

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NIVEL: MESTRADO

ROSÂNGELA MARTINS CARRARA

DISSERTAÇÃO
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E SUAS
PRÁTICAS ESCOLARES. O CASO DO BRASIL E DO CHILE

PORTO ALEGRE/RS
OUTUBRO DE 1999

278246

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NIVEL: MESTRADO**

***A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E SUAS PRÁTICAS
ESCOLARES. O CASO DO BRASIL E DO CHILE***

**ROSÂNGELA MARTINS CARRARA
ORIENTANDA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Formação de Professor, sob a orientação do Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños.

**PORTO ALEGRE
OUTUBRO DE 1999**

**UFERS
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA E APROVADA EM ____/____/____

PELA Banca examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – Orientador

Prof. Dra. Analice Dutra Pilar

Prof. Dra. Norma Cárdenas Godoy

Prof. Dra. Ester Beyer

Prof. Dra. Denise Leite

ESCLARECIMENTO

Este Projeto de Pesquisa está concebido dentro da problemática geral do projeto, que conta com o apoio do CNPq, da FAPERGS e da UFRGS, intitulado “A formação de Professores no Mercosul - Conesul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): Princípio, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral”, no qual participam professores pesquisadores dos seis países mencionados.

COORDENADOR GERAL DO PROJETO

Professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

da

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

PORTO ALEGRE

OUTUBRO DE 1999

AGRADECIMENTOS

A meus pais *Rolando e Maria Aparecida*, agradeço e dedico este trabalho. *A minha mãe*, por dotar-me em sua singeleza de humildade. *A meu pai*, por não abrir mão de nossa educação nem nos momentos difíceis de nossa vida.

Especialmente, devemos a concretização desse trabalho aos momentos de ausência, acalentados pelo apoio de meus filhos, *Paula Cristina, Marcela Cristina, Rafael e Gabriel*. E ao meu marido, que soube tão bem compreender essas ausências nos bancando durante a realização da pesquisa, depositando em nós confiança e segurança: *Paulo César*.

A todas as pessoas que passaram por nossa vida nesse tempo de pesquisa e nos incentivaram de maneira singular, *Nálgia, Margrid, Janice, Jurema, Dina, Neidi*. Amigos que fizeram mais que simplesmente nos ouvir, nos propulsionaram na caminhada.

Àquelas pessoas que de modo especial nos auxiliaram no processo de realização deste trabalho nos incentivando a crescer, cada qual a seu modo, *Otávio, Moacir, Beatriz, Graziela, Bárbara, Jussara, Angela, Alejandro,...*

Ao Prof. Dr. *Silva Triviños*, meu orientador que acompanhou pacientemente nosso processo durante a produção do conhecimento, de modo eficiente e enérgico, nos impulsionando com carinho.

À Profa. Dra. *Analice Pilar*, por estar disponível nos momentos em que precisamos do olhar da arte-educadora em nosso trabalho de pesquisa, nos incentivando e apontando caminhos.

À Profa. Dra. *Marilene Nunes*, que nos proporcionou um encontro com a teoria de forma singular, competente com seus pontuais apontamentos.

À *Profa. Dra. Norma Cárdenas Godoy* por seu empenho em nos receber no Chile, colaborando em todos os aspectos para que tivéssemos uma estada confortável, nos auxiliando desde a busca de informações, de materiais até nos acalentando em seu lar.

À *Profa. Dra. Maria Ines Solar* pelo exemplo de força, de dedicação e empenho nos colocando *Jesus Soto*, seu amável assistente, à disposição na Universidade. A ele nosso carinho pela atenção.

A *todos*, os demais que possamos não ter mencionado, mas que estiveram presentes, nosso muito obrigado.

SUMÁRIO

Resumo/Abstract.....	01
Apresentação.....	05
1 Arte e cultura num mundo globalizado.....	11
1.1 O Mercosul e a globalização.....	15
1.2 O cenário neoliberal e sua repercussão sobre o educador.....	19
2 As Políticas Educacionais e as Artes.....	25
2.1 Impressão ativa e percepção intelectual: o campo de pesquisa.....	28
2.1.1 No Chile.....	31
2.1.2 No Brasil.....	33
2.2 O porquê do nosso estudo: a abordagem.....	35
3 Arte e cultura, uma análise crítica.....	39
3.1 A Arte, o currículo de Artes e o PCN.....	57
3.2 Aspectos básicos e históricos da grade curricular da UFRGS.....	73
3.2.1 Organização curricular do Instituto de Artes da UFRGS.....	79
3.2.2 Do currículo de Artes da UFRGS.....	85
3.3 Organização curricular do Departamento de Artes Plásticas da UDEC.....	87
3.3.1 O currículo de Artes da UDEC.....	88
3.4 Os aspectos básicos do currículo: uma comparação.....	90
3.5 O ensino de Artes: diferenças e semelhanças.....	95
3.6 As artes plásticas no Chile e a Reforma Educacional.....	117
3.6.1 Organização da Matriz Curricular Básica.....	122
3.6.2 Estruturação do currículo de Artes Plásticas.....	126
3.6.3 Alguns apontamentos.....	128

4 A Arte. Soluções ou desilusões?	131
Referências Bibliográficas	136
Anexos	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Chile (cidade de Concepción)	31
Figura 2 - Mapa do Chile (cidade de Concepción)	32
Figura 3 – Mapa do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil).....	33
Figura 4 - Sala de aula de Artes em Concepción (Chile)	46
Figura 5 - Sala de aula de Artes em Concepción (Chile)	47
Figura 6 – Sala de aula de Artes em Concepción (Chile).....	47
Figura 7 – Sala de aula de Artes em Porto Alegre (Brasil)	50
Figura 8 – Trabalho de Artes. Porto Alegre (Brasil)	52

Acredito em EDUCAÇÃO como meio de formar indivíduos sem forma ou moldes preestabelecidos por padrões sociais.

Acredito em ARTE como veículo de expressão a fim de provocar reflexões sobre o tempo - a história - e o espaço - o contexto.

Acredito em ARTE - EDUCAÇÃO como estratégia de liberdade.

O prazer da descoberta da matéria, a delícia da compreensão dos limites e possibilidades, a reflexão do fazer e a apreciação do resultado. O grande aprendizado de sermos humanos e vivermos num mundo de irrestritas interpretações.¹

¹GOMES, 1994.

RESUMO

Propomos, neste estudo, pesquisar como está o curso de formação de professores em Educação Artística na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil e Universidad de Concepción – UDEC Chile, a partir do currículo de formação profissional.

Apreciar como se desenvolveram a educação e a formação de professores nos dois países do Conesul, objetos de nossa pesquisa, se deu:

- 1 porque tanto o Chile quanto o Brasil estão concebidos dentro da problemática geral do projeto intitulado “*A formação de Professores no Mercosul - Conesul*”¹,
- 2 por estarem em seu processo educativo atualmente vinculados às políticas que estabelecem os organismos internacionais, extensão do capitalismo, da globalização dos mercados e de uma nova divisão internacional do trabalho, numa visão crítica dessa formação, com o surgimento de novos códigos² estéticos.

Nosso objetivo principal foi o de buscar compreender como esse professor é formado, as idéias que ele tem desse processo de formação e dos currículos estabelecidos, assim como, através do estudo desses currículos, descobrir as contradições que possam emergir destes, pela observação em sala de aula do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, por instrumentos de entrevista semi-estruturados para Professores formados, formadores e em formação.

Para tanto, analisamos os currículos estabelecidos pela Lei regulamentar 5.692/71 que modificou a LDB 4.024/61 e a LDB 9.394/96, e a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em nível de Brasil, e da Lei Orgánica Constitucional de Enseñanza – LOCE, nº 18.962/90, que faz derivar a atual Reforma Educacional posta em marcha no Chile.

¹ Países membros: *Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai*: Princípio, objetivos, modalidades: perspectivas de uma formação básica, comum, geral.

² Código, entendido como formas de linguagem evidenciadas na pós-modernidade: rádio, TV, Internet, entre outros.

Trabalhamos, além disso, através de instrumentos de entrevistas semi-estruturados para professores da escola de Ensino Fundamental, professores universitários, alunos em processo de estágio profissional e observação em sala de aula desses professores, inseridos no mercado de trabalho em duas Escolas Públicas de ensino fundamental, de Porto Alegre, no Brasil e Concepción, no Chile, num total de 160 entrevistas.

Os resultados a que chegamos demonstram que temos uma contradição fundamental no currículo de formação do professor que se caracteriza pela dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, não somente a arte pela arte, mas uma aproximação entre o fazer artístico, enquanto processo de uma prática pedagógica, com a apreciação, a fluidez inseridos nesse processo artístico, desenvolvendo as habilidades e competências para os códigos estéticos, além da contradição entre a formação inicial e a formação continuada, essa voltada exclusivamente para a qualificação da mão- de -obra que precisa ser absorvida nesse mercado global, como parte das políticas públicas financiadas pelo Banco Mundial. Nessa contradição podemos constatar outra contradição inserida na formação inicial, citada anteriormente entre a teoria e a prática, já que é uma contradição contida nos dois concretos históricos, que têm em comum as políticas públicas ditadas pelo Banco Mundial.

Discutimos a arte e a estética num contexto de especialização e diferenciação, caminhando separadas da ciência, ocasionando com isso a omissão da arte e da estética em todas as narrativas da modernidade, como evidenciamos nos resultados finais.

ABSTRACT

We intend to analyze the teaching of professional Art Teachers in *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*, Brazil, and *Universidad de Concepcion (UDC)*, Chile.

The idea of studying the evolution of education and teacher training in these two countries arose the following factors:

1. Chile and Brazil are in the sphere of the study on teacher training in Mercosul countries³ sponsored by CNPq⁴, FAPERGS⁵ and UFRGS⁶ in cooperation with researchers from all Mercosul countries.
2. The educational process in these 2 countries is tightly connected to policies of international cooperation, capitalism, globalization of markets, and the new international division of work. We attempt to engage critically with these policies in the light of post-modern media (radio, television, the Internet, etc.).

Our main objective was to understand how teachers are trained, what they think about the training process and curriculum and, through the study of these curricula, to find the contradictions that can arise from them, through the observation, in an elementary school class, of teachers being trained.

For this, we analyzed the curricula established by law 5.692/71 in Brazil, which modified LBD 4.024/61, LBD 9.394/96, and the implementation of the National Curricular Parameters (PCNs) in Brazil and LOCE 18.962/90 in Chile (from which came out the educational reform which is happening in Chile).

³ "A Formação de Professores no Mercosul – Conesul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): Princípio, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral."

⁴ Centro Nacional de Pesquisas, Brazil.

⁵ Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul, Brazil.

⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil.

We also worked with semi-structured interviewing tools for elementary school teachers, university teachers, students in trainee programs and in-class observation of these teachers in two public elementary schools of Porto Alegre, Brazil and Concepción, Chile: a total of 160 interviews.

We concluded that there is a fundamental contradiction in Art teacher training, characterized by the dichotomy between theory and practice: between the ideal of “Art for Art’s sake” and the pedagogy of Art (which includes the understanding of the reality of Art and the development of competency in handling the artistic codes). There is also a contradiction between beginning and advanced training, since advanced training exists only to supply the specialized work force required by international projects financed by the World Bank. Thus, the policies of this international organization are at the root of the aforementioned contradiction between theory and practice.

Because of the World Bank’s emphasis in advanced training, there is a real risk of depleting our resources for giving beginners a good theoretical footing.

We believe the World Bank’s emphasis is mistaken: beginner’s training should have higher priority than on-the-job advanced training. We shouldn’t adopt the view that beginner’s training is static and on-the-job training dynamic.

We also discuss Art and Aesthetics as specializations, paying attention to the separation between Art and Science (which is the reason Art is conspicuously absent of our discussions about the future).

APRESENTAÇÃO

Nossa opção pelo curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, nos possibilitou entre outras coisas, no campo profissional, um interesse vivo pela pesquisa. A docência das Artes Plásticas em nível de educação fundamental, estava determinada do ponto de vista legal, pela Lei complementar 5692/71, que estabelecia entre outros a polivalência, ou seja, o professor de Artes estaria habilitado em Música, Desenho e Artes Plásticas, já que enquanto diretriz ela estava determinada apenas para os antigos 1º e 2º graus, hoje ensino fundamental e ensino médio.

Isso possibilitou nosso ingresso como professora da então denominada disciplina de Educação Artística, na rede estadual de ensino no Estado de São Paulo, colocando-nos de encontro a uma realidade escolar, para a qual não estávamos preparada.

Diante de uma perspectiva de mundo que necessitava de professores de Artes, vimos nossa opção transcorrer em três curtos anos. O mercado era emergente. Tão emergente que, como de praxe, nossa prática ocorreu ao final do terceiro ano, sem um acompanhamento efetivo por parte da Universidade, e num único semestre.

Nos vimos diante de uma sala de aula, de uma Escola, com crianças da 5ª série do ensino fundamental. A decorrência desse enfrentamento nos conduziu à pesquisa e ao mestrado.

Dessa experiência até hoje, nos vimos em outras tantas escolas públicas, particulares, até chegarmos à Universidade, como professora da cadeira de Prática de Ensino, da Faculdade de Artes Plásticas, numa instituição de ensino superior no Rio Grande do Sul.

Nesse momento, tivemos a clara consciência da nossa trajetória como educadora e nos deparamos com alguns questionamentos: Como formamos nossos educadores em Artes? O currículo desenvolvido está adequado ao contexto social? Temos uma reflexão crítica dessa formação? Ou simplesmente, continuamos a reproduzir modelos?

Tais indagações nos conduziram ao mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Iniciamos nossa formação como aluna ouvinte do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Posteriormente, como aluna regular, nosso interesse se voltou para a formação desse professor de Artes em dois países, Brasil e Chile, em um estudo de caso comparativo, de natureza qualitativa, comparativa e dialética, por pertencerem os dois países ao bloco do Conesul, com políticas públicas determinadas pelo Banco Mundial e por pertencerem à linha de pesquisa "*Formação de professores no Mercosul -Conesul*", do Pós – Graduação em Educação da UFRGS.

Buscamos, então, através dos seminários oferecidos pela linha de pesquisa da formação do professor, com grupos de estudos, com participações em congressos de formação de professores no Uruguai, Chile, Brasil, responder a inquietações iniciais.

Nossa pesquisa de campo foi conduzida a partir das entrevistas nas escolas públicas de Ensino Fundamental, tanto no Brasil quanto no Chile, das observações em sala de aula de Educação Artística desses professores, das entrevistas realizadas com esses mesmos professores, sempre tendo como foco a formação do educador de Artes Plásticas. O que pensa de sua formação? Como se desenvolve sua prática? Como o aluno vê a arte na escola? Como a desenvolve? Quais os materiais utilizados? Quais técnicas são utilizadas? Foram alguns dos questionamentos que buscamos com essa pesquisa.

Na Universidade, fomos buscar a formação do educador do educador: O que pensa da formação de hoje? Quais as possíveis contribuições como professor formador? Como vê seus alunos que chegam à Universidade na condição de aluno? Essa inquietação nos mostrou um percurso, doloroso, por vezes cansativo, realístico, objetivo do contexto educacional das artes nas escolas de ensino fundamental e da Universidade.

Isso possibilitou um panorama sobre a formação educacional do professor de Educação Artística, assim denominado como expressão adotada nos currículos oficiais, significando uma prática baseada na experiência educacional centrada no fazer em detrimento do teórico, desvinculado-se do saber artístico, como pudemos constatar na pesquisa efetuada nas Escolas de Ensino Fundamental, tanto no Brasil quanto no Chile.

Ainda que no Chile, assim como no Brasil, a ênfase recaia no desenvolvimento do fazer artístico, esse fazer não se torna saber, dado que a aula também é orientada de acordo com o plano estabelecido, em que prevalece o fazer em detrimento do saber.

O que pudemos constatar é que em ambos os países, há uma preocupação com o resultado final, ou seja, aquilo que será apresentado à escola, à comunidade, aos pais, é o resultado de um trabalho, não o processo.

Para nós, tanto o professor formado há quinze anos, quanto o desses últimos cinco anos têm sua formação ainda nos moldes academicistas, linear. Isso nos mostra claramente que o currículo de formação do educador de Artes ainda não sofreu a metamorfose devida. Continua obedecendo aos mesmos “velhos” padrões de quinze, vinte anos. Essa é a força de uma Lei que em demorando para se firmar, deixou-nos uma herança forte.

Disso surgiu esse trabalho, em Códigos Estéticos, delineamos o desenvolvimento da Arte num mercado global, discutimos o Mercosul e a globalização com TRIVIÑOS, MCLUHAN, ORTIZ, IANNI, SANTOS⁷, numa perspectiva pós-moderna. Dentro dessa discussão traçamos a Formação do Educador e sua manifestação num cenário neoliberal até chegar a Formação do Educador de Artes, através da análise do currículo de formação, com LEITE, BORDAS, MOREIRA⁸, entre outros.

⁷ TRIVIÑOS, 1996; MCLUHAN, 1991; ORTIZ, 1994; IANNI, 1996; SANTOS, 1996 .

⁸ LEITE, 1993; BORDAS, 1993 ; MOREIRA, 1994 .

Ao abordamos a Expressividade, a Arte e a Estética, o fazemos traçando o contexto social, cultural e econômico da região onde está inserida a municipalidade de Concepción, nosso foco de pesquisa, e o Brasil, com as escolas visitadas, os percursos e seus variantes. No tópico que trata da Impressão Ativa e Percepção Intelectual do campo de pesquisa: Chile e Brasil, trazemos a metodologia que direciona esse trabalho para, em seguida, abordarmos o porquê do nosso estudo.

Arte e Currículo traça a análise crítica que fazemos do trabalho. Para isso, contamos com autores como BARBOSA⁹, uma das primeiras defensoras do ensino das artes no Brasil e de sua legalização, PAREYSON¹⁰, com a discussão sobre a formatividade da arte, LARNIER¹¹, que se posiciona na discussão da educação estética entre outros.

Na análise histórica do currículo, trabalhamos com DEWEY, KILPATRICK, BOBBIT¹² entre outros, onde desenvolvemos os aspectos básicos da grade curricular do Instituto de Artes da UFRGS, buscando compreender como se estabelece essa grade e como se organiza. Em seguida, analisamos o currículo de Artes Plásticas no Chile, no Departamento de Artes Plásticas da UDEC, através dos Planos e Programa de estudos, do MINEDUC, da Lei Orgânica Educacional - LOCE chilena e, no Brasil, com as documentas do MEC, os PCN's, e as Leis educacionais que regulamentam a educação em nível nacional.

A seguir, partimos para as comparações dos aspectos básicos, tanto da grade curricular brasileira, quanto da chilena, do curso de Licenciatura em Educação Artística. Desenvolvemos a organização estrutural da grade curricular do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, do Brasil e do Departamento de Artes Plásticas da Universidad de Concepción – UDEC, do Chile, com relação à formação de professores de Artes Plásticas.

⁹ BARBOSA, 1997 .

¹⁰ PAREYSON, 1993.

¹¹ LARNIER, 1984 .

¹² DEWEY, 1989 ; KILPATRICK, 1995 ; BOBBIT, 1994, in LEITE, 1993.

E, ao discutirmos as Artes Plásticas no Chile, o fazemos no contexto de Reforma Educacional pela qual atravessa o país neste momento. Essa Reforma está sendo discutida com base na Lei Orgânica Educacional – LOCE, de 1990.

Em A Arte: soluções ou desilusões?, buscamos delinear algumas observações que não são conclusivas e nem finais. São apenas apontamentos a respeito da arte-educação, após um processo de pesquisa que necessita urgentemente ser continuado. Portanto, não concluímos nada, apenas constatamos como está o ensino das artes nas escolas e nas universidades visitadas, que reflete um percentual significativo da educação que vem sendo desenvolvida nos dois países, foco de nossa pesquisa: Brasil e Chile.

Enquanto um estudo de caso comparativo, pensamos ter conseguido traçar diferenças e semelhanças que venham a contribuir com futuros pesquisadores, tanto brasileiros quanto chilenos.

*Fiat ars, pereat mundus, (...)*Na época de Homero, a humanidade oferecia-se, em espetáculo, aos deuses do Olimpo: agora, ela faz de si mesma o seu próprio espetáculo.Tornou-se suficientemente estranha a si mesma, a fim de conseguir viver a sua própria destruição, como um gozo estético de primeira ordem. Essa é a estetização da política, tal como a pratica o fascismo. A resposta do comunismo é politizar a arte.¹³

¹³ BENJAMIN, 1975 p. 34.

1 ARTE E CULTURA NUM MUNDO GLOBALIZADO

Buscaremos apreciar como se desenvolveram a educação e a formação de professores nos países do Conesul, por estar os dois países, objetos de nossa pesquisa, com processos educativos atualmente vinculados às políticas que estabelecem os organismos internacionais, extensão do capitalismo, da globalização dos mercados e de uma nova divisão internacional do trabalho, numa visão crítica dessa formação, com o surgimento de novos códigos¹⁴ estéticos.

Buscaremos, também, através dessa pesquisa situar a arte e a cultura em face da globalização enquanto constituidores de novos códigos de interpretação da realidade.

O mundo, a cotidianidade, é a cada dia que passa emborcado pela sociedade global, ou tem os matizes desta, ou é apenas uma sombra enfraquecida pela força do sistema planetário, onde tudo na *aldeia global* pode estar próximo de nós.

Diante disto, o mundo se torna menor, o telefone, o rádio, a televisão, o cinema, o computador, a Internet penetram nossas vidas, invadindo nossa privacidade, previsto por McLuhan como explosão de uma sociedade globalizada que teve início com as tecnologias da informação; costumes, valores, vão sendo inculcados, sistematicamente em nossa vida quebrando éticas, culturas, crenças.

A globalização dos mercados possui um traço predominantemente econômico. Do ponto de vista econômico, a globalização levou à formação de grandes conglomerados, espalhados pelos quatro continentes, combinados com o controle da mídia tecnológica, incluindo-se satélites e redes de cabo, como afirma Mira (1994)¹⁵. Mas, diferente dos prognósticos pessimistas concebidos à indústria cultural pela Escola de Frankfurt, essa mobilidade crescente está situada em diferentes lugares das diferentes localidades. O que de fato se observa é que a *matriz*

¹⁴ Códigos, entendido como formas de linguagem evidenciadas na pós modernidade: rádio, TV, Internet, entre outros.

¹⁵ MIRA, 1994, p.136.

espacial do capitalismo no período pós-fordista combina e articula tendências em direção tanto à globalização quanto à localização, conseqüentemente as produções culturais sob a égide de localismo, regionalismo, minorias, alteridade, multiculturalismo, entre outros, são tópicos que vêm sendo discutidos nos estudos culturais e na pós-modernidade.

A *aldeia global* é uma realidade, concebida tecnologicamente em redes complexas que se estende através do mundo todo. McLuhan et al.¹⁶ vai mais longe nessa análise, quando trata da questão da informática. Diz ele que na exagerada abstração da realidade ambiental, constituindo um só corpo com seu computador, a pessoa tem a impressão que o mundo seja uma realidade egoísta e plena de incertezas e perigos.

Nessa cultura, amarrada a uma visão de uma razão instrumental, não haverá espaço para o mito, a magia, a tradição e o carisma. Para Weber, “...a força globalizante do capitalismo traduz-se na teoria da racionalização global. O desencantamento do mundo tornará tudo, em princípio, sujeito a cálculo racional”.¹⁷ Com isso, a tendência à individualização faz desaparecer a idéia de totalidade.

Os fatores citados evidenciam a idéia de uma *aldeia global* macluniana, a partir dos meios de comunicação de massa, comprometidos pela multiplicação do diferencial, dos crescimentos da especialização e do específico mesmo no meio da globalização.

Diante de um número tão grande, de um circuito de trocas culturais tão amplo, cria-se o contexto que propicia a construção de identidades plurais e transitórias..¹⁸

O essencial da globalização surge na internacionalização dos mercados que gera uma série de conseqüências, como a cultura, não como simples subproduto da economia e dela

¹⁶ MCLUHAN et al. 1991, p. 96-100. Cf. TRIVIÑOS, 1998, p.7.

¹⁷ TURNER, 1990, p. 353, Cf. TRIVIÑOS, 1998, p. 10.

¹⁸ MIRA, 1994, p. 145.

dependente. Entendendo fatos econômicos como uma espécie de natureza cultural, diferentemente do que nós oferece a mídia. Essa cultura híbrida¹⁹ enfraquece nossa cultura inicial que formou nossos padrões de valores, de crenças, de mitos, de idéias, constituindo nosso patrimônio cultural que será herdado pelos nossos descendentes como uma cultura mundial numa “aldeia global”, como assevera Ortiz:

Quando falamos de uma economia global, nos referimos a uma estrutura única, subjacente a toda e a qualquer economia. Os economistas podem inclusive mensurar a dinâmica desta ordem globalizada por meio de indicadores variados: as trocas e os investimentos internacionais. A esfera cultural não pode ser considerada da mesma maneira. Uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela coabita e se alimenta delas.²⁰

Para a realidade mundial atual, talvez Ortiz esteja certo em suas reflexões. Com esse ritmo em que avançam a mundialização da cultura e o desenvolvimento da mídia, o folclore e a cultura popular serão aniquiladas por outras manifestações culturais. A divisão do trabalho adquire novas formas, numa nova fase do capitalismo, quando os Estados Unidos colocam ênfase nos aspectos econômicos em vez de colocar nos aspectos políticos mundiais. Mundializando-se o capital, temos a globalização dos mercados de trabalho. Rompem-se fronteiras, etnias, religiões, idiomas. Os trabalhadores do mundo começam a se espalhar por países altamente industrializados, antes que chegue o desemprego. Com essa incursão, muitos acabam ficando nesses países e acabam constituindo traços de uma nova realidade racial, cultural, educacional, e profissional.

Ianni afirma que essa flexibilização do processo de trabalho e produção acaba emergindo

¹⁹ SANTOS, in: SILVA, 1996 p. 27-29.

²⁰ ORTIZ, 1994 p. 86 Cf. TRIVIÑOS, 1998, p. 17-18.

um novo trabalhador coletivo: “O trabalhador coletivo é uma categoria universal. O seu trabalho, enquanto trabalho social, geral e abstrato, realiza-se em âmbito mundial”.²¹ Ianni quer dizer com isso que a nova divisão internacional do trabalho acaba transformando o mundo em uma fábrica global, onde ao se produzir a desterritorialização das decisões centrais e das estruturas de poder, dinamizando tudo pela informática e pela eletrônica, todo sujeito passa a ser força de trabalho de caráter global. O sujeito se torna um trabalhador nacional e mundial. Com isso,

(...) As bases culturais nacionais do capitalismo keynesiano, no qual floresceu o fordismo, já não são suficientes para servir ao capitalismo global, que envolve as mais diversas culturas e civilizações, convivendo com elas, modificando-as e até mesmo provocando ressurgências.²²

A mundialização dos mercados e a globalização capitalista vivem uma época de incertezas. As transações comerciais, as transferências de capitais entre os centros mundiais se realizam com tal rapidez, que exigem dos dirigentes internacionais que comandam a esfera do comércio, um grau de agilidade e de sabedoria incomuns. É certo que muita gente se preparou para a nova conjuntura mundial, mas a mundialização do capitalismo e dos mercados de trabalho acabou por encontrar muita gente, especialmente do Terceiro Mundo, sem preparo algum para enfrentar a nova realidade.

A Organização da Nações Unidas - ONU, vem desenvolvendo desde 1990 um estudo considerando múltiplos índices no lugar do PIB *per capita*, permitindo a apreciação de como se realiza a distribuição da renda nacional nos países do Terceiro Mundo, onde a concentração da riqueza, a elitização do poder econômico têm aumentado nos últimos 50 anos. Dessa forma, a

²¹ IANNI, 1996 p. 166.

²² IANNI, 1996 p. 182.

realiza a distribuição da renda nacional nos países do Terceiro Mundo, onde a concentração da riqueza, a elitização do poder econômico têm aumentado nos últimos 50 anos. Dessa forma, a situação dos países do Mercosul-Conesul não é nada satisfatória. Exemplos disso são o Brasil e o Chile, que aparecem dentro do grupo de países no qual se observa uma das mais altas realidades de desigualdade da distribuição da renda nacional.

O Banco Mundial é um dos instrumentos do governo mundial, conhecido mais por G-7, que desenvolve políticas e ações de desenvolvimento no planeta, cujos interesses na década de 1990 estão dirigidos, prioritariamente, para financiar projetos educacionais e do meio ambiente, não respeitando a cultura autóctone, não privilegiada no currículo. Sua sede está em Washington, tendo os Estados Unidos como o mais poderoso de seus membros.

1.1 O Mercosul e a globalização

Na década de 1980, estabelecem um programa de cooperação econômica a Argentina e o Brasil, e em 1991 nasce o Mercado Comum do Sul - Mercosul, quando da assinatura do Tratado de Assunção pelos países estabelecidos mais Uruguai e Paraguai. Somente em 1996 o Chile passa a incorporar o bloco, como membro associado, o que o impede de participar das tarifas externas que são comuns do Mercosul.

Na década de 1990, ocorre uma mudança radical nos parâmetros econômicos dos países do Mercosul, na qual os países envolvidos vinham experimentando uma nova forma de economia desde a década de 1980, que acabam por mudar de modelo econômico, menos o Chile. O que mudou foi o antigo modelo que era apoiado inclusive pela CEPAL²³, e que começou a naufragar ao final da década 1960 e começo dos anos 70, chegando quase a um colapso total,

²³ ALMEIDA, 1992. Cf. BRANDÃO & PEREIRA, 1996, p.173. in: TRIVIÑOS, 1998 p. 44.

com o incentivo ao desenvolvimento industrial dos países subdesenvolvidos através de facilidades de crédito e apoio fiscal com o intuito de substituir, através da produção, as importações, estimulando com políticas adequadas as exportações.

Os países do Mercosul acabam por adotar o novo modelo econômico, já que todos estavam sem condições de concorrer com êxito no mercado, em razão das dívidas e de um processo produtivo com tecnologias obsoletas. A internacionalização dos mercados acaba provocando nos blocos o desemprego, com um aumento migratório em níveis nacional, regional e internacional.

Ao mesmo tempo as nações industrializadas sofrem uma virada fundamental nas políticas econômicas, com processos de industrialização favorecidos pelas franquias outorgadas pelos países estrangeiros aos países "pobres" e a mão-de-obra barata encontradas ali. Só que essa mão-de-obra não era qualificada, prejudicando muitas vezes o funcionamento das fábricas, o que acaba por dar início a um processo de preparação do trabalhador nas escolas.

