of searched schools and understanding how the management is related to Arts discipline. The research was structured based on a qualitative approach, using a Multicases Study that had as participants two managers. The data search had as instrument a semi-structured interview and as register a field diary. With the data, for its analysis, it was used Content Analysis technique. The data analysis contemplates meanings interpretation of what the research participants attribute to the reality, as well to the context where they are. The categories were: views about democratic management and views about Arts discipline. It considers that an education on arts based on production of only practical proposals, as a mere artistic illustration for the knowledge obtained in other disciplines; do not contemplate a project of democratic and participative management. It can serve to an educational management view and to the preparation for some students that stand out in the artistic practical production for the market. Finally, it presents a visual culture proposal as partner of a educational management view.

Keywords: Arts education; management; culture; participation

ANEXOS

ANEXO 1: Entrevista com os gestores.....	45
ANEXO 2: Termo de consentimento informado.....	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
1.1 Apresentação	09
1.2 Tema	11
1.3 Problema de pesquisa	11
1.4 Objetivos	12
1.4.1 Objetivo Geral	12
1.4.2 Objetivos Específicos	12
1.5 Justificativa	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	14
3 A EDUCAÇÃO DA ARTE	15
3.1 Breves considerações sobre a educação da arte no Brasil	18
3.2 A proposta da cultura visual e o currículo	21
4 GESTÃO EDUCACIONAL	25
5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	29
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
ANEXOS	44

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A pesquisa em educação compreende uma série de questões que se relacionam ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade. “Pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2002, p. 12). Dessa forma, estaremos sempre em contato com diversidades de opiniões e crenças produzidas pelas mais variadas concepções de mundo trazidas pelos sujeitos e produzidas através de sua cultura.

A pesquisa, desse modo, torna-se essencial para responder a questões que nos acompanham e que poderemos ajudar a resolver. É imprescindível o uso da pesquisa para sabermos onde intervir e o que transformar, fazendo com que ela se torne um instrumento não só de reflexão, mas de ação para a produção de novos conhecimentos que podem ser impulsionadores de uma transformação social. De acordo com Minayo, pesquisa é

A atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesse e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (2003, p. 17-18)

Nossa sociedade é pautada por valores que se criam e recriam por nossas relações. Torna-se necessário, então, uma constante reflexão em torno destas questões. A sociedade de que falamos coloca a economia como base que a sustenta. Se a estrutura de uma sociedade engloba as relações entre as pessoas, consequentemente a nossa relação se dá em torno do que esse modelo de sociedade coloca como nosso alicerce, no caso brasileiro, o capital. Isso nos torna superficiais e nossas relações quantitativas.

Reproduzindo relações de poder baseadas no capital, nossas instituições acabam por confirmar a hegemonia do mesmo e produzem cada vez mais homens e mulheres que disseminam esses valores.

Construir uma nova estrutura social, com participação, cooperação e saber, que produza valores pautados no humano, é o nosso maior desafio enquanto educadores, pesquisadores e cidadãos, e é nesse sentido que os resultados das pesquisas educacionais se tornam fundamentais. Eles devem retornar para as instituições escolares para que essa constante reflexão e tomada de consciência não seja sufocada e os conhecimentos produzidos por uma investigação científica possam ser resignificados nos contextos de formação.

A Arte, além de uma área de conhecimento científico e educacional, é também cultura. É o resultado da expressão de um sujeito influenciado pelo seu meio, reflete suas concepções de mundo e sua bagagem experiencial. O contato com a arte possibilita que, além dos estudantes representarem suas idéias através das diversas linguagens artísticas, eles ainda conheçam a diversidade cultural da humanidade e desenvolvam sua percepção estética. Essas experiências que o ensino da arte possibilita contribuem para o desenvolvimento de saberes que os farão compreender o mundo de modo a conviver com o multicultural, que, de acordo com Hall

é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade '(2003, p.50)

As relações possibilitadas por uma educação em artes na perspectiva da cultura, possivelmente irão refletir de forma sistêmica em todas as outras áreas do conhecimento, visto que considerando as subjetividades trazidas pelas diferenças culturais pode-se ampliar as visualidades dos sujeitos sócio-culturais.

Diante desses questionamentos sobre a importância da arte na formação dos sujeitos, pode-se visualizar a relevância da pesquisa nessa área, entendendo-se que através dela se pode encontrar respostas e propor ações para transformar essa realidade. A pesquisa sobre a gestão do componente de arte no currículo escolar poderá esclarecer as visões que se refletem no dia-a-dia da escola e que são bases na construção de ações que vão se concretizar no ambiente escolar, caracterizando

assim a cultura organizacional da escola, que segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p.320), pode ser definida como “o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular”.

O tema gestão do componente de arte no currículo escolar suscitou uma indagação que será investigada através de um problema da pesquisa que leva em conta o contexto atual, onde a instituição escolar está voltada a formar o aluno para o mercado de trabalho. Sendo assim, o questionamento é sobre qual a visão dos gestores da equipe diretiva a respeito da disciplina de arte no currículo escolar. Com as visualidades narradas pelos gestores, participantes da pesquisa, será possível identificar qual a visão de gestão que se operacionaliza dentro da escola e tecer considerações acerca da relevância ou não dos conhecimentos produzidos em arte a partir dos pontos de vista estudados, assim como apresentar novas propostas que podem ajudar a contemplar questões contemporâneas na educação das artes na escola, com vistas a uma gestão escolar democrática e participativa.

1.2 Tema

A gestão da arte no currículo escolar

1.3 Problema de pesquisa

Considerando-se o contexto atual, onde a instituição escolar está voltada a formar o aluno para o mercado de trabalho, qual a visão dos gestores a respeito da disciplina de arte na organização curricular?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar de que forma os gestores da equipe diretiva visualizam a disciplina de arte no currículo escolar.

1.4.2 Objetivos Específicos

Verificar de que forma se dá a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas pesquisadas.

Entender de que forma a gestão se relaciona com a disciplina de artes.

Conhecer de que forma ocorre o trabalho interdisciplinar nas escolas pesquisadas

1.5 Justificativa

As transformações constantes decorrentes do processo de globalização¹ e do processo decorrente de pensar sobre a sociedade na busca de maneiras de encarar a contemporaneidade com novas formas de ver, se reflete conseqüentemente, no campo da gestão e das artes na escola. Sendo assim, esta pesquisa se mostra relevante para o entendimento destes processos de transformação ou estagnação diante de uma realidade global em constante desenvolvimento, no que tange o campo da educação das artes.

¹ Segundo LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI (2207, p. 51) a globalização “designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente”.

Os modelos de gestão presentes no sistema educacional trazem modos de pensamento que se refletem nas práticas cotidianas do processo de organização escolar visto que é notável o modelo de gestão que baliza as instituições na contemporaneidade. Algumas, continuam insistindo em modelos defasados que servem somente a interesses econômicos, outras, se encontram em processo de significação/resignificação de formas de gestão que possam dar conta de um contexto em constantes transformações. Sendo assim, é necessário que se visualize o pensamento de gestão que norteia as ações das instituições para, a partir daí, pensar em formas de problematizar essas formas de pensar, contemplando discussões que se fazem necessárias na contemporaneidade.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para a área da gestão educacional ao possibilitar reflexões acerca destas questões, que são essenciais para que se pense a educação nas suas mais diversas dimensões, contemplando a complexidade da sociedade atual e produzindo conhecimento com vistas a qualificação dos profissionais da educação e da formação dos estudantes que estão frente aos desafios das intensas modificações e construções de identidades sócio-culturais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O tema gestão da arte no currículo escolar suscitou uma indagação que foi investigada através de um problema de pesquisa que leva em conta o contexto atual, onde a instituição escolar está voltada a formar o aluno para o mercado de trabalho. Sendo assim, o questionamento é sobre qual a visão dos gestores da equipe diretiva, a respeito do componente de arte no currículo escolar. A opção pelos gestores da equipe diretiva, justifica-se pelo entendimento do diretor como um líder cooperativo, como nos falam Libâneo, Oliveira e Tosschi, como “alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum”(2007, p.332), ressaltando-se nesta pesquisa, a vontade de perceber sua visão, já que, como complementam os autores acima, “como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”(2007, p.332).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa é usado quando se busca compreender os comportamentos, as interações e os significados dos sujeitos entre si e com o meio ambiente. Neste caso, ela foi utilizada para entender qual é a visão dos gestores da equipe diretiva sobre a disciplina de arte no currículo e como essa visão se operacionaliza na escola.