A teoria do capital humano e da modernização tornaram - se orientadoras dos governos, da educação e dos administradores de empresa, despertando um entusiasmo crescente na sociedade. É o caso da Reforma universitária chilena de 1968, liderada por um movimento universitário, inspirado nas lutas universitárias francesas com matizes de democracia, de entusiasmo e responsabilidade. Esses movimentos universitários chilenos, em parte, defendiam a teoria do capital humano, pois acreditavam que na prática dela, estavam o progresso e a justiça social para o Terceiro Mundo, numa visão ingênua da realidade social e econômica desses países.

A base do capitalismo está constituída pela mais valia, pelo avanço da tecnologia, dos instrumentos de produção e no consumismo de mercadorias. Com o enfraquecimento das indústrias nacionais, principalmente a dos países do Terceiro Mundo, uma grande parcela da população assalariada sofre com a diminuição de empregos, com os processos de

desindustrialização que envolve não somente a mão-de-obra, mas também ocupações que serviam empregados altamente qualificados, aumentado sobremaneira na década de 1990, em parte pelas privatizações.

A Argentina, em meados da década de 1970 e início da década de 1980 serve como exemplo desse processo de desindustrialização, que culminou em crise e desemprego em massa, fazendo com que a participação dos salários na renda nacional diminuísse de 49% para 32,5%, resultando uma estrutura industrial arruinada, com atraso tecnológico em face da concorrência internacional cada vez maior²⁴. Isso tudo a Argentina atravessou em plena ditadura.

No Chile ocorreu algo semelhante na mesma época, uma ditadura violenta se instalou com o poder na mão dos militares. O povo foi cruelmente massacrado em uma das mais violentas histórias da América Latina. O desemprego aumentou consideravelmente na Argentina sob o comando de um governo democrático no ano de 1996, semelhante ao que havia acontecido no Chile, em 1982. Segundo Kurz²⁵, a exemplo da Argentina,

(...) a maioria dos países do Terceiro Mundo que conseguiu instalar rudimentos de uma estrutura industrial tomou esse caminho da “desindustrialização endividada”. Com isto está programada para a grande maioria dessas regiões a queda no *status* de um “caso social mundial”, com todas as conseqüências da desestabilização interna.

Diante desse quadro, mais a concentração da riqueza e a elitização do poder econômico, nos países do Terceiro Mundo, têm aumentado nos últimos 50 anos. Neste plano, a situação dos países do Mercosul-Conesul não é nada satisfatória, como em muitos outros aspectos. O Brasil e o Chile, por exemplo, aparecem dentro do grupo de países no qual se observa uma das mais altas

²⁴ KURZ, 1993, p. 175.

²⁵ KURZ, 1993, p. 175.

realidades de desigualdade da distribuição da renda nacional.

Algumas diferenças da realidade brasileira apresenta a Argentina, com margens de desigualdade muito mais marcantes, mesmo que menores que as do Brasil. Por exemplo, vemos a mesma tendência, a de aumentar as diferenças entre ricos e pobres, nos últimos anos. A Argentina, que no período democrático continuou aceleradamente aplicando as recomendações do FMI e do Banco Mundial, dentro da doutrina neoliberal, apresenta um dos mais graves problemas de desemprego da região. Em 1990, Argentina apresentou um índice de desemprego de 6,9%.

Segundo a Organização Internacional do trabalho - OIT, o problema de desemprego nos outros países do Conesul não tinha a gravidade do caso argentino. A Bolívia, em 1992, tinha um índice de 6,8%, Brasil, 5,9%, Chile, 5,3%, e Uruguai em 1990, 9,3%. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 1997, revelava que a taxa de desemprego no Brasil, em 1996, foi de 5,42%. E, em 1999 com o crescimento das exportações brasileiras não acompanhando o ritmo mundial e o valor dos produtos exportados pelo país tendo uma queda, o Brasil em estado de recessão pode em nível mundial ter um desemprego na margem de 7,7%²⁶. O desemprego nos países do Terceiro Mundo apresenta um índice entre 30% e 75%, e mesmo o Banco Mundial²⁷ reconhece que o desemprego não tem solução até o momento.

Apesar de tudo isso, o Mercosul “*se reanima e segue no cumprimento de sua vocação histórica de área de livre comércio*”²⁸, como união aduaneira, atua de forma mais competitiva nos principais mercados importadores e, como parceiro comercial, atua com autoridade negociando melhores condições de acesso a terceiros mercados. Com isso e com uma nova

²⁶ FOLHA DE S. PAULO, 21/02/99, p. 7.

²⁷ BANCO MUNDIAL, 1998.

²⁸ FOLHA DE S. PAULO, 21/02/99, p. 3.

rodada de negociações multilaterais na Organização Mundial do Comércio - OMC, “o Mercosul é, mais do que nunca, útil e necessário”.²⁹

1.2 O cenário neoliberal e sua repercussão sobre o educador.

Temos assistido, ao longo dessa década, às variações ocorridas em torno da formação do educador. Muito se tem discutido, publicado e falado, mas a realidade ainda continua sendo a mesma. Temos uma formação academicista, linear, centrada hoje no mercado, nos homens de negócio. A Escola não poderia estar indiferente a esse mercado, principalmente quando as decisões, as direções são tomadas de cima para baixo. Não há um diálogo com a população acadêmica, nem tampouco interesse para tanto. Assim sendo, no Brasil, temos o que é determinado, centrado na pessoa do Senhor Ministro da Educação.

Bem representativo desse modelo administrativo, traz a *Folha de S. Paulo*³⁰ em entrevista ao Senhor Ministro sobre os cortes ocorridos na área social, em que ele afirma:

O poder público no Brasil, os Estados inclusive, não tem condições de garantir universidade gratuita para todos, isso tem de ficar claro.³¹

Isso mostra a base política em que o País se apóia para suas decisões. Menos universidades públicas, menos formação profissional. Em que tanto a educação quanto a cultura estão atrelados a uma visão reducionista do ideário neoconservador produtivista, no qual conceitos como de sociedade, de conhecimentos, de qualidade total, de flexibilidade, de

²⁹ Op. cit, p.3.

³⁰ FOLHA DE S. PAULO, 1º/03/99, p. 4.

³¹ Op. cit, 1º/03/99, p.4.

formação de habilidades básicas compõem a base ideológica desse programa que se institucionaliza no Brasil e nos demais países do Mercosul.

Dentro desse princípio, em que as leis do mercado é que regulam as relações sociais, a exclusão das maiorias ao direito à vida digna nos conduz à barbárie. No plano econômico e político social com a crise do capital e suas contradições vemos a exclusão e o sacrifício das maiorias em nome da recomposição das taxas de lucros. No plano ético, o mercado é que regula as atividades humanas. Em sendo o setor público (o Estado) responsável pela crise, pela ineficiência, o mercado e o setor privado, num ideário neoliberal, são sinônimos de qualidade, eficiência. Daí o *Estado Mínimo* ser suficientemente necessário para os interesses da reprodução do capital.

Com isso, temos a privatização da informação como uma ameaça efetiva à democracia e como instrumento de legitimação da exclusão social, que se manifesta pelo desemprego estrutural crescente, pelo emprego precário, pelo subemprego e outras formas de marginalização, aumentando cada vez mais a taxa de desempregados mundialmente.

A perspectiva neoliberal, no plano pedagógico e no plano filosófico, é uma filosofia utilitarista e imediatista com fragmentação do conhecimento, em que o sujeito educador e o mercado de trabalho, o capital. A formação do educador neste cenário é enfatizada em sua dimensão técnica, portanto ideológica e ineficiente. Conceitos como globalização, qualidade total, flexibilização, polivalência etc. substituem conceitos de capital humano do economicismo expressando estratégias do capital que busca otimizar tempo, espaço, energia, qualidade do mercado, produtividade, e com isso aumenta a competitividade e a taxa de lucro.

Com o discurso ideológico sobre a valorização humana do trabalhador e da educação básica como possibilidade para a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, com elevada capacidade de decisão, vemos a vulnerabilidade que o novo padrão produtivo apresenta, como ilustra bem a fala de Niskier, quando diz:

Há todo um clima novo e verdadeiramente revolucionário no Brasil no que se refere à educação profissional. Estamos deixando de lado os complexos de inferioridade que cercavam o setor, antes dirigido às “classes menos favorecidas” como dizia a Carta outorgada de 1937, para uma compreensão mais inteligente da qualificação que deve envolver nossa População Economicamente Ativa (74 milhões de pessoas).³²

E, continua

Não se pode afirmar que estejamos no ponto zero. (...), o Proep, programa oficial de educação profissional, (...), distribuirá recursos financeiros apreciáveis (do BID) para expansão da rede de escolas profissionais por 14 Estados.³³

Niskier, com seu discurso ideológico, diz no seu artigo que este é um programa de vanguarda, onde os currículos estão sendo adequados ao mercado de trabalho dentro da missão instituída pela UNESCO: “*aprendizagem por toda a vida.*” Essa mobilidade interna num país como o nosso, segundo o autor, favorece o fenômeno da flexibilização, o que dá projeção aos trabalhadores, “*em virtude do desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão*”.

Nesse discurso, o autor traz que o Brasil já começa a percorrer esse caminho graças ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, juntamente com movimentos sindicais, as secretarias estaduais e municipais do Trabalho e a UNESCO, perfeitamente entrosados nesse processo, e conclui:

³² FOLHA DE S. PAULO, 1º/03/99, p. 3.

³³ Op. cit: 1999, p. 4.

Assim será possível ampliar a qualidade da nossa formação profissional, envolver novas tecnologias nesse esforço, como é o caso da florescente modalidade de educação à distância, e marcar os tempos presentes com a formação do cidadão-produtivo, muito mais efetivo do que o limitado operário-padrão de décadas superadas”.³⁴

No plano das políticas educacionais o ideário neoliberal, além de fomentar tais discursos, cria estratégias para que o Estado libere a educação básica ao capital privado, mediante incentivos, a adoção de escolas públicas por empresas elevando à filantropia a política do Estado. Tais mecanismos surgem como formas de minar a esfera pública como espaço democrático de direito, pois, “*A filantropia, a esmola criam submissão e onde há submissão não há lugar para a cidadania*”³⁵.

O projeto neoliberal produz no campo social, econômico, político, cultural e educacional, uma realidade excludente, que não sendo força do destino ou da natureza mas sim de uma classe social dominante, deve e pode mudar, para que haja esperança para as maiorias excluídas de seu direito à vida digna e à cidadania. Para isso, se faz necessário que todos juntos possamos lutar por um país que se fortaleça com a construção de uma sociedade socialista, cuja essência é a democracia, através da ampliação da esfera pública com controle e manejo do fundo público por pessoas articuladas aos interesses populares.

Dentro desse espírito, as forças democráticas precisam romper com o monopólio da mídia e da informação, sem o que não há democracia que se torne viável. No plano da educação, precisamos ter além de uma filosofia fundada na perspectiva da formação do ser humano em todas as suas dimensões, uma escola que seja ao mesmo tempo pública, universal e laica. Devemos lutar contra todas as formas de privatização da educação, assim como por uma

³⁴ Op. Cit. 1999 p. 4.

³⁵ FRIGOTTO, 1995, p.91.

sociedade que compreenda que a função social da escola e da educação passa pelo conjunto das práticas sociais, superando o senso comum que o ensino, a formação humana e a educação estão subordinadas, como prática humana ao mercado.

O prazer só tem lugar ainda onde há presença imediata, tangível, corporal. Onde carece de aparência estética é ele mesmo fictício e aparente segundo critérios estéticos e engana ao mesmo tempo o consumidor acerca da sua natureza. Somente se mantém fidelidade à possibilidade do prazer onde cessa a mera aparência.³⁶

³⁶ ADORNO, 1999, p. 71.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS ARTES.

Este trabalho tem como ponto de partida várias indagações que foram se fazendo presentes durante o exercício de nossa atividade como educadora em Artes (Plásticas) em algumas instituições de ensino tanto em São Paulo como no Rio Grande do Sul, cidades onde vivi e vivo.

Para melhor situar estas indagações, faz-se necessário conhecer parte do processo vivido em Artes até aqui. Nossa formação inicial se deu na opção escolhida para formação profissional: ser professora. Assim, encaminhamo-nos para o curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, completando a licenciatura plena em três anos, a partir da implantação do curso de Educação Artística em 1973, com a finalidade de preparar professores polivalentes.

Numa época em que era emergente pessoal especializado para atuar no mercado com uma formação técnica abrangente, como em algumas linguagens expressivas, tais como: desenho, pintura, modelagem em argila, cerâmica, escultura, teatro, comunicação em arte, entre outras.

O curso preocupava-se em instrumentalizar os futuros professores para o *como* realizar uma intervenção, sem se preocupar com uma articulação instrumentalizadora, nem criar condições para estimular pesquisas e leituras dos futuros arte-educadores de como se dá construção do conhecimento em artes na criança, no jovem, no adulto, em uma metodologia de ensino própria para a área.

A separação entre teoria e prática que caracterizou nossa formação vem desde a aprovação da Lei 5.540/68, que dividia o currículo em duas partes: as disciplinas técnicas específicas da especialização e os fundamentos teóricos de Artes.

A predominância de disciplinas específicas deu ao curso de formação um caráter eminentemente tecnicista, supervalorizando as especializações que, por não serem entendidas como partes de um todo integrado, constituíram-se em instrumentos de racionalização, fragmentado do trabalho pedagógico.

Os estudos realizados por Almeida³⁷ demonstram que a formação acadêmica do professor de Educação Artística vem sendo realizada em instituições que organizam e desenvolvem seu trabalho de modo fragmentado e sem coesão, quando afirma que,

Devido à imprecisão da legislação, cada instituição organiza e desenvolve seu trabalho de modo diferente, conforme sua origem, possibilidade e interpretação que dá a Lei. A carga horária das disciplinas básicas é insuficiente, há um grande descompasso entre as disciplinas específicas e pedagógicas, o estágio não está sendo significativo: há um certo preconceito contra o professor de artes: o trabalho não é integrado: e a polivalência não leva em conta a necessidade de dotes especiais no professor de educação artística.³⁸

A formação acadêmica e profissional dos professores de Educação Artística apresenta muitos conflitos entre teoria e prática, sendo que a inconsistência desta formação é um reflexo da sociedade atual – contraditória segundo Moraes; Aragão; Fernandes³⁹, que em seus trabalhos tinham como propósito conhecer quem educa o educador-artista e qual a função político-pedagógica-social e artística tem a Arte na escola.

Evidencia-se, assim, a necessidade de ser repensada a formação profissional de quem estará atuando com o ensino de artes nas escolas de Ensino Fundamental. Os cursos de

³⁷ ALMEIDA, 1992, p.6.

³⁸ ALMEIDA, 1992, p. 8.

³⁹ MORAES, 1993; ARAGÃO, 1994; FERNANDES, 1997.

licenciatura em Educação Artística encaminham-se mais para a formação e capacitação técnica artística, e não para a formação do professor-educador.

Assim, não foi aqui, ainda, que pudemos esclarecer nossas inquietações surgidas da prática de ensino de Artes. Esse exercício possibilitou observarmos que os bons resultados no trabalho escolar com artes só são obtidos quando os conteúdos da Arte estão vinculados com os objetivos e finalidades educacionais escolares dos demais componentes curriculares.

A compreensão e envolvimento dos alunos nas dinâmicas escolares tornam-se potencializadas quando vários professores atuam de modo a fazer convergir seus temas e conteúdos. Há necessidade de uma integração dos educadores para que se discutam em conjunto os objetivos e metodologias de ensino.

Desta forma, a supressão do monólogo possibilita a instauração de uma *prática dialógica*, ou seja, a *interdisciplinaridade* no ensino⁴⁰. Isso nos leva a questionar a forma como se vem trabalhando as artes nas escolas de ensino fundamental e mais do que isso como vem sendo formado o nosso educador.

Começamos a delinear um caminho que nos conduziu à pesquisa de campo no Brasil e no Chile, acreditando que o momento atual apresenta o potencial de tornar-se o espaço privilegiado e o momento estratégico favorável para que estas discussões e transformações aconteçam.

A razão desta convicção encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/1996, que estão sendo apresentados aos professores do Ensino Fundamental nas escolas. Produzidos com a supervisão do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, estes documentos têm a finalidade de “assegurar a melhoria da qualidade do ensino fundamental” e o objetivo de “garantir que a educação possa atuar no processo de construção da cidadania”.⁴¹

⁴⁰ FAZENDA, 1996, p. 41.

⁴¹ MEC, 1996.

Para tanto, fazem notar a necessidade da elaboração ou reelaboração dos currículos escolares nacionais. Nossa confiança no momento atual fundamenta-se na convicção de que, para serem implantadas e aceitas de modo eficaz e verdadeiro, os PCN precisarão de debate, estudo e de discussões consensuais entre os professores educadores, equipe de suporte técnico e pedagógico das escolas, bem como de participação da comunidade escolar.

Desse modo, buscamos entender como se dão as práticas educativas em artes nas escolas de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série de duas escolas públicas, de Porto Alegre, Brasil e Concepción, Chile, as práticas de ensino dos alunos do curso de formação de professores em educação artística, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Brasil e Universidade de Concepción – UDEC, Chile, para que através da análise do currículo, possamos entender como se dá a formação deste professor.

O estudo da formação do professor-educador em seu movimento cotidiano poderá permitir a compreensão de avanços, problemas e contradições inerentes à formação, num currículo escolar.

2.1 Impressão ativa e percepção intelectual: o campo de pesquisa

Ter como objeto de estudo a formação do professor de Educação Artística implicou direcionar nossa pesquisa para a prática pedagógica desempenhada em duas escolas de ensino fundamental de Porto Alegre, Brasil e de Concepción, Chile, e duas universidades: a UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil e a UDEC, Concepción, Chile.

Num primeiro momento nos detivemos ao estudo da realidade apresentada no ensino de Artes Plásticas de duas escolas de Ensino Fundamental, de cada um dos municípios citados: Porto Alegre e Concepción.

Num segundo momento, na formação do professor de Artes Plásticas, buscamos como ela se realiza em duas universidades: a Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil e a Universidade de Concepción – UDEC, Concepción, Chile.

Buscamos compreender não só como esse professor é formado, mas também as idéias que ele tem desse processo de formação, dos currículos estabelecidos pela Lei complementar 5.692/71, derivada da LDB 4024/61, e pela 9.394/96, e a implantação dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil e da LOCE - Lei Orgánica Constitucional de Enseñanza, n.º 18.962/90, que faz derivar a atual Reforma Educacional posta em marcha no Chile, através de instrumentos de entrevistas semi-estruturado; de observações em sala de aula; de estudo desses currículos, leis, onde pudemos desvelar as contradições existentes na investigação.

Escolhemos trabalhar com a categoria da contradição que, como base de uma metodologia dialética, reflete *o movimento mais originário do real*⁴². Em sua luta constante com esse mundo real, capta *o que é* e *o que é ainda não é*, enquanto processo do real como um todo dialético em ligação uns com os outros numa síntese de contrários.

Trabalhamos com o currículo de 1971, fixado pela Lei complementar 5.692/71, por concretizar a luta pela obrigatoriedade da arte na escola, iniciada na década de 20, e implementada pelo governo militar, imprimindo à educação uma tendência fortemente tecnicista.

Com o currículo de 1996, apresentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 por trazer em seu texto *“o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”*⁴³.

Trabalhamos também com os PCNs, através de uma descrição analítica dos documentos contidos da área de Artes, buscando apreender as concepções pedagógicas e os fundamentos

⁴² CURY, 1989, p. 27.

⁴³ LEI Darcy Ribeiro. Cap. II, Da Educação Básica - Seção I - Das Disciplinas Gerais, Art. 26, § 2º.

teóricos que permeiam a proposta, privilegiando as categorias objetivos do ensino de Artes na Escola Fundamental e os conteúdos desenvolvidos.

Com a atual Reforma Educacional chilena, por derivar da LOCE n.º 18.962 de 10 de março de 1990, do Ministério de Educação, Santiago do Chile, 1992, que introduz mudanças dentro dos procedimentos técnicos da educação chilena, produzindo uma alta demanda sobre dados vinculados com análise do setor de Artes e em especial das Artes Visuais.

Ao analisarmos os PCNs e esses currículos, focalizamos as impressões e reflexões de estudiosos brasileiros, utilizando-nos das discussões estabelecidas por Moreira, Silva, Gentili, Leite, Bordas⁴⁴ entre outros, considerando a destacada produção acadêmica na área de currículo desses autores, além dos documentos legais emitidos pelo Ministério da Educação e Desporto - MEC.

No Chile, trabalhamos com autores como Cárdenas⁴⁵ entre outros, e com documentos do Ministério de Educação - MINEDUC.

Esse estudo se deu pela análise e discussão dos artigos tornados públicos apresentados em livros e/ou revistas acadêmicas. Também analisamos os demais pareceres, artigos e leis que estavam diretamente direcionados para o foco de nosso trabalho.

Nossa busca inicial se deu fora do nosso país de origem. Fomos buscar, em terras chilenas, compreender por questões históricas as diferenças e semelhanças na formação do professor de Artes, para, num estudo de caso comparado, podermos delinear como se dá essa formação em dois países próximos historicamente, distantes geograficamente, ligados economicamente através do Conesul. Assim nos pareceu importante denominar de forma objetiva os lugares por onde passamos e vivemos por um determinado período.

⁴⁴ MOREIRA, 1994, SILVA, 1995, GENTILI, 1996, LEITE, 1993, BORDAS, 1993.

⁴⁵ CÁRDENAS, 1998.

2.1.1 No Chile

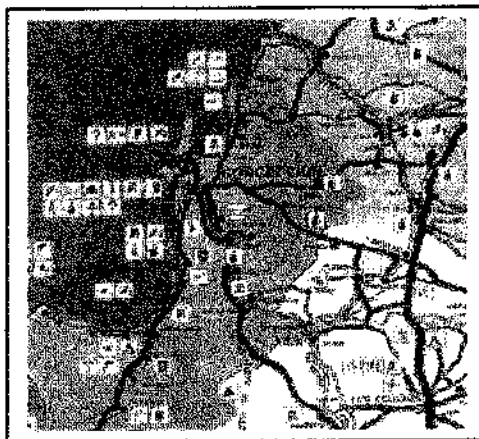


Figura 1: Mapa do Chile (cidade de Concepción)

Concepción, cidade localizada ao Sul de Santiago, consta hoje com 300 mil habitantes, é uma cidade que sobrevive da pesca, da indústria do aço e da mineração. Sua população é originária basicamente de índios Mapuche. A cidade conta com três universidades de porte para atender a população da região denominada Bío Bío, sendo que a Universidade de Concepción ocupa um lugar de destaque na região, por seu plano regulador de integração e continuidade que desenvolve para o Campus.

Concepción é a principal cidade da região de Bío Bío. Possui os principais centros financeiros, culturais e industriais da zona sul do país.

Os atrativos de Concepción são o Bairro Universitário, mercado municipal, mural da estação central, a catedral, o Parque Ecuador, a Pinacoteca, o Museu de Concepción, as lagoas pequena e grande de San Pedro, o rio Bío Bío, o palácio dos tribunais, entre outros⁴⁶.

A Região de Bío Bío, onde se localiza a cidade de Concepción, é a segunda agrupação urbana e industrial do país, sendo que 77% se distribuem em setores urbanos, concentrados na província de Concepción.

⁴⁶ SERNATUR, 1997, p. 44.

A região tem um clima temperado com chuvas intermitentes. Concepción, a capital desta região, foi fundada por Don Pedro Valdivia no ano de 1550. Seu desenvolvimento esteve associado à produção trigueira e à exportação de carvão. Na economia regional se destacam os setores silvoagropecuário, mineiro e pesqueiro⁴⁷.

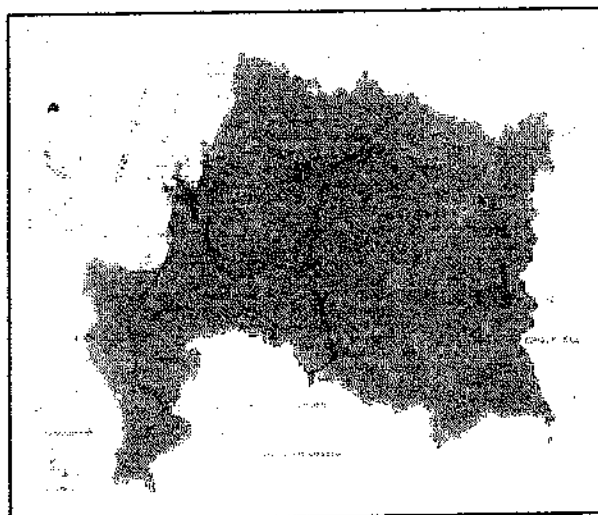


Figura 2: Mapa do Chile (cidade de Concepción)

A vida universitária, profissional e técnica da Região de Bío Bío, com 32 mil alunos, lhe dá uma característica especial. Suas características étnicas, folclóricas, históricas e culturais tem estimulado expressões regionais que lhe dão uma característica peculiar. Rica em artesanatos, pintores, músicos, cientistas, poetas, empresários, políticos e diversas instituições formam um espaço chileno que se projeta inteligentemente ao encontro do século XXI⁴⁸.

A Universidade de Concepción é composta por três Campus situados nas cidades de Los Angeles de Chillán, além do de Concepción, que como Porto Alegre é voltada para atuações culturais, como a Casa del Arte como a temporada de concertos da Orquestra Sinfônica com apresentações na comunidade. São possibilidades culturais oferecidas pela Universidade à população de Concepción.

⁴⁷ SERNATUR, 1997, p. 42.

⁴⁸ SERNATUR, 1998.

O caminho percorrido nesse estudo nos levou a considerar alguns aspectos básicos da formação do educador de artes, no Chile , onde estivemos por três vezes consecutivas coletando dados, materiais, impressões, sobre sua gente, sua maneira de viver, de estudar, de trabalhar com artes.

2.1.2 No Brasil

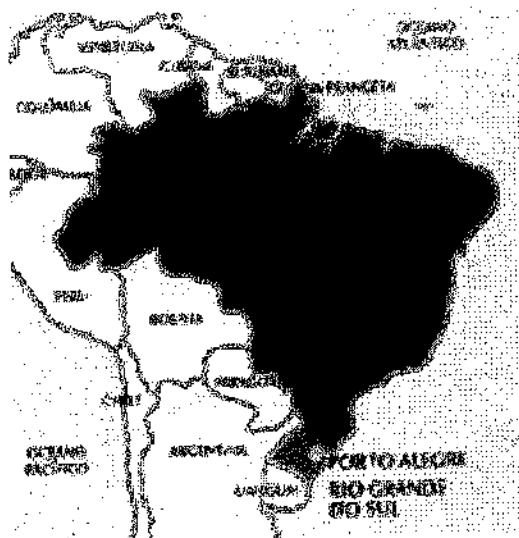


Figura 3: Mapa do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)

Da amostra realizada no Brasil, pudemos observar, através da análise, que nas escolas investigadas o professor desenvolve sua aula, dentro de um contexto de formação tecnicista, variando tanto na forma quanto ao tempo de formação, que foi um dos critérios assumidos na pesquisa: mais de quinze anos de formação e menos de cinco anos de formação, para buscar como se dá a formação do professor de Educação Artística, que contempla uma formação polivalente, previsto na Lei complementar 5.692/71, que deveria formar o profissional para atender às três áreas das artes: música, plástica, teatro e geométrica, privilegiando a formação técnico-artística.

Formação essa defendida no Parecer 540/71, que trazia em seu texto *“...as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no 1º*

*grau*⁴⁹. Assim, o problema do professor polivalente era mais um dos sérios empecilhos à prática da educação artística. O argumento usado para sua defesa, na legislação era o seguinte:

(...) o professor do ensino do 1º grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da Arte. Conquanto sem desconhecer essas divisões, cabe-lhe apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os que venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis de seu mundo interior. O processo, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter.

(...)... o futuro mestre [deve] perceber o fato artístico na substancial unidade que reveste em meio às suas distintas manifestações”⁵⁰.

A idéia do professor polivalente era “*uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas nos últimos dez anos*”⁵¹. Ademais, o trabalho em arte é o de respeitar a linguagem própria a cada campo artístico e, como aponta Della Volpe, cada forma de arte possui uma estrutura objetiva gerando seus próprios valores e desempenhando uma função estética e gnosiológica insubstituível, o que leva às mútuas intraduzibilidades de cada sistema específico: determinadas expressões literárias são impreensíveis através, por exemplo, dos meios expressivos do cinema, assim como determinadas formas visuais são impossíveis de tradução verbal.

Considerando a natureza específica de cada linguagem artística, não vemos como possa o professor

⁴⁹ Op. cit, 1977, p. 26.

⁵⁰ BRASIL, 1974, p. 144.

⁵¹ DELLA VOLPE, 1979, p. 183.

Apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os que venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis de seu mundo interior.⁵²

Levada a sério, esta era uma exigência muito grande que se fazia ao professor de Arte – e que o próprio curso não dava condições de que fosse atendido.

A legislação falava reiteradas vezes em processo e produto, com ênfase sempre recaindo sobre o primeiro. “*O processo, (...) é incomparavelmente mais importante que os resultados a obter*”⁵³, aspecto que também era enfatizado nos “*Guias curriculares*” propostos para a rede oficial do ensino, de então.

2.2. O porquê do nosso estudo: a abordagem

Vivenciando o cotidiano de professores de Artes em suas salas de aula, juntamente com seus alunos, pudemos desvendar as relações entre a metodologia de trabalho utilizado pelo professor e o conteúdo desenvolvido pelos alunos.

Assim, pudemos ter ampliada a compreensão de como vem sendo executado o trabalho do professor do Ensino Fundamental em Artes, as dificuldades e soluções encontradas, bem como o modo como se organiza sua prática escolar dentro da concepção de arte definida pela Escola, como observamos pela carga horária determinada no currículo escolar e o plano de ensino do professor.

O encaminhamento desta pesquisa poderá auxiliar a comunidade escolar no debate sobre

⁵² Op. cit, 1979, p. 183.

⁵³ Op. cit, 1979, p. 183.

a dimensão do ensino de Arte na Escola Fundamental, fornecendo elementos para que o professor venha a atuar de modo consciente como mediador entre o aluno e o tipo de conhecimento e compreensão de mundo que o trabalho e a relação com a prática artística e expressiva trazem.

Assim, assumimos como objeto de estudo o modo como se dá, na prática, o ensino de Artes em duas escolas públicas de Porto Alegre, Brasil e duas escolas públicas de Concepción, Chile e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil e Universidade de Concepción, Chile – o curso de licenciatura em Artes, vinculado às preocupações com a formação do professor e com o currículo de formação.

Para isso, optamos por trabalhar com um estudo de caso comparativo, de natureza qualitativa, e dialética. Estudo de caso, entendido “ *como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente* ”⁵⁴. Do ponto de vista qualitativo, tivemos sempre presente os aspectos quantitativos. Trabalhamos com estudo dialético, por destacar as contradições que se apresentaram no fenômeno.

Interessamo-nos por aqueles que estão efetivamente envolvidos na tarefa de colocar em prática o trabalho educativo - os professores: o que pensam sobre a educação em arte que temos? O que pensam do seu currículo de formação?

Foram algumas das indagações que nos propusemos a investigar, buscando entender a forma como se dão essas práticas, onde estaria ocorrendo a ruptura entre o teórico e o prático. Haveria esse momento de ruptura?

Com isso, buscamos focar a maneira pela qual o ensino de Artes vem sendo exercido na Escola, na Universidade. Como vem sendo pensada a educação em Artes através do PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, da LDB 9.394/96 e as possíveis implicações para o currículo

⁵⁴ TRIVIÑOS, 1987, p. 133.

de formação que possam derivar dessa análise, no Brasil; no Chile, buscamos através da análise da LCCE e da atual Reforma Educacional posta em marcha, além da pesquisa na escola pública e na Universidade.

Tudo o que ainda não se converteu em *pathos figurado* é posto no mundo da prática. (...)

Na esfera da prática, as paixões alimentam ações. Na esfera estética, as paixões dão corpo a intuições e expressões.

O grande mar do ser, de dantesca memória, o cosmos e a vida social existem para o poeta enquanto fluxo contínuo de impressões, corrente de estímulos variadíssimos que atingem o seu corpo e a sua alma; esses estados de alma são a condição primeira para o formar-se das expressões.⁵⁵

⁵⁵ BOSI, Prefácio, in: CROCCE, 1997 p.11.

3 ARTE E CULTURA, UMA ANÁLISE CRÍTICA

Repitamos que não é justo exigir de todas as coisas um mesmo grau de exatidão, e que, em cada caso, deve-se pedir uma precisão relativa à matéria de que se está tratando. É preciso, ao mesmo tempo, resignar-se a não obtê-la, senão na medida compatível, com os procedimentos e o método que se aplique.⁵⁶

Várias são as discussões sobre currículo. Nos deteremos numa análise das diferentes correntes e concepções curriculares que foram feitas nesta década.

Etimologicamente o currículo se origina do latim, significando pista circular de atletismo⁵⁷. Do *ratio studiorum*, o termo currículo, tinha como prescrição concreta os conteúdos de ensino que objetivavam regular, normalizar, homogeneizar o ensino, num sistema educativo. Tanto os jesuítas quanto Comenius em sua *Didática Magna*, valorizavam a memória e a organização sistemática dos estudos e metodologias.

De fato, a palavra *curriculum* não deixou de existir desde o período colonial, como se nota nos planos de estudos dos jesuítas para as escolas da Colônia, mesmo não sendo citada no dicionário de língua portuguesa do início do século⁵⁸.

Segundo o *Ratio Studiorum* de 1559, o plano de estudos da Companhia de Jesus, abrangia o curso de letras humanas, o de filosofia e ciências e o de teologia e ciências sagradas. O curso de letras humanas estava dividido em três classes: gramática, humanidades e retórica, e destinava-se a formar o homem através do ensino de base clássica. O curso de filosofia e de

⁵⁶ ARISTÓTELES, 199, Livro I, cap. V.

⁵⁷ LEITE, 1993.

⁵⁸ A palavra currículo não consta do *Novo Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro*, Livraria Chardron: Porto-Portugal, 1931.

ciências também chamado de 'artes', tinha duração de 3 anos e destinava-se a formar o filósofo, através do ensino da lógica, da metafísica, da matemática elementar e superior, ética, teodicéia e ciências físicas e naturais, através do método escolástico. Para Azevedo,

(...) o curso de Artes, no plano Jesuítico, já era efetivamente de nível superior: erguido sobre o de letras humanas e dado em três anos, precedia o de teologia e de ciências sagradas. Era essa organização calcada em modelos de currículo medieval, mas as transformações por que passara na Universidade de Paris, a Faculdade de Artes, em que a princípio se aprendiam a retórica e a dialética (lógica), uma vez concluído, com os gramáticos, o estudo do Latim – constituindo estas três disciplinas o TRIVIUM – é, que depois, se tornou mais propriamente uma faculdade de filosofia. Terminado o curso de artes (filosofia) davam-se três graus acadêmicos – o de bacharel, o de licenciado e o de mestre em artes, os quais todos se conferiam, ainda no século XVI no Brasil, dados pelo colégio central da Bahia; os de bacharel em Artes, em 1575, os de licenciatura em 1576 e, em 1578 as primeiras lãureas com a presença do governador geral, do bispo e mais gente grada.⁵⁹

Para o autor, o plano de estudos jesuítico, era um currículo organizado nos moldes da Universidade de Paris. Quando completo, tinha equivalência superior.

Ratio Studiorum e disciplina, termos usados pelos jesuítas, designavam ordem estrutural e esquema de estudos, resumidos para a palavra currículo, significando “*ciclo completo e seqüência ordenada de estudo*”⁶⁰.

⁵⁹ AZEVEDO, 1976, p.30, apud LEITE, 1993, p.5.

⁶⁰ KEMMIS, 1988, Op.ci, p. 5.

Dessa forma, temos desde o Brasil Colônia o ensino retórico e escolástico e um currículo de tradição enciclopedista, de dependência (modelos importados), presentes ainda hoje. Mesmo que tenham ocorrido mudanças curriculares, transformações históricas e sociais, o positivismo francês continuou a influenciar na seleção de conteúdos curriculares, conhecimentos “científicos” de base experimental e observacional com ênfase nas matemáticas e ciências em geral.

A Reforma de Fernando Azevedo em 1928, no Rio de Janeiro, caracteriza uma nova fase da educação brasileira: o progressivismo, versão da educação liberal. Com a Revolução de 30, as novas idéias se espalham pelo país e surgem os pioneiros da educação que lançam o Manifesto da Educação em 1932, com o tema “A reconstrução educacional do Brasil”, que ordena e estabelece os fins da educação *“e articulação entre os diferentes níveis de ensino, se preocupando em renovar os currículos em torná-los adaptados à realidade social brasileira”*⁶¹.

Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey, destaca-se na implantação de escolas, que se espalham pelo Brasil todo, especialmente através do INEP⁶², órgão que criou no Ministério da Educação e Saúde em 1938, estabelecendo um segundo marco fundamental nas transformações curriculares pelas quais passa a educação brasileira e que são práticas influentes até hoje, como vemos em Moreira,

- (1) Currículo é intermediário entre a escola e a sociedade.
- (2) Currículo é meio para atender necessidades individuais e sociais.
- (3) Currículo deve centrar-se em atividades, projetos e problemas.
- (4) Currículo centrado na criança, centro e origem de toda atividade da escola.
- (5) Currículo como conjunto de atividades pelas quais a criança passa na escola.
- (6) Currículo é parte da educação para a vida.
- (7) Currículo

⁶¹ LEITE, 1993, p.6.

⁶² INEP – Instituto Nacional de Estudos Educacionais e Pesquisa.

e programas mínimos devem ser planejados pela escola para que de forma progressiva as crianças se eduquem para a vida, a vida na sociedade democrática, sociedade esta transformada pela educação.⁶³

O INEP consolida a visão progressivista da Escola Nova nos currículos brasileiros. O acordo MEC-USAID, em 1966, previa a difusão de idéias sobre currículo e supervisão, introduzindo autores tecnicistas na educação brasileira.

Na década de 1960 as transformações sociais e políticas de então, e o golpe militar de 64,

(...) favorecem a emergência de novas concepções curriculares que buscavam apoio em princípios de eficiência e racionalidade para embasar o novo “Brasil Moderno”. A ideologia desenvolvimentista terminou por contagiar a educação e, sob influência norte-americana, a racionalidade tecnológica do tecnicismo se instala.⁶⁴

Na mesma década, Freire estabelece no Brasil os parâmetros da concepção de educação com a Pedagogia do Oprimido que 20 anos mais tarde é resgatada como Pedagogia da Liberdade ou educação libertadora ou emancipatória.

Mas, apesar de termos uma concepção de educação bem brasileira, os currículos na década de 1970 continuam tendo orientação tecnicista norte-americana e a prática curricular passa a ser associada à existência de pessoal especializado, configurando a divisão do trabalho pedagógico.

Segundo Moreira⁶⁵ a história do currículo nos anos 70 é mais uma história de exclusão do

⁶³ MOREIRA, 1993, p.7.

⁶⁴ Op. cit, p. 7.

⁶⁵ MOREIRA, 1990.

que de inserção e construção do conhecimento socialmente necessário. Parecendo-nos que a dominância de tendências não foi exclusiva. Em Bordas⁶⁶ se observa a presença de idéias e autores muito longe do tecnicismo tais como Marcuse, Rogers, Wise, Heidegger e Smith.

Passado o regime ditatorial, começa a surgir no Brasil um pensamento crítico na prática curricular. Bordas⁶⁷, aborda em seu trabalho que esta prática sofre a influência da racionalidade técnica, passando pela humanista/interacionista, começando a ser percebida como resposta aos grandes desafios da educação brasileira. E, continua

A situação do país também cambia – aprofunda-se a crise econômica, acentuada pelo modelo capitalista monopolista e dependente que, através da recessão, do desemprego e da inflação acentua as injustiças e as desigualdades sociais.⁶⁸

Os movimentos de massa determinam esse período de transição com o término do regime de exceção e a volta à democracia. Na educação, se agravam os problemas de evasão e repetência, como a crise histórica e secular do analfabetismo, gerando a Reforma de 80 a exemplo da Reforma dos Pioneiros, na década de 1920/1930.

A ênfase recai sobre uma prática curricular autônoma, desvinculada dos modelos norte-americanos. Os currículos passam a preocupar-se concretamente com a distribuição do conhecimento.

Surgem os teóricos reprodutivistas, como Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Althusser, que contagiam os educadores brasileiros, levando à emergência de posturas educacionais autóctones.

⁶⁶ BORDAS, 1976.

⁶⁷ BORDAS, 1973, in: LEITE, 1993, p. 10.

⁶⁸ Op. cit, p. 9.

Kemis observa que as teorias do currículo, no sentido de refletir a história das sociedades nas quais aparecem, são teorias sociais, que encerram idéias sobre mudança social e sobre o papel da educação na reprodução e transformação da sociedade⁶⁹.

Essa é a visão exibida neste resumido esquema do currículo brasileiro, em uma linha de tempo, que não reflete a nosso ver as práticas pedagógicas realizadas no microespaço institucional, com os princípios teóricos destas grandes linhas.

Bordas nos mostra que a preocupação com o currículo “*se esgota dentro da escola, na escolha dos conteúdos e matérias que serão ensinados*”⁷⁰. Com isso, a prática pedagógica se torna bastante diversa das concepções teóricas sobre currículo e das concepções expressas na legislação que, a partir dos anos 30, passam a dar um caráter nacional e integrador à educação brasileira.

Hoje, não se busca mais em Dewey a consolidação da democracia republicana com uma educação moral, progressiva e para a vida. Hoje,

(...) quer-se uma educação para a cidadania consciente, mas uma educação que seja ao mesmo tempo integradora e crítica, política e contextualizada histórica e socialmente e que, com verbas públicas, se amplie e garanta a educação a todos (...)⁷¹

Os princípios marxistas ficam assegurados mesmo com as influências estrangeiras, da mesma forma que as práticas pedagógicas e os princípios que orientam os currículos brasileiros procuram interpretar estas correntes, adaptando-as a nossa realidade sociocultural.

A forma como esses conhecimentos serão transmitidos torna-se essencial, é a prática que

⁶⁹ KEMIS, 1988, p. 45.

⁷⁰ BORDAS, in: LEITE, 1993, p. 10.

⁷¹ LEITE, 1993, p. 11.

guarda com mais força a forma da ideologia capitalista. Na prática pedagógica de Paulo Freire, por exemplo, vemos elementos que garantem essa força – a força da transmissão em uma dimensão transformadora.

A pedagogia freiriana é radical porque entende o conhecimento como oriundo da unicidade dialética do teórico com o prático, da contextualização histórica e da conscientização do sujeito político, produto e produtor de sua realidade concreta. É uma teoria da educação cuja concepção está embasada nos princípios histórico-dialéticos do marxismo, e do existencialismo, justada às práticas curriculares brasileiras, sendo o pensamento que melhor sintetiza os desafios da dialética relação teoria e prática no contexto da educação brasileira, pois é delas produto.

A partir dessa análise, nos voltamos para a organização curricular dos cursos de licenciatura em Artes das universidades pesquisadas no Brasil e no Chile.

No Brasil, a Lei 5.692/71 possibilitou o ensino das artes nas escolas oficiais do Brasil. A 9.394/96 oficializou a obrigatoriedade das artes nos currículos oficiais do país como disciplina no ensino básico. Desde a fundação da Real Academia de Belas Artes em 1816 já se praticava o ensino de arte no Brasil de maneira formal e informal.

Em 1996, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases, uma equipe de especialistas do ensino de Arte, designada pelo Ministério da Educação e Cultura, apresentou relatório conclusivo dos trabalhos em que propunham alterações para a disciplina de Artes, como ficou acordado que se designaria dali para frente, em substituição à denominação Educação Artística, oficialmente designada desde 1971, até hoje.

Essa substituição proposta tem a ver com o sentido que a palavra Arte proporciona, segundo Fusari & Ferraz⁷², concedida de forma que o aluno possa encontrar um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social, através da vivência do conhecimento artístico estético,

⁷² FUSARI & FERRAZ, 1992, p. 15-18.

com uma metodologia que permita o acesso aos processos e produtos artísticos como ponto de partida e parâmetro para as ações educativas na escola.

Barbosa⁷³, grande defensora da área, se utiliza com frequência do termo arte-educação em suas obras para denominar o ensino de artes no Brasil, expressão que se traduz literalmente de *art education* da língua inglesa, com influências americana que permeiam seus princípios e suas proposições metodológicas. Utilizaremos o termo designado e corrente nos currículos brasileiros, educação artística.

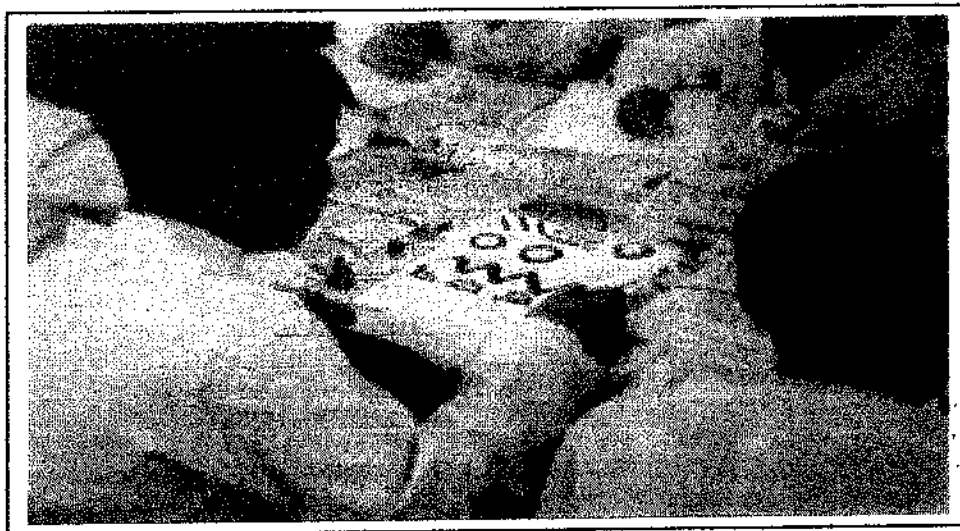


Figura 4: Sala de aula de Artes em Concepción (Chile)

No Chile, freqüentamos a sala de aula na Universidade, na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas, componente do currículo de formação do arte-educador, da pós-graduação em educação, com as discussões sobre linhas teóricas utilizadas em educação e na observação em sala de aula das escolas de Ensino Fundamental de 8ª série.

⁷³ BARBOSA, 1997

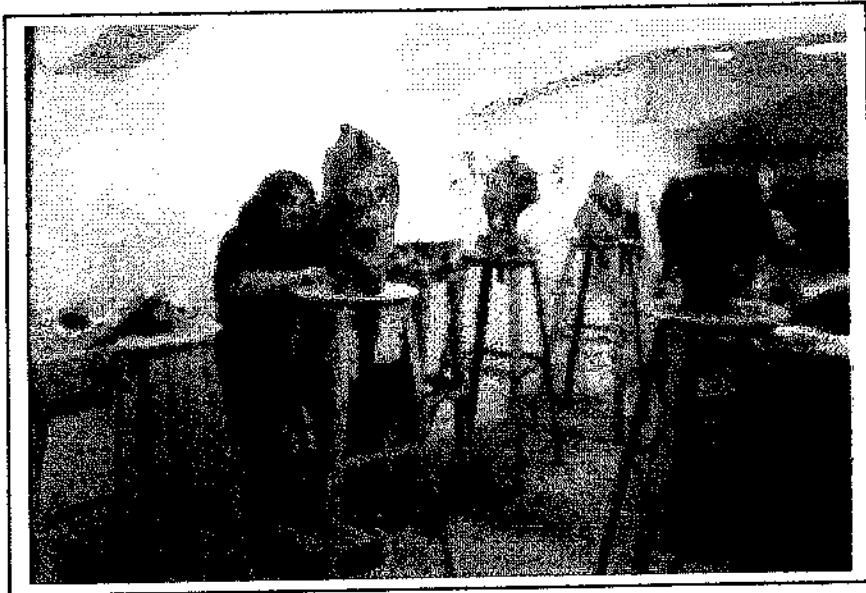


Figura 5: Sala de aula de Artes em Concepción (Chile)

Observamos que ao professor não faltam conhecimentos das técnicas artísticas, especialmente das plásticas, predominando nas salas de aula das escolas de artes a produção de trabalhos executados através de materiais e técnicas diversificadas, como demonstra claramente a pesquisa levantada.



Figura 6: Sala de aula de Artes em Concepción (Chile)

Também observamos que ao professor faltam conteúdos teóricos, quanto aos métodos de ensino possíveis de serem adotados, que justifiquem a técnica e a própria atuação do professor. Que leve o professor a se perguntar o *por quê* e o *para quê* de se ensinar arte nas escolas.

Ao final deste estudo, nos preocupamos como a arte tem sido conduzida nas escolas, nas universidades, ao analisarmos um total de 160 entrevistas entre alunos de ensino fundamental, professores universitários, professores de educação artística, alunos da prática de ensino do curso de licenciatura em artes plásticas.

Assim, observamos que quanto à atuação do Professor com mais de quinze anos de formação, de uma das escolas públicas visitadas no Brasil, a pesquisa nos revelou que o Professor contempla em seu plano de aula toda uma carga geométrica para o aluno desenvolver no semestre, acompanhada da parte artística. A geometria permanece nos programas de arte por quase um século segundo Barbosa⁷⁴, alimentando a vertente positivista do ensino - expressada pela autora, ao referir-se ao currículo de formação do professor de educação artística, que para a habilitação específica, o professor de ensino fundamental não precisa ser um especialista nas divisões da arte, cabendo-lhe apenas apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação, dentre os quais venham os alunos a selecionar os que mais se ajustem às variáveis de seu mundo interior.

Um outro dado relevante para a pesquisa foi o que tratava da organização da aula de artes, os alunos demonstraram que a aula do professor é 100% expositiva, com roteiro do que será desenvolvido durante a aula numa sucessão de técnicas, desenvolvendo o que Larnier⁷⁵ chama de atividades de atelier que, igual, não chega a produzir uma população afeita à artes. Larnier⁷⁶ aborda essa temática ao criticar o currículo estabelecido para a arte hoje.

⁷⁴ BARBOSA, 1997.

⁷⁵ LARNIER, 1984.

⁷⁶ LARNIER, 1984, p. 4-8.

Quando buscamos saber do aluno, o que gostaria de fazer na aula de artes, 36% gostariam de desenvolver trabalhos que não envolvam medidas, como figuras geométricas. Contrariamente ao que o professor determina, 37% dos alunos querem aprender a desenhar, utilizando diversas técnicas e materiais como aquarela, luz e sombra, entre outras. Ao não oferecer conteúdo enquanto saber-fazer, o professor minimiza o ensino da arte com dominância do fazer sem sentido, acabando por esvaziar a educação artística, provocando exatamente o que vimos constatado na pesquisa e na observação em sala de aula, quando o aluno aponta que prefere desenhar a trabalhar com medidas, essa atividade artística já está impregnada pelo ideário, pela experiência que o aluno tem no curso onde a ênfase recai sobre o fazer, no discurso embasado na livre expressão, princípio difundido por Lowenfeldt e Brittain em 1977, mas concretamente centrado em atividades limitadoras, sem expressão e que tampouco resgatam qualquer outra dimensão. Fusari & Ferraz observam que essa prática desenvolvida em sala de aula não é nem livre e nem expressiva, mas um fazer vazio para os alunos e para os professores.

Isso evidencia a ênfase que o professor dá à formação técnica do aluno, quando expressa: *“é necessário que o aluno saia da oitava série com uma sólida formação em desenho geométrico, com a mão firme, para saber desenvolver traçados com firmeza e destreza, fundamentais para a formação lógica do aluno”*⁷⁷.

Reportando-nos à observação feita em sala de aula, a fala do Professor mostra exatamente esse pensamento quando 43% dos alunos declararam fazer trabalho que envolve medidas, 29% geometria, enquanto 21% desses brincam, conversam, cantam, demonstrando um desinteresse pela aula que não privilegia o que eles gostariam de fazer.

⁷⁷ Entrevista com Professor brasileiro, 1998.



Figura 7: Sala de aula de Artes em Porto Alegre (Brasil)

Materiais e técnicas desenvolvidas em sala de aula, complementam essa linha de trabalho desenvolvida com 86% declarando o uso de compasso, 79% o uso do régua, 64% o uso de papel A3 e lápis grafite, como materiais que aparecem com maior frequência na pesquisa.

Nesse contexto, os poucos dados disponíveis apontam na direção da necessidade de transformações nas políticas educacionais de ensino da Arte. Desde os dados quantitativos até os dados qualitativos, com as conversas gravadas, a filmagem das aulas de artes que foram obtidos na investigação, puderam definir uma situação que necessita de soluções.

Outra questão que levantamos após a análise é a dicotomia estabelecida entre o fazer e o fruir, o criar e o apreciar em artes, como um dos motivos que contribuem para a visão bipolarizada do ensino da Arte, por ter suas experiências centradas na produção de trabalhos artísticos, ou seja, uma preocupação centrada no resultado em detrimento do processo artístico.

Para muitos professores, conhecer arte é fazer arte, sendo este conceito repassado ao aluno, sem a preocupação com a compreensão que em artes poderíamos representar como a

leitura da obra de arte, que denotaria ser o professor um conhecedor da obra de arte, por um lado, e ao aluno denotaria refletir sobre artes, ler sobre o autor, sua vida, sua obra para ter uma compreensão real do seu trabalho, por outro lado.

Sem contar que, no contexto escolar, é preciso atribuir notas ou conceitos para avaliar a produção do aluno, o que em artes seria “maçante” já que se atribui à arte o papel de “fazedora” de trabalhos artísticos.

A opção pelo fazer artístico se dá pela dificuldade do professor com relação a conteúdos, métodos de ensino e avaliação, não percebendo que criar e fruir são processos que devem estar presentes no ensino de Arte, dentro de uma concepção dialética e não dicotômica. Ambos estão apoiados em teoria e demandam uma prática, diferentemente da idéia de que a prática, aqui entendida como o fazer artístico, dispensa a teoria sendo essa considerada um estudo desnecessário à produção do aluno, como afirma Oliveira,

Essa dicotomia subjacente, em sala de aula, é assumida pelos alunos como uma situação maniqueísta onde o fazer artístico é bom, divertido, dispensa maiores estudos. Para eles, a leitura da obra é pouco agradável porque demanda o conhecimento de teorias, precisa de estudos, já que muitos percebem *estudos* como a memorização de dados e não como compreensão de processos. Assim são feitas duas equivocadas correlações: uma entre produção e prazer e outra, entre leitura e desprazer.⁷⁸

Essas práticas criativas, expressa como saber do vivido pela associação imaginária dos alunos, através do uso de formas e cores, são por si só mecanismos de deflagração de resultados independentes da ação do Professor, que apresentados aos pais e à escola, mascaram uma atuação medíocre do Professor.

⁷⁸ OLIVEIRA, 1998, p. 24.

Em aula de artes faz-se muito, já que é o aluno quem produz, e aprecia-se pouco. O professor se limita a mostrar como conseguir determinado efeito, através de uma determinada técnica.

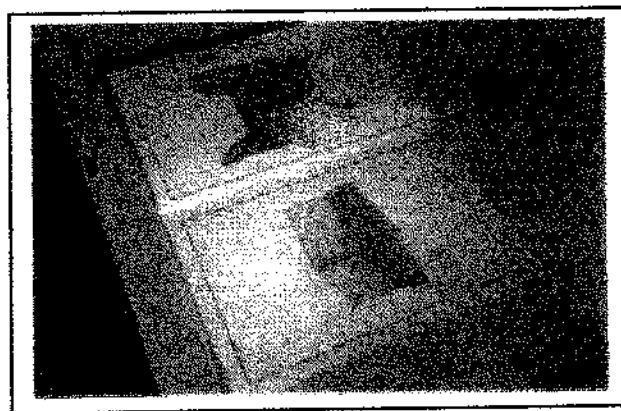


Figura 8: Trabalho de Artes. Porto Alegre (Brasil)

Se em aula de artes tem que haver arte, como sinônimo de criação, por que não ampliar para apreciação? Apreciar a arte demandaria mais tempo do que orientar o aluno em determinada técnica? Qual a produção do professor enquanto seu aluno produz?

Ao defendermos a não existência da dicotomia entre produzir e apreciar, por serem ambas atividades que demandam conhecimentos estéticos, exigindo elaboração mental acerca de idênticos elementos e processos que envolvem procedimentos criativos e produtores de significado, o fazer torna-se um mecanismo para melhor conhecer o código estético. E, *“isto adquire importância porque existe uma relação dialética entre o perceber e o conhecer”*⁷⁹.

Ao buscarmos um padrão de produção artística na escola, a seleção de trabalhos, a avaliação simplista do tipo bom/ruim e os famigerados concursos acabam reforçando apenas as qualidades expressivas de uma minoria, de origem, às vezes intuitiva ou técnica, acabam por afastar do campo das artes aqueles que mais precisam dela se aproximar, excluindo-os da

⁷⁹ Ibid., p. 26.

possibilidade de acesso aos conhecimentos contidos no acervo e na produção estética, já que são julgados incapazes nesse campo.

Outra questão relevante para o estudo do ensino das artes no currículo da escola brasileira tem a ver com o tempo determinado para essa disciplina, julgada quase que por unanimidade de irrelevante, não possibilitando um aprendizado efetivo por ter uma carga horária reduzida, ante as demais disciplinas contempladas no currículo.

Com relação a isto, Larnier⁸⁰ propõe que se questione o centramento das aulas de artes na produção artística, defendendo a idéia de que não é a produção a única fonte de entendimento de um determinado código. Concordamos com a tese de Larnier, produção é uma das fontes para o entendimento da arte, mas não a única. Conforme a proposta educacional haverá um modo de conduzir os trabalhos.

O currículo escolar deveria preparar os alunos para a vida e para a leitura visual do mundo, e, até alguns, para serem artistas. Educação Artística é uma disciplina ministrada em níveis de ensino não profissionalizantes. Alguns poucos do contingente de alunos em idade escolar serão artistas, mesmo que o acesso ao conhecimento e aos benefícios culturais expressos em forma de arte devam ser garantidos a todos os cidadãos.

Mesmo concordando com este princípio, na prática não se verifica a coerência de grande parte desses profissionais com seu próprio discurso. Este problema tem origem na própria formação dos professores, quando da introdução da disciplina Educação Artística nos currículos, já que em grande parte eram oriundos de academias e conservatórios.

Da mesma forma, os bacharéis em arte, com a formação voltada para serem artistas, distanciados da realidade e das necessidades do aluno em fase escolar, não sabiam fazer outra coisa que não fosse reproduzir o que lhes havia sido ensinado. Isso mostra a incoerência tanto

⁸⁰ LARNIER, 1984.

entre o discurso sobre não ser objetivo preparar artistas, a prática adotada e a cobrança sistemática de uma produção artística de professores de arte.

Ilustra bem essa posição, a fala de um dos professores universitários que participaram desta pesquisa:

O professor de artes plásticas “deve” ser acima de tudo um artista. Não necessariamente um artista atuante no meio artístico profissional, mas sim um ‘artista’ que faz de suas aulas a obra de arte. (...) Como artista, ele deve ter uma visão ampla sobre a sua criação e crescer com ela, aprender a reconhecer a individualidade das cores (alunos) e compor o quadro, não através de um desenho prévio, mas sim da superposição de camadas, construindo a forma com a luz das próprias cores.⁸¹

As teorias da arte, por serem basilares em suas proposições, podem ser aplicadas a diferentes formas de expressão pois elas retratam a essencialidade da arte. Essa característica é demonstrada a partir da modernidade por diversos teóricos, ao discutirem princípios estéticos aplicados simultaneamente a diferentes códigos artísticos, como Susana Langer, Roland Barthes, Luigi Pareyson⁸², entre outros, que nos auxiliam nesse trabalho.

Assim, a polêmica questão acerca da impossibilidade de o professor de arte ser habilitado para transitar em diversos códigos parece ser um subproduto do centramento ou da exclusividade do fazer em sala de aula, devido à formação específica desse professor, preocupado o mais das vezes com as técnicas que lhe tomaram tantos anos de aprendizagem, do que com as questões estéticas e epistemológicas

⁸¹ Entrevista com Professor brasileiro, 1998.

⁸² PAREYSON, 1998.

Nessas circunstâncias, o professor que se sintia à vontade no contexto das artes, considerando os diversos códigos, será uma ameaça à reserva de mercado, aos feudos das especialidades, podendo ser visto como um invasor de áreas.

Essa questão é atual, mas não reflete a história do ensino de arte nas escolas brasileiras em sua origem, onde os conteúdos eram mais abrangentes, abordando diversos códigos, sem se prever qualquer articulação entre eles.

Isso estava de acordo com as determinações legais. O currículo escolar e o adotado para a preparação de professores de Educação Artística tinha como base de formação a polivalência, ou seja, o professor estava apto a praticar artes plásticas, música, teatro, folclore, desenho geométrico, não havendo uma preocupação maior com o que era produzido, com o conhecimento dos elementos estéticos em si e com as possibilidades de estruturação desses elementos, de acordo com as regras dos respectivos códigos, o que impossibilitava qualquer articulação entre os conhecimentos de uma e outra área.