3 A EDUCAÇÃO DA ARTE

A sociedade contemporânea está pautada na disseminação de valores capitalistas que objetivam a massificação das necessidades humanas para o consumo de bens e serviços que garantam lucros. Essa forma de pensar que se eleva diante de nossos olhos e da qual fazemos parte, está inserida na escola. A instituição escolar, neste contexto, está fomentando e conduzindo os alunos a perpetuarem os valores que se apresentam no mundo capitalista. Desta forma, é inócuo discutir a educação sem fazer referência ao modelo social que se impõe.

A modernidade, baseada na valorização de processos de racionalização, técnica, exploração, dominação e expansão do capital, acabou centrando seus domínios nas técnicas que em nenhuma medida contemplavam as subjetividades dos sujeitos e esse processo se estende até os dias atuais.

A sociedade contemporânea, com a valorização do mercado de trabalho, acaba por fragmentar o conhecimento e valorizar áreas que operam diretamente com a razão. Isso se reflete na escola quando observamos, por exemplo, a carga horária destas disciplinas, que é consideravelmente maior se comparada às disciplinas que trabalham com a subjetividade, como, no caso, a arte.

A educação no campo da arte não pode estar vinculada ao imediatismo que serve ao mercado de trabalho. Ela ganha significado quando sensibiliza e humaniza para questões estéticas e culturais que possam ser incorporadas na grande teia de significados que os educandos trazem dentro de si. Para tal é imprescindível que seja levada em consideração a multiculturalidade presente nos espaços sociais para que se desenvolvam competências dentro desses sistemas culturais.

A estrutura curricular das escolas, em sua imensa maioria, é descontextualizada e fechada, de modo que os alunos não sentem prazer em contato com os conteúdos dos componentes curriculares e acabam refletindo isso com desinteresse pelas aulas. Talvez fosse interessante pensar em artifícios para que a educação conduzisse aos alunos a proposições que se produzissem a partir de suas próprias ânsias, de seus questionamentos e problematizações, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Penso que não cabe mais a marginalização de áreas subjetivas do conhecimento, como é o caso da arte. Uma visão de arte, onde a corrupção e os valores da sociedade são camuflados não deveria ter mais lugar em nossas instituições de ensino, de modo que se entenda que a arte deixa de representar o mundo como ele deveria ser para questioná-lo em suas mais diversas manifestações. Não é só a questão estética e artística que está em jogo, mas a questão da cultura, da sociedade e de seus sujeitos, que produzem interpretações da experiência visual e desenvolvem a crítica a partir dela. Ou seja, a partir do desenvolvimento de subjetividades e dos processos dialógicos que a disciplina de arte possibilita, os alunos falam de si trocando experiências que envolvem diferentes visualidades em torno de um mesmo objeto de análise, que pode ser uma obra de arte ou uma imagem cotidiana. A partir dessas narrativas construídas nas interações culturais surgem possibilidades de produções de conhecimentos novos, contextualizados e libertos da influência das verdades absolutas ditadas para garantir os interesses de grupos dominantes.

Nesse aspecto a cultura visual² é importante, pois possibilita que através da interpretação de diferentes artefatos culturais, de diferentes naturezas e procedências, os sujeitos os interpretem de acordo com sua construção cultural e histórica e compartilhem essas análises com outros a fim de que se possam trocar experiências visuais.

A cultura visual é um campo de estudos recente, proveniente dos estudos culturais, seu foco está nas visualidades do cotidiano e “se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura” (MARTINS, 2005, p.135).

Vivemos rodeados de imagens, sendo que a visualidade não pode ser negligenciada. A imagem apresenta-se como elemento principal na sociedade contemporânea, de modo que articular os sentidos que ela produz é importante para que se avaliem os significados e sentidos produzidos, já que

a imagem é uma elaboração complexa, preñe de significados e interpretações, que depende de uma rede de informações, convenções e interações sociais que não operam de modo linear. Os

² Hernández nos fala que “la cultura visual no se refiere a uma serie de objetos, sino a um campo de estudio que ha ido emergiendo desde la confluencia de diferentes disciplinas, em particular desde la sociologia, la semiótica, los Estudios culturales y feministas y la historia cultural del arte, y que dibuja diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.” (2005, p. 12-13)

significados não são fixos e não existe uma lógica especial que permita interpretação determinante de seus sentidos. O sentido, enredado em camadas de sensações, acepções, torna-se, por isso mesmo, multirreferencial (MARTINS, 2005, p. 143)

Dessa forma, a escola precisa encontrar propostas para problematizar os significados da imagem entendendo a mesma como uma ferramenta que não deve ser explorada tão somente enquanto ilustração, mas que tem uma linguagem própria e significados diferentes para cada sujeito sócio-cultural que a interpreta.

De acordo com Martins (2007, p.26) “a cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura. É importante, dessa forma, visualizar as imagens, que estão em toda a parte, a todo o momento. Não podemos ignorar o contexto marcado por imagens e pensar nelas como simples representações banais, pois elas vêm encharcadas de significados, de ideologias, de visões de mundo que podem e devem ser questionadas, no caso da escola, para uma educação e uma gestão construída sobre a base da crítica, da participação, do respeito e do diálogo.

A proposta da cultura visual vislumbra um trabalho em torno de imagens enquanto representações culturais. As visualidades em torno das imagens são consideradas, bem como a subjetividade do sujeito sócio-cultural que analisa as mesmas, sua cultura, sua maneira de ver. As várias interpretações que as imagens suscitam enriquecem as análises e ampliam os modos de ver, possibilitando que os sujeitos caminhem por diversos universos de significado e pensem sobre as mais diferentes questões que emergem das vivências humanas.

É importante pensar sobre as possibilidades de significado que as imagens apresentam, de modo que a partir das compreensões produzidas os sujeitos possam se libertar de verdades absolutas ou imposições criadas para a promoção do modelo capitalista neo-liberal e libertar-se assim dos moldes criados por interpretações limitadas da realidade.

O olhar crítico possibilitado pela proposta da cultura visual não contempla somente o universo das artes, mas sim todas as questões em torno da sociedade, da cultura e das vivências humanas, sendo que, na escola, essa criticidade ganhará força tanto na sala de aula quanto na participação da comunidade escolar no que tange as questões da gestão escolar. O desenvolvimento da criticidade promove a participação, o comprometimento, a criação, a invenção, o diálogo, o respeito, e

tantos outros atributos importantes na promoção de uma cultura para a gestão democrática, um espaço de participação, de ação, de democracia.

3.1 Breves considerações sobre a educação da arte no Brasil

O que caracteriza um país está estampado em sua cultura através das mais diversas manifestações artísticas, porém, no caso do Brasil, pode-se dizer que, devido ao processo de aculturação, ocorrido com a chegada dos europeus, foram difundidos valores culturais e estéticos trazidos por eles, que ora se sobrepuseram, ora se mesclaram com a cultura brasileira, caracterizando hoje a diversidade que pode ser visualizada em nossa cultura nacional. As pedagogias relatadas nesta breve história do ensino das artes no Brasil continuam fortes até os dias atuais.