Restava aos professores assim preparados a reprodução superficial e fragmentada do que havia sido vivenciado como alunos na sua própria prática profissional. Abrindo um campo para a indústria gráfica que se apropria desse espaço com a confecção de livros didáticos para as artes. Não sendo esse o objeto de nosso estudo não nos aprofundaremos nessa questão.

O que de fato acontecia é que se formavam bacharéis. E esses por sua vez eram convidados a ministrarem aulas na nova disciplina que surgia no currículo das escolas, mesmo não tendo a formação pedagógica, dirigindo o trabalho de acordo com seus conhecimentos pessoais e sua própria concepção de ensino de artes.

Por outro lado, os cursos universitários criados para suprir a demanda de profissionais em função da inovação no ensino fundamental e médio, conceberam seus currículos como um conjunto diversificado, mas não articulado, de conteúdos e práticas artísticas, como podemos

observar na investigação com alunos estagiários dos cursos universitários de formação de professores em educação artística, que foram objetos de nossa pesquisa.

Mesmo habilitado para trabalhar nas escolas, esse novo professor acaba se perdendo na diversidade desarticulada da sua preparação, ficando muitas vezes aquém no que concerne à consistência de conhecimentos, comparados com a formação de bacharéis que atuam a título precário.

A ineficácia do ensino de artes nas escolas se deu por muito tempo por essa falta de consistência, uma vez que se entendia que a pulverização da arte em diversos códigos era a responsável pelo fato de os alunos não conhecerem o suficiente a arte para por ela se interessar. Em pesquisas realizadas nas USP - Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa, nos diz:

(...) durante os primeiros sete anos, a Educação Artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelo sistema escolar.⁸³

Outra questão relacionada à Educação Artística e, em particular, com a polivalência é a proposta feita por Duarte Júnior, outro estudioso da arte, que sugere a interdisciplinaridade como alternativa para que o ensino das artes nas escolas seja consistente, mas não excludente, preconizando uma proposta educacional que não perca em qualidade, ainda que contemplando diferentes códigos.⁸⁴

Ao se rejeitar a polivalência, processaram-se alterações no currículo de formação do professor de Educação Artística. Foram implementadas as habilitações específicas: artes

⁸³BARBOSA, 1984, p. 23-24.

⁸⁴DUARTE JUNIOR, 1988, p. 68 – 116.

plásticas, artes cênicas, música, dança e desenho, ampliando-se o número de disciplinas, aprofundando-se os conteúdos relacionados a cada habilitação.

Isso, como evidenciou Duarte Júnior⁸⁵ não foi o suficiente para melhorar a situação do ensino de Arte nas escolas do país. As escolas não têm ainda condições para manter diversos professores de arte com habilitação específica nos diferentes códigos, para construírem uma proposta educacional interdisciplinar, já que o professor acaba ministrando aula na habilitação específica de sua formação, porque foi essa que a escola elegeu para seu currículo.

Mesmo Ana Mae tendo insistido para que o professor de arte rompesse com a generalidade amorfa da polivalência pela sua ineficiência, e tentasse um trabalho aprofundado sem cair na compartimentação, sem deixar de ter como referência outros códigos artísticos, buscando uma arte integradora do conhecimento⁸⁶, surge o fenômeno da especialidade.

O que se observa na realidade, diz a autora, são professores comodamente protegidos, atrás do escudo da não-polivalência, defendendo-se dos desafios decorrentes do estabelecimento de relações não só com outras áreas de conhecimento como, até mesmo, com os demais códigos artísticos.

Em se tratando do ensino de Arte, temos muitas vezes um modelo flexível oposto a um método rígido. A rejeição a modelos predeterminados tem levado os professores de educação artística a uma pretensa criatividade, muitas vezes irrefletida, quando da ministração das aulas.

Diante do exposto, questionamos: Quais serão os rumos que o ensino de Arte tomará? A Lei 9.394/96 dará o impulso que a Arte precisa?

3.1 A arte, o currículo de Artes e o PCN

Torna-se essencial uma reflexão, ainda que breve, sobre currículo. Esta reflexão importa

⁸⁵ DUARTE JUNIOR, 1988.

⁸⁶ BARBOSA, 1988, p. 25.

para o entendimento das concepções de currículo e de sociedade que permeiam os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. A lei que o determina (9.394/96), também possibilita a apreensão de influências que poderão ter sobre a educação em Arte. Assim, entendemos ser necessário retomar as tendências conceituais acerca de currículo para proceder à análise crítica dos Parâmetro Curriculares Nacionais.

Os valores considerados como os mais desejáveis para uma sociedade, os processos de socialização de crianças e jovens, ou mesmo os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados são viabilizados dentro da educação pela utilização do currículo.

Moreira & Silva⁸⁷, em seu estudo sobre *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*, afirmam que o currículo deixou de ser apenas uma área técnica voltada para questões relacionadas a procedimentos, técnicas e métodos. É uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Dentro desta perspectiva, o currículo é considerado um produto social, de sua história e de sua produção contextual.

O currículo não pode ser considerado como elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, e produz identidades individuais e sociais particulares.

Não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. É um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares.

Produções teóricas sobre currículo não conduzem a um consenso em relação ao que se deve entender por este termo⁸⁸. A palavra currículo possui muitos e divergentes significados entre os seus teóricos.

⁸⁷ MOREIRA & SILVA, 1995.

⁸⁸ PEDRA, 1997, p. 106.

Moreira enfatiza que estas divergências refletem problemas complexos, pois, ao tentar encontrar uma definição, os teóricos procuram definir o conceito de algo que é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada, e que se refere a uma prática que condiciona tanto a sua conceituação como a sua teorização.⁸⁹

Assim, a multiplicidade de definições para o termo currículo indica a existência de muitas interpretações que procuram explicações precisas sobre a educação e sobre o homem educável.

Uma das maneiras de referir-se a currículo como prática educacional caracterizada pelo modo pelo qual se selecionam, classificam, distribuem e avaliam conhecimentos no espaço de instituições escolares, remonta ao final do século XIX e início do século XX.

Neste período, educadores nos Estados Unidos iniciaram uma série de estudos que tratavam de modo sistematizado problemas e questões curriculares, que vieram posteriormente a configurar o surgimento de um novo campo.

O propósito maior desses especialistas era o planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos.

O processo de industrialização e urbanização verificado pela sociedade americana, bem como a presença crescente de imigrantes, tornaram necessária a consolidação de um projeto que, através da escola, facilitasse a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam.

Segundo Moreira, desde que foi incorporada ao vocabulário pedagógico, currículo tem dois sentidos mais habituais; *conhecimento escolar e experiência de aprendizagem*⁹⁰.

⁸⁹ MOREIRA, 1997, p. 12.

⁹⁰ Op. cit. 1997, p. 12.

No primeiro sentido, dominante ao longo dos tempos, o currículo é visto como *“conhecimento tratado de modo didático e pedagógico pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”*⁹¹.

As visões de educação e de pedagogia delineadas a partir de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, ocorridas no final do século XIX e início do século XX, originaram a segunda concepção de currículo. Aqui, é dada maior ênfase às diferenças individuais preocupando-se com a atividade do aluno, o que conduz à valorização da forma, em detrimento do conteúdo. Currículo passa a significar *“o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”*⁹².

Os defensores desta perspectiva buscam conhecer e compreender as experiências vivenciadas pelo aluno, para que seja possível considerar e aproveitar essas experiências como atividades pedagógicas que promovam crescimento individual e social.

A preocupação com a experiência do aluno amplia-se em definições que chegam a conceber o currículo como a totalidade das experiências por ele vivenciadas, ou seja, como o próprio ambiente em ação.

Nas duas concepções de currículo apresentadas observamos que currículo envolve a apresentação de conhecimento e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que objetivam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos. A diferença entre as duas concepções está em enfatizar diferentes elementos que constituem o currículo.

A concepção de sociedade baseada em novas práticas e valores provenientes do mundo industrial requeriam cooperação e especialização, configurando os núcleos de uma nova ideologia. O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória

⁹¹ Idem, *ibid.*.

⁹² MOREIRA, 1990, p. 56.

escolar, ou seja, credenciais diferenciadas, além do esforço e da ambição pessoal para garantir o sucesso.

Da mesma forma, os novos procedimentos administrativos sofisticavam e assumiam cunho “científico”. Nos primeiros estudos e propostas sobre currículo, duas tendências se delineavam, representadas de um lado pelos trabalhos de Dewey e posteriormente, Kilpatrick, seu discípulo⁹³. A outra tendência, representada pelo pensamento de Bobbitt, em 1918, considerado o iniciador dos estudos sobre currículo, entendia o currículo como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta.⁹⁴

Dewey, em 1902 e Kilpatrick, em 1915, voltavam-se para a elaboração de um currículo que desenvolvesse os interesses do aluno adotando o método de projetos, segundo o qual todo ensinamento deve proceder da experiência e se organizar em torno do trabalho produtivo.

Bobbitt voltava-se para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis. A primeira destas tendências contribuiu para o desenvolvimento, no Brasil, do escolanovismo, e a segunda constitui-se na semente do tecnicismo.

Dos anos vinte até o início dos anos setenta, as duas tendências, juntamente com revalorizações e resquícios de perspectivas tradicionais de escola e currículo representaram diferentes respostas às transformações econômicas pelas quais nosso país passava. Ambas procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava⁹⁵.

No Brasil, anteriormente, existiam tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica que combinava os princípios do positivismo de Herbet, de Pestalozzi e dos jesuítas. No

⁹³ Autores progressivistas que em sua teoria curricular revelam um compromisso tanto com o crescimento individual como com o progresso social enfatizado na educação moral – considerada o instrumento facilitador de relações sociais adequadas.

⁹⁴ MOREIRA, 1990, p. 56.

⁹⁵ MOREIRA, 1995, p. 11.

que se refere à educação elementar, acreditava-se que todas as ciências e artes poderiam ser ensinadas, desde que de modo adequado. A educação secundária apresentava um ensino com ênfase em disciplinas técnicas e acadêmicas, com currículos enciclopedistas, separando nitidamente o trabalho manual do trabalho intelectual⁹⁶.

As origens do pensamento curricular no Brasil podem ser localizados nos anos vinte e trinta, ocasião em que diversas reformas foram organizadas pelos pioneiros. Nesse período também se deram importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas em nosso país. Estas transformações podem ser entendidas como sendo conseqüentes de três pontos principais.

Primeiro, as tentativas de estabelecimento de uma nova ordem industrial no Brasil e dos conflitos e disputas ideológicas que estas tentativas trouxeram; segundo, com o início da influência de idéias pedagógicas americanas progressistas consistentes com as transformações econômicas, políticas e sociais após 1930 e o modo como estas idéias combinaram-se com as idéias européias influentes no Brasil.

Estas idéias progressistas estavam de acordo com os esforços para estabelecer uma tradição educacional moderna no país e para construir uma sociedade industrial também moderna. A ênfase em educação geral, aprendizagem ativa, liberdade, democracia, espírito científico, crescimento individual e cooperação adequava-se ao contexto liberal mais amplo e ao empenho dos setores modernos em derrotar as antigas oligarquias, para democratizar e desenvolver o país.

E, terceiro, da maneira como os educadores pioneiros reinterpretaram, difundiram e aplicaram essas idéias à realidade brasileira que, com raízes em Dewey e Kilpatrick, derivaram da forma como, principalmente, Anísio Teixeira traduzia-os em uma filosofia brasileira de ação.

⁹⁶ MOREIRA, 1990, p. 85.

Ao final da década de 1950, as indústrias nacionais produziam a maior parte dos bens de consumo que as camadas mais elevadas da população solicitavam. Entre 1960 e 1964 o povo brasileiro viu-se ante a necessidade de escolher entre um modelo econômico socialista ou um modelo de desenvolvimento interdependente. Conflitos entre os defensores das duas opções agitaram o período.

Movimentos liderados por grupos ligados à Igreja católica, por estudantes universitários e por intelectuais pretendiam contribuir para a transformação das estruturas sociais, econômicas, culturais e políticas do país e para a criação de uma sociedade mais justa. Nesses movimentos, havia uma grande preocupação com o desenvolvimento da autonomia cultural do país e uma crença no papel da educação neste processo. Uma tendência pedagógica crítica surgiu, centrada inicialmente nas idéias e na prática de Paulo Freire. Nesse momento, as questões educacionais no Brasil voltaram a ser analisadas a partir de uma abordagem sociológica.

No início dos anos sessenta, o campo do currículo baseou-se em diferentes interesses: a preocupação com eficiência e planejamento, com necessidades e experiências individuais e com problemas e questões sociais pode ser relacionada à emergência da ideologia da eficiência e modernização em um contexto permeado por propósitos nacionalistas e até mesmo radicais.

A oscilação entre o apoio a um processo autônomo de industrialização e desenvolvimento e o apoio ao estabelecimento de elos fortes com o mercado internacional refletiu-se, no campo do currículo, na oscilação entre um enfoque curricular mais autônomo e a busca de modelos estrangeiros⁹⁷.

Com o golpe militar de 1964, e as transformações sócio-políticas e econômicas que o sucederam, os enfoques críticos desapareceram, assim como o tecnicismo, favorecido pelas mudanças contextuais e pelo aumento da influência americana, tornou-se dominante no

⁹⁷ MOREIRA, 1990, p. 128.

pensamento educacional brasileiro. Possibilidades críticas presentes nas idéias progressivistas foram vistas como subversivas após o golpe de 1964 e foram, gradualmente, eliminadas de cena⁹⁸.

A reorganização do sistema educacional brasileiro pelos militares enfatizou a preocupação com o ensino secundário, com o ensino profissionalizante, com a formação de professores e com o ensino superior, refletindo uma estrutura ocupacional mais especializada. De modo semelhante à divisão do trabalho na sociedade mais ampla, o trabalho pedagógico fragmentou-se para tornar o sistema educacional efetivo e produtivo.

A influência da *psicologia comportamental* no pensamento pedagógico contribuiu para o desenvolvimento de uma outra perspectiva. O foco dos que estudam currículo se desloca para o detalhamento dos elementos do currículo, de sua organização e de suas interrelações. Surgem definições que restringem o currículo à idéia de *plano* para oferecer conjuntos de oportunidades de aprendizagem para a população atendida por uma unidade escolar. Nessa perspectiva, as questões básicas passam a ser: "O que deve conter um plano curricular?", "Como deve ser formulado?"

A influência do *behaviorismo* acentuou a preocupação com os *objetivos curriculares*. Assim, a atenção volta-se para as regras de formulação dos objetivos, para a análise das relações entre os objetivos que constituem o currículo e os objetivos educacionais mais amplos. Há também uma preocupação com as questões de seleção, ordenação e hierarquização dos itens do currículo.

Observa-se que há uma polarização do campo com a alternância entre a ênfase no *documento escrito* (onde estão prescritos os conteúdos ou atividades), e entre a *prática escolar efetiva* - quando é enfatizado o processo. Chega-se, assim, à distinção entre o que se convencionou chamar de *currículo formal* e de *currículo real* ou *currículo em ação*.

⁹⁸ Idem, p. 149.

A partir da política de descompressão adotada pelo presidente Geisel em 1974, as análises críticas de questões curriculares e pedagógicas reapareceram, abrindo-se novas perspectivas para os estudiosos do campo do currículo, com o surgimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e com a superação do caráter técnico-prescritivo até então dominante.

Tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, o conhecimento escolar passa a ser o foco central das análises, voltadas para a compreensão das relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social; as motivações subentendidas nos processos de seleção e de organização do conhecimento escolar e as relações entre as formas de organização do currículo e do ensino e, finalmente, as formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade. Posteriormente, ressaltam-se as contradições, resistências e as lutas que acontecem no processo escolar, discutindo-se como organizá-lo a favor da emancipação individual e coletiva.

Características dessa época foram o fim do *boom* econômico e altíssimos índices de inflação. A crise do capitalismo dependente brasileiro agravou-se. Ocorreram cisões nas camadas dominantes e rompeu-se a aliança da classe média com o regime militar, que perdeu sua legitimação.

Os anos oitenta, no Brasil, foram marcados pelo aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, e falta de credibilidade do governo, entre outros.

Os debates sobre conhecimento escolar realizados dentro da orientação crítica tinham como preocupação principal os elevados índices de evasão e repetência, principalmente nos setores populares da escola de primeiro grau.

A preocupação básica do cenário educacional deste período era com o fracasso da escola de primeiro grau no ensino de crianças das camadas mais carentes de nossa população. Em decorrência, a questão do currículo tornou-se alvo da atenção das autoridades, pesquisadores e educadores.

O documento *Educação para Todos* elaborado no governo Sarney em 1985 enfatiza o compromisso com a construção da democracia e da justiça social e com a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. Ao caráter técnico do processo educativo acrescenta-se o caráter sócio-político. A ênfase em conhecimentos relacionados com a cultura dos estudantes é acompanhada da afirmação da importância social dos grupos dominados e de sua cultura, vista como elemento fundamental do processo de produção do conhecimento.

Quando os conteúdos não são relacionados à realidade familiar das crianças, diz o documento, o único produto que se obtém é má aquisição de conhecimento, o que não ajuda o aluno a alcançar melhores condições de vida e a se preparar para a prática consciente da cidadania.

O desenvolvimento de abordagens críticas das questões educacionais, em geral, e curriculares, em particular, foram favorecidas por transformações ocorridas nos contextos sócio-econômico e político dentro do período empreendido entre 1979 e 1987. Neste período, houve também a diminuição da influência de autores americanos no contexto educacional, na mesma proporção em que a influência de autores europeus aumentou; a abordagem técnica do currículo passou a ser substituída por uma abordagem sociológica.

Essas transformações foram, basicamente: o restabelecimento da ordem democrática no país; a situação de crise e fracasso do sistema educacional brasileiro - particularmente da escola de primeiro grau - que trouxe à tona a questão do currículo; a identificação dos autores críticos com os interesses das camadas populares; a organização de professores, especialistas e estudantes em associações e sindicatos e a conseqüente promoção de encontros, seminários,

congressos; o aumento de publicações voltadas para o exame das questões da prática pedagógica; a integração das tendências curriculares anteriores (escolanovista e tecnicista) com teorias críticas e marxistas e o redimensionamento da influência externa em nossa teoria pedagógica.

Partindo da premissa que homens e mulheres são essencialmente não livres e habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e privilégio, os educadores críticos adotam teorias dialéticas, que reconhecem os problemas da sociedade como sendo mais do que eventos isolados de deficiências individuais na estrutura social. Esses problemas *são parte do contexto interativo entre indivíduo e sociedade*. Criado pelo universo social do qual faz parte, o indivíduo é um ator social que, neste universo, também cria.

Apresentada por McLaren⁹⁹, a descrição feita por Carr e Kammis¹⁰⁰ sobre o pensamento dialético indica a *procura por contradições* – não de modo mecânico como na fórmula tese-antítese-síntese.

Ao contrário, o pensamento dialético é uma forma aberta e inquisitiva de pensamento que exige reflexão repetida entre elementos como *parte e todo, conhecimento e ação, processo e produto, sujeito e objeto, ser e vir a ser, retórica e realidade, ou estrutura e função*. Contradições são encontradas neste processo, e à medida que são reveladas, novo pensamento construtivo e nova ação construtiva são necessárias para superar o estado contraditório das questões.

A complementaridade dos elementos é dinâmica: é um tipo de tensão, não uma confrontação estática entre os dois pólos. Os elementos são considerados como mutuamente constitutivos no método dialético, e não separados e distintos. A contradição que surge sugere

⁹⁹ MCLAREN, 1997.

¹⁰⁰ Pesquisadores australianos que centram seus estudos no currículo, apoiados na teoria crítica (André, 1995:32).

que uma nova solução pode ser atingida¹⁰¹.

A compreensão dialética da escolarização opõe-se à corrente que entende a escola como provedora de habilidades e atitudes necessárias para que os estudantes tornem-se cidadãos patriotas, e responsáveis. Entende que a escola não é apenas o local de doutrinação, socialização ou instrução, mas "*um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação*"¹⁰². Ou seja, um terreno cultural caracterizado por graus variados de acomodação, contestação e resistência.

Os teóricos críticos da educação vêem o currículo como uma forma de política cultural, como uma parte da dimensão sociocultural do processo de escolarização. Encarar o currículo como uma forma de política cultural é assumir que as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas são as categorias básicas para se entender a escolarização contemporânea¹⁰³.

Enquanto conquista novos avanços na teoria social e desenvolve novas categorias de investigação e novas metodologias, a pedagogia crítica vem fornecendo uma teoria radical e uma outra possibilidade de análise da escolarização.

Considerando a escolarização como um empreendimento político e cultural, os teóricos críticos consideram as escolas não apenas como local de instrução, mas como arenas culturais onde a heterogeneidade de formas ideológicas e sociais entram em choque numa luta por poder. Neste contexto, as escolas são analisadas como mecanismos de seleção onde grupos privilegiados de estudantes são favorecidos com base em sua raça, classe e gênero e como agências para habilitação pessoal e social.

¹⁰¹ MCLAREN, 1997, p. 200.

¹⁰² Idem, *ibid.*

¹⁰³ MCLAREN, 1997, p. 218.

Para melhor entender os trabalhos de escolarização contemporânea, pesquisadores críticos têm dado prioridade ao social, cultural, político e econômico. Argumentam que os professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder, utilizando este papel no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos.

Para McLaren, a *"visão tradicional da instrução de sala de aula e aprendizado como um processo neutro, anti-septicamente removido dos conceitos de poder, política, história e contexto, não pode ser mais dignamente endossada"*¹⁰⁴.

Atualmente, o pensamento curricular brasileiro é dominado pela tendência crítica. Suas duas orientações principais – a pedagogia dos conteúdos e a educação popular – buscam superar o determinismo e o pessimismo das teorias da reprodução e reafirmam a importância da escola (ou de diferentes formas de escola), colocando-se em consonância com os teóricos Apple e Giroux¹⁰⁵.

O compromisso teórico com autores marxistas e neomarxistas europeus passou a ser reafirmado. Nossos problemas educacionais passaram a ser analisados a partir de uma postura dialética, à medida que se fazia uma análise crítica das tendências anteriores, com a intenção de identificar e integrar as possíveis contribuições e superar, em novas propostas, limitações e falhas.

Neste processo, elementos de diversas origens foram incorporados, ainda que articulados por um referencial teórico marxista. Alguns dos focos da pedagogia dos conteúdos ilustram esse ponto de vista:

(...) a ênfase no saber sistematizado é associável ao currículo acadêmico introduzido pelos jesuítas; a preocupação com competência técnica e eficiência é central ao tecnicismo; o

¹⁰⁴ MCLAREN, 1997, p. 192.

¹⁰⁵ APPLE, 1993; GIROUX, 1986.

papel ativo do aluno no processo pedagógico é importante dentro escolanovismo; o cuidado em se iniciar o processo de instrução a partir da realidade cultural do aluno é uma contribuição inestimável da educação popular¹⁰⁶.

Sugere assim Moreira que

(...)as teorias anteriormente influentes no Brasil foram fundamentais, tanto no contexto da descoberta como no da justificativa para a formulação da tendência curricular crítica, o que explica o relativo grau de autonomia face à influência estrangeira¹⁰⁷.

Currículo, para César Coll¹⁰⁸, é o *projeto* que preside as atividades educativas escolares, definindo suas intenções e proporcionando guias de ações úteis para os professores, diretamente responsáveis pela sua execução. O currículo *explicita as intenções sobre o que ensinar, quando ensinar e como ensinar*, bem como sobre *o que avaliar, quando avaliar e como avaliar*.

O *que ensinar* está ligado aos *conteúdos* (enquanto experiência social culturalmente aceita) e aos *objetivos* (enquanto processos de crescimento pessoal que, mediante o ensino, se deseja favorecer); o *quando ensinar* relaciona-se ao modo de ordenar e dar seqüência aos conteúdos e objetivos que contemplem os diversos aspectos do crescimento pessoal do aluno de forma a garantir as interrelações dos conteúdos; o *como ensinar* envolve as maneiras de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem para atingir os objetivos propostos em relação aos conteúdos selecionados.

¹⁰⁶ MOREIRA, 1990, P. 195.

¹⁰⁷ Idem, p. 196.

¹⁰⁸ COLL, 1998, é doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, onde é professor de Psicologia da Educação desde 1985. Atuou como diretor geral da proposta de reforma de ensino na Espanha, tendo sido o principal consultor para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil.

O currículo explicita também o *quando avaliar e como avaliar*. A avaliação é o elemento indispensável que assegura se a ação pedagógica responde de modo adequado às intenções do currículo e possibilita a introdução das correções que se façam necessárias.

Traduzindo e concretizando a orientação geral do sistema educacional, o currículo transforma os princípios ideológicos, pedagógicos e psicológicos em normas de ação e prescrições educativas que orientam a prática pedagógica do professor. Ou seja, é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, e entre o que é recomendado e o que realmente acontece na sala de aula.

Conforme este mesmo autor as atividades educativas são executadas de acordo com um projeto educacional. Uma proposta curricular reflete um projeto social e cultural, sendo uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende promover com a escola. Torna-se realidade através da educação escolar, o instrumento de socialização que viabiliza este projeto social e cultural.

Ao nos contrapormos às idéias de Coll sobre um projeto social, nos baseamos em Sacristán ao se referir à teorização de currículo, alerta para a sistematização deste como uma linguagem coberta de conceitos técnicos com uma legitimação *a posteriori* das práticas escolares e dos discursos críticos que esclarecem os pressupostos e os significados dessas práticas. Para isso, Sacristán busca em Grundy esse conceito ao assegurar que :

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.¹⁰⁹

¹⁰⁹ SACRISTÁN, 1998, p.14.

O autor trabalha com o currículo sob a perspectiva da prática escolar. E, ao fazer esse recorte, o faz descrevendo a concretização das funções da própria escola quanto à forma particular de enfocá-la, ou seja num momento histórico e social determinado. Com isso, se refere a esse currículo diferenciado do currículo de uma especialização universitária, ou de uma outra modalidade de ensino, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização internas, diferentes, já que é diferente a função social de cada nível, sendo peculiar a realidade social e pedagógica que se criou em torno dos mesmos.

Concordamos com Sacristán, o currículo é uma forma de se chegar ao conhecimento, conseqüentemente não pode ser estático, dando condições através da forma como se realiza e converte, a entrarmos em contato com a cultura. Sobre isto, o autor coloca:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.¹¹⁰

São duas posições diferentes vindas da Espanha, a de Sacristán e a de Coll. Sendo que a que Coll implementou na Espanha, antes de ser convidado a assessorar os PCNs, foi um currículo homogeneizante, excludente, que não respeita a diversidade cultural do povo, o mesmo fazendo no Brasil, mesmo sob fortes e duras críticas de várias academias; Coll ao gerir um projeto educacional baseado num projeto social único, torna-o excludente já que não prevê as

¹¹⁰ SACRISTÁN, 1998, p. 16

diferenças sociais.

3.2 Aspectos básicos e históricos da grade curricular da UFRGS

Ao analisarmos a grade curricular em seus aspectos básicos e históricos, somos conduzidos a refletir sobre conteúdos, leis que determinam essa grade curricular, esse currículo escolar. Trabalharemos, na realidade brasileira, basicamente no que diz respeito às leis, com a 5.692/71, por compreender que esta contribuiu significativamente para a introdução das artes no currículo escolar brasileiro, e com a 9.394/96, que trouxe um novo impulso para a constituição das artes enquanto componente curricular em igualdade com as demais disciplinas de conteúdo.

Trabalharemos, também, com a compreensão de currículo enquanto seleção de conhecimentos composto por disciplinas que compõem a grade curricular do curso de formação de professores de Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, usualmente conhecido nas instituições de ensino por ser o modelo convencionalmente aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

O Curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, foi criado no Brasil, oficialmente em 1910, obtendo reconhecimento em 20 de maio de 1941¹¹¹, através do Decreto n.º 7197, sendo que o currículo mínimo obedecia à Resolução n.º 23/73 e Portaria 1284/74 do CFE, que estava circunscrita à Lei complementar 5692/71, como a primeira indicação específica, que fixava os mínimos conteúdos e a duração da licenciatura de “educação geral”, especificamente do curso de Educação Artística, supondo incorporados os princípios e normas da Indicação Introdutória n.º 22/73 da Lei complementar 5692/71. Considerava-se neste

¹¹¹ Caderno de Curso: Artes Plásticas - UFRGS, 1998, p. 1.

Parecer que a nova licenciatura excedesse os limites do “geral” para alcançar também a “formação específica”.

A licenciatura de Educação Artística, como se apresenta na UFRGS poderia se estruturar em duração plena ou curta, ou em ambas as modalidades, proporcionando sempre a “habilitação geral” em Educação Artística, como próprio título, e “habilitações específicas” relacionadas com as grandes divisões da Arte,

(...) não mais de uma de cada vez, ante a natureza e amplitude dos estudos a realizar. O currículo terá, assim, uma parte comum que as instituições sempre oferecerão, qualquer que seja a modalidade escolhida de duração, e outra diversificada em consonância com as habilitações específicas programadas.¹¹²

A Lei complementar 5.692/71 separou de um lado a determinação dos conteúdos que poderiam ou deveriam integrar os currículos e, de outro, os currículos propriamente ditos, sendo os seguintes dispositivos que tratavam do primeiro aspecto:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos estabelecidos e às diferenças individuais dos alunos.¹¹³

¹¹² CHAGAS, 1993, p.386.

¹¹³ Idem, ibid, 1993, p.387.

Observa-se ainda em seu parágrafo 1º, prescrições na definição dos conteúdos curriculares, fixando para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, com definição de amplitude e de objetivos, relacionando para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderia cada estabelecimento escolher as que constituiriam a parte diversificada. E, o art. 7º onde se lê:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o dispositivo no Decreto-Lei n.º 869, de 1º de setembro de 1969.¹¹⁴

A determinação dos conteúdos, como se vê, era feita em camadas sucessivas que se acrescentavam. Primeiramente era o núcleo comum previsto no artigo 4º, *caput* e inciso I do § 1º, fixado pelo Conselho, e a segunda constava de Educação Artística entre outras, obrigatórias para os estabelecimentos oficiais, mas facultativo para os alunos.

Já a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 dá ênfase às questões ligadas às artes e à cultura de um modo geral, como se vê

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

¹¹⁴ Op. cit, p.387.

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.¹¹⁵

Com referência ao ensino de Arte, as perspectivas indicadas pela 9.394/96 são bastante diversas, diferentemente da 5.692/71, que designava Educação Artística como ensino da arte aderindo está a polivalência do professor de 1º grau, a aprendizagem em arte como “atividade” e não como disciplina curricular.

O ensino de Arte, na nova LDB/96, é articulado ao conceito de “componente curricular”, em igualdade com as demais disciplinas de conteúdo, como se vê no

Art. 24 A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.¹¹⁶

¹¹⁵ GROSSI, 1997, p. 20.

¹¹⁶ Op. cit, p. 29/30.

Assim, a ênfase dada pela 5.692/71 a '*atividades*' e '*processo de produção*' é substituída pelo entrelaçamento entre ensino da arte e conteúdo de ensino, estabelecido pela designação de "componente curricular". A Indicação 36/73, Parecer n. 1284/73, de autoria de Valnir Chagas, na Lei complementar 5.692/71, ao determinar que o processo era mais importante que os resultados estéticos a obter, encontrava embasamento teórico em Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain.¹¹⁷

Na nova LDB/96, o processo, no ensino de arte, deixa de ser o mais importante recaindo o foco nos seus conteúdos específicos e no produto sociocultural que pode gerar e apreciar.

Entre os teóricos contemporâneos que fundamentam a obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Nacional, temos a filosofia de Pareyson que, enquanto um 'filósofo da arte, define arte como "*Formatividade*",

(...) entendida esta como a união inseparável de produção e invenção. "Formar" significa aqui "fazer" inventando ao mesmo tempo "o modo de fazer", ou seja "realizar" só procedendo por ensaio em direção ao resultado e produzindo deste modo obras que são formas.¹¹⁸

Definida assim como invenção humana particular e única, em que construindo ou fazendo assimila e revela o próprio que fazer, não apenas como formação, mas como 'estilo', modo de fazer e de estar presente na obra de arte, diferentemente do conteudismo e formalismo que vivemos até então, porque "*na arte o dizer é o mesmo que o fazer ou o fazer é um dizer*"¹¹⁹.

Pareyson explica que a sua definição de arte como '*formatividade*' contempla e inclui outras três definições tradicionais de arte, a de como fazer, como exprimir e como conhecer. E

¹¹⁷ LOWENFELD BRITAIN, 1947, in: DUARTE, 1997, p. 204.

¹¹⁸ PAREYSON, 1993, p. 12/13.

¹¹⁹ Op. cit, p. 13.

explica, a arte é mais do que um fazer, porque é configuração, descoberta e invenção de um objeto novo no mundo. É mais que expressão porque é expressão realizada, presentificada na existência do objeto chamado arte. O fazendo, isto é, a 'formatividade' do processo que define arte é um conhecimento elaborado pelo artista que faz, a cada passo de sua construção, e a cada revisão, fornece ao espectador um sentido novo e inesperado.

Concluindo o pensamento deste filósofo, mais do que proporcionar aos alunos o conhecimento da história da humanidade a partir de um modo específico de sua concretização, ensinar arte significa possibilitar a aquisição desse modo específico, formativo, inventivo de fazer, exprimir e conhecer, para além da ciência e dos limites das estruturas da língua falada e escrita. *"A arte é um modo próprio pelo qual os sujeitos externalizam e internalizam a sua humanidade."*¹²⁰

Esses argumentos se encontram desenvolvidos e objetivados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes, dirigidos ao Ensino Fundamental, divulgada em agosto de 1996. Aí, o ensino de arte é proposto a partir de três orientações básicas: o *fazer* enquanto produção; o *fruir* enquanto apreciação, e *refletir* enquanto compreensão. Estas três orientações nos parecem próximas das três definições tradicionais da arte revisadas por Pareyson, e equivalentes à abordagem triangular para o ensino de arte, introduzida no Brasil pela Professora Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa em 1991.

Essa análise geral do ensino de artes no Brasil, apresentadas aqui, a partir das questões normativas institucionais referentes à Educação Básica, refletem a história da Educação Artística no Brasil até o momento atual.

¹²⁰ DUARTE, 1997, p. 205.

Optamos por aprofundar essa temática com a análise histórica do currículo, especificamente o de artes, objeto de nosso estudo.

3.2.1 Organização curricular no Instituto de Artes da UFRGS

O currículo enquanto organização curricular de cada curso abrange uma seqüência de disciplinas e atividades ordenadas por etapa em uma seriação aconselhada, no caso específico do curso de formação de professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS.

Esse currículo se desdobra em *currículo pleno* - CP e *currículo mínimo* - CM, termos utilizados para designar respectivamente o elenco de disciplinas que fazem parte da totalidade do curso de formação e de disciplinas mínimas que são estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, que no seu art. 3º diz:

O currículo mínimo do curso terá uma parte comum a todas as habilitações, suficiente em termos de conteúdo para a habilitação geral e uma parte diversificada em função de habilitações específicas, ambas suscetíveis de acréscimos a nível de currículo pleno.¹²¹

E, continua complementado com outras disciplinas de caráter obrigatório ou eletivo, atendendo às exigências de programação específica de cada curso, assim como às características da instituição e às diferenças individuais dos alunos.

A organização curricular é estruturada de forma a deixar claro a seqüência de disciplinas

¹²¹ BRASIL, 1973, p. 409-11.

e atividades que o aluno deverá cursar em cada semestre; assim, esta grade conterà as *disciplinas*, com suas respectivas cargas horárias – número de horas-aula semanais ministradas na disciplina - *número de créditos- CRE* – quociente do total de horas-aula da disciplina no semestre por quinze (número de semanas letivas do semestre) –, de cada disciplina oferecida.

O *currículo pleno* deverá ser cumprido integralmente pelo aluno para fins de qualificação profissional. O currículo do curso de Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, desenvolve-se em oito semestres, e nos quatro primeiros semestres, o aluno adquire conhecimentos básicos em diversas matérias, técnicas de expressão e fundamentos teóricos, e somente a partir do quinto semestre o aluno dará início a sua opção: Licenciatura em Educação Artística.

As disciplinas oferecidas no curso de licenciatura da UFRGS são de caráter obrigatório – as “*que constituem a parte fixa do currículo*”-, e de caráter eletivo – as “*serem cursadas pelo aluno de acordo com suas preferências pessoais, porém, obedecendo a regras estabelecidas pelas Comissões de Graduação relativamente ao número de créditos necessários e/ou grupos de disciplinas*”¹²².

Tendo passado por essas etapas, o aluno estará apto a licenciar-se em Educação Artística, mediante a realização de dois estágios supervisionados, sendo o primeiro comum às três habilitações da Licenciatura em Educação Artística (Música, Cênicas e Plástica) – “*consiste na realização de atividades teórico-práticas desenvolvidas em situações de aula com alunos e em outras atividades docentes, em escolas de ensino fundamental e ensino médio da comunidade*”¹²³.

¹²² Conforme Caderno de Informações da Graduação – UFRGS, p. 50.

¹²³ Op. cit, p. 51.

E o estágio específico para a habilitação em Artes Plásticas, que “oportuniza ao aluno a aplicação de conhecimentos metodológicos e específicos de sua área de formação, em situações concretas de ensino-aprendizagem em ensino fundamental e ensino médio”¹²⁴.

Em seus aspectos básicos o currículo é dividido em três categorias *a priori* surgidas de trabalhos realizados na área de formação de professores, e outras subcategorias que serão analisadas. São elas:

1 – *A Formação Profissional Geral do Professor-FPGP*: esta categoria se refere à cultura geral estabelecida nos currículos de formação profissional do professor que, no nosso estudo se refere às disciplinas de: Prática Desportiva I; Alemão Instrumental I e II; Espanhol Instrumental I e II; Francês instrumental I e II; Inglês Instrumental I e II e Italiano Instrumental I e II.

Essa categoria insere em si uma contradição, uma vez que sendo determinada pela lei, na prática ela acaba não tendo a ênfase que a determinação legal espera, já que, como pudemos observar na nossa investigação, é a que abriga o menor número de créditos.

Essa contradição traz em si uma afirmação que, ao negar um conhecimento de ordem geral, acaba por efetivar uma formação limitada, a-crítica e a-histórica, bem de acordo com a hegemonia pensada da classe dominante sobre a classe proletária.

Acabando por gerar profissionais a-críticos, na medida em que não sendo privilegiada na grade curricular de formação do professor não permite a reflexão sobre o real. Limita sua

¹²⁴ Op. cit, p. 51.

interferência nesse real, numa visão unilateral e linear da realidade concreta, fazendo *uso apenas dos conceitos de confirmação e legitimação*¹²⁵.

2 – *A Formação Profissional Pedagógica do Professor-FPPP*: nesta categoria estão contempladas as disciplinas que determinam a fisionomia geral do licenciado em Educação Artística, do ponto de vista pedagógico, habilitando-o para realizar pesquisas no campo educacional que são: Psicologia da Educação A e B; Filosofia da Cultura; Estrutura e Funcionamento de Ensino Fundamental e Médio; Didática Geral A; Prática de Ensino de Educação Artística para o ensino fundamental e médio; Prática de Ensino de Artes Plásticas para o ensino fundamental e médio. Destas, temos as seguintes subcategorias:

Básicas-BA: são disciplinas de conhecimentos básicos, oferecidas até o quarto semestre do curso de formação, como: Psicologia da Educação A, entre outras;

Instrumentais-INST: são disciplinas específicas da habilitação que são oferecidas a partir do quinto semestre, como: Psicologia da Educação B; Estrutura e Funcionamento de Ensino Fundamental e Médio; Didática Geral A, entre outras;

Práticas-PRA: são os estágios supervisionados, oferecidos ao final do curso, que consistem na realização de atividades teórico-práticas desenvolvidas em situação de sala de aula com alunos(as) das escolas de ensino fundamental e médio da comunidade, como: Prática de Ensino de Educação Artística e Prática de ensino de Artes Plásticas.

¹²⁵ CURY, 1989, p. 32.

3 – *A Formação Profissional da Especialidade do Professor-FPEP*: é a categoria que determina a especialidade do profissional de educação artística, é um conjunto de disciplinas que permitem aprofundar a área de conhecimento profissional no aspecto específico que interessa ao futuro profissional, e que contribuem para sua formação integral, que são: Desenho Geométrico e Geometria Descritiva; Fundamentos do Desenho; Introdução à Arte; Teoria da Percepção – 2ª e 3ª dimensão; Desenho da Figura Humana; Sistemas de Representação; História das Artes Visuais I, II e III; Fundamentos da Cor; Desenho da Anatomia Humana; Introdução: Escultura; Introdução: Pintura; Fotografia I; Introdução: Cerâmica; Introdução: Gravura; Materiais Expressivos I; História da Arte no Brasil I e II; Iniciação às técnicas Industriais; Música e Ritmo I; Filosofia da Arte I A; História da Arte na América Latina; Xilogravura I; Artes Plásticas Educação I e II; Folclore Brasileiro; Teoria e Crítica da Arte; Introdução à Museologia; Atividade Dramática para a Escola; Apreciação Musical. Estas disciplinas fazem parte de um núcleo específico, em um grupo coerente de opções que garantem uma habilitação específica ao aluno, que formam as seguintes subcategorias:

Artes Gráficas-AG: Introdução Gravura, Gravura em Metal, projeto Gráfico I, II.

Artes Bidimensionais-AB: Desenho Geométrico e Geometria Descritiva; Teoria da Percepção – 2ª dimensão; Desenho da Figura Humana I; Desenho de Anatomia; Iniciação às Técnicas Industriais I e II; Introdução: Pintura; Xilogravura.

Artes Tridimensionais-AT: Teoria da Percepção – 3ª dimensão; Introdução: Escultura; Introdução: Cerâmica.

Artes visuais-AV: História das Artes Visuais I e II; Fotografia I;

Nesta análise podemos citar também o caráter, que são os critérios adotados -- *obrigatório, alternativa, eletiva e facultativa* -- que fazem parte das opções que o aluno tem na hora de sistematizar sua formação.

O *caráter obrigatório - CO* compreende as disciplinas obrigatórias que constituem a parte fixa do currículo. O aluno tem que cursar para poder ter sua formação profissional. As disciplinas de caráter eletivo são aquelas que o aluno poderá escolher de acordo com suas preferências pessoais, porém, obedecendo às regras estabelecidas pelas Comissões de Graduação, relativamente ao número de créditos necessários e/ou grupos de disciplinas.

As disciplinas de caráter obrigatório-alternativo são as que integram um grupo no qual uma ou mais delas deverão ser obrigatoriamente cursadas, conforme regras estabelecidas pelas Comissões de Graduação. E as de caráter facultativo são as disciplinas oferecidas no currículo cuja carga-horária e créditos não são computados para a integralização curricular.

3.2.2 Do currículo de Artes da UFRGS

Em se tratando do Curso de Formação em Educação Artística, o Parecer n.º 1.284/73, discorrendo sobre a duração plena ou curta, ou ambas as modalidades, traz em seu texto que se proporcionará sempre a “habilitação geral” em Educação Artística, como o próprio título e, “habilitação específica”, relacionadas com as grandes divisões da Arte, não mais uma de cada vez, ante a natureza e amplitude dos estudos a serem realizados. Assim, o currículo teria uma parte comum que as Instituições sempre ofereceriam, qualquer que fosse a modalidade escolhida de duração, e outra diversificada em consonância com as habilitações específicas programadas.

A parte comum do currículo deverá revestir a tríplice função de,

- (a) na modalidade de curta duração, constituir-se um núcleo suficiente ao professor orientador de Educação Artística para as suas atividades de ensino, sondagens de aptidões e iniciação ao trabalho; (b) na duração plena, formar esse mesmo núcleo a servir de base à escolha e ao cultivo das habilitações específicas; e (c) em ambas as modalidades, situar o curso no campo mais amplo de comunicação e Expressão.¹²⁶

Para atender a essa última função, o Parecer coloca como necessário indicar duas matérias, Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humanas e Folclore Brasileiro, e duas outras Estética e História da Arte e, Formas de Expressão e Comunicação Artística, que integradas devem cobrir a primeira função, ou seja, o mínimo indispensável ao preparo do mestre polivalente que alcance, ou não, o nível das habilitações específicas.

¹²⁶ BRASIL, MEC, 1961, p.186.

Por Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humanas, entendem que os estudos hão de alcançar a natureza e os processos mais gerais desse fenômeno em suas dimensões individual e coletiva, que são, no fundo, expressões vivas da cultura nacional, conforme Lei 5.692/71, art. 4º, § 2º. E Folclore Brasileiro, por se constituir expressão “*por excelência*” da cultura de um povo: “*não apenas um registro inerte de pitorescos, mas uma fonte ou manifesto, muitos dos traços comportamentais que distinguem e individualizam cada nação*”¹²⁷.

Na parte comum, focaliza-se o setor artístico em matérias que se continuam e completam, observando-se que pela primeira vez tanto os Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas quanto Folclore Brasileiro são matérias com obrigatoriedade nacional.

Dessa forma, não se trata de formar mas de especializar o professor para o magistério das novas disciplinas profissionais do campo artístico, ou de campos afins, cuja experiência os indique para tanto.

Na parte diversificada, caracteristicamente do curso de duração plena, formam-se professores para disciplinas relacionadas com as grandes divisões artísticas: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, sendo mais freqüente nas opções profissionalizantes do ensino médio, porém não exclusivo.

Foram levadas em conta algumas aberturas na fixação dos mínimos de conteúdo para a parte diversificada, incluindo-se uma abordagem de “*evolução*” em prosseguimento, depois individualizado à “*História da Arte*”, exigida na parte comum. Tudo isso levando-se em conta que o futuro artista ou profissional das Artes seja capaz de situar “*temporalmente o seu campo estético, pois só assim terá consciência de suas transformações (...)*”¹²⁸.

Além destas disciplinas, prevêem-se outras matérias na configuração do conteúdo mínimo: *Fundamentos de Linguagem Visual* – abrangendo a forma, a percepção e os elementos

¹²⁷ Op. cit, p. 187.

¹²⁸ Op. cit, p. 189.

compositivos como ritmo, harmonia, movimento, cor etc; *Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos* – que compreende materiais e técnicas em si mesmo, tanto em sua origem quanto em sua aplicabilidade; e *Técnicas de Expressão e Comunicação Visual* compreendida pela expressão em superfície, volume e movimento, programação visual que vai da cerâmica, da gravura e das artes gráficas (embalagem, cartaz, ilustração, propaganda) à história em quadrinhos, à fotografia, ao cinema e ao desenho animado. Flexibilizando as Instituições no planejamento desta matéria.

A formação pedagógica neste contexto está prevista na conclusão 3.1 da Indicação n.º 22/73, aos mínimos fixados até aqui.

3.3 Organização curricular do Departamento de Artes Plásticas da UDEC

No Chile, a carreira de pedagogia em suas diferentes menções consiste na formação de profissionais tanto para área de conhecimento da Menção (Habilitação), como para as Ciências da Educação. O objetivo da carreira é formar estudantes para que assumam uma atitude científica ante o fenômeno de conhecimento, o qual é central para qualquer ação educativa que tenha como objetivo estimular e facilitar a aprendizagem. Tem como objetivos gerais:

- 1 Fomentar a internacionalização de valores culturais e sociais;
- 2 Desenvolver a capacidade perceptiva, a imaginação e criatividade do futuro professor;
- 3 Favorecer a entrega de técnicas de processamento da informação;
- 4 Incorporar ao futuro profissional o âmbito transdisciplinar, a fim de facilitar a busca de linhas de integração entre as diversas disciplinas e;

5 Desenvolver a capacidade de integração humana.

Estes objetivos traçam um perfil profissional, que se subdivide em quatro perfis, dos quais sublinharemos aquele que é nosso foco de estudo: o Planejador que, como tal, deve possuir conhecimentos de sua disciplina específica, métodos e técnicas que lhe permitam selecionar, hierarquizar, organizar e avaliar os elementos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1 O currículo de Artes da UDEC

As estruturas do currículo contemplam três áreas: da Formação Profissional da Especialidade do Professor – FPEP; da Formação Profissional Pedagógica do Professor – FPPP; e da Formação Profissional Geral do Professor – FPGP. Essas categorias estão estabelecidas *a priori*, dentro da linha de pesquisa *A formação do Professor no Mercosul – Conesul*.

Pela *Formação Profissional da Especialidade do Professor – FPEP*, é entendido um conjunto de disciplinas consideradas indispensáveis para integrar os conhecimentos e habilidades necessárias a um campo específico de especialização, como: Dibujo I, II, III; Arte Contemporâneo; Escultura I, II; Composición Bidimensional; Arte Chileno; Pintura I, II; Escultura I, II; Grabado I, II; Arte americano; Arte Universal; Estética formal; Diseño Funcional I, II; Fotografia I, II; entre outras.

Pela *Formação Profissional Pedagógica do Professor – FPPP*, é entendido o conjunto de disciplinas que permitem formar o futuro professor desde o ponto de vista profissionalmente pedagógico, e habilitado para realizar investigações no campo da educação, como: Fundamentos de la educación; Psicología Educacional I, II; Curriculum; Evaluación Educacional; Pré-Seminario Investigación Educacional; Orientación Educacional; Filosofía del Arte I, II; Práctica en la Especialidad; entre outras.

Pela *Formação Profissional Geral do Professor – FPGP*, é entendido o conjunto de disciplinas que permitem um aprofundamento do conhecimento profissional em um aspecto específico que interessa ao aluno e que contribua para sua formação integral, como: cultura geral.

Este conjunto vai delimitar o Perfil Profissional do Licenciado em Educação, Habilitação Artes Plásticas, como:

- um profissional competente com domínio dos meios de expressão plástica, desde o ponto de vista conceitual e técnico;
- seu desempenho será uma ação conseqüente e flexível para estimular os interesses e necessidades de aprendizagem;
- em todo momento terá uma posição atualizada da cultura e uma atitude aberta para as noções e tendências plásticas, assim como as formulações estéticas geradas por este meio¹²⁹.

A carreira de pedagogia tem uma duração de cinco anos. Os estudos se realizam em regime anual, semestral e diurno. O Plano de Estudos proporciona um total de 168 créditos. O crédito é a expressão quantitativa do trabalho do aluno e corresponde a uma hora de aula teórica

¹²⁹ CHILE, *Plan y Programas de Estudios – Pedagogía en Artes Plásticas*. Universidad de Concepción – Facultad de Educación, 1997

e a duas ou três horas de aulas práticas por semana, durante um semestre. Os requisitos de ingresso¹³⁰ estão determinados pelo Sistema Nacional de Seleções e Admissão e a pontuação não deve ser inferior ao fixado pela Autoridade Universitária.

O Departamento de Artes da Universidade de Concepción concede aos alunos que tenham sido aprovados nas disciplinas teórico-práticas e demais exigências curriculares, o título de Licenciado em Artes Plásticas com Menção em Pintura, Escultura e Desenho, além de Licenciado em Artes Musicais com menção A, B, ou C, e outros que surjam de acordo com a demanda.

Para alcançar o título de Professor de Educação Plástica¹³¹, a Faculdade de Educação é quem deve outorgar o título de acordo com Planos e Programas de estudo articulados com os do Departamento de Artes. Assim, como Grau Acadêmico, temos o Licenciado em Educação, logo depois de realizar um Projeto Final e, com o título profissional, temos o Professor em Artes Plásticas, depois de realizar prática profissional.

3.4 Os aspectos básicos do currículo: uma comparação

Partindo das categorias estabelecidas *a priori*, vamos analisar a grade curricular em seu aspectos básicos, do curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e do curso de Pedagogia em Artes Plásticas¹³² da Universidad de Concepción, Chile – UDEC.

¹³⁰ A formação em artes plásticas no Chile ocorre de duas formas: Licenciatura em Artes Plásticas (equivalente ao Bacharelado no Brasil) e Pedagogia em Artes Plásticas (equivalente a Licenciatura no Brasil), que habilita o Professor para o ensino médio somente. No ensino básico, trabalha o Pedagogo, da educação infantil até o 7º ano.

¹³¹ Normalmente ingressam em Artes Plásticas, tanto os interessados em fazer licenciatura como os que pretendem fazer Pedagogia em Artes Plásticas (o especialista), denominando o licenciado em Educação com Menção em Artes Plásticas.

¹³² A Universidad de Concepción oferece a formação de Licenciatura em Educação, menção Artes Plásticas, também com o nome de Pedagogia em Artes Plásticas, para o Professor de Artes plásticas para o Ensino fundamental e ensino médio, diferentemente da UFRGS, em que a Licenciatura é em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, que forma o Professor para o ensino fundamental e médio. A Licenciatura em Artes Plásticas na Universidad de Concepción, tem três

Em ambos os cursos de formação, a FPGP não é priorizada. Tanto no Instituto de Artes da UFRGS, quanto no Departamento de Artes da UDEC, na formação do educador em arte, a cultura geral não é considerada, como expressam as grades curriculares analisadas.

Quanto à FPPP, temos 30 créditos, perfazendo 16% do total para a Licenciatura em Educação Artística na UFRGS, e 48 créditos, com 29% do total do curso de Pedagogia em Artes Plásticas, na UDEC. Isso nos mostra que a formação pedagógica do Professor na UDEC torna-se mais expressiva que a da UFRGS, como podemos observar no Quadro 1.

Quanto à FPEP, temos 155 créditos num total de 84% do curso de formação da UFRGS, enquanto a UDEC tem 120 créditos, de um total de 71% do curso de formação. Essa diferença evidencia que a UDEC prepara seu profissional para o mercado de trabalho, para atuar na prática pedagógica, como se observa no percentual da FPPP, que é de 30% contra 16% da UFRGS, que prepara seu profissional para a prática pedagógica, mas com ênfase na formação da especialidade ao determinar em seu currículo um peso maior à FPEP. (Quadro 1)

Quadro 1: Instituições: Créditos e Categorias de Análise

Instituição Caráter	UFRGS		UDEC	
	Crédito	%	Crédito	%
Formação Profissional Geral do Professor – FPGP	-	-	-	-
Formação Profissional Pedagógica do Professor – FPPP	30	16%	48	31%
Formação Profissional da Especialidade Professor – FPEP	155	84%	120	71%
TOTAL	185	100%	168	100%

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de pesquisa.

Professor para o ensino fundamental e médio. A Licenciatura em Artes Plásticas na Universidad de Concepción, tem três menções: Pintura, Escultura y Grabado, e forma o Bacharel em Artes Plásticas. “*El objetivo central de la carrera era formar un artista profesional que manejara técnicas y conceptos.*” In: SEPULVEDA, 1998 .

Essa análise nos possibilitou levantar uma diferença fundamental na formação profissional do professor. Mesmo a ênfase sendo na formação da especialidade nos dois países, a formação pedagógica no Chile tem um peso maior, o que acaba por aproximar a teoria da prática, já que é nela que se nota a diferença de atuação do professor formado com maior peso nas disciplinas pedagógicas.

Isso se reforça quando analisamos os tipos de créditos oferecidos numa e noutra Universidade. Do total de 185 créditos que deverão ser cumpridos para a formação na UFRGS, temos 84% para a formação do especialista e somente 16% para a formação pedagógica, enquanto na UDEC, do total de 168 créditos para formação, temos 72% para a formação do especialista e 28% para a formação pedagógica. Isso mostra que a UDEC dá um peso maior a formação pedagógica do professor de Artes, como vemos no Quadro 2.

Quadro 2 - Países e Instituições: Tipos de Créditos. Categorias Gerais de Análise

País/Instituição Caráter Categorias	BRASIL - UFRGS				CHILE - UDEC			
	obrigatórias		eletivas		obrigatórias		eletivas	
	qtdd	%	qtidd	%	qtidd	%	qtidd	%
F.P.P.P.	30	16	01	06	11	28	-	-
F.P.E.P.	155	84	15	94	28	72	-	-
F.P.G.P.	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	169	100	16	100	39	100		
TOTAL GERAL	185				168			

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de pesquisa.

Com o quadro geral de análise dos aspectos, podemos observar semelhanças e diferenças que se evidenciam no curso de formação de professores em artes plásticas da UFRGS e da UDEC. A duração do curso traz em si uma diferença de um ano a mais para a UDEC, a segunda

diferença que observamos é quanto ao número de créditos para cada curso. Para a UFRGS, temos o total de 185 créditos para formação, enquanto no Chile esse número fica em 168 créditos. O sistema de distribuição de disciplinas, na UFRGS, é semestral, enquanto no Chile ele pode ser tanto semestral, quanto por crédito. Com relação ao grau acadêmico, existe uma diferença na titulação. Para a UFRGS, o aluno se forma em Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas, obtendo o título de Professor em Educação Artística. Enquanto na UDEC, o aluno se forma em Licenciatura em Educação, Menção Artes Plásticas, obtendo o título de professor de Artes Plásticas, conforme quadro geral de análise das categorias básicas (Quadro3).

Quadro 3 - Países/Instituições: Análise dos Aspectos:

País/Instituição	BRASIL – UFRGS	CHILE - UDEC.
Aspectos		
Duração do curso	4 anos	5 anos
N.º de créditos	185	168
Sistema de Distribuição de Disciplinas	Semestral	Semestral/Créditos
Grau Acadêmico	Licenciatura em Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas	Licenciatura em Educação, Menção Artes Plásticas
Título Profissional	Professor de Educação Artística	Professor de Artes Plásticas

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de pesquisa.

Começamos a pontuar neste momento as semelhanças e diferenças encontradas nos cursos de Formação de Professores de Artes Plásticas da UFRGS e da UDEC. Com relação às semelhanças, podemos observar que as duas Instituições investigadas operam com o sistema de distribuição de disciplinas por semestre, categorizando o currículo de formação seriado, prevalecendo a mesma lógica, pois ao privilegiarmos no currículo de formação a racionalidade imperante, continuamos colocando no mercado de trabalho profissionais da educação, operando

com a mesma sistemática de 20 anos, como observado na pesquisa, além de não contemplarem a Formação Profissional Geral do Professor, ou seja, não oferecem disciplinas de cultura geral - nem como disciplinas alternativas ou complementares, como são chamadas na Universidad de Concepción. Isso denota a fragilidade de nossa formação cultural, vindo ao encontro a um programa neoliberal que tem direcionado nossos currículos de formação numa era de globalização, em que normas e regras são ditadas pelo Banco Mundial. Podemos diagnosticar que ambos os cursos dão ênfase à formação do especialista, pelo número de créditos oferecidos em cada um deles ser bem maior, dando um peso significativo à especialização.

Quanto às diferenças, a que nos chama mais atenção é o peso que a UDEC dá a formação Profissional Pedagógica do Professor. Isso demonstra que a Universidad de Concepción se preocupa com a formação profissional do professor de Artes Plásticas, mesmo que, como na UFRGS, o aluno passe um bom tempo de sua formação com disciplinas em comum com o curso de bacharelado.

Em ambas as Universidades o aluno opta pela Licenciatura, complementa sua formação pedagógica na Faculdade de Educação, separando-se do Instituto de Artes (UFRGS) e do Departamento de Artes Plásticas (UDEC). Mesmo que em ambos os casos estudados haja um núcleo comum de disciplinas, cursadas pelos alunos que optam tanto pelo bacharelado quanto pela licenciatura, esta dicotomia se nota também na prática profissional.

Outra diferença é que cada hora aula de prática profissional da UFRGS corresponde a 2 ou 3 horas aula de prática da UDEC. Ou seja, no total de créditos, a UDEC tem carga menor, mesmo que o número de horas aula seja maior. (Quadro 4)

Quadro 4 - A formação de Professores no Brasil e no Chile: Semelhanças e Diferenças

País – Instituição	Brasil - UFRGS	Chile - UDEC.
Categorias		
Semelhança	1 – Sistema de distribuição de Disciplinas = Semestral 2 – Não contempla a FPGP = cultura geral	1 – Sistema de distribuição de disciplinas = Semestral 2 – Não contempla a FPGP = cultura geral
Diferenças	1 – Duração do Curso 4 anos 2 – N.º Créditos = 185 3 – Sistema de Distribuição de Disciplinas = Semestral 4 – Grau Acadêmico: Licenciatura em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas 5 – Título Profissional: Professor de Educação Artística 6 – Peso menor para a FPPP 7 – Peso maior para a FPEP	1 – Duração do Curso 5 anos 2 – N.º Créditos = 168 3 – Sistema de distribuição de disciplinas = créditos 4 – Grau Acadêmico: Licenciatura em Educação, Menção em Artes Plásticas 5 – Título Profissional: Professor de Artes Plásticas. 6 – Peso maior para a FPPP 7 – Peso menor para a FPEP

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de pesquisa.

3.5 O ensino de Artes: diferenças e semelhanças

O ensino da arte no Brasil no ensino básico, arraigada ainda ao modernismo, se caracteriza pelo espontaneísmo (Read, Herbert) quando acredita na idéia de preservar uma expressividade infantil, ao evitar um contato maior com as obras de arte, como pudemos analisar em nossa pesquisa, quando nenhuma das Escolas entrevistadas sequer cogitou trabalhar ou estar trabalhando com obras de arte, como se observa nos instrumentos em anexo.