O marco inicial do ensino da arte no Brasil foi traçado pela vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, por vontade de D. João VI, quando foi criada a Academia Imperial de Belas-Artes, que após a proclamação da República passou a ser chamada Escola Nacional de Belas-Artes. De acordo com Martins, Picosque & Guerra (1998, p.10), “o ponto forte dessa escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e utilização de modelos europeus”. A influência dos modelos franceses ficou evidente e o neoclassicismo reinou por vontade das elites, fazendo com que a arte adquirisse conotação de luxo, e menosprezando as manifestações artísticas que não adotassem tais padrões.

No início do século XX, com a tendência tradicional de ensino, que tinha o professor como detentor da verdade absoluta, compondo uma relação de autoritarismo, foi predominante no ensino de arte, sendo importante a valorização do desenho pela cópia fiel da realidade com o objetivo de desenvolver a coordenação motora. Essa tendência está presente nas aulas de arte de escolas brasileiras desde o século XIX, quando predominava a teoria estética mimética, ligada às cópias do natural e a apresentações de modelos para os alunos imitarem. Também, entre os anos 1930 e 1970, eram abordados, além do desenho do natural, o desenho geométrico, desenho decorativo e o desenho pedagógico, que eram esquemas de construções de desenho para ilustrar aulas, feitos em Escolas Normais. Nos anos

1950, passam a fazer parte do currículo escolar as matérias de música, canto orfeônico e trabalhos manuais (FERRAZ ; FUSARI, 2001). Ainda,

nessa época surgiram também algumas disciplinas como 'artes domésticas', 'trabalhos manuais' e 'artes industriais', em cujas aulas os meninos eram separados das meninas, pois havia artes 'femininas' – bordado, tricô, roupinhas de bebê, aulas de etiqueta... – e artes 'masculinas', geralmente executadas com madeira, serrote, serrinhas, martelo: bandejas, porta-retratos, descansos de prato, sacolas de barbante, tapetes de sisal. (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 1998, p 11)

Paralelamente, surgiu a Escola Nova, mais democrática que a Escola Tradicional, centrando o ensino, não mais no professor, mas no aluno, rompendo com as cópias de modelos e direcionando o ensino para a livre expressão. Daí surgem alguns problemas no ensino da arte, como a idéia de que no ensino da arte tudo é permitido. Houve uma valorização do “desenho livre” e o conhecimento é deixado de lado em nome da “livre expressão”, sendo o desenvolvimento da criatividade o principal objetivo da arte na escola.

Se, por um lado, a Pedagogia Nova superou alguns aspectos da Pedagogia tradicional, por outro, acabou resumindo a expressão e criatividade do aluno à “práticas espontaneístas, centradas na valorização extrema do processo, sem preocupação com os seus resultados” (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 1998, p. 11).

A Escola Tecnicista, introduzida no Brasil entre os anos de 1960 e 1970, consistia em uma educação centrada na técnica. O professor tinha como função preparar o aluno para o mercado de trabalho, e inseri-lo dentro do modelo social vigente. O ensino de arte nessa época busca o aperfeiçoamento técnico e são utilizados livros que ensinam receitas de como fazer arte.

nas aulas de arte, os professores enfatizam um 'saber construir' reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um 'saber exprimir-se' espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento das linguagens artísticas. Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizam propostas e atividades dos livros didáticos que, nos anos 70/80, estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte” (FERRAZ ; FUSARI, 1999 p.32-33).

No início dos anos 1970 é assinada a LDB 5692/71, que introduziu a disciplina de Educação Artística no currículo escolar. “Os professores de Desenho,

Música, Trabalhos manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo conhecimentos específicos de suas linguagens viram esses saberes repentinamente transformados em meras atividades artísticas” (Ferraz e Fusari, 2001, p.41). Problemas surgidos a partir desta lei podem ser facilmente observados em nossas escolas, como a dificuldade metodológica na disciplina de artes, o apoio em livros didáticos ou o pouco aprofundamento nos conteúdos.

Nos anos 1980, surge a Escola Histórico Crítica, que busca uma teoria e prática da educação mais reflexiva. “Essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora” (Ferraz e Fusari, 1999, p.34). Neste momento começa-se a olhar o ensino da arte de maneira mais realista, crítica e reflexiva com relação à sua importância nos currículos escolares.

A partir dos anos 90, conhecemos o Construtivismo. Que condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização de materiais didáticos distantes do universo do educando e procura formar pessoas participativas e cooperativas. O conhecimento é construído entre professor e aluno ao longo do curso escolar. No ensino da arte surge a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, baseada na integração do fazer artístico, da leitura de imagens e da contextualização. De acordo com Rizzi,

A proposta triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (RIZZI, 2002, p.70).

Segundo essa abordagem, a ação de ler obras de arte desperta a capacidade crítica dos alunos, enquanto que o fazer arte busca o domínio da prática artística e o contextualizar opera no domínio da história da arte e outras áreas do conhecimento (RIZZI, 2002). Pode-se dizer que em alguns aspectos a abordagem triangular, assim como várias outras propostas foi mal interpretada, principalmente no que tange ao fazer artístico. As práticas de releitura, que são muito recorrentes no ensino de artes hoje, foram por muitos interpretadas como “cópias de obras de artistas famosos”, diminuindo dessa proposta as questões de reler enquanto interpretar,

transformar e criar. Essa prática continua forte dentro da escola, muitas vezes desvirtuada de seu objetivo inicial.

Atualmente, baseados nos estudos sobre cultura, estamos promovendo as idéias da cultura visual. Hernández (2009) ressalta que o que se quer é adquirir um alfabetismo da cultura visual, que amplia a noção e as práticas do alfabetismo visual e que possibilite a compreensão da influência das imagens em suas vivências e a reflexão sobre as suas identidades e contextos. Segundo ele,

essa forma de alfabetismo pode ajudar a redefinir o papel do sujeito no processo de interpretação. A partir da mudança da pergunta “o que você vê?” para “o que você vê de si nesta representação?”, o foco que a perspectiva da Alfabetização Visual fixava na codificação e decodificação das representações visuais expande-se em um processo de aprendizagem mais compreensivo e envolvente (HERNÁNDEZ, 2009, p. 206)

A proposta da cultura visual, parte do eu, parte do contexto e das subjetividades dos sujeitos, e, dessa forma, produz diferentes narrativas sobre as imagens que nos rodeiam, constituindo-se assim mais significativa porque não traz respostas prontas, mas sim produz constantemente o novo, inventa, cria.

3.2 A proposta da cultura visual e o currículo

A contemporaneidade está sendo marcada por mudanças nas concepções de arte, cultura e educação. Os questionamentos que se surgem tem como fio condutor as questões de conhecimento e poder, sendo que o debate se faz em torno da epistemologia, representações, concepções de tempo e espaço, identidades, entre outras. Essas problematizações apresentam enormes desafios para a educação. No campo das artes, da mesma forma, surge a necessidade de superação do discurso universalista moderno, que se impõe como verdadeiro, ao tempo em que, considerando-se o pluralismo cultural e social, se considere que um modelo não mais poderá representar a pós-modernidade.