Essa atitude reforça um consumo de imagens produzidas apenas pela indústria cultural, ou seja, histórias em quadrinhos, as ilustrações dos livros didáticos que em geral são de péssima

qualidade estética, e as imagens de TV, do cinema numa mimese visual bastante intensa, sem uma reflexão crítica. Dentro dos moldes preconizados por Benjamin em *A Obra de Arte na época de sua reprodutibilidade técnica*¹³³, na qual o autor aborda a proletarização crescente do homem contemporâneo enquanto massa num processo histórico que envida esforços para a estetização da política, utilizando-se de formas de reprodução como o cinema e a TV, modificando pela técnica a satisfação artística em sua percepção sensível, ou seja, a arte pela arte. Assim, Benjamin traduz esse movimento:

Fiat ars, pereat mundus, esta é a palavra de ordem do fascismo, que, como reconhecia Marinetti, espera da guerra a satisfação artística de uma percepção sensível modificada pela técnica. Aí está, evidentemente, a realização perfeita da arte pela arte.¹³⁴

Já, Croce se refere à arte pela arte em seu *Breviário de Estética*, quando trata da arte em suas relações e traz a poesia como exemplo de obra de arte assemelhando-a ao *raio de sol* que ilumina a escuridão, *tornando claras as formas escondidas das coisas*, e que ao artista não cabe a obra de arte como atividade para *ânimos vazios e mentes obtusas*, pois que se fecharia para as *comoções da vida* e para os *anseios do pensamento*, não conseguindo sequer fazer imitação ou reprodução da obra alheia.¹³⁵

Podemos caracterizar esse ensino da arte como modernista, pois que concebe a arte

(...) como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade¹³⁶.

¹³³ BENJAMIN, 1975.

¹³⁴ Op. cit, p. 34.

¹³⁵ CROCE, 1997, p. 162.

¹³⁶ BARBOSA,, 1997, p. 10..

qualidade estética, e as imagens de TV, do cinema numa mimese visual bastante intensa, sem uma reflexão crítica. Dentro dos moldes preconizados por Benjamin em *A Obra de Arte na época de sua reprodutibilidade técnica*¹³³, na qual o autor aborda a proletarianização crescente do homem contemporâneo enquanto massa num processo histórico que envida esforços para a estetização da política, utilizando-se de formas de reprodução como o cinema e a TV, modificando pela técnica a satisfação artística em sua percepção sensível, ou seja, a arte pela arte. Assim, Benjamin traduz esse movimento:

Fiat ars, pereat mundus, esta é a palavra de ordem do fascismo, que, como reconhecia Marinetti, espera da guerra a satisfação artística de uma percepção sensível modificada pela técnica. Aí está, evidentemente, a realização perfeita da arte pela arte.¹³⁴

Já, Croce se refere à arte pela arte em seu *Breviário de Estética*, quando trata da arte em suas relações e traz a poesia como exemplo de obra de arte assemelhando-a ao *raio de sol* que ilumina a escuridão, *tornando claras as formas escondidas das coisas*, e que ao artista não cabe a obra de arte como atividade para *ânimos vazios e mentes obtusas*, pois que se fecharia para as *comoções da vida* e para os *anseios do pensamento*, não conseguindo sequer fazer imitação ou reprodução da obra alheia.¹³⁵

Podemos caracterizar esse ensino da arte como modernista, pois que concebe a arte

(...) como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade¹³⁶.

¹³³ BENJAMIN, 1975.

¹³⁴ Op. cit, p. 34.

¹³⁵ CROCE, 1997, p. 162.

¹³⁶ BARBOSA,, 1997, p. 10.

Nos anos 80, as metodologias que orientavam o ensino da arte eram denominadas de pós-moderno nos Estados Unidos e arte contemporânea na Inglaterra, que consideravam a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, quando apontava para a necessidade da contextualização histórica, da alfabetização para a leitura da imagem e o aprendizado da gramática visual, passando a arte nesta década a ser concebida como cognição e não mais apenas como expressão, priorizando não só a elaboração como também a originalidade, o que significa uma preocupação com a cultura e sua diversidade e não apenas com a expressão

Isso possibilitou um panorama sobre a formação educacional do Professor de Educação Artística, assim denominado como expressão adotada nos currículos oficiais, significando uma prática baseada na experiência educacional centrada no fazer em detrimento do teórico, desvinculado-se do saber artístico, como pudemos constatar na pesquisa efetuada nas Escolas de Ensino Fundamental, tanto no Brasil quanto no Chile.

Ainda que no Chile exista ênfase no desenvolvimento do fazer artístico, esse fazer não se torna saber, dado que a aula também é orientada de acordo com o plano estabelecido em que prevalece o fazer em detrimento do saber.

O que pudemos constatar é que no Chile, assim como no Brasil, há uma preocupação com o resultado final. Ou seja, aquilo que será apresentado à escola, à comunidade, aos pais desses alunos.

Para nós, tanto o Professor formado há quinze anos quanto o desses últimos cinco anos evidenciam uma formação academicista, linear, com um currículo de formação do educador no mesmo "velho" padrão de quinze, vinte anos. Essa é a força de uma Lei que em demorando para se firmar, deixa-nos uma herança forte.

Em seguida fomos à Universidade buscar a formação do educador do educador, o que ele pensa de sua formação? Quais as possíveis contribuições que ele teria hoje como professor formador? Como ele vê seus alunos que chegam à Universidade na condição de aluno? Essa

inquietação nos mostrou um percurso, doloroso, por vezes cansativo, realístico, objetivo do contexto educacional das artes nas escolas de ensino fundamental e da Universidade.

Por outro lado, os cursos universitários criados para suprir a demanda de profissionais, em razão da inovação no ensino fundamental e médio, conceberam seus currículos como um conjunto diversificado, mas não articulado, de conteúdos e práticas artísticas como podemos observar na investigação com alunos estagiários dos cursos universitários de formação de professores em educação artística, que foram objetos de nossa pesquisa.

Com professores com até cinco anos de formação, no ensino fundamental de 5^a a 8^a série, que se referem ao seu processo de formação com pouca pesquisa e pouca prática, no Brasil, e com menor importância à formação profissional pedagógica do professor no Chile, diferentemente do que mostra a grade curricular. Ou seja, esse professor critica sua formação exatamente no que ele têm a mais, na relação com a formação brasileira.

Já o professor formado há mais de quinze anos se refere ao processo de formação no Brasil, com boa formação prática através do estágio, enquanto no Chile o professor coloca que em sua formação houve uma preocupação maior com a formação da especialidade, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - A Formação de Professores que atuam nas Escolas Públicas – Ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Brasil e Chile.

País Aspectos Categorias	BRASIL	CHILE	BRASIL	CHILE
	Formado há 5 anos		Formado há mais de 15 anos	
Processo de formação	Pouca pesquisa/prática	Menos importância à formação pedagógica	Teve boa formação prática através do estágio	Preocupação maior com a formação da especialidade
Formação de hoje	Pouca importância ao ensino de artes nas escolas	O currículo de hoje menor importância à formação de especialista (menos conteúdo de arte)	Maior liberdade de expressão e observância pelas reais necessidades do aluno	Não tem acompanhado a formação profissional, não tendo uma idéia clara
Globalização	Interfere na informação/comunicação de massa/mídia	Interfere na informação/formas de comunicação o que enriquece o mundo da cultura e das artes em diferentes manifestações	Inevitável, mas não sabe como afeta a Escola	Não percebe os efeitos da globalização na prática escolar
Desenvolvimento técnico da aula	Determino a tarefa do dia, supervisionando os trabalhos em desenvolvimento	Explicação do objetivo da aula seguido de uma motivação. Supervisão dos trabalhos em desenvolvimento	Lança um problema para a turma seguido de um desafio. Supervisiona os trabalhos em desenvolvimento	Determina o que se vai realizar, supervisionando os trabalhos

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de pesquisa.

Quadro 6 - Currículo de Formação de Professores: Diferenças e Semelhanças.

Formação de 5 e 15 anos. Brasil

País Aspectos Categorias	BRASIL	
	DIFERENÇAS	SEMELHANÇAS
1 – Processo de formação		
Formação (5 anos)	Faltou pesquisa/prática	
Formação (15 anos)	Boa formação prática/estágio	
2 – Formação de hoje		
(5 anos)	Pouca importância ao ensino das artes	
(15 anos)	Maior liberdade de expressão	
3 – Globalização		
(5 anos)	Interfere na informação/comunicação de massa/mídia	
(15 anos)	Inevitável, mas não sabe como afeta a escola	
4 – Desenvolvimento técnico da aula		
(5 anos)	Determina a tarefa do dia	Supervisiona dos trabalhos
(15 anos)	Lança um problema seguido de um desafio	Supervisiona dos trabalhos

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de pesquisa.

Quadro 7 - Currículo de Formação de Professores: Diferenças e Semelhanças, na formação de 5 e 15 anos. Chile

País Aspectos Categorias	CHILE	
	DIFERENÇAS	SEMELHANÇAS
1 – Processo de formação		
(5 anos)	Menor importância à formação pedagógica	
(15 anos)	Maior preocupação com a formação da especialidade.	
2 – Formação de hoje		
(5 anos)	Menor importância à formação do especialista	
(15 anos)	Não tem acompanhado	
3 – Globalização		
(5 anos)	Interfere na informação/formas de comunicação que enriquece o mundo da cultura e das artes em diferentes manifestações	
(15 anos)	Não percebe os efeitos da globalização na prática escolar	
4 – Desenvolvimento técnico da aula		
(5 anos)	Explicação do objetivo da aula seguido de uma motivação	Supervisiona os trabalhos
(15 anos)	Determina o que se vai realizar	Supervisiona os trabalhos

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de pesquisa.

Quadro 8 - Análise dos currículos: Diferenças e Semelhanças na formação de até 5 anos

Aspectos País	SEMELHANÇAS		DIFERENÇAS	
	Brasil	Chile	Brasil	Chile
Categorias				
Processo de Formação			Faltou pesquisa/prática	Menos importância à F.P.P.P
Formação de hoje	Menor importância à F.P.E.P.	Menor importância à F.P.E.P.		
Globalização	Interfere na informação/comunicação de massa/mídia	Interfere na informação/formas de comunicação		
Desenvolvimento técnico da aula	Supervisiona os trabalhos	Supervisiona os trabalhos	Determina a tarefa do dia	Explicação do objetivo da aula seguida de uma motivação

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de pesquisa.

Quadro 9 - Análise dos Currículos: Diferenças e Semelhanças na formação de mais de 15 anos

Aspectos País Categorias	SEMELHANÇAS		DIFERENÇAS	
	Brasil	Chile	Brasil	Chile
Processo de formação			Boa formação prática, através do estágio	Preocupação maior com a formação da especialidade.
Formação de hoje			Maior liberdade de expressão e observância das reais necessidades do aluno	Não tem acompanhado a formação profissional
Globalização			Inevitável, mas não sabe como afeta a Escola	Não percebe os efeitos da globalização na prática escolar
Desenvolvimento técnico da aula	Supervisiona os trabalhos	Supervisiona os trabalhos	Lança um problema, seguido de um desafio	Determina o que se vai realizar

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações de pesquisa.

Os Quadros 6, 7, 8 e 9 nos mostram que, mesmo habilitado para trabalhar nas escolas brasileiras e chilenas esse novo professor acaba se perdendo na diversidade desarticulada da sua preparação, ficando muitas vezes aquém, no que concerne à consistência de conhecimentos, comparado com a formação de bacharéis que atuam a título precário.

A ineficácia do ensino de artes nas escolas brasileiras se deu por muito tempo por essa falta de consistência, uma vez que se entendia que a pulverização da arte em diversos códigos era a responsável pelo fato de os alunos não conhecerem o suficiente a arte para por ela se interessar.

Esse problema decorre talvez da própria formação dos professores quando da introdução da disciplina de Educação Artística nos currículos escolares, já que em grande parte esses professores eram oriundos de academias e conservatórios. Com isso o professor tendo sido preparado para ser artista, não conhece a realidade e as necessidades do aluno, acabando por reproduzir o que lhe foi ensinado. Isso reflete uma incoerência entre o discurso sobre não preparar artistas e a prática adotada com a cobrança sistemática de uma produção artística de professor de artes.

Quadro 10 - A Formação de Professores: Categorias de Análise. Ensino Superior. Brasil e Chile

Tempo de formação País	Formado até 5 anos		Formado há mais de 15 anos	
	Brasil	Chile	Brasil	Chile
Categorias				
Formação do professor de Artes Plásticas, hoje	Deve ser um artista, acima de tudo com visão ampla sobre a sua criação e crescer com ela.	Deve ter a formação pedagógica (teórica) e a formação da especialidade (artes)	Depende do artista interno de cada um	Deve ser integral, com base na formação estética integral, seguida da formação da especialidade
Desempenho do Prof. no ensino fundamental	Um agente que desperte o aluno para questões sensoriais, plásticas, culturais e estéticas, com postura crítica e instigadora	Tem que ter claro a importância de ser formador das artes plásticas em seus aspectos afetivo, social, psicomotor e de autoconhecimento, de auto expressão	Em contínua formação e pesquisa construindo suas referências, aprendendo com as diversidades artísticas e socioculturais.	Deve ser dinâmico, aplicar metodologias participativas, que promovam o que fazer plástico.
Mudanças nos alunos, que chegam à Universidade	Não observou nenhuma mudança nos alunos que chegam à Universidade	Sim, mas não determinou em que sentido (não quis falar sobre o tema)	Mais informados e conscientes no âmbito político-ideológico, com as questões da Educação Nacional.	Sim, em geral aprendem a observar seu entorno do ponto de vista estético, desenvolvendo sua sensibilidade.
Desenvolvimento Técnico da aula	Conversa sobre o tema proposto ou outra questão de interesse profissional do grupo.	Desenvolvimento de exercícios de desenho gráfico com conceitos e recursos de publicidade, fotografia, TV, em seguida parto para a metodologia das artes plásticas, como se desenvolve esse conhecimento através da prática, da experimentação com as distintas técnicas que possibilitem o desenvolvimento da capacidade criadora da criança	Método Socrático: perguntar é a melhor forma de ensinar. Teoria da Gestalt também propicia fundamentos. Inicia com um texto ou questões desencadeadoras que levarão a novos textos e novos diálogos. Sempre solicita que redijam textos, planejamentos, avaliações, reflexões,...	Se determina um marco teórico para fundamentar as práticas a serem realizadas, se faz demonstrações, se colocam problemas plásticos permitindo pensar e buscar diversas soluções

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações da pesquisa.

Verificamos, quanto ao professor formador das duas Universidades, seu desejo para que haja integração entre o que é ensinado nos Departamentos de Artes e nos Institutos de Educação, pois segundo o professor formado há quinze anos,

*Las asignaturas de metodología e de Practica son enseñadas en el Instituto de Educación, completamente desvinculados de la carrera de Artes Plásticas, no haciendo una interligación, o comunicación entre los Institutos.*¹³⁷

O Professor se mostrou muito desmotivado, perante esse contexto na UDEC, e complementa:

*(...) me siento sola, pois soy la unica especialista de las artes en nuestra institucion.*¹³⁸

A mesma fala, observamos no professor formado há cinco anos, da UFRGS, que está atuando no mercado de trabalho como professor formador. Para ele, a idéia de ser professor, enquanto era aluno da graduação em artes, era uma, e a prática na Universidade com seus alunos é outra. Esse mesmo professor comenta que não se deve desassociar o artista plástico do professor, pois, segundo ele, o professor que não se torna artista plástico, tem que fazer de sua aula um produto da plástica.

Para esse professor, o Instituto de Artes da Universidade deve estar interligado com a Faculdade de Educação, pois:

¹³⁷ Entrevista Professor chileno, Concepción, 1998.

¹³⁸ Entrevista Professora chilena, Concepción, 1998.

O professor tem que saber como funciona (mesclar), ou seja, precisa transpor disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação para o Instituto de Artes e vice-versa.¹³⁹

Essa preocupação é comum para os professores formadores nas duas Instituições visitadas, como podemos observar na fala do professor chileno:

*El Profesor piensa que la asignatura de metodología, debería venir junto con la asignatura de fundamentos de la arte en el primer año del curso. Y que ambas deberían trabajar integradas así como el curso de artes no debía venir separado de la formación pedagógica, ambas deben venir juntas siendo un curso común*¹⁴⁰

O mesmo professor observa que sem a disciplina de metodologia o aluno não pode fazer a prática pedagógica, pensa que a disciplina de metodologia das artes oferecida no currículo de formação da UDEC deveria ter uma hora a mais, para que o aluno estivesse melhor preparado para a prática. Segundo ele, o currículo de formação do Professor em Artes torna-se deficiente devido ao número reduzido de carga horária para a formação pedagógica. Isso porque a disciplina de metodologia oferecida pela UDEC, tendo número insuficiente de horas, não consegue dar conta de todo o conteúdo que precisa ser desenvolvido como suporte para a prática, sendo assim, completa o professor o aluno, futuro professor, “*va salir un profesional que no va saber nadie*”¹⁴¹.

Essa fala é fortemente apoiada pelo professor do Departamento de Artes, ao afirmar que

¹³⁹ Entrevista Professor brasileiro, Porto Alegre, 1998.

¹⁴⁰ Entrevista Professor chileno, Concepción, 1998.

¹⁴¹ Entrevista com Professor chileno, Concepción, 1998.

as disciplinas oferecidas são muito fechadas, com isto se tornam muito técnicas, há uma preocupação com que eles tenham mais didática, para qualificar melhor o professor em sua prática pedagógica.

Ao buscarmos, com os alunos em fase de estágio nas Universidades UFRGS e UDEC, conhecer as idéias que eles têm de seu processo de formação, nos deparamos com um grande número de entrevistados que consideram seu currículo de formação insuficiente, tanto no Brasil quanto no Chile, ao declarar:

Penso que meu processo de formação foi muito satisfatório em termos de teoria. Mas que o fundamental é o aprofundamento das questões debatidas objetivamente na prática. É preciso acrescentar uma prática que nos aproxime mais da realidade imediata, possibilitando o acompanhamento do ensino em geral.¹⁴²

E, ainda:

Mi proceso de formación no fue muy completo, ya que no hay ningún ramo que enseñe didáctica, con los niños, ni menos como abordar los contenidos del Programa. otro punto fue que hay ramos en la Universidad de un año como Fundamento de la Educación que no enseñan nada concreto o algo que sirba para el futuro.¹⁴³

Isto expressa o descontentamento e o despreparo do nosso professor quando inserido no mercado de trabalho. Em sua formação, o professor já começa a ter consciência de não estar sendo direcionado para esse mercado, já que, como aponta, o (...) *currículo encontra-se*

¹⁴² Entrevista Aluno estagiário. Brasil., 1998.

¹⁴³ Entrevista Aluno estagiário. Chile, 1998.

fragmentado(...), mais teórico do que prático, não permitindo uma reflexão mais aprofundada de sua formação.

Com relação à prática profissional, tanto brasileiros quanto chilenos iniciam na segunda fase, ou seja a partir do 8º semestre, Brasil e 10º, Chile. Essa prática tardia acaba refletindo negativamente na vida profissional desse professor, como podemos observar:

Foi o primeiro contato com a turma. Depois de uma rápida apresentação feita pela coordenadora da Escola, eu fiquei sem saber por onde começar. A bagunça foi demasiada, mas consegui fazer com que os alunos trabalhassem. ¹⁴⁴

Contraditoriamente, no Brasil, os estagiários consideram um encontro positivo entre a teoria das aulas da Universidade e a prática que se realiza na escola, enquanto no Chile os estagiários consideram difícil, porém possível de se realizar com o apoio recebido da Universidade.

Neste contexto estão sendo considerados a falta de experiência do estagiário para atuar frente ao grupo, o escasso interesse da escola pelas aulas de artes e o pouco interesse dos alunos pelas aulas de artes, sendo esses os itens que sobressaíram na pesquisa com os estagiários brasileiros.

No Chile, a falta de experiência para atuar frente ao grupo foi um dado significativo, seguido da falta de materiais para trabalhar no desenvolvimento da aula e, também, o escasso interesse da escola pelas aulas de artes.

¹⁴⁴ Entrevista Aluno estagiário. Brasil., 1998.

Isso implica diretamente no número de horas aulas desenvolvido pelos alunos estagiários. No Brasil ficou constatado que, em sua totalidade, a prática profissional tem número insuficiente de horas, ou seja, teria que aumentar as horas, enquanto no Chile, além dessas duas opções, consideram que a etapa de observação da prática é escasso e coloca o praticante demasiadamente rápido em contato com os alunos, desenvolvendo aulas.

Assim, o estagiário brasileiro se posiciona, ao expressar que a prática deve começar na metade do processo de formação:

Para permitir a assimilação de conteúdos, e sua transposição para o contexto prático educador num momento do curso em que as certezas são maiores que as dúvidas. Atualmente, a prática começa apenas no final (último ano) do curso, de modo muito 'brusco' e sem formação de 'background' pedagógico.¹⁴⁵

Já os estagiários chilenos consideram que a prática deve começar desde o momento em que o aluno ingressa na Universidade,

*Para poder desarrollar las labores adecuadas de un profesor y ver que la realidad dicta mucho de la teoría en la Universidad.*¹⁴⁶

Quanto a supervisão da prática no Brasil é feita somente pelo professor da Universidade, enquanto no Chile a prática é supervisionada pelo professor da escola e o da Universidade, mesmo assim, os futuros professores chilenos sentem-se,

¹⁴⁵ Entrevista Aluno estagiário. Brasil, 1998.

¹⁴⁶ Entrevista Aluno estagiário. Chile, 1998.

*Con temor a lo que debía enfrentar, poca luminosidad de las salas, escasos materiales visuales para trabajar en mi especialidad. Desorientada en lo que debía hacer y principalmente como entregar los contenidos.*¹⁴⁷

Observamos que a avaliação da prática profissional na UFRGS, se dá pelo professor formador observando a prática e o seu planejamento, com os estagiários participando ativamente do processo de avaliação. *“A avaliação se dá no decorrer de todo o processo, desde o planejamento, a observação até a prática e diálogo com outras colegas(...).”*¹⁴⁸

A avaliação da prática no Chile acontece tanto pelo professor regente da escola quanto pelo professor formador, *“primero mi metodologa evalua mi programa de clases, ella me va a supervisar como ejecuto esto, como me enfrento al curso y como puedo enfrentar situaciones dificiles”*¹⁴⁹.

Tanto no Brasil quanto no Chile, os alunos estagiários consideram o processo avaliativo amplo, educativo e orientador, considerando os chilenos que poderia melhorar muito mais.

Vemos esse contexto refletido na prática quando o estagiário brasileiro, ao descrever o primeiro dia de prática na escola, relata que *“foi o momento de compreender que é preciso estar aberto para reaprender e reestruturar uma teoria que pudesse abarcar as necessidades daquele momento com aquela turma.”* E, ainda:

En mi primer dia de practica me senti muy nerviosa y al mismo tiempo alegre, ya que el dia tan soñado, despues de 4 años habia llegado, el enfrentarme sola frente a mis alumnos y enseñarles me tenia muy entusiasmada. Otro punto fue que me di cuenta que el

¹⁴⁷ Entrevista Aluno estagiário. Chile, 1998.

¹⁴⁸ Aluno estagiário do curso de formação brasileiro, 1998.

¹⁴⁹ Aluno estagiário do curso de formação chileno, 1998.

*explicar a los niños es difícil, ya que todo lo que había aprendido en La Universida, tenía que transpasarlo a un vocabulario que ellos conocieran.*¹⁵⁰

A análise das práticas escolares, a partir dos instrumentos de pesquisa e das observações em sala de aula, implica realizarmos uma reflexão sobre o momento histórico atual. A implantação dos documentos de política educacional no Brasil – PCN - e no Chile - Reforma en Marcha: buena educación para todos - implica novo entendimento sobre as concepções e os valores que os governos desejam e esperam das sociedades brasileiras e chilenas.

Desta forma, ao examinarmos a prática escolar, a partir das observações em sala de aula e dos instrumentos de pesquisa, atentamos para a totalidade das situações desse exercício e suas múltiplas determinações, empreendendo um movimento contínuo da ação para a teoria, para novamente retornar à ação, de modo a produzir mudança.

A análise desses documentos e das leis que os regem, tanto no Brasil quanto no Chile, constituiu-se em uma tentativa de apreender como os professores, protagonistas do cotidiano escolar, incorporaram ao seu cotidiano as propostas dos PCN e da Reforma posta em marcha, tornando possível o estudo do momento presente, da análise de informações provenientes de uma realidade concreta: a prática de professores de artes junto a seus alunos.

Nesta fase da pesquisa, privilegamos duas técnicas de aproximação ao objeto de estudo: a observação em sala de aula, seguida de fotos e filmagens desse cotidiano, e a entrevistas semi-estruturadas.

A observação em sala de aula fundamentou-se na possibilidade que ela trouxe como técnica de coleta de dados: a atuação dos sujeitos, a descrição das atividades desenvolvidas e a aceitação dos sujeitos ao desenvolvido. Registramos seus movimentos, o conteúdo das atividades desenvolvidas numa aula de artes, os materiais utilizados, as técnicas desenvolvidas e os

¹⁵⁰ Entrevista Aluno estagiário. Chile, 1998.

comportamentos entre alunos e professores. Utilizamos, para isso, o registro fotográfico e a filmagem.

Para tanto, achamos necessário caracterizar o contexto das escolas visitadas quanto ao foco de nosso estudo: aula de artes.

A entrevista semi-estruturada permitiu um diálogo com os sujeitos da pesquisa: professores, alunos que atuam no ensino de Artes na escola fundamental, os alunos da prática pedagógica e os professores formadores que atuam no ensino das Artes na Universidade, o que permitiu a apreensão do significado que os sujeitos atribuíram à sua realidade e à sua própria ação, com o esclarecimento dos fatos observados.

A análise dos dados coletados nos possibilitou compreender as idéias que os sujeitos da pesquisa têm de seu processo de formação, dos currículos estabelecidos e das reformas por que passam tanto o Chile quanto o Brasil na educação com a implantação dos PCNs e Reforma Educacional chilena, bem como, desvelar as contradições existentes.

Nas escolas de ensino fundamental buscamos com os professores da disciplina de artes o que pensam sobre seu processo de formação universitária, no ensino de artes nas escolas. Também estudamos as práticas escolares desses professores no ensino fundamental, averiguando ao mesmo tempo as idéias que esses sujeitos têm de arte e de currículo em face do contexto nacional.

Pudemos observar que, quanto ao processo de formação, os professores destacam alguns aspectos relevantes como a menor importância dada à formação profissional pedagógica do professor, como relatado por um professor:

*Mi formación en la parte de contenidos plásticos fue muy buena, en relación a técnicas y originalidad. En relación a educación faltó darle más importancia desde el principio, ya que solo en los últimos años de la carrera se abordó con más énfasis.*¹⁵¹

E, ainda:

O meu processo de formação quanto ao aprendizado de como lidar com a turma foi satisfatório. O que deixou a desejar foi uma maior pesquisa de como começar a ministrar aulas (de acordo com a série e idade dos alunos) na parte cognitiva.¹⁵²

Ambos os sujeitos da pesquisa tinham como critério o tempo de formação de até 5 anos, ou seja de 1992 para cá. Como vemos existe uma diferença entre o pensamento do professor chileno e do professor brasileiro que ao não privilegiar em seu currículo de formação disciplinas pedagógicas acaba por refletir em sua prática.

No Brasil, o professor se contradiz ao dizer que seu “*aprendizado de como lidar com a turma foi satisfatório*”, ao afirmar que faltou uma “*maior pesquisa de como começar a ministrar aulas (...) na parte cognitiva*”.

Ao colocar o que pensa sobre a formação de novos professores de artes para o mercado de trabalho, o professor de mais de 15 anos coloca que vê um currículo com menos conteúdo de artes, ou seja, menos ênfase na formação profissional da especialidade, que era desenvolvido na época de sua formação, como vemos assinalado na fala do professor:

¹⁵¹ Entrevista com Professor chileno, 1998.

¹⁵² Entrevista com Professor brasileiro, 1998.

*(...) solo conozco la malla curricular y me parece que le falta contenidos en relación a las artes que yo tuve la oportunidad de desarrollar.*¹⁵³

Assim também, ele se coloca ao falar de como o atual processo de globalização afeta a escola, os alunos, os professores de artes e a própria arte, com toda essa tecnologia de comunicação, em que a informação aproxima o mundo,

*Si, afecta a la comunidad escolar y por supuesto al arte, ya que el mundo está intercomunicado, y las personas tienen más acceso a diversas informaciones y formas de comunicación, si esta globalización es bien guiada puede abrir positivamente y fomentar y enriquecer el mundo de la cultura y las artes en diferentes manifestaciones (arte clásico, vanguardias, etc.).*¹⁵⁴

Notamos, quanto à formação profissional do professor, algumas contradições com relação ao currículo de formação. Tanto no Brasil como no Chile, se privilegia mais a formação profissional da especialidade do professor, como podemos observar pelo número de disciplinas oferecidas no curso de licenciatura nas especialidades. Isso gera uma contradição, já que, quando o professor se forma e vai para a escola, ele não tem uma base de trabalho pedagógico que não foi privilegiado em seu currículo de formação.

Podemos constatar, essa contradição pela fala do sujeito da pesquisa quando coloca que

¹⁵³ Entrevista Professor chileno, 1998.

¹⁵⁴ Entrevista Professor chileno, 1998.

Mi formación en la parte de contenidos plásticos fue muy buena, en relación a técnicas y originalidad. En relación a educación faltó darle más importancia desde el principio, ya que solo en los últimos años de la carrera se abordó con más énfasis.¹⁵⁵

Outra contradição que podemos constatar é que apesar da LDB direcionar o professor para uma formação tecnicista (5.692/71), o professor direciona sua prática pedagógica para as artes plásticas, ou seja, pelos materiais e técnicas desenvolvidas em aula, predominando técnica de pontilhismo, de guache, de pintura, de desenho, com lápis de cor, lápis grafite, giz de cera, tinta aquarela, tinta guache, pincéis, entre outros.

Uma contradição fundamental é a dicotomia entre teoria e prática no currículo de formação do professor, uma vez que, como profissional, seu desenvolvimento se dará na prática.

Vemos que a formação inicial dominante tem pouca sensibilidade para as mudanças. Ela é reprodutora de modelos. O professor formador, de cinco anos para cá, questiona a formação que desenvolve, mas não “cria” nada diferente. Ou seja, o que vemos é a preponderância da formação inicial do professor na sua prática cotidiana. Isso gera uma outra contradição, quando temos a formação inicial preponderante à formação continuada.

O professor não se aperfeiçoando, não seguindo o ritmo das mudanças sociais, fica estático. Hoje, o Banco Mundial oferece a formação continuada (em serviço), propondo um equilíbrio entre a formação inicial e essa formação em serviço.