As teorias que representam a pós-modernidade precisam tratar de questões de poder. De acordo com Silva (2001) não se pode separar questões culturais de questões de poder porque ao mesmo tempo em que se manifestam expressões

culturais de grupos dominados, predominam formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massas. A questão do poder vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas de currículo. As teorias tradicionais defendem a neutralidade e as questões técnicas. Essa teoria difere das teorias críticas e pós-críticas porque está centrada na questão o quê? Como? Dado que temos um conhecimento inquestionável a transmitir, qual a melhor forma de fazê-lo? Enquanto a crítica e pós-crítica se concentram no por quê?

Silva (2001) nos fala ainda, sobre as características destas teorias. A teoria tradicional tem como características: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. São características da teoria crítica: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. E da pós-crítica: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

O multiculturalismo centra sua análise nos fenômenos contemporâneos com relação à cultura. Nessa ótica, desenvolve-se uma postura multicultural que busca desestabilizar uma lógica dominante e homogeneizadora. A educação entendida como aprendizado cultural se intensifica na possibilidade das múltiplas vivências e a formação do profissional da educação não pode ser reduzida ao mero reproduzir culturas, mas sim ao reconfigurar, transformar e produzir.

A educação, numa perspectiva multicultural, leva em conta a subjetividade e a pluralidade, rompe com a homogeneização das identidades dos sujeitos, produzindo relações sujeito-sujeito em detrimento de reduzir essas relações em sujeito-objeto.

A escola, nesse contexto, é vista como organização multicultural que desenvolve uma educação voltada ao respeito a pluralidade e as identidades dos sujeitos reduzindo assim preconceitos e discriminações e construindo o olhar sensível. O currículo é o caminho pelo qual estas propostas podem ser implementadas. Ele engloba as experiências, as relações, conteúdos, enfim, tudo o que possibilita a produção do conhecimento escolar. De acordo com Silva

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a

extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 2008, p.195)

O currículo multicultural é visto, assim como a educação, como cultura. É uma prática social que produz significados e contribui para a formação de identidades. Sendo assim, é importante que esteja aberto, permanecendo em constante transformação, na medida em que se constrói na problematização, na desconstrução, no questionamento, principalmente de visões hegemônicas e no respeito às diferenças.

Pensando em transformações no currículo, que permitam que contemplem as questões acima, Efland, Freedman e Stuhr (2003), apresentam um modelo de currículo pós-moderno de ensino de artes. Os autores definem a arte como “una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad comun”, e trazem como função da arte a questão de “mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural”. Trazem ainda, como conteúdos e métodos deste currículo

Reciclar contenidos y métodos de técnicas de formación modernas y premodernas; presentar los minirrelatos de varias personas o grupos sin representación en el cánón de grandes artistas; explicar las repercusiones del poder en la homologación del saber artístico; usar argumentos relacionados con la desconstrucción para mostrar que no hay puntos de vista privilegiados; reconocer que las obras de arte tienen múltiple codificación, en varios sistemas simbólicos. (2003, p. 124)

Na relação entre a educação cultural e a pós-modernidade deve ficar claro que existem visões do multiculturalismo que não se adequariam ao pensamento da pós-modernidade, a começar pelo entendimento, ou conceito de cultura, que difere entre modernos e pós-modernos. Dessa forma, o currículo do ensino de artes na contemporaneidade, busca métodos e objetivos que possibilitem conectar os conteúdos a essa nova forma de ver o mundo. Nesse sentido, como nos falam Efland, Freedman e Stuhr (2003), as artes constituem representações da realidade social e sua finalidade, como já vimos, é contribuir para a compreensão do

panorama social e cultural, sendo que a visão apresentada pelos teóricos pós-críticos é a que melhor contempla todas essas questões.

4 GESTÃO EDUCACIONAL

O conceito de gestão se constrói num contexto de transformações que começa a valorizar a cultura, as trajetórias de vida e a participação dos grupos sociais, neste sentido, um contexto que começa a se delinear do local para o global. Esse conceito supera o da administração, que foi inspirado no modelo de fábrica, resultado de uma racionalidade dominante baseada no rigor científico e na fragmentação do conhecimento.

A denominação de Gestão Educacional, requer uma nova forma de pensar a educação e a escola, considerando aspectos que eram escanteados pela visão de administração escolar.

A administração escolar é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. (LÜCK, 2006a, p. 57-58)

Esta visão é influenciada pelo modelo Taylorista-fordista³, surgido na primeira metade do séc. XX, e está assentada num modelo de administração inspirado no modelo adotado pelas organizações lucrativas, que pressupõem que cada um de seus membros tem um lugar determinado e automatizado no processo e deve exercer uma função específica dentro deste sistema para sua plena harmonia. A divisão do trabalho, a racionalização, a mecanização, a linha de montagem, a produção em massa são alguns dos pilares deste modelo.

O modelo taylorista-fordista tem fortes implicações na gestão escolar e na educacional. Observa-se que a presença deste modelo, evidenciado por aspectos como a divisão do trabalho, a racionalização, o planejamento, a centralização, entre outros, podem ser encontrados ainda muito intensamente em nossas instituições escolares. Exemplo disso é a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos sujeitos, a valorização de disciplinas objetivas e racionais, o

³ São conhecidas as implicações desses modelos nas gestões escolares. O planejamento, a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a especialização de funções e a burocratização, em nome de uma eficiência e produtividade maiores, são seus produtos típicos. (UFMS. Curso de Especialização a distância em Gestão Educacional. Disciplina de Fundamentos filosóficos, políticos e sociais da Gestão Educacional, Unidade B)

parcelamento do trabalho com a especialização de funções e a burocratização. O sistema capitalista moldado na gestão de resultados, maior produtividade com o baixo custo de produção e na racionalização do trabalho, vem reproduzir ao sistema educacional este viés. A escola passa a fornecer mão-de-obra, neste caso, o trabalhador, para alimentar este sistema.

A gestão está associada a uma concepção de educação que certamente não contempla um ensino conteudista, mas sim a uma visão de valorização das identidades dos sujeitos que a produzem. Na perspectiva da gestão, a participação é, sem dúvida, um elemento bastante significativo, visto que a gestão enfoca uma visão de conjunto. De acordo com LÜCK,

A gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2006a, p. 35-36)

Os aspectos acima citados fazem referência à democracia e participação, esta última vista também como compromisso coletivo. A autora destaca, ainda, que trata-se

da proposição de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos e, para além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino da escola. Cabe ressaltar, ainda, que a gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas, sim, a superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido. Para ser efetiva, a gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão e área da gestão que possibilita o bom funcionamento das demais dimensões, a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade construída a partir de visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são concebidas como forças na construção da realidade e sua superação, sem precisar reinventar a roda. (LÜCK, 2006a, p. 53-54)

A administração seria, assim, um enfoque da gestão, constituindo-se em gestão administrativa.

A gestão vai se configurar num meio influenciado pelo processo de globalização. Essa sociedade globalizada abrange as várias culturas, dentre elas a acadêmica⁴, que tem a educação como um fenômeno cultural que vai se operacionalizar dentro de uma instituição escolar, que por sua vez tem as funções de educar, socializar e instruir. Inserido aí está o educador, um gestor que trabalha para alcançar esses objetivos, e o responsável por possibilitar ao aluno, das mais diversas formas, que ele possa, através dos saberes trabalhados, re-significar a cultura e produzir conhecimento de forma significativa, direcionando toda essa experiência ao seu projeto de vida.

Uma sociedade justa seria aquela em que todos pudessem viver com qualidade, mas essa melhoria da qualidade de vida das pessoas, de acordo com Lück (2006), só se dará quando conseguirmos atingir um salto de qualidade na educação. Para atingirmos essa qualidade, é necessária muita reflexão e participação na busca de caminhos e na tomada de decisões, principalmente na articulação das políticas públicas e na sua implementação dentro das instituições de ensino.

Na contemporaneidade fala-se em gestão democrática, um conceito que se associa à participação social, como a formulação de políticas públicas de educação e a tomada de decisões na escola. Além disso, associa-se também o acesso e a permanência na escola como metas a serem atingidas, bem como o debate sobre as questões que envolvem a qualidade dessa educação, não numa perspectiva quantitativa, mas qualitativa, levando em consideração todo o contexto social. Na concepção democrática de gestão educacional, a escola estende sua função para a comunidade, e essa, por sua vez, influencia os destinos da escola através de decisões tomadas em conjunto.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 é estabelecido, no artigo 206, que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº19/98) VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;”, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96

⁴ De acordo com Gómez, cultura acadêmica é “a seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola: o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. A cultura acadêmica se concretiza no currículo que se trabalha na escola em sua mais ampla acepção: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-texto, ao currículo como construção ad hoc e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes” (2001, p.259)

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivas graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Apesar da legislação vigente apresentam-se muitas dificuldades de democratizar a gestão escolar. Essas dificuldades passam justamente por uma cultura democrática pouco vivenciada nos segmentos sociais, pela resistência à socialização do poder e por falta de vontade política.

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Através de um estudo multicasos, que Triviños (2008) assim denomina por entender que não se tem a necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, podendo o pesquisador estudar dois ou mais sujeitos ou organizações, pretendeu-se verificar como a visão dos gestores acima citados vai se transformar em ações dentro das escolas. Para isso foram escolhidas duas escolas do município de Santa Maria: uma escola Municipal e outra, Estadual, onde foi efetivamente usada a metodologia do estudo de caso, que de acordo com Lakatos e Marconi (2004, p. 274) “reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato”. O estudo de caso leva em conta um fato dentro de um contexto de vida real.

Na Escola Municipal, tivemos como participante da pesquisa o Gestor A, que ocupa cargo na administração da escola. Esta escola localiza-se em um bairro da região central de Santa Maria, e conta com 608 alunos distribuídos na educação Infantil, ensino fundamental e EJA. Nesta escola, os alunos são, em sua maioria, provenientes de uma vila, de diversas camadas sociais, sendo que mais ou menos 60% são considerados pobres e alguns da classe média⁵.

Na Escola Estadual, o participante da pesquisa também ocupa cargo na administração da escola, sendo denominado de Gestor B. Esta escola localiza-se na região central do município de Santa Maria e conta com 665 alunos distribuídos da pré-escola a 8ª série e EJA. Os alunos que freqüentam a escola provém das mais variadas regiões da cidade e são de diferentes classes sociais⁶.

Para levantar os dados da pesquisa foram usados a entrevista semi-estruturada e o diário de campo. A entrevista semi-estruturada permite que o pesquisador tenha maior flexibilidade para desenvolver questionamentos segundo a direção que considere adequada, produzindo assim uma amostra mais rica sobre o tema pesquisado, bem como que o participante da pesquisa possa discorrer sobre o tema proposto com maior abrangência, produzindo maior profundidade nas problematizações do pesquisador.

⁵ Os dados aqui apresentados foram obtidos na entrevista ao gestor A, relatados pelo mesmo.

⁶ Os dados aqui apresentados foram obtidos na secretaria da escola, por orientação do gestor B.

De acordo com Minayo (2003), a entrevista semi-estruturada articula a entrevista aberta, “onde o informante aborda livremente o tema proposto”, com a estruturada, que “pressupõem perguntas previamente formuladas”. Dessa forma, a entrevista semi-estruturada possibilita que a prática da entrevista seja mais aberta e vá se delineando conforme o diálogo estabelecido, porém, para evitar distorções, os objetivos e questões da pesquisa devem se apresentar com a maior clarificação possível.

Os registros dos encontros para a entrevista, bem como dados, observações e reflexões foram feitas no diário de campo, por meio de anotações, que, para Triviños (2008) são entendidas como “todo processo de coleta e análise de informações”, em sentido amplo, da mesma forma, em sentido restrito,

podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as primeiro e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Neste sentido as observações de campo podem referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre. Por outro lado, as anotações de campo podem ter uma dimensão muito específica. E assim as entendemos quando estamos preocupados em delinear nosso comportamento como pesquisadores atuando como observadores livres de uma situação de investigação claramente delimitada” (TRIVIÑOS, 2008, p. 154)

Quanto maior a riqueza de anotações no diário de campo, tanto mais rica e detalhada será a descrição do fato estudado, constituindo-se o diário, como uma memória da pesquisa.

A metodologia utilizada para analisar os dados da entrevista é a análise de conteúdo, que, Bardin conceitua como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1988, p.42)

Primeiramente o material foi organizado e, posteriormente, as falas foram analisadas para o registro de impressões e conteúdos subjacentes que foram sendo manifestados pelos dados produzidos, definindo assim as categorias de análise. A análise dos dados obtidos contempla a interpretação dos sentidos que os participantes da pesquisa atribuem à realidade, bem como o contexto em que eles

estão inseridos. As categorias elencadas para análise foram: Visões sobre gestão democrática e Visões sobre a disciplina de artes.

A proposta de investigação sobre a visão da disciplina de artes que teriam os gestores da equipe diretiva, participantes da pesquisa, resultou em entrevistas que foram analisadas e evidenciaram falas que permitem a elaboração de duas categorias de análise em torno da visualidade dos mesmos: Visões de gestão democrática e Visões em torno da disciplina de artes.

Estas categorias denominam campos de análise que nos ajudam a pensar sobre a realidade da gestão da disciplina de artes na escola e que visão de gestão está implícita nesse contexto. A tabela abaixo, contendo falas sobre a gestão, evidencia a primeira categoria elencada nesse trabalho: **Visões de gestão democrática.**

Gestor	Falas	Categoria
Gestor A	<p>“(…) entendemos que a gestão democrática vem desde as nossas entidades superiores, no caso a prefeitura e a secretaria de educação, que nos possibilita de ter autonomia na nossa escola dentro do que é permitido, dentro da lei, então aqui com essa autonomia a gente pode desenvolver um trabalho de forma independente das demais escolas, mas claro, seguindo uma normativa maior que é a LDB.”</p> <p>“(…) o PPP e todas as decisões são tomadas não só pelos professores, mas como também os funcionários, pais, e principalmente com os alunos né, a gente sempre reúne, faz reuniões com os pais pra qualquer decisão, pra elaboração do PPP foram feitas várias reuniões com os professores, mas claro, isso tudo sempre coordenado pelas supervisoras, pela direção da escola, né. Como eu te falei, dentro desse processo de gestão democrática a gente opta por trabalhar com a democracia, com a participação de todos, porque eu sempre digo pras gurias “ou a gente acerta junto ou erra junto”, então a gente procura, como é natural do ser humano, procurar sempre acertar é o que a gente faz.</p>	Visões de Gestão democrática
Gestor B	<p>“(…) a gestão democrática é assim, ó, é a comunidade escolar participando das decisões da escola, né, então a escola tem uma abertura grande assim dentro da proposta do regimento, levando em consideração toda a realidade dos alunos, seu ambiente social, os pais também são chamados a reuniões na escola, então pra participação assim toda a proposta, o PPP também é feito junto com a comunidade, professores, equipe diretiva, então é assim ó, as atividades da escola estendidas a comunidade escolar”.</p> <p>“(…) nós temos reuniões semanais, e durante essas reuniões é passado toda vivência da escola durante a semana, o que que é chegado da oitava coordenadoria, do estado, as decisões sempre são tomadas na reunião junto com os professores ta, então tanto o regimento quanto o PPP, não só, no PPP a comunidade escolar participa também e no regimento então os professores. Comunidade escolar que eu digo, não só os professores, equipe diretiva, funcionários, todos envolvidos”.</p>	

Na fala do **gestor A**, percebe-se a importância da autonomia para o desenvolvimento de uma gestão democrática, o que vem ao encontro da fala do **gestor B**, que manifesta a importância da participação no processo democrático de gestão. As falas dos participantes da pesquisa complementam-se, de acordo com Libâneo, Oliveira E Toschi (2007, p. 329), pois para eles,

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho.