O que ocorre porém é que o Banco Mundial está propiciando a preponderância da formação continuada, que nos faz correr o risco de perder uma sólida formação inicial, teórica de conteúdo, que nos daria condições de distinguir o que é bom do que é ruim.

Nesse sentido, o Banco Mundial parece equivocado. A formação inicial não deve perder sua importância, deve ser sempre prioritária em relação à formação em serviço. O processo da

¹⁵⁵ Entrevista com Professor chileno, 1998.

formação em serviço – aperfeiçoamento - nesta visão é mais vital e aí há uma contradição porque a formação inicial seria estática e a em serviço dinâmica.

3.6 As artes plásticas no Chile e a Reforma Educacional

A nova Reforma Educacional¹⁵⁶ posta em marcha recentemente no Chile produz análise do setor de Artes e em especial das Artes Visuais. Buscaremos apresentar através de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa os componentes fundamentais dos *Planos e Programas de Estudo*, a *Matriz Curricular* do subsetor de Artes Visuais na Educação Geral Básica.

A reforma educacional atual deriva da Lei Orgânica Constitucional de Ensino – LOCE, Lei n.º 18.962 de 10/03/1990, do Ministério da Educação de Santiago do Chile de 1992, que introduz mudanças dentro dos procedimentos técnicos da educação chilena.

Com ela temos novos enfoques, estruturas e conceitos. Aprofunda-se o princípio da descentralização curricular tirando com isso a atribuição que tradicionalmente tinha cada estabelecimento de ensino de determinar a organização de sua matriz curricular, dos planos e programas. Tornando obrigatório o que o MINEDUC estabelece para aqueles estabelecimentos que não queiram formular os seus próprios.

Um exame cuidadoso do artigo 18 da LOCE nos indica que os *Planos e Programas de Estudo* elaborados pelos estabelecimentos educacionais, devem subordinar-se aos *Objetivos Fundamentais – OF* e *Conteúdos Mínimos Obrigatórios – CMO*, como podemos observar no texto da lei,

¹⁵⁶ Reforma Educacional Chilena: MINEDUC

*Los establecimientos tendran libertad para fijar los planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los OF – CMO por nivel y los complementarios que cada uno fije.*¹⁵⁷

Sem limitar as possibilidades que cada um deve ter para decidir qual a classe de organização curricular que ache mais adequado para cumprir.

Dentro deste estudo se entende por *Plano de Estudo* o documento de caráter normativo que assinala para cada curso os setores, subsetores de aprendizagem e disciplinas, com indicação da respectiva carga horária semanal. Do qual se deriva o *Programa de Estudos*, que e por sua vez o documento de caráter normativo no qual se expõe sequencialmente os objetivos específicos, os conteúdos de ensino e as atividades que devem ser aplicadas em conformidade com o *Plano de Estudo*.

Neste contexto, os OF são competências que os alunos devem adquirir nos distintos períodos de sua escolarização, para cumprir com os fins e objetivos gerais e requisitos para ingresso no Ensino Básico e Médio. Assim mesmo, entende-se por CMO os conhecimentos específicos que os estabelecimentos educacionais devem obrigatoriamente ensinar.

O caráter nacional e obrigatório que apresentam os OF – CMO é o de promover a equivalência básica do ensino em todo território chileno e, em caso de movimentos e mudanças dos alunos, assegurar a continuidade de estudos de todos.

Os OF – CMO se ordenam de acordo com os *Objetivos Fundamentais Transversais e Objetivos Fundamentais Verticais*.

¹⁵⁷ LOCE - Ley Organica Constitucional de Ensenanza, Marzo de 1992

1 *Objetivos Fundamentais Transversais*, entendidos como aqueles que, por concentrarem as finalidades gerais do ensino, demandam ações didáticas e educativas de parte de todas as instâncias e agentes envolvidos no que fazer escolar, apresentem um traço ético, axiológico, agrupados em três grandes categorias

1.1 Associados a valores e formação moral do estudante

1.2 Associados com competências pessoais e sociais de caráter permanente

1.3. Associados com temáticas emergentes que são culturalmente pertinentes, socialmente relevantes e pessoalmente significativas.

Como é possível observar, esses objetivos se encontram estreitamente ligados aos grandes lineamentos da Educação Nacional, em geral e as orientações do projeto Educativo do respectivo estabelecimento educacional, em particular, que não sendo objetos de nosso estudo, não os aprofundaremos. O foco de nosso interesse se centra naqueles objetivos que permitem conhecer a orientação que o ensino de Artes Visuais apresenta em nível de sistema educacional no Ensino Básico.

2 Os *Objetivos Fundamentais Verticais*, entendidos como aqueles que se aplicam em determinados cursos e níveis e cujo logro demanda aprendizagens e experiências vinculadas a âmbitos disciplinares específicos do currículo.

Os OF verticais e os OF transversais em seu conjunto articulam a *Organização da Matriz Curricular Básica – MCB –*, que se define com o padrão técnico básico de ordenação dos OF – CMO.

Como é possível observar os objetivos se encontram estreitamente ligados às grandes linhas da Educação nacional e às orientações do projeto Educativo do respectivo estabelecimento educacional em particular, e por tal razão não serão analisados nesse trabalho, não sendo o foco de nossa investigação.

Nosso foco de interesse se centra nos objetivos que permitem conhecer as orientações que o ensino de Artes Plásticas apresentam em nível de sistema educacional no Ensino Básico do Chile.

Os Objetivos Fundamentais Verticais são aqueles que se aplicam em determinados cursos e níveis e cujo logro demanda aprendizagens e experiências vinculadas a âmbitos disciplinares específicos do currículo.

Os OF verticais e os OF transversais em seu conjunto articulam a *Organização da Matriz Curricular Básica - MCB*, que se define como um padrão técnico básico de ordenação dos OF CMO.

A Matriz Curricular Básica é flexível em três pontos de vista:

- 1 Introdução de áreas e categorias de estudo que não estão consignadas na MCB, exemplo: cursos ou oficinas seletivos: cultura Mapuche, Desenho Artístico, Cultivo orgânico etc.;
- 2 Ampliar a ponderação mínima que a MCB designa a certas áreas de estudo;
- 3 Designar tempo para as atividades co-programáticas e introduzi-las no horário regular do aluno.

A estrutura da Matriz curricular Básica - MCB, contempla os seguintes aspectos:

- 1 Os Setores e Subsetores de Aprendizagem;
- 2 Os Ciclos e Subciclos de Aprendizagem;
- 3 Os Níveis Educacionais;
- 4 Os Objetivos Fundamentais - OF;
- 5 Os Conteúdos Mínimos Obrigatórios - CMO;
- 6 A ponderação dos Subsetores de Aprendizagem.

1 Em relação aos Setores de Aprendizagem se pode dizer que esses setores se referem às diversas categorias de agrupamentos homogêneos de tipos de saber e experiências que devem cultivar as crianças e os jovens para desenvolver aquelas dimensões que são postas em relevo para os fins. Objetivos Gerais e requisitos de ingresso para o Ensino Básico e Médio em cada um de seus níveis.

A Matriz Curricular Básica contempla na Educação Básica, oito Setores de Aprendizagem:

1º) Linguagem e comunicação

2º) Matemática

3º) Ciências

4º) Tecnologia

5º) Artes

6º) Educação Física

7º) Orientação

8º) Religião.

2 Em relação aos ciclos e Subciclos de Aprendizagem se alude uma forma de ordenar temporalmente o processo escolar. O Ensino Básico se diferencia por ciclos, sendo um primeiro ciclo, aprendizagens que devem se realizar entre o primeiro e o quarto ano, e o segundo ciclo, que sistematiza as aprendizagens realizadas no quinto e oitavo ano. Cada ciclo se divide, por sua vez, em Subciclos de dois anos de extensão cada um.

3 Níveis de Educação, se denominam assim aos níveis ou cursos em que há uma divisão do processo escolar que ocorre dentro de cada Ciclo ou subciclo de Aprendizagem.

4. e 5 Os Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios não serão abordados aqui neste trabalho, por terem sido definidos anteriormente a esta Reforma Educacional.

6 Finalmente, a Ponderação dos Subsetores de Aprendizagem se referem ao número mínimo de horas que dentro de um tempo, 30 horas de trabalho semanal, deverá destinar a escola a cada subsetor e nível para alcançar os Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios que lhe corresponde, conforme Quadro 11.

Quadro 11- Ciclos, Níveis, cursos e idade final do ensino fundamental. Chile

Ciclos	Nível	Curso	Idade final ao nível
Primeiro ciclo	NB 1, NB 2	1º e 2º, 3º E 4º	8, 10 anos
Segundo ciclo	NB 3 a NB 6	5º, 6º, 7º, 8º	11, 12, 13, 14 anos

Fonte: Ministério da Educação, Santiago do Chile, 1997.

3.6.1 Organização da Matriz Curricular Básica

Faz-se necessário assinalar que existem três matrizes curriculares que orientam a prática docente durante os oito anos de educação básica.

A primeira “malha”¹⁵⁸ curricular corresponde ao primeiro ciclo (1º ao 4º ano básico), a segunda malha curricular corresponde ao segundo ciclo (5º e 6º ano, 7º e 8º ano).

Podemos observar, nos Quadros 12, 13, os setores de aprendizagem, correspondentes aos subsetores e suas respectivas horas, determinados pelo Ministério.

¹⁵⁸ Em português usualmente grade.

Quadro 12 - Primeiro Ciclo (1º ao 4º ano), correspondente aos níveis: NB1 E NB2. Chile

Setor de Aprendizagem	Subsetor de Aprendizagem	N.º mínimo de horas
Linguagem e comunicação	Linguagem e Comunicação	06
Matemática	Educação Matemática	05
Ciências	Compreensão do meio natural, social e cultural	
Tecnologia	Educação Tecnológica	
Artes	Educação Artística	
Educação Física	Educação Física	
Religião	Religião	

Fonte: Ministério da Educação, Santiago do Chile, 1997.

Quadro 13 - Total de tempo dos subsectores ponderados. Chile.

Total de tempo de subsectores ponderados	11
Tempo a distribuir entre os subsectores de aprendizagem não ponderados	15
Total de tempo de trabalho nos subsectores obrigatórios	26
Tempo adicional da livre disposição das escolas	04
Total de tempo mínimo de trabalho semanal	30

Fonte: Ministério da Educação, Santiago do Chile, 1997.

Podemos observar que o setor de aprendizagem em Artes não incorpora o primeiro ciclo no subsector de Artes Plásticas. Tampouco a Educação Musical, o que explica por que ambos os subsectores devem ser abordados de forma integral. (Quadros 14, 15)

Quadro 14 - MCB - Segundo Ciclo (5º e 6ºanos), corresponde aos níveis NB 3 E NB 4.

Chile.

Sector de aprendizagem	Subsector de aprendizagem	N.º mínimo de horas
Linguagem e Comunicação	Linguagem e Comunicação. Idioma estrangeiro	04
Matemática	Educação matemática	04
Ciência	Estudo e compreensão da natureza. Estudo e compreensão da sociedade	05
Tecnologia	Educação tecnológica	
Artes	Educação Artística	
Educação Física	Educação Física	
Orientação	Orientação	
Religião	Religião	

Fonte: Ministério da Educação, Santiago do Chile, 1997.

Quadro 15 - Total de tempo de subsectores ponderados. Chile

Total de tempo de subsectores ponderados	13
Tempo a distribuir entre os subsectores de aprendizagem ponderados.	12
Total de tempo de trabalho nos subsectores obrigatórios	25
Tempo adicional à livre disposição das escolas	05
Total de tempo mínimo de trabalho semanal	30

Fonte: Ministério da Educação, Santiago do Chile, 1997.

O segundo ciclo de Ensino Básico é igual ao anterior, apresenta o subsector de Educação Artística integrado com Educação Musical. (Quadros 16, 17)

Quadro 16 - Segundo Ciclo (7º e 8º ano), correspondente aos níveis NB 5 e NB 6. Chile.

Setor de aprendizagem	Subsetor de Aprendizagem	N.º mínimo de horas
Linguagem e Comunicação	Linguagem e Comunicação. Idioma Estrangeiro	04
Matemática	Educação Matemática	04
Ciência	Estudo e Compreensão da natureza. Estudo e compreensão da sociedade.	04
Tecnologia	Educação Tecnológica	
Artes	Educação Artística	
Educação Física	Educação Física	
Orientação	Orientação	02
Religião	Religião	

Fonte: Ministério da Educação, Santiago do Chile, 1997.

Quadro 17 - Total de tempo de subsectores ponderados. Chile.

Total de tempo dos subsectores ponderados	14
Tempo a distribuir entre os subsectores de aprendizagem não ponderados	10
Total de tempo de trabalho nos subsectores obrigatórios	24
Tempo adicional à livre disposição nas escolas.	06
Total de tempo mínimo de trabalho semanal.	30

Fonte: Ministério da Educação, Santiago do Chile, 1997.

As três matrizes curriculares apresentam heterogeneidade em relação com os três aspectos que as estruturam, ou seja, nos níveis de setores de aprendizagem, de subsectores de aprendizagem e no número mínimo de horas entre outros. (Quadro 18)

Quadro 18 - Matriz Curricular de Educação Geral Básica no marco da Reforma

Educacional de 1980. Chile.

Área de Aprendizagem	Disciplinas	N.º de horas
Expressão Verbal	Castelhano.	06
	Idioma estrangeiro (7º e 8º ano)	02
Expressão Numérica	Matemática	05
Experiência	Sociedade, Geografia e História.	04
	Ciências Naturais.	04
	Religião (Optativa)	
Expressão Plástica	Artes Plásticas	02
	Educação Técnico Manual	02
Expressão Dinâmica.	Educação Musical.	02
	Educação Física.	02
Formação de Hábitos e Atitudes	Conselho de Curso	01
Total de tempo mínimo de trabalho semanal		30

Fonte: Ministério da Educação, Santiago do Chile, 1997.

A presente Matriz Curricular corresponde à Reforma Educacional de 1980, a qual apresenta duas horas semanais de Artes Plásticas como disciplina independente de 1º a 8º ano.

3.6.2 Estruturação do currículo de Artes Plásticas

No âmbito de estruturação do currículo de Artes Plásticas no ensino Básico, no processo da atual Reforma, observamos que este se centra em três grandes linhas de reflexão que são: *expressão, apreciação e compreensão.*

Analisaremos as três linhas, através da estrutura básica do currículo de artes plásticas no ensino Básico, como se segue (Quadro 19):

Quadro 19 - Estrutura do Currículo de Artes Plásticas no Ensino Básico, nos níveis NB 1,2, 3, 4, 5. Chile

NB1 (1º e 2º)	NB2 (3º e 4º)	NB3 - NB4 (5º e 6º)	NB5 - NB6 (7º e 8º)
Desenvolver capacidade para expressar-se artisticamente mediante a exploração de diversas formas plásticas e musicais	Desenvolver capacidade para expressar-se artisticamente, empregando diversas linguagens, materiais e técnicas.	Desenvolver a capacidade para expressar-se através de diferentes temáticas e linguagens recorrendo a distintas técnicas e meios.	Conhecer elementos fundamentais do desenho artístico de carácter plástico e musical.
Desenvolver as capacidades iniciais e básicas para apreciar obras de arte e para a percepção estética do entorno.	Apreciar as diferentes manifestações da Arte.	Compreender, em um nível básico, conteúdos da História da Arte.	Conhecer e apreciar as principais expressões artísticas da antiguidade e da Idade Média.
		Desenvolver capacidades para expressar-se artisticamente a partir do conhecimento e apreciação de realidades próprias de distintos momentos do desenvolvimento histórico cultural.	Compreender e apreciar as principais tendências da criação plástica e musical dos séculos XIX e XX.
		Apreciar o impacto que os componentes próprios de uma cultura têm na forma e conteúdo que adquire a Arte.	Demonstrar capacidade para expressar-se artisticamente nos domínios do uso do espaço e dos códigos sonoros.

Fonte: Ministério da Educação, Santiago do Chile, 1997.

Podemos observar, quanto a atual Reforma Educacional que passa o Chile, no que tange ao âmbito da estrutura curricular de Artes Plásticas no Ensino Básico, que *Expressão* contempla 41,5% do total nos níveis estabelecidos; *Apreciação* com 33,2% do total; e *compreensão* com 25,3%.

Expressão se estende por diversos campos da Arte, inclusive Educação Musical, portanto, ambas as expressões artísticas devem ser abordadas de maneira integrada no Chile, sendo está a primeira vez, em duzentos anos de Educação Artística, que isto ocorre no Chile.

A Expressão Artística também está relacionada com diferentes temáticas da linguagem plástica, e o desenvolvimento da capacidade comunicativa implica também noções de ordem, disciplina e rigor que são próprias do trabalho criativo. Dos objetivos fundamentais que aparecem nestes oito anos de Educação Básica, cinco deles se orientam por este âmbito.

Em relação ao âmbito da *Apreciação*, este busca desenvolver a imaginação criadora, a percepção estética do entorno e a apreciação das obras de arte: locais, nacionais, latino-americanas e universais.

A *Compreensão* é outro âmbito de aspecto inovador da atual Reforma, este não havia sido considerado em Reformas anteriores e se orienta pela compreensão de diversas manifestações da expressão estética do ser humano.

3.6.3 Alguns apontamentos

Para o educador de artes chileno, é substancial na atual Reforma, a ampliação conceitual do nome da disciplina de Artes Plásticas pelo de Artes Visuais, na qual incluem outros tópicos teóricos expressivos contemporâneos, que a anterior reforma não considerava, e que, portanto,

fortalece, diversifica e atualiza a importância da disciplina. Consideram também paradoxal, que ao incorporar mais conteúdos à arte, diminua sua carga horária no currículo escolar.

A atual reforma derruba por terra uma tradição nacional quanto à presença das Artes Plásticas no currículo escolar nos níveis de Ensino Básico e Médio.

As expressões plásticas no ensino básico, tanto na anterior reforma quanto na atual, se orientam principalmente na *expressão no plano bidimensional*, posteriormente em *volume* e finalmente na *expressão do local*.

No Ensino Básico da reforma anterior se manifestam os objetivos gerais, mas não se explicitam objetivos específicos e conteúdos programáticos. Por esta razão este âmbito não está contemplado no plano escolar, originando um grande vazio conceitual na formação artística.

As expressões tecnológicas como fotografia, vídeo e multimídia se introduzem como inovação dentro dos programas nesta especialidade.¹⁵⁹

¹⁵⁹ CÁRDENAS, 1998, p. 1 – 19.

“ Se todo o tempo é eternamente presente

Todo tempo é irredimível.

O que poderia ter sido uma abstração

Que permanece, perpétua possibilidade,

Num mundo apenas de especulação.

O que poderia ter sido e o que foi

Convergem para um só fim, que é sempre presente.¹⁶⁰

Mirar el rio hecho de tiempo y agua

*Y recordar que el tiempo es outro rio.*¹⁶¹

¹⁶⁰ ELIOT, 1984

¹⁶¹ BORGES, 1998.

4 A ARTE. SOLUÇÕES OU DESILUSÕES?

Discutir a Arte nas escolas públicas, tanto do Brasil quanto do Chile, nos mostra que a situação educacional da arte nas escolas não é satisfatória, necessitando refletir sobre a arte que queremos ensinar, buscando alternativas que possam gerir uma transformação.

Ao constatararmos na pesquisa um panorama sobre a formação educacional do Professor de Educação Artística, com uma prática no fazer em detrimento do teórico, desvinculada do saber artístico, tanto no Brasil quanto no Chile, nos deparamos com uma formação ainda nos moldes academicistas, linear, definida por um currículo de formação que atravessa os tempos, obedecendo aos mesmos “velhos” padrões de quinze, vinte anos.

A lógica imperante é de uma perspectiva neoliberal no plano pedagógico e no plano filosófico, com uma filosofia utilitarista e imediatista fragmentadora do conhecimento. Nesse cenário, temos uma formação de educadores enfatizada em sua dimensão técnica, portanto ideológica e ineficiente que, ao manter a predominância de disciplinas específicas, deu ao curso de formação em Artes, um caráter eminentemente tecnicista.

Nesse quadro, um dos pontos a ser discutido é a dicotomia sobre o fruir, o apreciar, o expressar em arte, proposto por Larnier, que possibilita uma compreensão da arte e da leitura da obra de arte, já que as experiências do ensino das artes têm sido centradas no fazer artístico, descomprometido com o teórico, como um dos motivos que contribuem para a visão bipolarizada do ensino da arte, por ter suas experiências centradas na produção de trabalhos artísticos, ou seja, uma preocupação centrada no resultado em detrimento do processo artístico.

A opção pelo fazer artístico se dá pela dificuldade do professor com relação a conteúdos, métodos de ensino e avaliação, não percebendo que criar e fruir são processos que devem estar presentes no ensino de Arte dentro de uma concepção dialética e não dicotômica. Ambos estão apoiados em teoria e demandam uma prática, diferentemente da idéia de que a prática, aqui

entendida como o fazer artístico, dispensa a teoria sendo essa considerada um estudo desnecessário à produção do aluno.

Sendo assim, constatamos que, ao não oferecer conteúdo enquanto saber-fazer, o professor minimiza o ensino da Arte com dominância do fazer sem sentido, acabando por esvaziar a educação artística. Impregnada pelo ideário, esse fazer se embasa na livre expressão, enquanto teoria, mas centrado em atividades limitadoras, sem expressão e que tampouco resgatam qualquer outra dimensão. Essa prática desenvolvida em sala de aula torna-se um fazer vazio para os alunos e para os professores.

Esse cenário é reflexo da discussão, entre outras, sobre o estudo do ensino das artes no currículo da escola brasileira, a respeito do tempo determinado que temos para essa disciplina, julgada quase que por unanimidade de irrelevante, não possibilitando um aprendizado efetivo por ter uma carga horária reduzida, ante as demais disciplinas contempladas no currículo.

Vemos como possibilidade, através da observação em sala de aula e da análise da pesquisa, que os bons resultados no trabalho escolar com artes só são obtidos quando os conteúdos da Arte estão vinculados com os objetivos e finalidades educacionais escolares dos demais componentes curriculares, amplamente discutidos na comunidade escolar, através da vinculação com a prática educacional, tornando o aprendizado de sentido, tanto para o aluno quanto para o Professor, com uma discussão acerca de um currículo determinado pela prática pedagógica, uma construção cultural, *como forma de organizar uma série de práticas educativas*¹⁶².

O autor trabalha com o currículo sob a perspectiva da prática escolar. E, ao fazer esse recorte, o faz descrevendo a concretização das funções da própria escola quanto à forma

¹⁶² SACRISTÁN, 1998.

particular de enfocá-la, ou seja, num momento histórico e social determinado. Com isso, se refere a esse currículo diferenciado de uma especialização universitária, ou de uma outra modalidade de ensino, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização internas, diferentes, já que é diferente a função social de cada nível, sendo peculiar a realidade social e pedagógica que se criou em torno dos mesmos.

A compreensão e envolvimento dos alunos nas dinâmicas escolares tornam-se potencializadas quando vários professores atuam de modo a fazer convergir seus temas e conteúdos; assim, ensinar arte significa possibilitar a aquisição desse modo específico, formativo, inventivo de fazer, exprimir e conhecer, para além da ciência e dos limites das estruturas da língua falada e escrita.

Nessa perspectiva, temos nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes, dirigidos ao Ensino Fundamental, em agosto de 1996, o ensino de artes proposto a partir de três orientações básicas: *o fazer* enquanto produção de conhecimento, *o fruir* enquanto apreciação da Arte, e *o refletir* enquanto compreensão da história da Arte, parecidas com as orientações revisadas por Pareyson¹⁶³ e equivalentes à Abordagem Triangular para o ensino de Arte, introduzida no Brasil por Barbosa, em 1991, numa proposta de arte-educação com ênfase no caráter epistemológico da arte em sua atividade pedagógica, conhecida como Metodologia Triangular, baseada no DBAE¹⁶⁴, que coloca a leitura da obra de Arte enquanto um processo ou instrumento de aprendizagem, possibilitando refletir a Arte através da educação estética.

No Chile acontece algo semelhante ao Brasil, no que diz respeito ao âmbito de estruturação do currículo de Artes Plásticas no ensino Básico, no processo da atual Reforma, centrando em três grandes linhas de reflexão, que são: *expressão, apreciação e compreensão*;

¹⁶³ PAREYSON, 1998.

¹⁶⁴ DBAE – Disciplined Based Art Education.

mesmo que analisados sob diferentes ângulos, não deixa de conter alguma semelhança. Três grandes linhas de reflexão refletem a mesma abordagem sugerida por Pareyson e Barbosa¹⁶⁵.

O educador de artes chileno se vê nesse momento preocupado em ampliar conceitualmente o nome da disciplina de Artes Plásticas para Artes Visuais, por compreender que abrange outras tecnologias como a TV, o vídeo, a Internet, como elementos expressivos e contemporâneos, não considerados na reforma anterior, fortalecendo, diversificando e atualizando a importância da disciplina. Consideram também paradoxal que, ao incorporar mais conteúdos a Arte, diminua sua carga horária no currículo escolar.

Outra questão relacionada à polivalência em Educação Artística é a proposta feita por Duarte Júnior¹⁶⁶, outro estudioso da Arte, que sugere a interdisciplinaridade como alternativa para que o ensino das artes nas escolas seja consistente, mas não excludente, preconizando uma proposta educacional que não perca em qualidade, ainda que contemplando diferentes códigos.

Assim sendo, a Arte Soluções ou desilusões? pretende apenas delinear algumas observações que não são conclusivas e nem finais. São apenas apontamentos a respeito da arte-educação, após um processo de pesquisa que necessita urgentemente ser continuado. Portanto, não julgamos ter conclusões, apenas constatações de como está o ensino das artes nas escolas e nas universidades visitadas, refletindo um percentual significativo da educação que vem sendo desenvolvida nos dois países, foco de nossa pesquisa: Brasil e Chile.

Pensamos, a partir de então, que o encaminhamento dessa pesquisa poderá contribuir com a comunidade escolar no debate sobre a dimensão do ensino de Arte na Escola Fundamental, no currículo de formação, fornecendo elementos para que o professor venha a atuar de modo

¹⁶⁵ PAREYSON, 1998; BARBOSA, 1991.

¹⁶⁶ DUARTE JUNIOR, 1988.

consciente como mediador entre o aluno e o tipo de conhecimento e compreensão de mundo que o trabalho e a relação com a prática artística e expressiva trazem.

Os poucos dados disponíveis na pesquisa apontam na direção da necessidade de transformações nas políticas educacionais de ensino da Arte. Os dados quantitativos assim como os dados qualitativos, as conversas gravadas, a filmagem das aulas de artes, que foram obtidos na investigação, puderam definir uma situação que necessita de soluções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Coleção Os pensadores, 1999.

ALMEIDA, Noely Weffort de. *Educar pela arte ou para a arte?* 1992. Dissertação. (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARAGÃO, Teresa Maria da Franca Moniz de. *Arte-educação : um desafio de muitas faces.* 1994. Dissertação (mestrado) Instituto de Estudos Avançados em Educação.

ARGENTINA. Ministério de Educación y Justicia. *Plan de transformación educativa:* documento base. Buenos Aires, 1991.

ARISTÓTELES. *Ética Nicomáquea* Livro I, cap.V, coleção Os Pensadores, 1999.

AZEVEDO, 1976 p. 30. In: LEITE, Denise B. C. Polígrafo da disciplina *EDUP 56: Currículo no Ensino de 3º grau*, do PPGEDU, p. 5

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Progreso económico y social en América Latina.* Washington D.C., 1994. (Informe 1994).

BANCO MUNDIAL. *Do plano ao mercado.* Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1996. Oxford : University Press, 1996.

_____. *El desarrollo humano 1994.* Washington D.C. ,1994.

_____. *Informe sobre el desarrollo mundial 1995 : el mundo del trabajo en una economía integrada.* Washington, D.C.,1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). *Arte-Educação : leitura no subsolo.* São Paulo : Cortez, 1997.

_____. *Recorte e Colagem.* 2.ed.. São Paulo : Autores Associados/Cortez, 1989.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.* Coleção Os Pensadores, 1975.

- BOHRER, Noemia Maria Magalhães. *A significância da arte na educação*. 1994. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BORDAS, Merion. IN: LEITE, Denise B. C. Polígrafo da disciplina *EDUP 56 : currículo no Ensino de 3º Grau.*, 1993.
- BOSI, Alfredo. Prefácio. In: CROCCE, Benedetto. *Breviário de estética. Aesthetica in muce.* São Paulo: Ática, 1997.
- BRANDÃO, Antonio Salazar, PEREIRA, Lia Valls, (Orgs.). *Mercosul*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 23/73. *Documenta*, Brasília, n. 156, p.409-11, nov. 1973.
- _____. Resolução n.º 23/73. *Documenta*, Brasília, n. 38, p.182-189, 1961.
- _____. *Currículos mínimos dos cursos de nível superior*. Brasília, 1974.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdução*. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, 1996.
- CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo : Cultrix, 1982.
- CÁRDENAS, Norma Godoy. La enseñanza de las Artes visuales en Chile a nivel de sistema en el marco de la Reforma Educacional. In: SEMINARIO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CONO SUR – MERCOSUR, 6., 1998, Punta de Tralca, Chile.
- CHAGAS, Valnir. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v.74, n.177, p.385-423, maio/ago., 1993.

- CHILE. Ministério de Educação. *Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación*. Santiago de Chile : Editorial Universitaria, 1995.
- CHOMSKY, Noam, DIETERICH, Heinz. *La sociedad global*. México : Grupo Editorial Planeta, 1996.
- _____. *A minoria próspera e a multidão inquieta*. Brasília, D.F. : Editora Universidade de Brasília, 1996.
- _____. *Novas e velhas ordens mundiais*. São Paulo : Scrita, 1996.
- COLL, César. *Psicologia e currículo : uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Trad. Cláudia Schilling. 3.ed.. São Paulo : Ática, 1998.
- CONFEDERACIÓN ARGENTINA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. *Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. Buenos Aires, 1995.
- COX D., Cristián, GYSLING C., Jacqueline. *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile : CIDE, 1990.
- CRAIDY, Carmem Maria. LDB : sua significação para a educação nacional. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, p. 29-31, 1998.
- CUADERNOS DA CEPAL. *Crisis económica e política de ajuste, estabilización y crecimiento*. Santiago de Chile : Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1986.
- CUNHA, Célio da. Plano Decenal : fundamentos, trajetória e alcance social. *Em Aberto*, Brasília, v. 59, p. 24-35, 1993.
- CUNHA, Maria Isabel da. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. *Revista Iglú*, Quebec, n.3, p. 9-18, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1989.