A autonomia, de que fala o **gestor A**, se dá relativamente, visto que, como ele mesmo coloca, *“dentro do que é permitido, dentro da lei”* ou *“seguindo uma normativa maior que é a LDB”*, as escolas integram um sistema escolar, organizado em âmbito federal, estadual e municipal, instâncias superiores que designam as diretrizes gerais do sistema educacional. Desta forma, como não são organismos isolados, e dependem das políticas públicas e de diretrizes de órgãos superiores, sua autonomia se dá em torno de suas atividades internas, sendo importante nesse processo, que essa autonomia interna venha contextualizada, levando-se em consideração as características da comunidade escolar.

O contexto da comunidade escolar se torna essencial para que a autonomia seja impulsionadora de fatores que tornem a gestão significativa para a comunidade, que muitas vezes é obrigada a procurar meios criativos para resolver demandas da escola, como se evidencia na fala do **gestor A**: *“(...) acho que influencia, o modelo sócio-econômico na escola, na nossa clientela, enfim, tudo. Na verdade o trabalho as vezes fica um pouco difícil justamente pela falta de recursos financeiros, né. A gente gostaria de desenvolver bem mais com os alunos, mas sabemos que eles vivem dificuldades financeiras assim como a escola. Nós aqui, apesar da nossa escola ser uma escola modelo, pela organização, por tudo, entende, a gente trabalha de mais pra manter tudo isso, mas a maioria das aquisições, do que se tem pra se oferecer pro aluno, coisas como, agora acabamos de fazer um refeitório...depois te convido pra passar ali...é lindo nosso refeitório, mas tudo recurso próprio né. Então a gente trabalha demais pra isso, então a dificuldade sócio-econômica se reflete na escola e fora dela, no contexto geral né, porque as*

vezes a gente quer fazer um trabalho assim principalmente voltado na área de vocês, da educação artística, não é barato né?”

Da mesma forma, o **gestor B**, contribui para essa análise da importância da contextualização para autonomia e participação quando nos fala que: “(...) *a escola tem que trabalhar dentro da realidade do aluno né, então quando a gente fala realidade do aluno a gente parte da realidade sócio-econômica né, das carências, e até dentro das metodologias, dos planos de ensino, então esse ano assim, a gente ta enfatizando isso, fazer os planos de ensino de acordo com a vivência das crianças, o que elas trazem da vida delas pra escola, e a partir daí toda parte cultural que a gente tem que cuidar muito assim pra não trazer coisas que não sejam significativas pra eles, então, a gente trabalha dessa forma, a partir da realidade da criança é montado todos os planos de ensino que a gente vai desenvolver com eles*”. A importância da participação na construção da gestão fica clara também quando este gestor define uma das características da gestão democrática como “as atividades da escola estendidas à comunidade escolar”.

A participação, no entanto, não se resume somente em opinar ou ajudar a resolver questões relativas à escola, mas traz em si um fator que se torna basilar para sua relevância, que é o compromisso. O compromisso reflete a responsabilidade pelo que se faz, e no caso da escola, caberia pensar que esse compromisso poderia se dar em torno da busca de qualidade na educação. LÜCK nos chama atenção para a questão da participação, no que tange o foco de seus objetivos, quando nos fala que

Cabe alertar que a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem. Estes aspectos constituem-se em objetivos maiores e indicadores da qualidade de ensino e efetividade das participações promovidas (2006, p.52)

Considerando-se as idéias de Lück (2006), de que é impossível que haja democracia sem participação, mas que, ao contrário, é possível participação sem democracia, é importante que atentemos para o fato de que apesar da gestão democrática estar assegurada em lei, essa realidade ainda é muito frágil em nosso sistema educacional, sendo que muitas vezes o que temos é uma escola com

participação da comunidade escolar, porém uma participação incompleta, que ainda está assentada no individualismo e que não se conecta com todos os segmentos da escola, mascarando a manutenção de um sistema que exclui e marginaliza.

Ao encontro da idéia de gestão, como um processo que valoriza as subjetividades, foi elencada a categoria que vai tratar das **visões da disciplina de artes na escola**, como pode-se observar no quadro que segue:

Gestor	Falas	Categoria
Gestor A	<p>A“(...) arte não é uma coisa barata, enfim, daí a gente tem que optar pela criatividade , usar muitas vezes objetos recicláveis pra poder explorar esse lado artístico, né (.....)”</p> <p>“(...) então o que a escola as vezes apresenta e nós fizemos um ano sim um ano não, a descoberta dos nossos talentos, e como tem talento”.</p> <p>“(...) nós trabalhamos anos anteriores e não trabalhamos ainda esse ano, mas vamos trabalhar nas oficinas (...) o que sai de coisa linda, das oficinas de tudo, desde quadros com uma criatividade assim, que tu não sabe como conseguiram montar”.</p> <p>“(...)a gente não tem como fazer diferente, a não ser incentivar que fora do horário, previsto na escola se de mais atenção a essas outras diciplinas, porque senão fica sempre sacrificada e educação artística, a educação física, né, a filosofia e as vezes até história e geografia, sendo que o português e a matemática a gente sabe que é básico pra tudo né, então é complicado”.</p> <p>“(...)faz as crianças despertarem não só no sentido de ir pra aquela aula e fazer desenhos não, ele passa pra ele o que é a arte né, as noções, leva as enciclopédias que nós temos, as obras de arte que mostram ali, é claro que a gente vive um sonho, eu mesma presenciei assim na França, as escolas da Holanda, da Alemanha, dos países ali em volta da França, eles levam as crianças pra conhecer Notre Dame, levam as crianças pro Louvre, pra outros museus, enquanto que aqui a gente não tem tudo isso, não tem nem tudo isso nem parte disso pra oferecer (...)”</p> <p>“(...) a gente espera, que consiga não deixar morrer né, porque do jeito que a vida está, do jeito que os valores estão se invertendo, do jeito que está atropelado e a capitalização da mente das pessoas, a gente espera sinceramente que os alunos se mantenham ligados a essas coisas como arte, seja ela da forma como ela for representada, na forma de teatro, na forma de expressão na pintura, tocada, cantada, enfim mas que não se deixe morrer, porque na verdade é através da arte que a gente preserva a cultura (...)</p> <p>“((...) em educação artística ela se manifesta muitas vezes através da dança, né, onde as nossas alunas formam grupos de dança, fazem coisas maravilhosas assim, né, montam jograu com a professora, e o professor também, sempre desenvolve bastante assim de que eles tem que participar, que eles tem que ter um conhecimento maior e que não pode ficar limitado a um desenho, que educação artística não é pegar um caderno fazer um desenho e entregar pro professor, que tem muito mais além disso, passa pra eles tudo o que ele vê ali fora, passa pra eles, de vez em quando trás o violão e canta com eles”.</p>	Visões da disciplina de artes

<p>Gestor B</p>	<p>“(…) a gente realiza até projetos dentro dessas disciplinas, então assim várias disciplinas tem projetos como tem o campeonato aquele de matemática, né, dentro da história a gente trabalha essa parte cultural até a gente montou um projeto o ano passado de folclore com as crianças, que vai se transformar agora num livro, né, então a gente, trouxe assim, cada área, artes por exemplo, a professora trabalha, com as crianças, vai ser exposto agora origami ali na feira do livro, então a gente tenta integrar com a Prática né, toda aquela parte teórica que a gente tem que dar através dos conteúdos”.</p> <p>“(…) como a gente enfatiza muito a prática, dentro, NE, da sala de aula, eu acho que a arte ela vem complementar todas as matérias, né, porque através desse projeto a gente pode fazer assim, a mostra pedagógica nossa qui é assim, é onde a gente demonstra todas as aprendizagens através da parte manual, né, da criatividade de cada um, então na biologia eles apresentam uma atividade através da arte, na história, na matemática, no português, e isso se concretiza através da mostra pedagógica que a gente realiza uma vez por ano na escola”</p> <p>“a escola espera assim ó que a disciplina integre ta, todas as disciplinas, como um complemento do ensino dado nos conteúdos”.</p> <p>“(…) porque assim ó, o professor que trabalha na área é um professor formado né, a gente tem até artista plástico na escola, que ela é do centro aqui de artes plásticas aqui de Santa Maria, então desenvolve um trabalho assim bem direcionado, trabalha história da arte, eles reproduzem obras de arte também, então assim acho que não tem problema nenhum, as vezes eu acho que o problema que poderia, a gente assim não tem esse problema, mas surgiu por exemplo uma vez né dos pais não entenderem a importância as vezes da arte na escola, as vezes assim eles vão pintar ou eles vão reproduzir, ou eles vão utilizar bastante material e aconteceu já uma vez dos pais dizer não, pra que pintar, pra que? Mas isso faz parte né, da disciplina”.</p> <p>“(…) aí, como eu te falei, vem como complemento, né, então se um professor de outra matéria ta realizando uma atividade e pede pra professora integrar na aula dela né com alguma parte prática, ta, então é dessa forma”.</p>	
------------------------	--	--

O espaço de aula de artes pode ser visto como um espaço de discussões políticas, problematizações em torno da sociedade e da cultura, produção de identidades e produção de conhecimentos para o desenvolvimento da criticidade. Porém, muitos dos professores atuantes nas escolas estão presos a teorias que valorizam somente o desenvolvimento de práticas artísticas, muitas vezes produzidas em torno de estereótipos e sem uma reflexão em torno de questões sócio-culturais. Dessa forma, as possibilidades da produção do conhecimento em artes se limitam a fazer desenhos, pintar um mural, modelar argila, enfeitar a escola para as datas festivas, cantar uma música, quando muito a trabalhar com teatro, porém de forma muito ingênua, ou ariscar algumas notas em um instrumento musical, o que raramente é possibilitado devido ao pouco tempo de aula e à falta de

profissionais destas áreas do conhecimento. Talvez essa seja a preocupação que a fala do Gestor A representa, quando coloca que o professor de artes *“(...)faz as crianças despertarem não só no sentido de ir pra aquela aula e fazer desenhos não, ele passa pra ele o que é a arte né, as noções, leva as enciclopédias que nós temos, as obras de arte que mostram ali, é claro que a gente vive um sonho, eu mesma presenciei assim na França, as escolas da Olanda, da Alemanha, dos países ali em volta da França, eles levam as crianças pra conhecer Notre Dame, levam as crianças pro Louvre, pra outros museus, enquanto que aqui a gente não tem tudo isso, não tem nem tudo isso nem parte disso pra oferecer (...)”*.

As falas dos gestores apontam algumas visões sobre a disciplina de arte na escola, visões essas que hora se tornam até distintas, configurando um campo que às vezes se relaciona com a gestão e não raro pode estar imbricado na idéia de administração. Vejamos alguns pontos levantados pelo **gestor A**: *“optar pela criatividade (...) para poder explorar esse lado artístico”, “descoberta dos nossos talentos”, “(...) vamos trabalhar nas oficinas (...)”*. Essas falas vem ao encontro de algumas ditas pelo **gestor B**: *“a gente tenta integrar com a Prática né, toda aquela parte teórica que a gente tem que dar através dos conteúdos”, “(...) onde a gente demonstra todas as aprendizagens através da parte manual, né, da criatividade de cada um”*.

Quando se fala em arte na escola, as palavras acima são muito recorrentes. Criatividade, talento, oficinas, prática, atividade manual... Essa visão da disciplina de artes como prática é uma herança que vem sendo trazida desde o início do ensino da arte no Brasil, quando o desenho e a cópia fiel eram valorizados, continuando na escola tradicional, onde o maior objetivo era desenvolver a coordenação motora, e da Escola Nova, com o desenvolvimento da criatividade dos alunos⁷.

Na contemporaneidade, há uma mudança de postura com relação aos pontos acima citados, no sentido de desafiar, problematizar, buscar o novo, inventar. Pensando nessas questões, Oliveira (2009) nos traz o seguinte questionamento:

qual é mesmo a função das artes (visuais, cênicas, musicais e da dança) no espaço escolar hoje? Certamente é diferente da função que tinha a dois ou três anos atrás. Certamente não é mais desenvolver a criatividade e a expressão dos estudantes, nem tampouco instigar a criticidade apenas. Eu ousaria dizer que a função das artes (sejam elas visuais, cênicas, musicais ou da dança), hoje na escola é desestabilizar, é construir pontes. É provocar, problematizar, inventar.

⁷ Martins (1998) e Ferraz e Fusari (1999)

Se a arte na escola serve para desestabilizar, certamente estará promovendo posturas críticas com relação a modelos, verdades absolutas e estereótipos. Se ela constrói pontes, da mesma forma estará possibilitando que conhecimentos e saberes produzidos por diferentes sujeitos dialoguem e construam novos significados.

A arte na escola, desenvolvendo as funções de problematizar e inventar, certamente estará contribuindo para a formação de sujeitos participativos, e, conforme o raciocínio de Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), a participação

fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho. (p.329)

Dessa forma, os alunos estarão exercitando práticas autônomas e participativas que podem também ser resignificadas nas intervenções das questões de gestão escolar, que objetivam também a formação de competências para a vida social e cultural. Participando, os alunos estarão construindo uma gestão democrática na escola, o que compromete todos a fazerem a sua parte num processo de permanente reflexão e ação.

Trazidos esses questionamentos, cabe analisar a fala do **gestor B**, que por duas vezes cita a arte na escola como complemento: *“(...) como a gente enfatiza muito a prática, dentro, né, da sala de aula eu acho que a arte ela vem complementar todas as matérias (...)”* e *“a escola espera assim ó que a disciplina integre ta, todas as disciplinas, como um complemento do ensino dado nos conteúdos”*. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) o ensino da arte é valorizado como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina de arte são características deste novo currículo as reivindicações de identificar a área por Arte e não mais por Educação Artística e de vinculá-la como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

Essa visão de arte como complemento vem ao encontro das idéias de administração da educação, influenciadas pelo modelo Taylorista-fordista, que

evidenciam a valorização de disciplinas objetivas em detrimento de áreas que exploram as subjetividades. O próprio sistema educacional ainda apresenta esse pensamento, como relata o **gestor A** : *“A gente valoriza perante o aluno a gente sempre enfatiza que nenhuma matéria é menos importante que a outra, e não é mesmo, é só que, claro que a carga horária nos obriga a ser bem maior no português e na matemática, né, eu vejo que isso acontece não só aqui, como já é até previsto em lei, mas a gente não tem como fazer diferente, a não ser incentivar que fora do horário, previsto na escola se de mais atenção a essas outras disciplinas, porque senão fica sempre sacrificada e educação artística, a educação física, né, a filosofia e as vezes até história e geografia, sendo que o português e a matemática a gente sabe que é básico pra tudo né, então é complicado”*. Essa forma de pensamento não está totalmente em sintonia com os preceitos de gestão, muito menos com o conceito de gestão democrática da educação, visto que quando um sistema se organiza de modo a beneficiar um aspecto da sociedade que não é de interesse do todo, mas que acaba por destacar individualidades e promover a exclusão, ele se assenta ainda em um modelo de administração, muito mais do que de gestão. Isso porque o modelo de gestão é construído em outras bases, de ação coletiva e social, ao passo que o modelo de administração é fragmentado e centralizado.