DELLA VOLPE, Galvano. *Sociologia*. Wilson Jóia Pereira (org). São Paulo: Ática, 1979.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos da arte na educação*. Campinas: Papirus, 1988.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Reflexões sobre a LDB e a formação de professores de artes visuais. In: ANPAP. *Anais* 1997. p. 203 – 209.

ENCONTRO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO E O MERCOSUL: DESAFIO POLÍTICO E PEDAGÓGICO, 2., 1994, Porto Alegre. *Anais* POA: Assers, 1995.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 2., 1996, Belo Horizonte. *Formação dos profissionais da educação : desafios para o século XXI*. Belo Horizonte: ANFOPE, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FERNANDES, Sônia Regina. 1997. *Um estudo sobre a formação do professor de educação artística em São Paulo*. Dissertação (mestrado) Universidade Mackenzie.

FOLHA DE S. PAULO, *caderno dinheiro* 2, 21/02/99, p. 7.

_____, *caderno opinião* 1 tendências e debates, 1º/03/99, p. 3.

_____, *caderno opinião* 1, 1º/março/99, p. 4.

_____, *caderno opinião* 1, 21/02/99, p. 3.

FRIGOTTO, G. *Trabalho-educação e a crise do capitalismo : ajuste neoconservador e alternativa democrática*. *Revista contexto & educação*, Rio de Janeiro, UFF, n. 34, Abr./Jun. 1994.

FUSARI M. F., FERRAZ, M.H. *A arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio. Plano decenal: como planejar a educação a partir da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 59, p. 53-62, 1993.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

GENTILI, Pablo. (Org.). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996.

GIDDENS, Antonio. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, Paola Menna Barreto. *Caderno I.* Porto Alegre: Oficina de Arte Sapato Florido, 1994

GROSSI, Ester. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996*. Rio de Janeiro: PARGÓS, 1997.

GRUNDY. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HACKETT, J. In: RUST, Val D. *Pós-modernismo e suas implicações na educação comparada*, 1996.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HASSAN, Ihah. In: RUST Val D. *Pós-modernismo e suas implicações na educação comparada*, 1996.

IANNI, Octavio (a). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. (b). *Teorias da Globalização*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JAMESON, Fredrich. In: RUST, Val D. *Pós-modernismo e suas implicações na Educação Comparada*, 1996.

KEMIS, 1988 p. 45. In: LEITE, Denise B. C. Polígrafo da disciplina EDUP 56 – *Currículo no Ensino de 3º Grau*, 1993.

KURZ, Robert. *O colapso da modernização*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

LARNIER, Vincent. Devolvendo a arte à arte : educação. *ARTE*, v.10, n.3, p. 4-8, 1984.

LEI Darcy Ribeiro. Cap. II, Da Educação Básica - Seção I - Das Disciplinas Gerais, Art. 26, § 2º.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Transformações curriculares no Brasil : análise de seus componentes históricos, princípios e práticas pedagógicas. In: Polígrafo da disciplina *EDUP 56 – Currículo no Ensino de 3º Grau.*, 1993.

LOCE. Ley Organica Constitucional de Ensenanza, Marzo de 92.

LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. Lisboa : Gradiva, 1989.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. Lisboa : Edições “Avante”, 1982. Tomo I: Manifesto do partido comunista.

MCLUHAN, Marshal; FIORE, Quentin, AGEL, Jerome. *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona : Ediciones Martínez Roca, 1991.

MELLO, Guiomar Namó. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 67-72, 1983.

MILA, Marta Demarchi de. *Formación docente*. Montevideo, Edición de la Revista de la Educación del Pueblo, 1996.

MIRA, Maria Celeste. *O global e o local : mídia, identidades e usos da cultura*. 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. São Paulo : Papyrus Editora, 1994.

_____, SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio., SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1995.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio., SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo : questões atuais*. Campinas : Papirus, 1997.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: MOREIRA, Antonio Flavio., SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1995.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas : Papirus, 1990.

NISKIER, Arnaldo. *LDB : a nova lei da educação : tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional : uma visão crítica*. 2.ed. Rio de Janeiro : Consultor. 1997.

NOVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. *Leitura de imagens para a educação*. Tese (doutorado em comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 24.

ORTIZ, Renato. *Mundialização da cultura*. São Paulo : Brasiliense, 1994.

_____. *Um outro território*. São Paulo : Editora Olho d'água, 1996.

PAREYSON, Luigi. *Estética : teoria da formatividade*. Petrópolis : Vozes, 1993.

PLÁ, Juan Algorta. *O Mercosul e a Comunidade Européia : uma abordagem comparativa*. Porto Alegre : Editora da Universidade UFRGS, 1994.

PUIGGRÓS, Adriana, GÓMEZ, Marcela (Coord.). *Alternativas pedagógicas : sujetos y perspectiva de la educación latino-americana*. Buenos Aires : Miño y Dávila Editores, 1994.

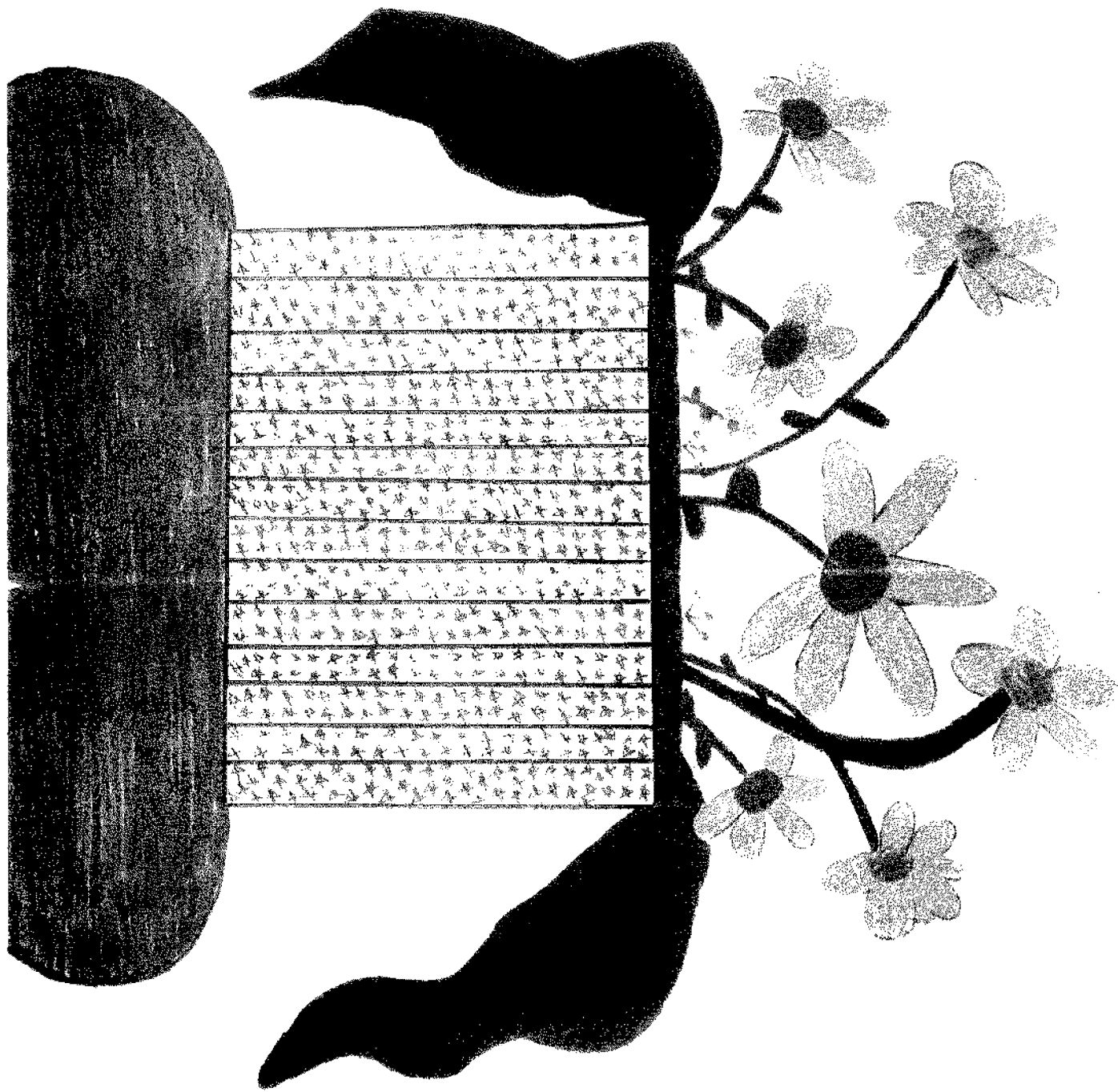
RUIZ, Juan. *Formación de profesores : una nueva actitud formativa*. Santiago de Chile : Corporación de Promoción Universitaria, 1992.

RUST, Val D. *Pós - Modernismo e suas implicações na educação comparada, 1996*.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo : uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre : ArtMed, 1998.
- SANCHO, Juana Maria. *Los profesores y el curriculum*. 2.ed. Barcelona : ICE-HORSORI, 1990.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron de (Org.). *Novos mapas culturais : novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto : Edições Afrontamento, 1987.
- SANTOS, Theotonio dos. *Economia mundial*. Petrópolis : Vozes, 1993.
- SERNATUR. Cartografia de lugares turísticos relevantes de Chile. Chile, 1997.
- SIMON, apud Robert Kurz, 1993. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S. Educação, formação de professores e globalização. 1998.
- SOLARI, H. Manuel. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires : Paidós, 1995.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo : Cortez, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). *Sistemas educacionais e formação de professores no Conesul*. Porto Alegre : Sagra, 1996.
- _____. *Educação, formação de professores e globalização*. 1998.
- _____. *Escola e constituição*. Porto Alegre : Sagra, 1996.
- TURNER, Bryan S. *Sociology global and national*. Londres : Sage Publications, 1990.
- UNESCO. *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. Santiago de Chile, 1993.
- VENTURA, Deisy de Freitas Lima (Org.). *O Mercosul em movimento*. SM-RS : Livraria do Advogado, 1995.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. *A nova ordem global*. Porto Alegre : Editora da Universidade
UFRGS, 1996.

ANEXOS



Copyright
1914
E. J. B.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL: MESTRADO

PREZADO PROFESSOR,

Estamos realizando uma pesquisa sobre "A Formação do professor de Educação Artística, e suas práticas escolares. O caso do Brasil e do Chile".

Solicitamo-lhe sua colaboração no sentido de receber a pesquisadora para aplicação de uma entrevista semi-estruturada.

Tenha certeza de que você é também um elemento importante para o desenvolvimento desse estudo.

Contando com sua honrosa colaboração, desde já,

Agradecemos.

Prof. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Orientador

ANEXO 1

Roteiro da entrevista semi-estruturada, para Professores de Artes Plásticas que trabalham na oitava série do ensino fundamental do Brasil:

IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome: _____

b) Escola onde atua: _____

c) Município: _____ Estado: _____ País: _____

d) Instituição Formadora: _____

e) Data de formação: _____ Local: _____

f) Experiência no magistério como Professor(a) de Artes no ensino fundamental:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

1. Como considera seu processo de formação. Poderia destacar alguns aspectos dela? Aulas, professores, estágio, por exemplo?
2. Lembra como foi sua primeira aula após ser professora formada? Pode descrevê-la?
3. Acha que a educação tem mudado os alunos? Os professores?
4. Que pensa sobre a formação dos novos professores de Artes Plásticas?
5. Que pensa da globalização? Tem está afetado a escola, os alunos, os professores, a arte?
6. Poderia descrever uma de suas aulas atuais?

ANEXO 2

Roteiro de entrevista semi-estruturada para Professores Universitários em exercício nas
Universidades Federal de Porto Alegre – Brasil.

IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome: _____
- b) Escola onde atua: _____
- c) Município: _____ Estado: _____ País: _____
- d) Instituição Formadora: _____
- e) Data de formação: _____ Local: _____
- f) Experiência no magistério universitário como Professor(a) de Artes Plásticas:
- _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

- 1 - Como concebe a formação do professor de Artes Plásticas?

- 2 - Como pensa que o professor de Artes Plásticas deve se desempenhar como professor no ensino fundamental?

- 3 - Através de sua experiência tem podido observar mudanças nos alunos que chegam à Universidade para estudar Artes Plásticas?

- 4 - Poderia descrever uma de suas aulas na universidade?

ANEXO 3

Roteiro do questionário semi-estruturado para os alunos da oitava série do ensino fundamental:

IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome da Escola: _____
- b) Município: _____ País: _____
- c) Idade: _____ Ano: _____ Sexo: _____

1 - Conte como se organiza uma aula de Artes, desde o momento em que chega o professor(a) até que termina a aula?

2 - O que gostaria de fazer na aula de Artes?

3 - O que fazes na aula de Artes?

4 - Com que materiais e técnicas trabalhas na aula de Artes Plásticas?

ANEXO 4

Objetivos da observação (filmada) em salas de aula de Artes Plástica, do ensino fundamental de duas Escolas Públicas de Porto Alegre-/RS-Brasil e duas Escolas Públicas de Concepción-Chile,

1 - Observar a maneira como o professor desenvolve uma aula de artes plásticas (técnicas, materiais, temas e outros)

2 - Observar a maneira como os alunos atuam na sala de aula, e como se desenvolve a aula.

3 - Apreciar as produções dos alunos, como temas, técnicas e outros.

ANEXO 6

Entrevista Semi-estruturada para alunos da prática profissional do curso de licenciatura em Artes Plásticas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil.

A) 1 – Marque com um X a resposta certa:

a) Estou realizando minha prática (Marque somente uma alternativa):

- em uma etapa única, estabelecida pelo Programa da Universidade.
- na primeira fase de minha prática.
- na Segunda fase da minha prática.
- na terceira fase de minha prática.

b) Minha prática é supervisionada (Pode marcar mais de uma alternativa)

- somente pelo professor da escola na qual realizo minha prática.
- somente pelo professor da Universidade.
- pelo professor da escola e da Universidade.

c) Minha prática é avaliada (Pode marcar mais de uma alternativa)

- pelo professor da escola que observa minha prática.
- pelo professor da Universidade observando minha prática e o planejamento dela.
- pelo professor da Universidade através do planejamento de minha prática.
- pelo professor da escola e da Universidade.
- participo do processo de avaliação de forma ativa.
- não tenho participação no processo de avaliação.

d) Considero o processo de avaliação (Pode marcar mais de uma alternativa):

- unilateral, com acento em aspectos sem importância.

- amplo, educativo e orientador,
- incompleto, poderia melhorar muito mais.
- descuidado, sem maior responsabilidade dos avaliadores.

e) Considero a realização da prática (Pode indicar mais de uma alternativa)

- um encontro positivo entre a teoria das aulas da Universidade e a prática que se realiza na escola.
- um divórcio entre a teoria da universidade e da realidade da escola.
- difícil, porém possível de se realizar com o apoio recebido na Universidade.
- um grande sacrifício, já que não estava preparada para trabalhar com crianças e adolescentes.
- muito mais positiva se os supervisores estivessem atualizados nas teorias e na realidade da escola.

f) Considero que as principais dificuldades encontradas na prática foram (Pode indicar mais de uma alternativa);

- minha falta de experiência para atuar frente ao grupo.
- o pouco interesse dos alunos pelas aulas de artes.
- a falta de materiais para trabalhar no desenvolvimento das aulas.
- o pouco costume dos alunos de trabalhar em sala de artes.
- o pouco interesse em ajudar dos supervisores.
- o escasso interesse da escola pelas aulas de artes.
- a indiferença do professor do curso no qual realizei minha prática.

g) Considero a prática profissional (Pode indicar mais de uma alternativa):

- em sua totalidade tem número insuficiente de horas.
- teria que aumentar as horas.
- a etapa de observação da prática é escasso.

() coloca o praticante demasiadamente rápido em contato com os alunos desenvolvendo aulas.

h) Considero que a prática profissional (Indique uma alternativa). Justifique:

() Esta bem situada dentro da etapa do processo de formação? Por quê?

() Deve começar desde o momento em que o aluno ingressa na universidade? Por quê?

() Deve começar na metade do processo de formação? Por quê?

B)

a) Poderias descrever teu primeiro dia de prática na escola?

b) Poderias te referir a todo teu processo de formação, incluindo a prática profissional? Que aspectos desse processo de formação tu consideras, a luz de tua prática que são inúteis e que poderiam ser eliminados? Por quê?

c) Que aspectos de teu processo de formação, incluindo tua prática profissional, deveriam ter mais importância no currículo dos estudantes de artes?

) Poderias descrever, com detalhes, uma aula realizada por ti no desenvolvimento de tua prática profissional? Que pensas dos alunos da escola e da aula de artes na escola básica (ensino fundamental) e na educação média?

) Pensas que a carga horária determinada para tua prática profissional seja suficiente para o desenvolvimento de tua prática?

Que pensas do teu currículo de formação?

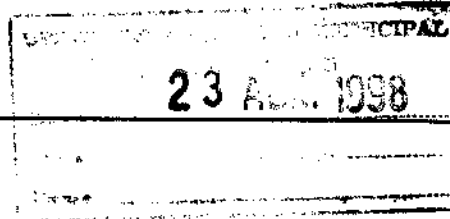
i) Como se dá teu processo de avaliação? Pela execução da prática ou pelo planejamento?

i) Que estratégias metodológicas utilizas na aula de artes?

i) Pensas que o conteúdo aprendido durante o curso de formação até o momento de sua prática profissional foi suficiente? Sim, não? Por quê?

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

Facultad de Educación
Magister en Educación



Concepción, 22 de Abril de 1998.

M.Ed.126-98.

Señor
Prof. Héctor Mardones Ferrada
Director
Departamento Comunal de Educación
Presente.

[Handwritten signature]
[Handwritten date: 27/Abril/1998]

Estimado Profesor:

Me dirijo a Ud., con la finalidad de presentarle a la Prof. Rosangela Martins Carrara, alumna del Programa de Magister en Educación, de la Universidad Federal del Río Grande do Sul, Brasil y que necesita desarrollar la Etapa de Recolección de datos, en su tesis. Los establecimientos educacionales que ha de abordar son de Enseñanza Básica de la comuna de Concepción.

La investigación que realiza aborda, comparativamente, la formación del Profesor de Artes Plásticas, en Brasil y Chile. Para hacerlo, necesita vuestra autorización para realizar en las escuelas elegidas como muestra, una encuesta y observaciones de los alumnos y profesores de la asignatura de Artes Plásticas.

Esperando la presente tenga buena acogida y agradeciendo de antemano su gentileza, le saluda atentamente,

[Handwritten signature]

Prof. Teresa Ségure M.
Directora (S)
Magister en Educación



TSM/cma.

DEPTO EDUCACION MUNICIPAL CONCEPCION

RESEPCION

Fecha: **23 ABR. 1998**

Corr: Ingreso: 51

Hojas: **004328**

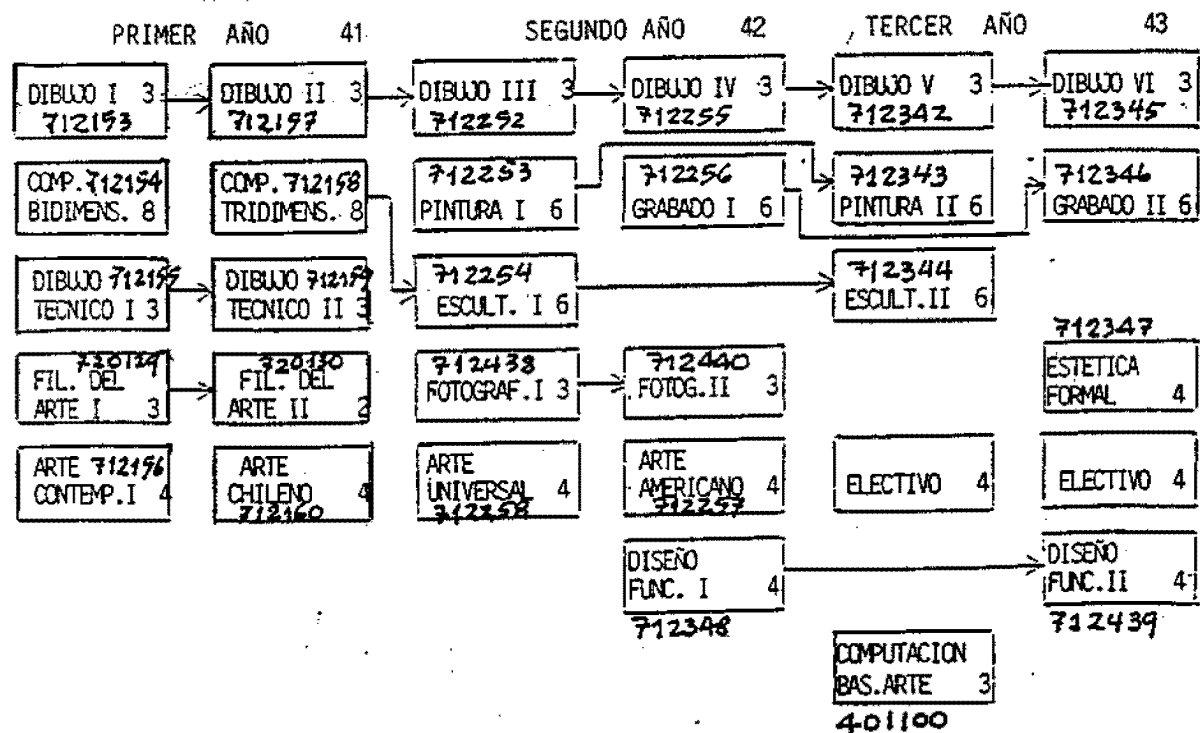
Plan de Estudios de Pedagogía en Artes Plásticas

FAC.	2190	Artes Plásticas		211																
Plan Est.	321198	Plan 1998																		
Corr	Ciclo	Asignat	Código	Nombre Asignatura	Sem	Año	Cred	Prerr 1	Prerr 2	Prerr 3	Apr	Cal	Con	Observación	Sem	Año	Cr	Cr	Ac	Duración
1	1	712145	712145	Dibujo I	1	1	3	-----				1								1
2	1	712147	712147	Composición Bidimensional	1	1	3	-----				1								1
3	1	712148	712148	Dibujo Técnico	1	1	2	-----				1								1
4	1	702402	702402	Filosofía del Arte I	1	1	3	-----				1								1
5	1	712149	712149	Arte Contemporáneo I	1	1	2	-----				1								1
6	1	712151	712151	Arte Chileno I	1	1	2	-----				1								1
7	1	400132	400132	Principios de Educación I	1	1	3	-----				1			18					1
8	1	712146	712146	Dibujo II	2	1	3	-----				1								1
9	1	712165	712165	Introducción a la Pintura	2	1	3	712147				1								1
10	1	401107	401107	Complementario : Computación	2	1	2	-----				3								1
11	1	720403	720403	Filosofía del Arte II	2	1	2	702402				1								1
12	1	712166	712166	Arte Contemporáneo II	2	1	2	-----				1								1
13	1	712167	712167	Estética Formal	2	1	3	-----				1								1
14	1	400133	400133	Principios de Educación II	2	1	3	400132				1			18	36	36			1
15	1	712224	712224	Dibujo III	3	2	3	-----				1								1
16	1	712238	712238	Pintura	3	2	3	712265				1								1
17	1	712239	712239	Composición Tridimensional	3	2	3	-----				1								1
18	1	712248	712248	Fotografía I	3	2	2	-----				1								1
19	1	712249	712249	Arte Universal I	3	2	2	-----				1								1
20	1	712259	712259	Arte Americano	3	2	2	-----				1								1
21	1	400200	400200	Análisis Organizacional y Liderazgo	3	2	3	-----				1			18					1
22	1	712237	712237	Dibujo IV	4	2	3	-----				1								1
23	1	712260	712260	Diseño Funcional I	4	2	2	-----				1								1
24	1	712261	712261	Introducción a la Escultura	4	2	3	712239				1								1
25	1	712262	712262	Fotografía II	4	2	2	712248				1								1
26	1	712263	712263	Arte Universal II	4	2	2	-----				1								1
27	1	712264	712264	Arte Chileno II	4	2	2	-----				1								1
28	1	405206	405206	Mét. Cuanti y Cualitativos de Inv.	4	2	4	-----				1			18	36	72			1
29	3	712359	712359	Dibujo V	5	3	3	-----				1								1
30	3	712362	712362	Diseño Funcional II	5	3	2	-----				1								1
31	3	712363	712363	Escultura	5	3	3	712261				1								1
32	3	712364	712364	Introducción al Grabado	5	3	3	-----				1								1
33	3	402334	402334	Psicología Educativa	5	3	4	-----				1								1
34	3	403308	403308	Didáctica I	5	3	3	-----				1			18					1

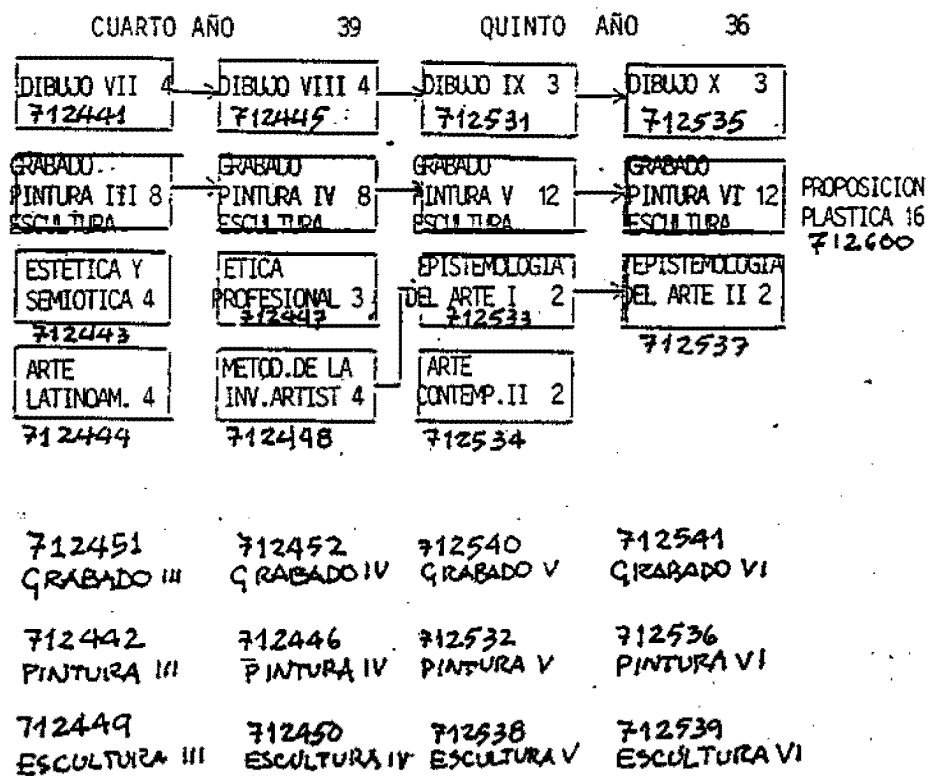
Plan de Estudios de Pedagogía en Artes Plásticas

FAC.	2190	Artes Plásticas										J211									
Plan Est.	321198	Plan 1998																			
Corr.	Ciclo	Asignat	Código	Nombre Asignatura	Sem	Año	Cred	Prerr 1	Prerr 2	Prerr 3	Apr	Cr	Cal	Con	Observación	Sem	Año	Cr	Ac	Duración	
35	3	712360		Dibujo VI	6	3	3						1								1
36	3	712365		Diseño Funcional III	6	3	2						1								1
37	3	712366		Arte Latinoamericano	6	3	2						1								1
38	3	712367		Grabado	6	3	3	712364					1								1
39	3	712368		Diseño Computacional	6	3	2						1								1
40	3	402337		Psicología del Desarrollo	6	3	2						1								1
41	3	403309		Didáctica II	6	3	4	403308					1			18	36	108			1
42	3	712467		Dibujo VII	7	4	3						1								1
43	3	712469		Artes Visuales de la Comunicación	7	4	3						1								1
44	3	712470		Metodología Investigac. Artística	7	4	3						1								1
45	3	2		Electivo Especialidad	7	4	2						2								1
46	3	712471		Estética y Semiótica	7	4	2						1								1
47	3	2		Electivo Educación	7	4	2						2								1
48	3	403450		Didáctica III	7	4	3	403309					1			18					1
49	3	712468		Dibujo VIII	8	4	3						1								1
50	3	712472		Artes Visuales de la Comunicación	8	4	3						1								1
51	3	2		Electivo Especialidad	8	4	3						2								1
52	3	733179		Inglés Educación	8	4	2						3								1
53	3	404402		Orientación Educativa	8	4	4						1								1
54	3	403451		Didáctica IV	8	4	3	403450					1			18	36	144			1
55	41	405511		Práctica de la Especialidad	9 ó 10	5	8	*					4		* Egresado						1
56	41	404511		Práctica Profesor Jefe	9 ó 10	5	3	*					4		* Egresado						1
57	41	405502		Seminario	9	5	6	*					4		* Egresado	17	17	161			3

LICENCIATURA EN ARTES PLASTICAS - CICLO BASICO



LICENCIATURA EN ARTES PLASTICAS



Instituto de Educação General Flores da Cunha
ome: Sheila O. Piedras
ma: 84 nº 27



UNIDADES DE APRENDIZAJES Y
CONTENIDOS A TRABAJAR EL SEGUNDO
SEMESTRE DE 1997.-

DEPARTAMENTO DE : Arte

NIVEL : () E/BASICA. () E/MEDIA LICEO () E/MEDIA INDUSTRIAL.

ASIGNATURA : Artes Plásticas

CURSO : 8º A-B-C.

UNIDAD DE APRENDIZAJE NO II " Dibujo Geométrico de Cuerpos y Figuras"

CONTENIDOS : Características del dibujo geométrico
- Utilización y conservación de materiales. (regla, escuadra, transportador, etc.)
- Trazado de paralelas, perpendiculares, curvas.
- División de la circunferencia en polígonos de número impar y diseños geométricos relacionados con la división.

UNIDAD DE APRENDIZAJE NO () " * Construcción de Pentágono
* Construcción de Eptágono
* Construcción de Eneágono

CONTENIDOS :

- Dibujo de espirales, volutas y parábolas.
- Aplicación del color. (papeles opacos y transparentes)
- Composición de figuras plásticas a partir de las figuras geométricas.

UNIDAD DE APRENDIZAJE NO () "

III El Pastel como medio de Ilustración.

CONTENIDOS :

- Proceso de ilustración
- Degradaciones
- Veladuras
- Contrastes
- Preparación de superficies
- Proceso de ilustración
- Equilibrio Visual
- El color
- Modo de fijar el pastel

Deloq

Andrés