Como trabalhar na sociedade contemporânea, que é complexa, ágil, global, a partir de uma visão fragmentada? Como não levar em consideração a multiplicidade de visualidades que se produzem? Como ignorar as questões de poder, de identidade, de subjetividades que envolvem uma sociedade multicultural? Estas interrogações se colocam a nossa frente, enquanto professores e pesquisadores comprometidos com a educação em um momento marcado por crises, que são, sem dúvida, crises resultantes de uma tomada de consciência em torno de questões que de maneira alguma serão explicadas por modelos baseados na racionalidade e na frieza que marcaram a modernidade. A educação e sua gestão pedem uma nova narrativa para a superação destas crises, e essas narrativas devem ser pensadas de forma participativa, pelas mãos e pelas vozes de todos, devem ter a marca da diferença. Não cabe mais a solução pré-estabelecida como nos modelos de administração escolar. O que necessitamos é construir soluções, inventar soluções, e desestabilizar as narrativas dominantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura organizacional da escola se mostra como cultura instituída (normas legais, estrutura organizacional definida por órgãos oficiais, rotinas, grade curricular, etc...) e como cultura instituinte, sendo que esta última (instituinte) é a que mais interessa neste estudo, porque diz respeito à cultura que os membros da escola criam e recriam em suas relações e vivências cotidianas⁸, e é neste aspecto que os conhecimentos produzidos pela disciplina de artes poderá contribuir. O desenvolvimento da participação, da problematização, da invenção, da criação e da criticidade produzidos com uma educação das artes contemporânea, que tem seu foco na cultura, e que pode, para dar conta dessas questões, utilizar-se da proposta da cultura visual, possibilita um novo desenho nas relações dentro da escola, um desenho que sai do papel para entrar em cada sujeito que forma a comunidade escolar, e que por ser parte é importante e merece a possibilidade de ser ouvido e de ser o traço que nunca cessa nessa grande obra de educação e gestão da escola.

Uma educação em artes voltada para a produção apenas de propostas práticas, como uma mera ilustração artística para os conhecimentos obtidos em outras disciplinas, não dá conta de abarcar um projeto de gestão democrática e participativa. Ela pode sim, servir a uma visão de administração educacional, e preparar alguns alunos que se destacam na produção da prática artística para o mercado. Mas, do ponto de vista da gestão, que se preocupa com o todo, com o coletivo, com os vários pontos de vista, com a participação efetiva, uma educação em artes voltada para técnicas e para o fazer artístico terá pouco a contribuir. O entendimento das artes como interdisciplinar ao ponto que “representa” ou “ilustra” conhecimentos é depreciativo com relação à área de conhecimentos da educação da arte.

Uma gestão democrática e participativa dá ênfase as relações tanto quanto as tarefas, que sendo construídas, pensadas e articuladas no coletivo, levam em conta questões advindas de cada sujeito sócio-cultural que participa. Apresentando a proposta da cultura visual para a educação das artes contemporânea, esperamos contribuir para essa participação quando damos voz aos mais diversos relatos e

⁸ Libâneo, Oliveira e Toschi (2007),

narrativas individuais que, no diálogo se relacionam, se completam e se transformam nas problematizações e na produção de conhecimentos gerados pela proposta de alfabetismo da cultura visual.

Tanto quanto a visão de gestão não foi totalmente aceita em todo o sistema educacional, também a proposta da cultura visual busca um espaço na educação das artes visuais. A visão de gestão, tampouco a cultura visual, não vem para ignorar o passado, mas para, a partir das práticas advindas das visões que ainda estão fortemente arraigadas, estabelecer um diálogo amplo, questionador, na busca de mais e mais questões que foram ignoradas ou silenciadas pelos interesses sócio-econômicos que domiman as relações. A proposta da cultura visual é apresentada para somar à gestão visualidades que condizem com características de democracia e participação, e não pretende ser modelo, mas sim ser produzida num contexto de relações, de diálogo, de responsabilidades e de ação, assim como também busca-se dentro da escola os princípios democráticos de gestão educacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, LTDA, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1998**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1998 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n. 1, de 1992, a 52, de 2006, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994. 26 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRECHT, Bertoldt. **Histórias do Senhor Keuner**. Porto Alegre, UE/Porto Alegre, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUTRA, Cláudio E. G. **Guia de Referência da LDB/96 com atualizações**: conforme legislação disponível até agosto de 2006. 2 ed. São Paulo: Avercamp, 2007. p.15-45.

EFLAND, Arthur D. FREEDMAN, Kerry. STUHR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo, FUSARI, Maria F. DE Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo, FUSARI, Maria F. DE Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortes, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. *In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (orgs).* **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. (pp.189- 212)

HERNÁNDEZ, Fernando. ¿ De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 30, n 2, p. 9 – 34, 2005.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.)* **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007. (pp. 19-40).

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. *In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.).* **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. (pp. 133-145)

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Sueli Ferreira, NETO, OtávioCruz, GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Qual é mesmo a função das artes (visuais, cênicas, musicais e da dança) no espaço escolar? In: IX Congresso Internacional de Educação Popular, 2009, Santa Maria. **Anais**. CD

RIZZI, Maria Cristina de Souza. Caminhos Metodológicos in BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 63 a 70.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. 17. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

ANEXOS

ANEXO 01: Entrevista

Questões para entrevista aos gestores

- 1) O que você entende por Gestão Democrática na escola?
- 2) Os professores, funcionários e alunos participam das decisões tomadas pela equipe diretiva, bem como da elaboração do PPP da escola? De que maneira se dá essa participação?
- 3) Em sua opinião, como o modelo sócio-econômico influencia a escola?
- 4) Todas as disciplinas são valorizadas dentro da escola?
- 5) A carga horária das disciplinas é equivalente dentro da escola?
- 6) Como a equipe diretiva vê a disciplina de arte na escola?
- 7) O que a escola espera dessa disciplina?
- 8) Como é o ensino da arte na escola?
- 9) Existe sala de artes na escola?
- 10) Qual a formação do professor da disciplina de arte?
- 11) Existem problemas relacionados a esta disciplina dentro da escola? A que a equipe diretiva atribui os mesmos?
- 12) Como se dá o trabalho integrado da disciplina de artes com as outras disciplinas?

ANEXO 02: Termo de consentimento informado



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – CENTRO DE EDUCAÇÃO – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

O Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria desenvolve, atualmente, a Pesquisa: **VISUALIDADES A PARTIR DAS ARTES NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**, orientada pelo Professor Dr. Celso Ilgo Henz .

Esta Pesquisa busca investigar Investigar de que forma os gestores da equipe diretiva visualizam a disciplina de arte no currículo escolar.

A pesquisadora responsável é a Acadêmica Silvia Guareschi Schwaab, Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica/UFSM. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através dos telefones: (055) 3219 5254 e (055) 99750978, ou, por e-mail silviag_s@yahoo.com.br

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu

autorizo a realização do estudo na instituição acima referida () SIM () NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas () SIM () NÃO.

SANTA MARIA, ___ de _____ de 200__.

Assinatura do entrevistado:

Assinatura da pesquisadora responsável:
