

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR
A Elaboração de um Ideário Coletivo**

**FORTALEZA
2008**

EDITE COLARES OLIVEIRA

A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR
A Elaboração de um Ideário Coletivo

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação como requisito parcial para obtenção de título de Doutor.
Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

FORTALEZA
2008

048d Oliveira, Edite Colares

A dimensão estética na formação do educador: a elaboração de um ideário coletivo / Edite Colares Oliveira. Fortaleza, 2008. 200p.

Orientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação.

1. Estética. 2. Formação de professores. 3. Ensino de artes. I Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação.

CDD: 370.92

EDITE COLARES OLIVEIRA

A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR
A Elaboração de um Ideário Coletivo

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação como requisito parcial para obtenção de título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – UFC
Orientador

Profa. PHD. Meirecelle Calíope Leitinho - UFC

Prof. Dr. José Álbio Moreira de Sales - UECE

Prof. Dr. Raimundo Oswald Cavalcante Barroso - UEC

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil - UFC

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a dimensão estética na formação de nossos educadores oriundos das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia, pois acreditamos ser ela indispensável para que o professor possa ofertar um ensino significativo aos seus alunos, servido por uma rica experiência cultural. Tal formação deveria levá-lo a preocupar-se com os processos criativos que envolvem a criança e o adolescente em fase de escolarização. Para abordar o tema, subdividimos a tese em dez capítulos. Após introduzir a temática, fazemos uma compilação de momentos da história, desde a Renascença, em que a estética é valorizada em sua dimensão formativa humana, para, posteriormente, num terceiro e quarto capítulos, abordar a questão da formação de educadores e o ensino das artes através dos tempos até a pós-modernidade. A partir do quinto capítulo, nos detivemos na realidade brasileira, esclarecendo sobre aspectos relevantes dos nossos traços socioculturais até os dias de hoje, buscando preparar o leitor para o nosso foco central, qual seja o ensino de artes no Brasil de hoje. No sexto capítulo, refletimos sobre o campo da estética no quadro da formação docente donde concluímos que, embora as diretrizes para formação do educador propalem um necessário conhecimento, por parte dos docentes, em termos de cultura, arte e estética, estes elementos estão ausentes dos programas das licenciaturas e da Pedagogia. Ainda, com relação à formação do educador, é constatado no presente trabalho que mesmo os professores de artes carecem, em sua formação, de conhecimentos específicos na área, uma vez que a grande maioria, embora leccione arte, é graduada em outras áreas, fato decorrente da falta de oferta de cursos de licenciaturas na área. Tendo em vista a situação acima mencionada esta pesquisa de doutorado propôs, em sua metodologia, uma pesquisa-ação onde realizaram-se ações pragmáticas no sentido de favorecer um processo de formação a um grupo de professores em que a Arte foi vista como eixo central com a finalidade de ser uma opção aos interessados em ampliar experiências com Arte e, assim, fortalecer o processo criativo de ensino escolar. Os instrumentos adotados foram: Criação de uma Associação Profissional ligada ao Ensino de Artes; Manutenção de um grupo de estudo em: Arte, Cultura e Educação; Realização de seminários, oficinas; Instalação de uma DVDteca de artes visuais, bem como a criação de uma sala de estudos e outra de áudio-visual ligadas à pesquisa. Finalizamos o presente trabalho corroborando com o que é consenso entre os autores: a imperatividade da formatividade da arte no desenvolvimento humano, por inúmeros aspectos: o fomento da imaginação, o domínio de técnicas, a flexibilidade no pensamento; entre outros. Acreditamos que o processo de reformulação curricular pelo qual passam os cursos de Pedagogia e Licenciaturas em geral, em função das novas diretrizes para formação docente, oferece uma grande oportunidade de formação numa perspectiva de totalidade que, no nosso entender, permite uma política cultural mais consistente para a formação docente.

Palavras Chaves: Estética, Formação de Professores, ensino de arte.

ABSTRACT

The aim of this paper is to think over the aesthetics dimension in the training of our teachers from the Undergraduate Course and the Education Course, because we believe it is essential for the teacher to offer a meaningful teaching to his students, plenty of rich cultural experiences. Such training should make him worry about the creative processes that involve the children and the adolescents in the education period. In order to approach this subject, we divided the thesis in ten chapters. After introducing the subject matter, we made a compilation of the historical moments, since the Renaissance, when the aesthetics is appreciated in its human formation dimension, to forward in the third and fourth chapters, to deal with the teachers training and the teaching of arts from the beginning of the history up to the modern age. From the fifth chapter on, we focused on the brazilian reality, clarifying relevant aspects of our sociocultural features up to the present days, aiming to prepare the reader to our main focus, the teaching of arts in Brazil nowadays. In the eight chapter, we think over the aesthetics field in the teachers training area. Thus, we concluded that, although the guidelines to the teachers training require a knowledge by the teachers, in terms of culture, arts and aesthetics, these elements are absent in the Undergraduate and Pedagogy programs. Yet, in connection to the teachers training, it is assumed in this paper that even the teachers of arts need, in their teaching, specific knowledge in their area. The great majority of teachers, in spite of teaching arts, they are graduated in other areas; it can be explained by the lack of Undergraduate courses offered in this area. According to the situation mentioned above, this thesis proposes, in its methodology, an action research by which were done pragmatic actions aiming a training process to a group of teachers in which the art was seen as a central axis, with the purpose of being an option to the interested in adding experiences with arts and so that, it improves the creative process of scholar teaching. The tools used were: the creation of a professional association linked to the teaching of arts; maintenance of a group of study in arts, culture and education; achievement of seminars and workshops; installation of an audio visual room, as well as the creation of a study room connected to the research. We end this present paper exhibiting what is a consensus among the authors: the imperative quality of the art training in the human development, for several aspects: the stimulus to the imagination, the mastery of techniques, the maleability of the thought, so on. We believe that the process of the syllabus reformulation of the Pedagogy and Undergraduate Courses in general, due to the new teachers training guidelines, offers a great opportunity of training in its totality, as we can see, that allows a more consistent cultural politics to the teachers training.

Key-words: aesthetics, teaching of arts, teachers training, Undergraduate and Education Course.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FORMAÇÃO ESTÉTICA DESDE A RENASCENÇA.....	17
2.1 Arte e Conhecimento Científico.....	18
2.2 Arte e Academia.....	20
2.3 Arte e Indústria.....	23
2.4 Arte e Técnica	25
2.5 Educação pela Arte.....	26
2.6 Tendências Contemporâneas.....	27
3. FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÉTICA.....	29
3.1 O Ensino das Artes – Do Ideal Moderno ao Pós-moderno.....	38
4 TRAÇOS SOCIOCULTURAIS BRASILEIROS.....	45
4.1 Do Império à República.....	52
4.2 Artistas da Missão Francesa.....	53
4.3 Urbanismo e Conflito Social.....	55
4.4 Romantismo, Realismo, Naturalismo e Identidade Nacional.....	56
4.5 A Visão do Homem Brasileiro.....	57
4.6 A Arte no Brasil do Século XX.....	59
5 O ENSINO DE ARTES NO BRASIL E NO CEARÁ.....	72
5.1 Estética e Profissionalização Docente.....	78
5.2 Educação Básica e Formação Docente.....	84
6 O CAMPO DA ESTÉTICA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	93
6.1 Análise da Dimensão Estética e Lúdica nas Diretrizes Curriculares Nacionais o para Curso de Pedagogia.....	97
6.2 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Básica quanto ao Lugar da Arte e da Cultura.....	101
6.3 Análise da Resolução 411/2006, do Conselho de Educação do Ceará, que Fixa Normas Para o Componente Curricular Artes.....	103

6.4 O Âmbito da Arte na Formação Docente na UECE	110
6.5 Dados Sobre a Formação do Professor de Artes no Ceará	112
7 A FORMAÇÃO ESTÉTICA E A PESQUISA SOCIO-EDUCATIVA.....	117
8 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	129
8.1 Os Protagonistas.....	130
8.2 Pesquisa de Campo.....	133
8.3 Palavras de Abertura do Primeiro Seminário Sobre Formação do Arte-Educador.....	138
8.4 Reflexões acerca do Primeiro Seminário.....	140
8.5 Relato de Experiência do Grupo Formativo (2005.2).....	148
8.6 Grupo Formativo.....	149
8.7 Relato de Experiência do Grupo Formativo (2006.2)	150
8.8 Abertura do II Seminário sobre Formação do Arte-Educador	154
8.9 Reflexões a cerca do II Seminário Sobre Formação do Arte-educador.....	155
8.10 Abertura do III Seminário sobre a Formação do Arte-Educador	157
8.11 Reflexões sobre o III Seminário.....	159
8.12 ACEPEAR.....	160
8.13 Movimento dos Professores de Arte-Educação.....	163
9 RESULTADOS.....	166
9.1 Concepções de Professores sobre Arte na Escola.....	171
9.2 Cultura e Conhecimento dos Professores de Artes.....	175
9.3 A Formação Docente Deve Ser Estética e não Estática.....	181
9.4 As Condições para Criar uma Licenciatura em Arte na UECE.....	184
10 REFLEXÕES E INDAGAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICE.....	199
ANEXOS.....	209

1 INTRODUÇÃO

Educadora em permanente formação, ao longo da nossa vida profissional, nos defrontamos com inúmeros conflitos inerentes às circunstâncias próprias da formação do professor e de suas necessidades. A insatisfação que permeia o discurso dos professores e a representação social da profissão de educador, bem como o resultado da prática docente na educação básica, são uma prova cabal do quanto é negligenciada e empobrecida tal formação. Ao falar de “pobreza”, remetemo-nos à precariedade da formação profissional do educador em nosso meio, em especial quanto à educação estética e, como resultante, encontra-se a vexatória realidade do ensino básico ao longo de nossa história.

Uma sistemática inconsistente e superficial dá configuração ao sistema público de ensino, no que tange à formação do professor e, conseqüentemente, o resultado do ensino é instrumento de reprodução social, pois reflete-se na aprendizagem escolar a falta de professores adequadamente preparados para o exercício da profissão, ministrando um ensino pouco atrativo e ainda menos eficaz, próximo daquilo que Comênio classificou como “espantinho de crianças”.

É em um momento histórico, quando um conjunto de ações dos governos e universidades se volta para a habilitação superior dos professores do ensino fundamental, que brotam indagações sobre a possibilidade de que seja alcançado um maior grau de satisfação dentro no âmbito da formação de educadores, aprofundando-se a necessidade de se rever a dimensão estética na formação do educador.

Creemos ser a educação estética indispensável à formação do educador, para que ele possa vivenciar e também propiciar um aporte de experiências significativas ao educador, adentrando o universo da cultura e da Arte.

De início, é preciso esclarecer que o entendimento sobre educação estética remonta à concepção filosófica, contida na pergunta clássica de Platão, no livro *A República*:

“Então, como se deve educar o cidadão?” Ele mesmo responde:
“... Eduquemos estes homens em imaginação, como se estivéssemos a inventar uma história e como se nos encontrássemos desocupados...
- Então, que educação há de ser? Será difícil achar uma que seja melhor do que a encontrada ao longo dos anos: a ginástica para o corpo, e a música para a alma.”
(2000, p.65).

Ao longo deste diálogo, Platão aborda a música e a literatura e tece considerações sobre o valor educativo da Arte, mas o que aqui tencionamos demonstrar é o fato de que a educação não deve ser apenas mero aglomerado de conhecimentos sistematizados e transmitidos às novas gerações e sim uma forma de confluência entre razão e emoção.

Após esses questionamentos em torno da educação fundamental e da formação de educadores, empenhamo-nos em buscar outros caminhos, com vistas a criar um referencial teórico-metodológico capaz de contribuir para um ensino norteado pela cultura lúdico-estética. É objetivo deste ensaio refletir a cerca da dimensão da estética na formação de nossos educadores, formados em cursos de licenciaturas, que atuam na educação básica no Estado do Ceará.

Durante anos, acumulamos experiências no curso de Pedagogia da UECE e em programas especiais de formação de professores da UECE, UVA e UFC, bem como lecionamos no curso de Pedagogia da UFC, além de atuar em programas de pós-graduação de mesma natureza, portanto, formamos professores. Assim, fruto de uma observação intensa da ação e da formação docentes, podemos assegurar que este preparo carece de maiores referências do universo artístico local, nacional e universal. A formação do educador no campo da cultura e da Estética deve estar incluído no currículo da formação inicial (licenciatura), prolongado de maneira continuada e permeado de apreciação e vivências com a Arte nos cursos de graduação, além de razoável domínio de suas diversas linguagens.

Também tencionamos que o resultado desta experiência represente, para os professores do ensino fundamental, a possibilidade de sistematização das vivências lúdicas e artísticas por meio de grupo formativo, instrumento da pesquisa aqui exposta, que deve, se bem-sucedido, reverter positivamente para a criação de estratégias didático-metodológicas voltadas para uma educação escolar mais feliz. No centro da pesquisa, portanto, está a formação estética do professor, que, mergulhado na sua cotidianidade escolar, deve encontrar motivação para realizar um ensino prazeroso, que atinja níveis satisfatórios de aprendizagem.

Assim como na Ética, também na Estética importa descobrir, não os fundamentos daquilo que ocorre, mas leis para aquilo que deve suceder, mesmo que jamais aconteça. Para Schiller, “É mediante a cultura ou educação estética, quando se encontra no estado de jogo

contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis.” (1995, p.16).

Diante do exposto, investigamos a necessidade de uma formação estética do professor que possibilite a ele uma prática docente mais satisfatória em suas experiências profissionais e contemple o educando em sua dimensão sensível e criativa.

Inicialmente, está expresso o desafio de saber em que consistiria a formação estética do educador. Como se sabe, a educação estética tem como um dos princípios a necessidade de se estabelecer uma sociedade mais humanizada. A educação do sensível no professor indica uma preparação para o estado do jogo como atitude pedagógica.

O atual modelo disciplinar de ensino encontra oposição na necessidade da sociedade contemporânea, na luta por um ensino que utilize os recursos comunicativos a favor de uma educação prazerosa e consistente.

Nos referimos a uma educação prazerosa, retomamos, é claro, o conceito da felicidade humana, já de há muito esquecido, a qual, ao contrário do que muitos pensam, não pode ser individual, senão uma satisfação coletiva. Foi em nome dela que os iluministas pregaram a igualdade e a liberdade como valores fundamentais. Neste sentido, rever o lugar da estética na educação significa procurar categorias de educação, como “beleza”, “alegria”, “criatividade” e “relação”, que deverão ser aprofundadas neste trabalho.

Uma formação estética pode levar o professor a preocupar-se com os processos criativos que envolvem a criança em fase de escolarização. Ora, se a criança aprende criando e recriando o mundo à sua volta, o processo educativo não pode ser indiferente deste refazimento do mundo pela criança. Neste sentido, constatamos lacunas na formação do educador impossibilitadora de uma atuação no ensino que explore a criatividade da criança e sua capacidade conceitual.

Exige-se muito de nossas crianças e professores a tarefa cognitiva, aquilo que se refere à fixação de conteúdos firmados pela tradição, o que ativa apenas a área de memorização, mas ainda se explora bem pouco a capacidade criativa de nossos alunos.

O desafio expresso é como oferecer uma formação que corresponda às necessidades e cumpra seu papel de formadora de seres integrais, privilegiando não essa ou aquela, mas todas as suas dimensões - cognitiva, sensitiva e motora. Seria factível uma educação estética, lúdica, fundamentada na beleza e na arte, no princípio da criação, ao ponto de garantir a possibilidade de expressão das linguagens humanas por todos os seus participantes?

Não existe frequentemente, a dimensão da Arte e da Estética na Pedagogia da UECE e há uma desvalorização na área educativa da Arte como saber indispensável ao desenvolvimento humano.

Não se encontra, nas escolas, uma atuação refletida do ensino de Arte, no qual se perceba uma orientação do procedimento com objetivos claros. A falta de formação docente revela-se um empecilho a uma prática pedagógica adequada às necessidades da área da Arte. Outros fatores são influenciadores desta situação. A falta de clareza sobre o espaço e o tempo da arte na escola é outro determinante, além das precárias condições materiais da escola.

A busca pela educação lúdica e estética é entremeada por vários outros aspectos político-pedagógicos em todos os seus matizes, porém, neste ensaio, atentaremos de modo especial para as condições reais de possibilidades de pôr em prática um conjunto de ações significativas ao educador, que altere positivamente a sua formação.

A pesquisa sobre a formação de professores busca o fomento da criação de opções que viabilizem uma ação educadora a evidenciar a pessoa e o conhecimento de forma integral e o ensino como descoberta de campos significativos. Acreditamos que pode ser desenvolvida, junto aos professores, uma formação estética que contribua para que eles, em sala de aula, prolonguem os efeitos de tal ação e que, neste processo de pesquisa, sejam sistematizados elementos fundamentais para essa formação.

A aula, neste trabalho, é entendida como laboratório para a formação de um conhecimento articulado com a cultura local e universal, e não como um conhecimento que parece existir em função unicamente da escola.

O conhecimento a ser trabalhado, no ambiente escolar, deve articular Ciência, Arte, Religião e Filosofia. Deve envolver a elaboração histórica da formação humana e relacionar

as áreas do conhecimento que, na sua concretização, não se separam. Esta edificação histórica, ocorrente sem intermitências e da qual o educador faz parte, principalmente quando se dedica a procurar e a desvendar caminhos para a educação estética do ser humano, é significativa, para se alcançar nas escolas brasileiras a aprendizagem, por nossos alunos, da herança cultural do Brasil e da humanidade.

A cultura humana, dilacerada pela sistemática falta de cuidado com a vida e com o homem, como ser sensível às relações e ao meio, é divisada como uma descoberta racional, passível de uso pela pasteurizada indústria cultural. No cotidiano, todos são bombardeados pelas idéias mais hostis à vida e ao respeito humano, por meio de imagens de violência, abandono, sexo explícito e até um gênero de dança e música que soa como um convite à prática do mau gosto.

Para se trabalhar como eixos multiculturalidade e estética docente, será preciso, inicialmente, conceituar cultura como “(...)um código simbólico, que possui dinâmica e coerência interna, trazendo dentro de si as contradições existentes ao nível da sociedade propriamente dita.” (RICHTER, 2003, p. 17).

Concordamos com este autor na ideação de que “(...) a esse conceito foi também sendo incorporada a noção de que as relações culturais supõem relações de poder, desigualdade, contradições e de que todas as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação.” (2003, p. 17).

O termo multiculturalidade nem de longe é destituído de sentido e de opções claras de uma abordagem afirmativa da pluralidade e da diversidade cultural como fatores preponderantes que implicam uma inter-relação de várias fontes culturais, numa reciprocidade entre culturas indispensável à prática escolar no Brasil.

A escola, feita espaço privilegiado de descoberta da cultura elaborada pela humanidade, não pode se alienar das imposições sociais de um padrão estético desumanizante e massificante, mas, antes, tematizá-lo e oferecer opções às novas gerações. O modelo de generalização do ensino deve ser realmente uma preocupação de todos, para que se ganhem quantidade e qualidade, e não uma continuação da regra do modelo educacional brasileiro, em que, sempre que se amplia a oferta, se reduz a qualidade.

Essa educação integral pode acontecer na aprendizagem das Ciências, da Matemática, da Música, da Literatura e da Filosofia, e pode ser favorecida pela articulação de saberes e pela experiência no âmbito escolar.

A crença de que a excitação da descoberta e a alegria de aprender, além de um direito fundamental, constituem grandes experiências para o ser humano, sempre nos acompanhou. Por outro lado, a educação criativa exige envolvimento, disciplina e compromisso, que só se alcançam, se a referida atividade for prazerosa, prazer entendido como fim e não como meio. É evidente que uma educação norteadas pela Estética e pelo lúdico não é tão fácil de ser alcançada. Ela exige posicionamento filosófico, dedicação, empenho e ritmo. Requer uma espécie de sincronia entre o desenvolvimento do pensamento, da percepção e da sensibilidade, que devem ser trabalhados pelo professor, a fim de que o aluno se desenvolva esteticamente.

A escola precisa acreditar na sua capacidade de oferecer um ensino criativo que interesse ao educando. E a Arte, no ambiente escolar, deve ser a linguagem vivida por todos, para expressar a realidade. A cultura é comunicação ou não é nada. Para chegar a não ser muda, uma cultura nova tem que começar por não ser surda.

É importante, para que os professores e os alunos alcancem a descoberta do universo, que a escola sistematize o contato com a obra, o texto, o livro, a peça, o experimento e o espetáculo, elementos enriquecedores para o educador, assim como o são para o aprendiz, que desvenda a universalidade e a particularidade da cultura humana. É a essa experiência rica em significados que a universidade deve dar organicidade.

Este trabalho pretende ser a organização de proposições direcionadas à dimensão estética da formação de educadores e o espaço necessário à exploração do mundo das artes pelos professores no seu currículo de formação docente.

Que formação se pretende para o educador e que saberes são necessários à formação que o docente almeja? Como explorar o ato criador no processo educativo? Como promover ações que contribuam para a aprendizagem significativa das crianças, no contexto de sala de

aula? Como romper com um modelo de educação insatisfatório, em função de uma prática cristalizada e sistemática, que se afasta do ideal pedagógico do espírito criativo?

As inquietações apresentadas neste texto referem-se à formação estética do educador no ambiente universitário, e são parâmetro para reflexão as licenciaturas da UECE, em especial, o Curso de Pedagogia.

2 FORMAÇÃO ESTÉTICA DESDE A RENASCENÇA

A reflexão sobre a formação estética situa-se historicamente em campos do conhecimento entre a Filosofia e a Psicologia. Por um lado, ela é estudada desde a Antigüidade por filósofos, como PLATÃO (2000), que destaca a experiência com a Música como sendo a melhor educação para a alma. Por outro lado, já na modernidade, também é examinada por psicólogos, como VYGOTSKY (1999), para quem a Estética deve ser considerada como Psicologia do prazer estético e da criação artística.

O objeto central das abordagens citadas demonstra estar na função social da Arte, bem como na sua dimensão individual, psíquica ou coletiva, social. A reflexão feita por VYGOTSKY reconhece que “(...)a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social.” (1999, p.11). As abordagens sobre Estética, assim, ora privilegiam a criatividade do artista e sua criação, outras vezes a identidade do artista é relegada ao esquecimento, valorizando-se o caráter histórico e social, dando-se ênfase à formulação coletiva de determinados “movimentos” artísticos.

Sendo a Arte elemento social e histórico, também constitui o modo de ser humano, a possibilidade criativa do sujeito, que se faz também mediada pela criação do belo pelo homem, superando as suas limitações físicas, fruindo algo que exprime sentimentos e percepções, transcendendo de certa forma as limitações do real.

A Estética, segundo Rudolf Steiner, é a ciência que se ocupa da Arte e suas criações. “Ela foi apresentada pela primeira vez, com plena consciência de se inaugurar uma nova disciplina científica, por Alexander Gottlieb Baumgarter, no ano de 1750.” (1998, p.12).

Para o autor, “(...) a necessidade da arte é tão antiga quanto à própria humanidade, porém o desejo de compreender sua meta só pôde surgir bem mais tarde.” (1998, p.13). A experiência humana é socialmente edificada, pois, ao defrontar-se com os desafios do mundo, o homem a eles responde criativamente. Dessa maneira, a compreensão de que até mesmo a mais pessoal das expressões nas artes guarda em si forte referencial histórico e social, exatamente por ser o homem um ente cultural é que o conceito de cultura é de enorme relevância para o presente estudo.

Na perspectiva de Peter Gay “(...) chamar o homem de animal cultural significa enfatizar que ele é por natureza um animal que aprende a partir da experiência, ainda que por vezes aprenda as lições erradas”. (1988, p.19).

Só o indivíduo ama, odeia, aprimora seu gosto nas artes e oferece ao mundo seu processo criativo. A Arte, no entanto, ao mesmo tempo em que é um ato individual, é, indiscutivelmente, coletiva, pois, no conjunto das memórias, o artista unifica um passado estabelecido dentro de um conjunto de relações e modos de assimilação do mundo que ele expressa mediante sua arte, mas que lhe chegaram por um meio social.

Para recorte histórico, no entanto, partiremos da discussão sobre o belo na arte e sua condição formativa, tomando a Modernidade, para efeito de temporalidade deste estudo. Identificando a Renascença como marco inicial da modernidade não podemos nos abster de sua referencialidade, ou seja, o ideal de perfeição grego, retomado também no Século das Luzes. Perseguiremos este caminho traçado, historicamente, pela formação da sensibilidade humana, na tentativa de compreender os determinantes do processo de educação da sensibilidade e do belo na Arte para o desenvolvimento humano.

Assim, em diferentes lugares, há expressões que se relacionam com o modo de viver de um povo e com sua identidade, expressões estas vivificadas por meio da obra de Arte de cada lugar. A nossa insistência no aspecto cultural da experiência humana da criação artística decorre da mudança de caminho que a sociedade atual tomou, em que se tornou cada vez mais difícil a experiência coletiva e solidária na vida humana, seja ela na arte ou em outras dinâmicas da vida comunitária.

2.1 Arte e Conhecimento Científico

O Período renascentista veio implantar o conceito de propriedade intelectual, a redescoberta da idéia de Arte autônoma, já presente no Período clássico, mas esquecida durante muitos séculos. A valorização do homem e de domínio da natureza em oposição ao divino retoma, da herança clássica, o ideal humanista.

Por todo o *Quatrocento*, os artífices ainda continuavam a receber formação profissional nas oficinas, estando sujeitos aos regulamentos das guildas, organização liberal

de artistas em ateliês de artes. O ambiente do aprendizado, em meados do século XV, combinava elementos da prática pedagógica das oficinas com o conhecimento humanista numa duração de oito a dez anos.

Tornou-se, então, dominante a idéia de o gênio ser notadamente individual, possuidor de um dom e uma força criativa inatos. Michelângelo personifica o inconformismo do produtor de Arte com a diluição de seu trabalho individual.

O ensino de Arte, doravante, teria de contemplar também a instrução teórica, transferindo-se, dessa maneira, das oficinas para a escola.

É deste período toda uma gênese da Didática em que se fazia a defesa da idéia de que ninguém fosse excluído da educação como fez seu mais ilustre representante, Comênio, ao apregoar a noção de que todos são dotados de mentes ágeis e susceptíveis de aprendizagem. Assim, difundiram-se os pressupostos de uma didática universalista e que representavam a intenção de massificar o acesso à educação.

O Renascimento também apresenta marcos significativos no que concerne ao ensino da Música, principalmente no que se refere à apropriação da escrita musical. Durante a Idade Média, a Igreja Católica detinha o monopólio da linguagem musical, que fora desenvolvida com propósitos litúrgicos.

A maioria das obras produzidas, com esteio na criatividade popular, no âmbito da Música, era transmitida oralmente.

Com a Reforma, iniciou-se a disseminação da escrita de Música, desenvolvida com base na experiência eclesiástica. Essa disseminação se justifica pelo ideário dos reformistas, que propunham maior participação popular nos cultos da Igreja Luterana, inclusive nos cânticos.

Uma das primeiras providências, nesse sentido, foi a produção de hinários, utilizando-se das partituras das canções litúrgicas que constituíam os famosos corais luteranos. Com tal demanda da participação dos fiéis no culto, uma fervilhante atividade de educação musical

passou a se desenvolver no âmbito das igrejas protestantes, prática que se mantém nos dias atuais.

2.2. Arte e Academia

A palavra “academia” tem origem na Grécia antiga, designando um sítio, num local que teria pertencido ao herói Academus.

Desde o Renascimento, o termo "academia", na Itália, foi indistintamente empregado para denominar as diversas associações de sábios, literatos e eruditos, tendo originalmente um espírito liberal, objetivando emancipar os artistas das guildas e diferenciando-os do artesão na escala social.

As primeiras academias eram associações de cunho particular, subvencionadas, muitas vezes, por nobres admiradores da cultura. Podemos citar a Academia Platônica, fundada por Lorenzo di Médici, em 1474, uma espécie de precursora das academias modernas.

A criação de academias de Música, voltadas à formação de pessoas carentes, também ocorre neste contexto. Nesse sentido, a formação desses músicos era direcionada para o ideal estético da cultura europeia, sendo esses profissionais submetidos ao trabalho de produção de música destinada ao divertimento dos nobres.

Para a Renascença, a natureza era a fonte donde emanava a forma artística. O artista realizava um ato de síntese, reunindo elementos diversos da beleza da natureza à sua criação. O maneirismo abandona essa teoria da Arte como cópia da natureza, atribuindo-a à espontaneidade criativa do artista.

A Academia de Pintura, fundada por Le Brun, em Paris, em 1648, foi um marco divisor ao se transformar, em 1664, em Academia Real de Pintura e Escultura. O ensino oficial e estatal passou a servir de instrumento da política do regime absolutista então vigente. Mergulhada, então, numa cultura barroca de relativa liberdade, a França passou, com a ascensão de Luis XIV, a ser dominada por uma centralização autoritária; o novo regime imporia uma regulamentação severa da Estética e da educação.

Toda a instrução de natureza pública artística passou a ocorrer obrigatoriamente na Academia, que detinha o monopólio absoluto do ensino de Arte. Em 1666, foi fundada, por Colbert, a Academia de Roma.

Identificando-se com o Classicismo, as academias da época desenvolveram um programa de ensino cujos parâmetros estéticos eram os modelos da Antigüidade Clássica e a imitação dos mestres renascentistas.

Não obstante a estruturação rígida dessas instituições, suas normas foram, com o tempo, se afrouxando, de forma que, no séc. XVIII, a Academia de Paris já era suficientemente liberal nas questões práticas. A admissão de seus membros se condicionava à situação social e econômica de que estes desfrutassem.

Tanto a Revolução Francesa quanto o Império napoleônico se valeram, com muito proveito, da Estética neoclássica como meio de propaganda política. Em 1791, a Assembléia Legislativa francesa suspendeu os privilégios da Academia, concedendo a todos os artistas o direito de expor nos salões de arte por ela promovidos. Dois anos depois, a própria Academia foi completamente suprimida. Foi fundada, em 1793, a Comune des Arts, uma associação livre de artistas.

Sem dúvida, este foi um período de grandes expectativas, pois, para muita gente, havia uma promessa de mudança que se traduzia em reformas. Os grandes centros urbanos representavam essa efervescência de mercadorias e de idéias, fato este que ocasionou, no século XVIII, a migração de milhares de pessoas do campo para a cidade.

Também, ao final do século XVIII, surgem as primeiras instituições voltadas para o ensino musical formal, os conservatórios de Música, que consistiam, inicialmente, em instituições de caráter filantrópico, voltados para a formação de jovens carentes com proeminente talento musical, no Continente Europeu.

A Arte oficial, porém, continuava a ser premiada nos salões de toda a Europa e seus maiores representantes eram oriundos da própria burguesia com a qual se debatiam tantas vezes por serem eles mesmos refratários ao seu modo de vida burguês, como é o caso de

Balzac e de muitos outros artistas contemporâneos, que levantavam alto seu punho e lançavam desafios à mentalidade e ao modo de vida burgueses contemporâneos.

Ao insistirem na necessidade de um “dom” inato para a inclusão das crianças em seu corpo de alunos, essas instituições contribuíram para disseminar, entre o senso comum, a concepção do artista como ser sobrenatural, ou mesmo mágico, sendo inalcançável essa ambição por pessoas comuns.

A contribuição ideológica mais significativa dessas instituições, entretanto, consiste na idéia da formação do músico, como ligada à técnica de execução. O ideal do músico virtuoso, capaz de executar passagens musicais que requeriam uma habilidade manual e técnica, é o perfil dos artistas formados por essas instituições. Dessa forma, a relação entre musicalidade e técnica se contrapõe à concepção vigente, até então, do músico como criador da obra de arte. Isso vai se aprofundar no século seguinte, nas demais Artes, como será abordado posteriormente.

Anteriormente, nos séculos XVII e XVIII, os modos tradicionais de pensamento haviam sido esticados e torcidos para acomodar idéias inovadoras dos padrões herdados - o que, embora com alguma dificuldade, foi feito. Ainda no Século XVIII alguém podia ser simultaneamente um cientista solidariamente embasado e um bom cristão, e, se bem que ainda fosse possível manter essa dupla fidelidade no Século XIX, tornou-se cada vez mais difícil sustentá-la. Pois nesse ínterim, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, acompanhadas e seguidas de turbulências igualmente profundas nas ciências humanas, abalaram a maior parte das estruturas de crença e de autoridade. Chegando mesmo a demolir algumas delas para sempre. (GAY, 1988, p. 44).

No século XIX e início do século XX, a metodologia do ensino acadêmico, principalmente no que concerne às Artes Visuais, passou a ser vista como rígida e retrógrada.

A ansiedade burguesa pelo novo esperava mudanças que significavam inovações tecnológicas, as quais caminhavam para o desconhecido. Como exprime Peter Gay, “(...) demonstravam que a sociedade do futuro seria governada por burocracias sob o signo da igualdade, incluindo toda vulgaridade, toda mediocridade e todo o desprezo pelo intelecto e pela excelência que isso implica.” (GAY, 1988, p.53).

A nova sociedade, fundada no mito da Modernidade, da novidade, massificou a idéia da mobilidade social, o que mascarava uma igualdade inexistente e, ao mesmo tempo, em que

essa ideologia é imobilizadora, já que “a igualdade gera a uniformidade”, para Peter Gay sacrifica-se, com efeito, o excelente, o notável, o extraordinário “(...) inevitavelmente o belo será substituído pelo útil; as artes pela indústria; a realização pela economia política e a poesia pela aritmética.” (Gay, 1988, p. 54).

O homem moderno, por tamanha pressa, sacrifica a vida, acelerando as relações, seja com os objetos ou com outros homens. Não há nessa geração tempo para a meditação, nem para a apreciação. “Quem mais sofre com isso são as artes; o público moderno não dispõe mais de tempo para ver e ouvir, pois tanto os pensamentos quanto os sentimentos vão sendo arrastados ao longo de uma trajetória predeterminada pela grande roda do tempo.”(gay, 1988, p. 55).

A conscientização da importância do ensino do Desenho, com a sua introdução no currículo das escolas secundárias francesas, viria gradativamente descortinar um novo horizonte para esse tipo de ensino, relacionando seus conteúdos às funções práticas da vida cotidiana.

2.3 Arte e Indústria

O século XIX foi marcado por profundas mudanças de ordem tecnológica, econômica, social e política. No meio cultural, tais mudanças ocorrem pela passagem do Academicismo ao Romantismo. O pensamento romântico, então em pleno florescimento, defendia a valorização dos sentimentos e da disposição pessoal na criação da obra artística, não vendo qualquer sentido no ensino artístico ministrado nas academias.

Enquanto os artistas neoclássicos se esforçaram para fazer uma imitação perfeita do real, o Movimento romântico procurava libertar a Arte das convenções acadêmicas.

No final do século XIX, com o movimento impressionista a pintura ao ar livre foi amplamente difundida. Por outro lado, a industrialização foi rapidamente substituindo o trabalho hábil artesanal pela produção em série.

A corrente que associava música e técnica estava solidificada. O trabalho do compositor exclusivo era menosprezado. Um bom músico tinha de ser um bom executor, o

que pode ser atestado pelo número de grandes compositores que também se dedicaram a adquirir a virtuosidade em seus instrumentos, como Beethoven, Chopin, Schumann, Paganini e outros.

No Romantismo existe, segundo Fischer, um conflito básico: “(...) de um lado, o agudo protesto contra os valores burgueses e a maquinização capitalista; do outro lado, o medo das conseqüências da revolução e o refúgio na mistificação que inevitavelmente conduzia à reação”. (1959, p.73). A expressão de uma contradição entre um movimento que faz um protesto contra a sociedade burguesa assume a posição de fuga e do movimento, que evolui para uma crítica realista da sociedade.

O protesto do Romantismo contra a alienação burguesa aproximou os artistas das canções populares e da Arte popular.

Em meados do século XIX, a criação de muitos museus por toda a Europa, com a combinação integrada de museu e escola, passou a representar, durante muito tempo, um modelo de instituição de ensino de Arte.

Em 1870, nos Estados Unidos, uma lei exige que o Desenho técnico seja ensinado nas escolas primárias e secundárias. A introdução do Desenho tinha a função específica de desenvolvimento de habilidades manuais, também associada à técnica.

Em 1888, a fundação da Guild and School of Handicraft, na qual a formação dos alunos ocorria não em ateliês, mas em oficinas de aprendizagem, marca a criação de outro modelo de educação em Arte. Tal procedimento foi considerado desvio da concepção utilitarista do ensino de desenho feita por alguns educadores, que defendiam a importância da imaginação na prática do desenho.

Morris (1898), grande inspirador de movimento de Arte, rejeitava o conceito da Arte pela Arte, argumentando que ela deveria se converter em parte da vida das pessoas, de forma que não se pudesse prescindir dela. Seu esforço representa, junto à obra de artistas como Baudelaire ou Goya, um protesto contra o utilitarismo vulgar, que tentava aprisionar a Arte nos estreitos limites dos interesses da burguesia.

No século XX, o reconhecimento da criança como ser com características específicas, tanto pela Pedagogia como pela Psicologia, ensejou uma valorização de sua personalidade e criatividade. O Movimento de Educação Artística, surgido em fins do séc. XIX, buscava a importância da expressão artística da criança. Em 1901, realizou-se o I Seminário de Educação Artística, em Dresden.(Alemanha).

No âmbito da Educação Musical, desenvolvem-se métodos ligados a essa concepção. São dignos de referência: o método de musicalização, desenvolvido pelo compositor húngaro Zoltan Kodály, baseado em canções folclóricas de seu país de origem, onde as crianças eram postas em contato com os conceitos musicais com base na prática do Canto Coral, e, além deste, o método desenvolvido pelo músico Carl Orff, cuja aquisição de conhecimentos teóricos é conseqüência de uma prática de livre execução e composição musicais, em que se valoriza o uso da criatividade na produção artística, utilizando-se de instrumentos musicais, algumas vezes manufaturados pelas próprias crianças.

2.4 Arte e Técnica

Enquanto, no início do século XX, a Arte-Educação se debatia entre o ensino tradicional do desenho e as correntes da livre expressão, a formação de profissionais da Arte caminhava no sentido da união entre Arte e técnica, lutando-se contra a Pedagogia reinante nas academias. Essa idéia deflagrou um movimento de reforma das escolas de Arte.

As discussões sobre esse tema, que influenciaram as concepções curriculares na Europa ocidental e Alemanha, em particular, forneceram subsídios para que fosse criada, em 1919, por Walter Gropius, a Bauhaus, escola que, segundo João Francisco Duarte Jr., surgiu, na Alemanha, “com o declarado propósito de desenvolver pesquisa acerca da arquitetura moderna e promover a junção da criação estética com a linha de montagem da indústria.” (2001, p.144).

Posições opostas, mas não menos inovadoras, ocorreram entre os artistas e intelectuais russos, os quais, entusiasmados com a recém-vitoriosa revolução bolchevista de 1917, encontraram apoio do Estado para suas idéias experimentais.

Para Gropius, a democratização estética implicava não só acesso de todos aos bens de consumo de qualidade, mas também a idéia de que a expressão artística é inerente a todo ser humano, parafraseando Duarte Jr., derivados de uma utopia social em que a revolução técnica haveria de produzir um mundo melhor.

A Bauhaus, de Weimar, de 1919, estabelecia três níveis de instrução: artesanato, desenho e pintura e a instrução teórico-científica. Caracterizando-se pelo experimentalismo, de tendência marcadamente antiacadêmica, a Bauhaus contou com a colaboração de figuras eminentes da vanguarda artística ocidental.

A herança da Pedagogia reformista nortearia todas as futuras ações da Bauhaus. O estudo das coisas concretas e a análise de obras de Arte ocupavam lugar de destaque nas aulas. Dessa maneira, em ambas as experiências citadas, as particularidades e estilo do artista devem ser ultrapassados por ideais socialmente instituídos.

2.5. Educação pela Arte

Na Inglaterra, as questões relativas ao desenho infantil e à espontaneidade da expressão entre as crianças tomaram novo impulso, entre os anos 1930 e 1940, com as contribuições de Herbert Barklay-Russel, Read e Viktor Lowenfeld.

Barklay privilegiava o estudo do adolescente e argumentava que o início da criatividade amadurecida ocorria aproximadamente aos 10 anos.

Read(1983) defendia o prolongamento da espontaneidade da criança transpondo a puberdade. Sua tese central era a de que a Arte deveria ser a base de toda a educação. Utilizando a Psicologia da Gestalt, não fazia distinção entre Arte e Ciência.

Read relacionava três atividades distintas: a de expressão pessoal; a de observação e a crítica. Mantém uma posição de não-interferência na criação infantil. A tarefa do professor é de acompanhar o desenvolvimento da criança, facilitando o seu processo orgânico natural. Tem como objetivos a constituição de um ser humano completo, dentro de um pensamento idealista democrático.

Viktor Lowenfeld, nos Estados Unidos, pesquisou características de cada fase de desenvolvimento, da primeira infância à juventude. Seu livro, *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (1977), constituiu um reforço para as correntes defensoras da livre expressão. Para ele, os sentidos são a base da aprendizagem, o único meio pelo qual ela pode se processar. Dessa forma, crê que o pensamento, o sentimento e a percepção devem ser igualmente desenvolvidos. A auto-expressão da criança é algo que deve ser preservado. A noção de certo ou errado é considerada como algo fora de propósito. O método mais adequado para o desenvolvimento da consciência estética é pelo refinamento da sensibilidade e pelo fortalecimento de sua capacidade de auto-expressão. Ao professor cabe proporcionar uma atmosfera estimuladora, desempenhar o papel de animador.

2.6 Tendências Contemporâneas

A primeira metade do século XX viu coexistirem, lado a lado, duas pedagogias diametralmente opostas em relação ao ensino de Arte. Enquanto a livre expressão era disseminada pelo mundo, subsistiam ainda métodos herdados do século XIX. Nos anos 1950, surgem outras propostas, visando ao equilíbrio entre esses dois extremos.

Com a generalização do *laissez-faire* como prática de sala de aula, a disciplina de Arte amargou grande desprestígio.

As ramificações do pensamento piagetiano possibilitaram a reabilitação da importância do papel do educador no ensino. O surgimento de mais teorias a respeito do funcionamento do cérebro, decorrentes de novas tecnologias aplicadas à Medicina e à Psicologia, contribuiu para que a expressão artística fosse vista sob nova luz.

Richard Hamilton, segundo Dulce Osinski (2001), associou o fazer artístico ao ensinamento dos princípios do *design*, às informações científicas sobre a visualidade e a reflexão em Arte e à ajuda da tecnologia. Hamilton lançaria, nos anos 1960, as bases teórico-práticas da DBAE - Discipline-Based-Art-Educacion, ou seja, Arte-Educação como disciplina. A DBAE procura associar o fazer artístico aos conhecimentos históricos e estéticos, e teve como precursor o trabalho desenvolvido no México, nas Escuelas al Arte Libre, depois da revolução de 1910. Em seu objetivo, elas pretendiam recuperar a consciência cultural e política do povo mexicano por meio da viabilização da leitura de padrões estéticos da arte local, aliada à história desses padrões e ao fazer artístico.

Gardner, em sua obra *Inteligência Multiplas(1995)*, citou, além das tradicionais inteligências lingüística e lógico-matemática, a inteligência espacial, a musical, a corpóreo-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal, todas igualmente relevantes.

A pesquisa sobre o ensino de arte e as proposições de soluções oferecidas por americanos pressupôs de que, para um ensino eficiente e de qualidade, seria necessária a integração de quatro áreas: a produção artística, a história da arte, a estética e a crítica, pilares sobre os quais o DBAE viria a se alicerçar.

A base conceitual destes programas exigia envolvimento de todo o corpo da escola, incluindo administradores, professores e servidores. A execução e a manutenção do programa registraram a necessidade de treinamento contínuo de professores e assistentes.

Atualmente, dedica-se especial atenção às questões da multiculturalidade e das especificidades culturais de cada país ou região. Os Estudos Culturais são uma área do conhecimento que aportaram às universidades e caminharam para um aprofundamento da Estética e da Arte no seu interior.

Os Estudos Culturais, segundo texto organizado por Silva, “(...) tinham em comum uma preocupação com a condição social e cultural da classe operária, com a redefinição de uma cultura comum, suficientemente ampla para incluir a cultura popular ou a cultura mediada pelos meios de comunicação de massa.” (1999, p.177)

Nesse enfoque, a cultura popular é vista como um lugar de resistência e conflito onde se expressem manifestações como a música *Hip-Hop*, os fanzines e outros que fornecem materiais para reapropriações de seus conteúdos pelas classes trabalhadoras.

Deste modo, este relatório de pesquisa se insere na perspectivas dos estudos culturais, já que “(...) utilizam o trabalho do campo etnográfico, a entrevista, a análise de texto e de discurso e os métodos históricos tradicionais de pesquisa para investigar uma ampla variedade de questões relacionadas à comunicação.” (SILVA,1999B, p. 180).

Passamos agora a um bosquejo histórico das abordagens que tomam a Estética como foco para o entendimento e o desenvolvimento cultural da humanidade .

3 FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÉTICA – De Voltaire a Adorno

Neste sentido, a renúncia à formação estética é abdicação da responsabilidade. Priva a arte da verdadeira forma em que pode criar essa outra realidade dentro da estabelecida - o cosmo da esperança. (MARCUSE, 1997, p.59).

O ato de estudar a formação de educadores e o seu currículo, no contexto da realidade brasileira recente, exige um referencial teórico encontrado, em parte, no campo educacional e na teoria curricular, porém, quanto ao estudo do que nos leva a perspectiva mais aguçada a cerca da dimensão esquecida nesta formação, ou seja, a dimensão sensível nos remete a outros campos de reflexão, o da Filosofia, o da Psicologia e o da Estética.

Não se trata de aqui fazermos uma reavaliação de todas as posições teóricas no campo da dimensão estética. Basta-nos, para justificar a posição adotada neste ensaio, recapitular, em linhas gerais, como estes campos teóricos contribuíram para se chegar ao atual estágio de elaboração de saberes na área da formação estética atual.

Não somente para seguir a tradição, mas também para enfatizar a ancestralidade da discussão acerca da necessária formação estética e sensível do homem, retomaremos, da justificativa deste trabalho, novamente o argumento platônico da necessária educação do homem pela Arte, quando assegura não existir forma melhor para educar do que pela Música e pela Ginástica. Este trabalho será uma tentativa de aproximação da formação do educador ao campo das Artes, mediante o questionamento sobre qual o espaço nos currículos de formação docente da dimensão estética.

O objetivo do presente texto é identificar os elos epistemológicos, relativos aos campos da razão e da emoção como meio de reflexão sobre a natureza formativa da Estética, como formação sensível humana, aplicando-os ao terreno da Didática e da formação profissional do educador.

Desde o século XVII, o ato de conhecer converteu-se em objeto privilegiado da reflexão filosófica. Indagações sobre os fundamentos do conhecimento, a problematização da dimensão sensível do sujeito, lançaram diretrizes para o debate e a reflexão sobre a Estética. Tais diretrizes,

no século XIX, serão revigoradas com as idéias empiristas originárias dos iluministas ingleses do século XVIII, principalmente de John Locke, para quem todas as idéias derivam da experiência sensível.

Tomamos como foco de estudo a Modernidade e a Contemporaneidade e delimitamos a Estética como seara de batalha epistemológica, buscando referências históricas na Modernidade e suas bases ideológicas, onde se origina o processo de racionalização, que na esfera econômica resultou na formulação de uma ideologia e de uma ética favorável ao desenvolvimento do mercado e, na esfera política, alterou o sistema oficial de dominação. Como forma de recorte histórico desta reflexão, escolhemos o referido período já que implica mais diretamente no modo de pensar das sociedades atuais e, como parte dessas, no modo de pensar a formação humana em nossos dias. Desta maneira, definiu-se o início da Modernidade como marco histórico, junto à compreensão dos pensadores que desenvolveram os movimentos culturais influenciadores do modo de viver e sentir que tanto influenciam os ocidentais.

Desta forma, a primeira parte do trabalho, intitulado “A Dimensão Estética na Formação do Educador”, busca evidenciar a epistemologia da Estética na atualidade, tomando como marco histórico a revolução da burguesia, bem como seus filósofos fundamentais - Voltaire, Rousseau, Kant -, com vistas a uma aproximação aos determinantes culturais de nossos dias, refletidos, conseqüentemente, nas obras de Adorno e Marcuse, dentre outros.

Essa margem de tempo, que vai do final do século XVIII até os dias atuais, permite um percurso de aproximadamente dois séculos, até um pouco mais, o qual acreditamos indispensável para se entender os determinantes do projeto formativo do homem brasileiro, pelo qual é também formada a categoria profissional dos professores do País.

Já vão longe os dias da Revolução Francesa que, apoiada ideologicamente na Filosofia iluminista, da perfectibilidade humana, da valorização dos indivíduos, do preceito do eterno progresso, da racionalidade matemática, apregoava um modelo de sociedade baseado na igualdade em face da justiça. É esse paradigma, no entanto, que vai dando lugar a acontecimentos os quais, se modificando, transformam-se no que vemos hoje no mundo ocidental.

Iniciaremos tomando como referencial filosófico, a luta na qual Voltaire estava empenhado contra a tirania eclesiástica, bem como contra os poderes absolutos que governavam o mundo. Fundamenta-se também este escrito na Filosofia de Rousseau. Por outro lado, destacaremos aspectos dos pensamentos de Kant e de Schiller como pontos de passagem para um momento em que o intelecto deve ceder lugar ao sentimento.

Voltaire representa o Iluminismo, a Enciclopédia, a Era da Razão. O Filósofo-Escritor defende o direito à expressão e a igualdade entre os cidadãos. Acreditava na mente como propulsora do desenvolvimento necessário à sociedade. A linha que vai de Voltaire a Rousseau, aqui referida, vai da razão sem fé religiosa para a fé religiosa sem razão teórica.

Seguindo-se essa linha do tempo, encontraremos Rousseau. “Agora, ao lado de Voltaire coloque Rousseau: todo ardor e fantasia, um homem com visões nobres e pueris, o ídolo da bougeoise gentile-femme, anunciando com Pascal, que o coração tem razões que a cabeça jamais poderia compreender.” (DURANT, 2000, p. 239).

Rousseau fala, em seu *Discurso em Dijon*, sobre o restabelecimento das Ciências e das Artes e a contribuição para aprimorar os costumes. Acentua que “(...) a depravação é real, e nossas almas se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição.” (1996, p.193) Outros malefícios são atribuídos à Arte e às ciências, tais como a exaltação do luxo, do dinheiro e do comércio. Para Rousseau, é preciso ocupar as crianças, ele defende o argumento de que a ociosidade constitui, para elas, o maior dos perigos a evitar, questionando: “Que deverão, pois, aprender?”

Eis uma indagação fundamental, sobre a qual nos debruçamos também para refletir sobre a formação docente: o que deverão, pois, aprender os educadores?

Para Rousseau, vivia-se naquele tempo o aviltamento das virtudes. Segundo ele, “(...) as recompensas são prodigalizadas ao engenho e fica sem glória a virtude”. (1996, p. 210). Hoje verifica-se o mesmo, porém de modo mais acirrado.

Exalta, no entanto, o mérito daquelas instituições que fizeram uma escolha de temas capazes de reanimar nos corações dos cidadãos o amor à virtude, demonstrando que esse amor reina entre eles e concede ao povo o prazer, tão raro e tão doce, de ver as sociedades cultas se dedicarem a lançar sobre o gênero humano não somente luzes agradáveis, mas também instruções saudáveis.

Desde então, o propalado Iluminismo, defensor da razão como eixo de todo o processo de conhecimento, em que se baniu Deus do centro, substituindo-o pelo homem e sua razão, começa aí a receber sua primeira crítica, embora isolada, somente no discurso de Rousseau, mas que vai tomar fôlego, não muito depois, na voz de filósofos como Kant, que fortalece esse pensamento com a *Crítica da Razão Pura*.

Para Kant, sua época era o tempo da Ilustração, muito embora garanta que ainda falta muito para que o conjunto dos homens esteja em situação de segurança de dispor da própria razão. Diz ele, “Se ahora nos preguntamos: ¿es que vivimos em uma época ilustrada? la respuesta será: no, pero si em uma época de ilustracion.” (2002, p.34).

O mais importante no “filósofo dos filósofos” era, pois, se perguntar sobre o seu século, acerca do que então acontecia, para estabelecer os limites da crítica. Para ele, as luzes designam, na realidade, a consciência da possibilidade de emancipação, não a sua realização.

Considerava o pensamento um fiel orientador para o homem, especialmente quando situado num espaço e numa época. O conceito de formação humana deve assegurar-se da razão e, também, como importante princípio, da compreensão do próprio corpo, bem como dos sentidos, já que são a fonte primeira do conhecimento.

Segundo Denis Thouard, a concepção de Kant

É uma questão de sentimento, não é que precisemos ter um senso de direção, mas que possamos nos mover em um espaço e, nele, buscar um ponto de referência, um oriente, a partir do qual construamos intelectualmente as coordenadas do lugar em que nos encontramos, para isso, um sentimento sobre nosso corpo é indispensável. (2004, p.32)

Pensando desta forma é que, para Kant, não há dúvida de que todo o nosso conhecimento principia pela experiência. Embora reconheça a presença fundamental da experiência na formação do pensamento, por outro lado, Kant não ignora a fonte apriorística, conceitual. Para ele, ambas as formas, experiência e conceito, partem de uma origem comum que se bifurca. Em suas palavras:

Parece-nos, todavia, apenas necessário saber, como introdução ou prefácio, que há dois troncos do conhecimento humano, porventura oriundos, de uma raiz comum mas para nós desconhecida, que são a sensibilidade e o entendimento. A primeira nos fornece os objetos, e na segunda esses objetos são pensados. (2002, p.61).

Como podemos inferir, razão e sensibilidade compõem-se para desenvolver o conhecimento do homem, porém a ênfase aqui imprimida no sujeito transcendental funciona como forma de reafirmar a precípua importância da experiência sensitiva na formação humana.

Pela Estética Transcendental, Kant isola a sensibilidade: “Denomino por estética transcendental uma ciência de todos os princípios de sensibilidade *a priori*.” Busca estudar a experiência sensitiva como fonte primordial do saber. Em suas palavras: “Por conseguinte, na estética transcendental isolaremos primeiramente a sensibilidade, abstraindo completamente o que o entendimento pensa com os seus conceitos, para que apenas reste a intuição empírica.” (2002, p.66)

Para Kant, a representação do conceito dado *a priori* não pode ser intuída fora do espaço e do tempo, que são, pois, condição de possibilidade dos fenômenos externos.

Através do espaço e do tempo é que o homem intui o mundo à sua volta:

O espaço não é senão a forma de todos os fenômenos dos sentidos externos, quer dizer, a condição subjetiva da sensibilidade, única a permitir a intuição externa. (2002, p. 70) O tempo é uma representação fundamental que constitui a base de toda intuição (...) O tempo é sem dúvidas concebido *a priori*”. (2002, p.73).

Para o autor, o tempo e o espaço oferecem ao homem condições para que tudo aconteça. “O tempo é condição formal a priori de todos os fenômenos em geral”. (2002, p.75) (...) “Sem dúvida, o tempo é algo real ou seja, a noção real da intuição interna.”(2002, p.77). O tempo não é elemento abstrato, mas suporte sobre o qual o mundo externo expressa suas possibilidades.

Nesse percurso epistemológico, encontra-se em Schiller a coragem de tentar aprofundar os problemas deixados pela Estética kantiana, muito embora o próprio autor esclareça que esse percurso só é viável porque a Filosofia de Kant proporciona os meios para isso. É nessa aproximação entre o pensamento de ambos que buscamos elaborar uma reflexão sobre a Estética como formadora humana. Para Schiller, existe uma diferença que consiste em: “Ali, onde eu apenas destruo e procedo na ofensiva contra outras opiniões doutrinárias, sou rigorosamente kantiano; apenas ali onde eu construo, encontro-me em oposição a Kant”. (1995, p.35).

Para Schiller (1995), a natureza humana é uma simbiose de razão e sensibilidade, e, para ele, somente com suporte em uma educação estética, onde se encontra em estado de jogo, é que o homem pode se desenvolver plenamente.

Nesta concepção, o homem deve ser educado pelo belo, como indivíduo virtuoso. É, pois, na Estética, que o homem reencontra a virtude e a felicidade: “A cultura estética é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento.” (1995, p.125).

É preciso, pois, mudar o caráter de um povo, assim como seus objetivos, alterando-os do fim apenas objetivo e material, para também o subjetivo e sensível. Sob essa linha de raciocínio, é concebível que todo homem, pode-se dizer, traga em si a disposição e destinação para um homem ideal e puro, e sua grande tarefa é ascender a este devir, a esse ser autônomo.

Segundo Schiller, “É preciso, portanto, encontrar totalidade de caráter no povo, caso este deva ser capaz e digno de trocar o estado de privação pelo estado de liberdade.” (SCHILLER, 1995, p. 34).

A beleza, desta forma, é vista como necessária à condição humana de se ter um caráter elevado, livre das convenções das sociedades atuais, tão dadas antes ao consumo do que ao gosto e à pureza dos costumes. “A formação da sensibilidade é a necessidade mais premente da nossa época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado e eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento.” (1995, p.51).

É com certeza esse entendimento da razão e da sensibilidade, não como mutuamente excludentes, mas antes como complementares, que se faz hoje indispensável à visão que se tem de formação humana. Isso porque, embora teoricamente já seja algo amplamente difundido, na prática da formação humana, ainda se encontram diversos entraves a esta práxis. Desde o início deste texto, compilamos a idéia de autores que, já na Antigüidade, argumentam em favor da articulação entre uma base cultural e estética a um suporte científico, filosófico sólido, como verdadeiros pilares à construção de uma sociedade humana mais capaz de dar conta das exigências de uma educação verdadeiramente libertadora.

Ainda na concepção de Schiller:

Este princípio de simultaneidade entre sensibilidade e razão, acredita-se, é alcançado no estado estético, já que a mente neste instante não é estrangida nem física, nem moralmente... Todos os outros exercícios dão à mente uma aptidão particular e impõem, por isso, um limite particular, somente a estética o conduz ao ilimitado. (1995, p. 113).

Não há dúvida de que, como os pensadores aqui citados, acreditamos, também, que o saber é o móbil do poder e que sempre foi assim. O Iluminismo representou uma comissura entre um misto de preconceito e tirania e esta revolução contra os poderes despóticos que fizeram desenvolver uma sociedade ‘do conhecimento’, jamais vista. Mesmo assim, ainda hoje, esse conhecimento continua sendo distribuído de forma desigual entre os homens, e tomou uma forma superficial, tornando-se mais informação do que conhecimento. Verdadeiramente, aguçaram-se ainda mais as desigualdade de classes.

A sociedade foi se desenvolvendo assumindo perfis cada vez mais mercantilistas; ao mesmo tempo, o mundo do trabalho também exigiu um conhecimento muito elaborado de alguns e ações repetitivas de parte considerável dos trabalhadores. O poder sobre o conhecimento tornou-se sempre mais técnico e especializado, dividindo a terra em dois pólos, um tecnológico e outro não, deixando em países, como o Brasil, um exército de excluídos, à margem dos avanços e benefícios de uma sociedade informatizada.

A Teoria Crítica, da qual Adorno é precursor, confirma ser a produção artística articulada à tendência universal do esclarecimento. Crê, como no conceito de Iluminismo, que a superioridade do homem reside no saber.

Por outro lado, assevera ser o Iluminismo totalitário, tão prejudicial quanto qualquer outro sistema. Para ele, “Por meio das inúmeras agências de produção e de cultura de massas, os modos de comportamento sujeitos a normas são inculcados no indivíduo como únicos naturais, decentes e racionais.” (1996, p. 46).

Denuncia a música como efeito, atualmente na sua totalidade, da predominância das características de mercadoria. Isso ocorre, para Adorno, porque os ouvintes não são capazes de romper com padrões impostos pela indústria cultural, pois, se houvesse resistência por parte dos ouvintes, não seria assim, não nos tornaríamos consumidores indefesos, abdicando de uma escolha pessoal e submetendo-nos às imposições dos modismos musicais. “Os ouvintes e os consumidores em geral precisam e exigem exatamente aquilo que lhes é imposto insistentemente.” (1996, p. 91).

De tanto nos imporem “lixo”, não sabemos mais o que é “lixo”. Segundo o pensamento de Adorno, “(...) para tais ouvintes, elabora-se uma espécie de linguagem musical infantil, que se distingue genuinamente porque o seu vocabulário consta exclusivamente de resíduos e deformações da linguagem artístico-musical.” (1996, p.96)

Uma massa crescente de pessoas, que sequer existem para todo esse sistema, está hoje à margem deste universo de saberes que circula através das redes e são amplamente acessíveis.

Na busca do saber científico, artístico e cultural, não se pode fugir ao embate com a estética de fundo marxista, da qual tomamos diversos pensadores que se aglutinaram, visualizando a possibilidade de uma arte essencialmente política. Mais tarde, o pensador marxista, não tão ortodoxo, Marcuse, reconhece que a estética não pode, contudo, perder seu caráter autônomo perante as relações sociais.

É este pensamento engajado com as lutas sociais, que tem, no universo da reflexão estética, concepções como as de Marcuse, para quem:

A arte pode ser revolucionária em muitos sentidos. Num sentido restrito, a arte pode ser revolucionária se representa uma mudança radical no estilo e na técnica. Tal mudança pode ser empreendida por uma verdadeira vanguarda, antecipando ou refletindo mudanças substanciais na sociedade em geral. (1977, p.13).

Nesse sentido, a racionalidade técnica tornou-se o veículo das relações sociais. O mundo é mediado pelo sistema informatizado de relação, no qual tudo é controlado, nos mantendo, a todos, num padrão que permanece se desenvolvendo sob a égide da grande indústria.

Entre os marxistas, despertamos também para o caráter ideológico da Estética da indústria cultural:

No entanto, esta concepção puramente ideológica da arte começa a ser posta em causa cada vez mais frequentemente. Parece que a arte pela arte expressa uma verdade, uma experiência, uma necessidade que, embora não no domínio da práxis radical, são, mesmo assim, componentes essenciais da revolução. (MARCUSE, 1977, p.15).

Mais uma vez perfila-se o problema da estética no desenvolvimento humano, pois, para Marcuse, “Se o materialismo histórico não dá conta do papel da subjetividade, adquire a aparência de materialismo vulgar.” (1997, p.17). E, mais adiante diz: “(...) Com a afirmação da interioridade da subjetividade, o indivíduo emerge do emaranhado das relações de troca e dos valores de troca, retira-se da realidade da sociedade burguesa e entra noutra dimensão de existência.” (1997, p.18).

Para o autor de *Razão e Revolução*, a Estética marxista contribuiu para a desvalorização da subjetividade, e, para o mesmo autor, libertar a subjetividade política dos indivíduos é decisivo e constitui a realidade de cada ser humano uma lógica interna que termina na emergência de uma outra razão, outra sensibilidade, que desafia a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições sociais dominantes.

A verdade é que o pensamento de Marcuse referencia, dentro da Teoria Crítica, o autêntico valor da arte para a existência humana. Para ele:

É verdade que a forma estética desvia a arte da realidade da luta de classes - da realidade pura e simples. A forma estética constitui a autonomia da arte relativamente ao dado. No entanto, esta dissociação não produz uma falsa consciência ou mera ilusão, mas antes uma contra-consciência: a negação do pensamento realístico-conformista. (MARCUSE, 1977, p.22).

O pensamento agora apresentado reforça a convicção de que, se a Arte não pode mudar o mundo, pelo menos pode contribuir para o desenvolvimento das consciências de homens e mulheres, que podem mudar o mundo. Desta forma, como a base do pensamento marxiano é voltada para a transformação do mundo, encontra-se aí um papel também significativo para a Estética, pois, se a subjetividade é uma realização da era burguesa, é, por outro lado, uma força antagonista ao pensamento burguês no interior da sociedade capitalista.

Assim as diversas correntes modernas de pensamento são unânimes na crença no saber, que articula razão e emoção, Arte e Ciência, e é este argumento que repomos diante da realidade da ausência de elementos culturais curriculares capazes de dar suporte ao docente que deve articular saberes técnicos e universais.

O grande universo da formação docente abrange muitas disciplinas de áreas específicas, algumas pedagógicas e quase nenhuma formação artístico-cultural. Não há disciplinas que ofereçam uma proximidade com a literatura, com as Artes em geral, com o patrimônio artístico da humanidade.

Quando se depara com a criação de todos esses mestres que influenciaram o pensamento contemporâneo, vê-se como são vastos seus saberes, e como se está distante de alcançar uma formação necessária, um cabedal seguro de saberes que permita aos professores desembaraço e encantamento ao ministrar aulas e explanações às nossas crianças e jovens.

3.1 O Ensino das Artes – do Ideal Moderno ao pós-Moderno

Para que servirá a arte se não nos conduz à vida, se não conseguir fazer com que bebamos dela com maior avidez?

(Henry Miller)

Os ideais do esclarecimento libertador, do universalismo igualitário do Iluminismo foram, hoje, despojados de seu espaço ante os particularismos nacionais e culturais, pelo mundo do mercado, onde cada ser vale o numerário de sua conta bancária, destruindo a isonomia humana

original. A sociedade liberal tomou o indivíduo como base social. A autonomia política que o liberalismo propõe surge no âmbito da formalidade; pois há a liberdade formal, patrimônio de todo homem, mas não há a real.

O debate pós-moderno repõe a questão da Ética e da Estética. O pensamento sociológico deve procurar noções capazes de integrar a emoção, o devaneio, o lúdico e todos os pequenos eventos considerados secundários ou da ordem do exclusivo domínio privado buscando chegar a superação da crise atual.

A trajetória da área de Arte, no ensino brasileiro, segue como fruto dos movimentos anteriormente expostos, já que estes receberam influência significativa para o desenvolvimento do campo da Arte-Educação em nosso sistema de ensino. É possível perceber que aí estão fundamentados os princípios adotados pelos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, para a área de Artes.

A escola encontra-se em franco decurso de deslegitimação, do qual se busca salvar mediante o renovado discurso da qualidade e excelência do mercado. O ensino seguiu os passos da economia de mercado e a essência do discurso pós-moderno. Segundo Eduardo Terrén (1999), “la esencia de la pós-modernidade es no tener esencia”, dissemina a “cultura del pánico” esse discurso para quem o “estado psicológico es la clave de la post modernidade”; a ciência perdeu o amparo dos meta-discursos; vivemos o estágio do capitalismo desorganizado...; renuncia-se, então, a uma teoria racionalista.

Questiona-se, então, a validade do modelo educativo ligado a um projeto cultural predominantemente elitista. Tal questionamento decorre do fato de se encontrar na maioria dos estabelecimentos escolares uma pedagogia fundamentada em modismos pedagógicos que, mal compreendidos, se tornam preceitos universais. Um exemplo está no discurso do construtivismo no âmbito escolar, que se tornou muito freqüente, no entanto, sua prática ainda é confusa. Este parece repousar sobre a idéia do interesse primordial pelos processos e reduz ao segundo plano os conhecimentos culturais.

A indefinição que rodeia a busca de um novo conhecimento, assim como nova forma de administrá-lo, se ressentem da falta de um projeto cultural definido. Qual a cultura a administrar e como fazê-lo?

A escola como instituição universalizadora do conhecimento, fortaleceu a cultura dominante, em virtude da sua tendência ao monoculturalismo; ao mesmo tempo, encontra setores resistentes, que fazem avançar a luta por um ensino mais crítico e criativo.

Assim, como assinalara Anísio Teixeira (2000), a elite brasileira ainda não criou um projeto cultural realmente significativo ao educando. As propostas educacionais brasileiras têm servido sempre às elites, reafirmando e defendendo os valores e conhecimentos que perpetuam seus privilégios de classe. Por outro lado, o movimento dos educadores por uma educação libertadora aponta para uma vertente da escola progressista e multicultural.

A tendência ao monoculturalismo dos nossos currículos, mostrando sempre a versão colonizada da sociedade brasileira, é questionada ao longo dos anos e uma visão mais diversificada começa a se esboçar. O ensino como transmissor de verdades universais não mais é aceito. E, desde o advento da LDB 9394/96, o ensino de Arte se torna obrigatório na educação básica.

Desta maneira, a preocupação com a área de Arte na formação sistemática é recente e, como tal, se reflete na fragilidade para a formação dos professores que vão aí atuar.

Ressai, hoje, a problemática da identidade estética do docente do ensino fundamental sob o eixo de um currículo multicultural. Expressando de outra forma, nortearíamos a discussão aqui proposta pela necessidade de um multiculturalismo crítico na visão curricular da formação de nossos professores, que, não se fechando para as diferenças culturais, reforcem o conhecimento e desenvolvimento de nossa cultura.

Essa diversidade convive, paradoxalmente, com forte tendência de homogeneização cultural. A globalização da economia tende a ampliar sua atuação para todas as esferas da vida,

tornando-se forma de imposição cultural pelas potências aos mundos colonizados. É preciso se estar em guarda contra o *apartheid* cultural que, pretensamente pregando a igualdade, consolide a separação.

Chamamos a atenção para a tênue barreira que separa o pluralismo do relativismo, bem como para a tensão entre a mundialização do espaço econômico e a proteção aos localismos, que constituem a tendência à soberania individual. Essa dialética não obstante, redundando em uma crescente indefinição, não só a respeito do que deve ser ensinado, senão também ao como se deve fazer. Não se pode anular os referenciais locais sob pena de se perder dentro da globalização.

A contribuição que pensamos aqui prestar é fixada na busca de uma vertente cultural mais estreitamente ligada à relação com a educação estética do educador, como uma política de formação que precisa ser urgentemente implantada. Emergem questionamentos a respeito de como a identidade cultural atual dos professores é produzida.

Se a essência do modelo atual é não ter essência, a Estética se ressentida da ausência de valores genuinamente estéticos, tornando-se meramente um conceito que, em vez de libertar, aprisiona o homem. Como já anotamos, se a ideologia capitalista inculca valores contrários aos interesses de classe dos trabalhadores, a estética mercantil dissemina como universal uma cultura pastelão, que transforma sempre o divertimento, o direito à fruição estética em mera manipulação comercial.

Hoje o prazer confunde-se com o divertimento, em sentido oposto ao de trabalho, e, como tal, momento em que se livra de qualquer esforço. Segundo Adorno, “(...) na base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como se pretende, fuga à realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode ter deixado.” (ADORNO, 2002, p.44).

Manipula-se pela cultura do pasteurizado uma massa não pensante, confinada, de *modo próprio* a uma subcultura sintetizada para uma formação subumana. Ao dar a impressão de que

tudo está à mão, exclui-se a possibilidade criativa de soluções momentâneas de cada um. O ser humano passa a ser visto como consumidor e a arte como produto.

A relação atual com o ensino nos permite - a todos - múltiplas possibilidades criativas, tecnológicas e artísticas? Qual a experiência estética que ensejamos às nossas crianças em nossas escolas, se nestas não se consegue sequer superar o “fardo de se ser professor”? Ainda estamos longe de alcançar práticas criativas em sala de aula. Quando muito, encontramos alguns bons momentos “com Arte”. São técnicas aprendidas pelos professores unicamente para fazer algo “bonito” com seus alunos. Sente-se de longe uma reificação da Arte, atribuindo-lhe um utilitarismo que a condena na sua origem.

Segundo PIMENTA e ANASTASIOU (2002), o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade de qualquer profissão. No atual panorama nacional e internacional, há uma preocupação com o crescente número de profissionais qualificados para a docência, e ainda um alerta para a redução dos saberes a competências, e apresenta o risco de um novo tecnicismo no fazer professoral daí decorrente.

A necessidade de uma atitude multicultural por parte do professor remete-nos à formação docente. Buscamos, então, apoio neste estudo em autores como Antônio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva,(1999), para quem outra dimensão da formação docente seria o trabalho com múltiplas linguagens, buscando-se evitar que as formas de comunicação fiquem restritas à leitura, à escrita e à oralidade.

Indagamo-nos, mais uma vez, como os professores de ensino fundamental, com a sua atual formação, poderão oferecer os subsídios necessários para atendimento ao que é sugerido pelos PCN's ou a sua crítica, por exemplo? Refiro-nos à formação estética mínima inerente à profissão de qualquer educador, ou seja, as preocupações aqui esboçadas referem-se a todo e qualquer educador que, nas suas atribuições profissionais, não podem prescindir de uma formação cultural e estética.

Seria ingênuo pensar que “(...) a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade”. (APPLE, 1999, p. 42).

As ligações entre ensino e história, bem como com a política de formação humana, que desde a infância até a formação profissional do educador desprivilegia as manifestações artísticas e seus elementos educativos, afinal impõe um empobrecimento estético, que não oferece o direito à preferência, já que só é possível manifestar nossa preferência por algo que já conhecemos previamente.

O currículo é, pois, uma opção política, que expressa o poder instituído dentro das escolas que tantas vezes prejudica nossos alunos, quando deixa de oferecer caminhos de expressão e comunicação por meio das Artes.

Não será sem luta, porém, que a decisão sobre o que é relevante ao currículo será tomada. Obviamente, a pressão por espaço para a dimensão estética na formação de nossos jovens passa pela reunião de condições para que o professor a realize; ou seja, uma reflexão, apreciação e expressão no campo das Artes depende deste universo ser explorado sistematicamente nos cursos de formação de professores.

Não queremos reduzir a temática cultural à problemática da formação de professores hoje, mas alcançar um espaço para discussão, estabelecendo um diálogo comunicativo capaz de alterar opiniões, atitudes, crenças, valores e ritos, que excluem a Arte como uma das mais valiosas formas de experiências educativas humanas.

Queremos trazer ao centro da discussão sobre a formação de professores o porquê de na decisão dos saberes inerentes à prática docente, o campo da Estética ter sido praticamente excluído. Por que no âmbito da formação docente as linguagens artísticas podem passar ao largo de seu eixo central? Quais interesses fortalecem ou entavam a manutenção da Arte tão ausente do currículo da formação docente? O debate aqui travado “(...) trata-se de uma luta em torno da

própria noção de pedagogia que constantemente problematiza o modo como professores e alunos adquirem conhecimentos, no âmbito de formas culturais mais amplas e nos intercâmbios que marcam a vida na sala de aula”. (GIROUX, 1997, p. 106).

O trecho ora citado reforça “(...) a preocupação com a forma pela qual certos conhecimentos são considerados legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos” (1999, p. 47), questão encontrada também no “Documentos de Identidade”, texto de Tomaz Tadeu da Silva, ao se referir à análise das idéias de Apple sobre currículo.

Como bem se pode verificar, a corrente de pensamento a que o presente trabalho se vincula é, sem dúvida, o pensamento crítico da educação e do currículo, conduzindo a uma reflexão atenta a diferentes nuances que se relacionam a este universo de interesse. O conceito marcante desta abordagem é o de cultura, para quem atribuímos, como na vertente dos estudos culturais, o sentido de um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos, situados em posições diversas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.

Assim, interessa-nos aprofundar, no currículo de formação de professores, a complexidade de uma visão multicultural de docência, a constituição da identidade estética dos professores, bem como as relações de poder e de saber inerentes à sua prática profissional.

4 TRAÇOS SOCIOCULTURAIS BRASILEIROS

Neste segmento, tentamos elucidar elementos das manifestações culturais brasileiras do período que vai da colonização até o início do século XX, quando um conjunto de forças permite manifestações e divulgação de produções nacionais, com característica de raízes mais claras, elementos estes indispensáveis à compreensão do perfil monocultural da formação docente.

Compreender a Arte como resultado de processo histórico na *Terra Brasilis* é algo por demais complexo, haja vista o modo da colonização aplicado aqui. A própria formação do povo brasileiro é ainda pouco explorada, já que nos seus primórdios nossa terra e gente eram usadas como instrumentos para benefício de nossos colonizadores, portanto, a própria história consagrada como oficial deriva da visão do colonizador. É esta que predomina.

Dizer que somos formados por três etnias parece algo simples, porém tais matrizes se relacionaram durante nossa história à custa de suplantação de tradições que refletem-se no nosso modo de ser no mundo, umas impondo-se às outras, como forma consagrada de expressão.

A inter-relação dessas três etnias configura um emaranhado de significados culturais distintos e sobrepostos que resultam em nosso modo de manifestação cultural, ou seja, até início do século XX, primordialmente, veiculava-se uma produção cultural exógena.

Desde o início, esta composição de forças fez os colonizadores brancos imporem seu modo de ser e pensar, bem como os seus hábitos feudais.

Houve espaço para manifestações artísticas, principalmente, com maior representatividade, para os valores cristãos expressos em uma arquitetura suntuosa distante dos valores dos homens desta terra. Nossos índios aldeados em missões tocavam flauta e assistiam a peças teatrais que contavam a história da Sagrada Família. É importante salientar, porém, que os indígenas cantavam, tocavam e dançavam desde muito antes da chegada dos europeus. Toda essa Arte secular da Europa foi imposta, não sem modificações e resistências, ao nativo que, de sua parte, vivia numa sociedade primitiva, tribal, com expressões artísticas próprias. O poder se concentrou

no Brasil em mãos de senhores de terra que, ao estabelecerem a monocultura latifundiária como sistema produtivo, causaram males profundos, principalmente cerceando uma livre expressão nas Artes.

Para Gilberto Freyre, aqui “(...) organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone”. (2002, p.230).

A condição do branco é bem diferente mesmo tendo que se adaptar a condições adversas, ele manteve o domínio do nativo e da terra. É fato que estudar as relações de poder aqui estabelecidas não é nada fácil, já que os registros e as interpretações históricos privilegiam a óptica do branco colonizador que, é claro, situa-se na condição de povo superior.

A África, por exemplo, foi fatiada entre os europeus, criando-se diferentes formas de explorá-la. O que fica para o Brasil desse penoso episódio da história é a remoção de negros africanos para solo brasileiro, destituídos de liberdade para se expressar.

Assim, a constituição de uma arte brasileira é marcada por posições distintas na forma de práticas diferentes de representantes dos mais variados grupos que se amalgamaram num conjunto de manifestações coletivas e isoladas, exclusivamente brasileiras.

Cada um dos representantes das Artes no Brasil diz de um modo particular, de uma realidade forjada pela ordem econômica, política e cultural. Como já expressamos, o padrão cultural branco europeu foi imposto às outras etnias. Por outro lado, como resultante de lutas históricas, o País foi se democratizando lentamente, abrindo mais espaço para vir à tona talentos antes sufocados.

É relevante notar o fato de que o Brasil é colonizado no século XVI e que, nesse período, em países da Europa, tem lugar a Renascença, com seu antropocentrismo, gerando uma nova visão do homem. Portugal, contudo, implantou aqui uma tradição cultural, que permaneceu alheia

a esse sopro renovador, mantendo-se enclausurada, fechada sobre si mesma como uma concha, economicamente atrasada, politicamente reacionária, culturalmente semifeudal. Essa estrutura implantada no Brasil, sofreu pequenas acomodações, fundando-se aqui uma organização social baseada na posse da terra pelo invasor, na monocultura e no trabalho escravo.

É comum, nos compêndios de Arte brasileira, fazer-se uma separação entre as influências das artes indígenas, européias e africanas. O que se deu de fato foi a imposição de uma tradição religiosa católica, havia séculos de evolução na qual se encontravam os aborígenes brasileiros e, depois, a transplantação do negro africano, que decorreu de interesses econômicos dos europeus, ocorrendo também uma confirmação às condições de relacionamento profundamente desiguais entre as etnias.

O que sobreviveu dos indígenas são fragmentos de uma cultura milenar de sociedade comunista tribal, com uma organização de subsistência e silvícola: suas danças e demais manifestações de cunho coletivo, uma comunidade “primitiva”, mas com língua e cultura próprias.

Esse povo manteve uma relação de suposta cordialidade, mas o que fizeram foi resistir a séculos de opressão. O modelo de colonização explorador cravou na alma do Brasil males profundos, uma repressão aos valores locais e a guerra sem trégua nem perdão armada a qualquer tipo de resistência.

O abandono inicial por parte da Coroa lusa ocasionou a incursão de outros conquistadores, como franceses e holandeses, que se fixaram, formando colônias. Para pôr fim a esse livre trânsito, a Coroa portuguesa tomou medida preventiva contra essa abertura externa. O abandono também se deu com relação ao registro do Brasil, país esquecido da sua história.

A memória de nossos ancestrais ficou guardada, no entanto, nos hábitos, culinária e gosto, na vivência cotidiana, que vieram a ser modificados não só com a presença branca, mas com o colorido do negro, com o carmim de seu sangue derramado e a força de seu braço que ajudaram o Brasil a modelar a face múltipla que hoje ostenta.

A força do braço negro mistura, como num tacho, os ingredientes da formação cultural de um povo resistente, multifacetária, sensível e inteligente. Diz-se que o brasileiro é preguiçoso. Esteriótipo que faz parte de uma ideologia que ajudou a constituir uma auto-imagem negativa que não encontra razão de ser. Os talentos que aqui surgiram são inumeráveis, não deixando a desejar em relação a nenhum outro lugar.

Os males a que nos referimos, como resultantes da colonização, com as características da nossa gente, refletem-se também no choque das culturas em momentos distintos de evolução, quando agindo com profundo cunho exploratório, desde o início, o branco tem uma concepção naturalista da sexualidade do índio, tendo aí uma oportunidade de proliferação através do sexo, muitas vezes forçado, com as índias. Nas palavras de Gilberto Freyre: “Era natural a europeus surpreendidos por uma moral sexual tão diversa da sua concluírem pela extrema luxúria dos indígenas; entretanto, dos dois povos, o conquistador talvez fosse o mais luxurioso”. (2002, p. 238).

Assim como a sexualidade, as demais formas conceptuais e de vida dos indígenas não foram compreendidas ou respeitadas pelos colonizadores. Prolongou-se para os demais campos da vida e da expressão indígenas uma história de extermínio e de degradação.

No caso do Brasil, verificou-se o colapso da moral indígena. Segundo Gilberto Freyre,

Deu-se, entretanto, para sufocar muito da espontaneidade nativa: os cantos indígenas de um tão agreste sabor, substituíram-nos os jesuítas por outros, compostos por eles, secos e mecânicos; cantos devotos, sem falar em amor, apenas em Nossa Senhora e nos santos. (2002, p. 245).

Separaram a vida da Arte. Se fizermos uma análise, veremos que, no contato das três etnias, por intermédio da catequese ou do sistema pedagógico da imposição dos valores católicos e de uma organização econômica de exploração do homem e da terra, o brasileiro teve sempre que ser maleável e ir admitindo novos hábitos e formas para melhor se adaptar às exigências da ordem econômica que fez sempre do Brasil um país voltado para interesses externos e nunca para si

mesmo. O País nasceu como grande empresa, destinada unicamente a proporcionar riqueza aos seus associados.

Dessa forma, conseguimos classificar vários “tipos brasileiros” com características e manifestações culturais próprias. Cada nova fase econômica transmuta-se, adquirindo novos contornos, não só em sua arte, também nas demais manifestações de nossa brasilidade.

Em relação aos índios, a maneira mais usada como uma das formas de amalgamar as duas culturas foi a adaptação das danças e músicas religiosas indígenas com o intuito de facilitar o processo de aculturação.

Com referência à cultura negra, é mister salientar que, segundo Gilberto Freyre, “A verdade é que importaram-se para o Brasil, da área mais penetrada pelo islamismo, negros maometanos de cultura superior não só à dos indígenas como à da grande maioria dos colonos brancos...” (2002, p. 408).

Eram nações africanas diversas, com línguas distintas que, ao chegar aqui, miscigenaram-se em língua geral. “Ao lado da língua banto, quimbunda ou congoense falaram-se entre os nossos negros outras línguas gerais...” (2002, p. 411).

Além da transfiguração da língua, o sistema escravista também impôs uma forma de condicionamento que fez proliferar os desregramentos morais.

Além da degradação moral entre os brasileiros, como fruto do regime escravocrata, também a cultura do medo é um reflexo disso. A sociedade brasileira, como um todo, sofre patologias físicas e psíquicas como resultado de uma história de opressão. Não só a baixa estatura é exemplo disso, mas também a falta de acesso aos bens culturais priva de desenvolvimento grande parte da população brasileira.

Não concordamos com Gilberto Freire para quem: “A força, ou antes, a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza dos antagonismos equilibrados...” (2002, p.

439). Sequer considero equilibrado os antagonismos gestados no Brasil, por um modelo desumanizante da estrutura social

Pensamos, com espelho no padrão de Sérgio Buarque de Hollanda, poder dizer que veio de Portugal a forma atual de nossa cultura; o restante das influências culturais foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma branca de viver. Foram os jesuítas e os nobres portugueses que implantaram um sistema de exploração que se baseava na exploração da manufatura produzida inicialmente pelos índios e, mais tarde, pelos negros.

Segundo Sérgio Buarque de Hollanda, em *Raízes do Brasil*, “Existe uma ética do trabalho, como existe uma ética da aventura”. E seguramente a trazida para o Brasil representava a ética do aventureiro. “Essa exploração dos trópicos não se processou, em verdade, por um empreendimento metódico e racional, não emanou de uma vontade construtora e energética: fez-se antes com desleixo e certo abandono.” (HOLLANDA, 2002, p. 954)

Assim, como não eram os índios e negros os promíscuos, não eram eles os preguiçosos, já que foram seus braços os construtores desta Nação.

Na verdade, a riqueza no Brasil nunca mudou de mãos. Se no período de colonização o poder estava nas mãos dos grandes proprietários da terra, posse essa instituída pela nobreza, mais tarde, na fase fabril, esses mesmos senhores é quem deterão os equipamentos e meios de produção. Podemos dizer que por aqui, no Brasil, tudo tem mudado pra continuar no mesmo lugar. Foi assim desde o início da colonização.

Ao mesmo tempo, muitas revoltas e lutas são sufocadas com maior eficácia. Nesse contexto, a Arte foi uma das poucas formas de se deixar acesa a chama da liberdade. Manifestava-se desde os cultos religiosos sincretizados, havendo assimilação dos gostos desses povos que se aproximam, modificando-se e transformando-se em povo brasileiro.

Em nossa Arte, como nos mais variados aspectos, somos marcados pelos traços de uma sociedade dividida em classes, que, mesmo se misturando, lega às novas gerações uma profunda

desigualdade de acesso também ao conjunto dos bens imateriais. Quando se fala em acesso, não se diz exclusivamente da oportunidade de apreciar diferentes estilos da Arte, mas, antes, de poder expressar-se por meio dela.

Desde cedo, no Brasil, foram tolhidas as mais incipientes manifestações. Ora, uma colônia assim instituída, sob a égide da escravidão, da monocultura e da religião católica, não poderia deixar de reprimir as manifestações artísticas infensas à ordem estabelecida. Em certo período, proibiram-se publicações e veiculação de idéias contestadoras dos valores dominantes.

Os rituais indígenas, que reuniam Música e Dança, foram os primeiros a ser calados. Os negros, também, se não eram considerados possuidores de alma, como então se manifestariam nas Artes?

O reconhecimento das manifestações culturais locais como legítimas foi muito tardio, deixando um vácuo somente ocupado por artistas trazidos do Exterior para retratar a vida colonial brasileira.

Se o que havia foi proibido, depois da descoberta a colônia brasileira foi abandonada até vir a Coroa com todo o seu séquito e artistas imperiais. Os negros transladados, em condição de escravidão, tiveram que transformar toda uma maneira de expressão.

É certo também, todavia, que pelo fato de o país ser imenso, houve condições para a criação de ilhas de cultura original, bem como comunidades negras de fugidos do cativo, redutos onde foram salvaguardados os modos próprios dessa gente dizer e sentir-se no mundo. Por outro lado, as mulheres, tanto índias quanto negras, acomodaram em seus braços os filhos dessa nova nação. É no embalo do berço, nas histórias contadas, no molejo das brincadeiras, que foram criados novos modos de se expressar na vida cotidiana.

Se tomarmos a língua como exemplo, veremos que a criação do Tupi foi uma saída para que brancos e índios se entendessem e, somente por volta do século XVIII, é que, segundo Hollanda, “(...) o processo de integração efetiva da gente paulista no mundo da língua portuguesa

pode dizer-se que ocorreu, com toda a probabilidade, durante a primeira metade do século XVIII.” (2002, p. 1035)

Foram necessários três séculos para que se desse a acomodação lingüística. O mesmo ocorreu nas demais formas de comunicação e expressão. Assim, fruto de imposições e resistências, foram sendo gestadas maneiras próprias de o Brasil fazer sua Arte.

4.1 Do Império à República

As reformas na estrutura da sociedade brasileira vão sendo feitas sem que mudem a divisão do poder instituído. Tal característica fez-se notar desde a Independência (1822). Vejamos como isso aconteceu. Nas palavras de Lopez,

O Brasil foi a única colônia latino-americana que, uma vez completada a Independência, manteve-se a unidade política e adotou-se a monarquia como forma de governo. (1988, p.7)

O descompasso entre a personalidade de D. Pedro e as expectativas da elite, num contexto de crise econômica e impasses, foi a tônica da primeira etapa da Monarquia brasileira.(1988, p. 8)

O compromisso monárquico de assegurar a estabilidade das estruturas de dominação e privilégio foi realmente e definitivamente assumido pelo governo de D. Pedro II. (1988, p. 90)

As últimas décadas do Império representaram mudança na estrutura de classe da sociedade brasileira, visto que a nova classe cafeeira produzia então com base na mão-de-obra de emigrantes assalariados, e teve, segundo Lopez, “(...) um caráter mais empresarial que aristocrático.” (1988, p. 9).

A nova organização produtiva, ao contrário do que aconteceu em outros países ao se industrializarem, não significou melhora na qualidade de vida da classe trabalhadora do nosso País. O que aconteceu aqui foi um descarte da população trabalhadora, antes constituída de escravos, para absorver a mão-de-obra de estrangeiros que aqui aportavam.

Acreditava-se que os índios e negros constituíam raças inferiores. Desta maneira, acolher os europeus fazia sentido para uma elite empresarial que visava a acelerar a produção. “A

nascente urbanização e industrialização trouxe ao pensamento nacional uma visão pessimista, racista e determinista, introjetando um cientificismo europeu positivista.” (LOPEZ, 1988, p. 10).

A crise conjuntural brasileira, a abolição e as Questões Militar e Religiosa corroeram os pilares nas quais se sustentava a Monarquia; e a República se tornou inevitável. A implantação da República representou uma série de acordos e acomodação de interesses e, de fato, adiou transformações estruturais e enfrentamentos. Como anota Lopez: “A República se manteve mono-exportadora e não deu maior apoio ao setor industrial.” (1988, p. 10). Desta forma, podemos notar que a “República se manteve sendo o sistema das oligarquias agrárias e clientelas, de favorecimentos políticos e fraudes eleitorais, de bacharéis encasacados e povo tornado apenas ficção jurídica.” (1988, p. 11).

4.2. Artistas da Missão Francesa

No início do século XIX, a corte portuguesa, fugindo à invasão da França napoleônica, chega ao Brasil. Junto a Dom João VI veio uma comitiva de cerca de 1500 pessoas. A Coroa tomou uma série de medidas para adaptar-se às novas necessidades. A presença da Corte no Brasil marcou o fim do pacto comercial, alicerce do colonialismo, criou as primeiras fábricas, o Museu Real e a Imprensa Régia.

A classe dominante passa a impor um padrão oficial de Arte e Cultura por meio da academia. A partir de então, o Brasil começa a receber influência mais direta da cultura europeia. Nota-se uma tendência europeizante imposta em cada nova situação política no País. Neste bojo veio também a Missão Artística Francesa, que chegou oito anos após a Família Real. As tendências artísticas que os membros da Missão trouxeram ao Brasil eram as que estavam em voga na Europa, desde o fim do século XVII – o Neoclassicismo, estilo da simetria a serviço da ordem e da perenidade dos valores estabelecidos.

Segundo Lopez, a vinda da Coroa e suas manifestações culturais representaram mais do que a imposição de valores colonialistas. Em suas palavras: “A serviço de interesses seculares, a arte, seguindo as novas idéias trazidas pela missão francesa, deveria ser aprendida em academias.

Como já dissemos, ela se destinou a introduzir o ensino artístico sistemático no país.” (1988, p. 15).

Ao mesmo tempo em que se impunha um padrão artístico europeu, criava-se também um universo de formação de artistas que nunca houve em solo brasileiro. A fundação da Academia de Belas-Artes, que deveria ter ocorrido em 1816, só se deu em 1826, sob direção do pintor Henrique José da Silva.

Exemplo claro da imposição de estilo europeu, conforme observa Lopez: “Tal como ocorreu na pintura e arquitetura, o estilo de escultura dominante no período imperial foi o neoclassicismo, formalista e convencional, calcado em modelos greco-romanos.” (1988, p. 30).

Por outro lado, a modinha, considerada por Mário de Andrade de origem européia, é contestada por José Ramos Tinhorão, pois, segundo esse autor, sua gênese está ligada à história de um mulato carioca, Domingos Caldas Barbosa, que a partir de 1775 choca os europeus com o tom direto, desenvolto e malicioso dos seus versos.

Caldas Barbosa, nascido no Brasil por volta de 1740, era filho de pai branco com uma negra de Angola, segundo Tinhorão:

O poeta e violeiro Caldas Barbosa nascido na colônia do Brasil por volta de 1740, era filho de pai branco com uma preta de Angola, chegada ao Rio de Janeiro já grávida. Reconhecido pelo pai, o mulatinho chegou a estudar no Colégio dos Jesuítas, mas, logo por volta de 1760, estando em idade militar, certas queixas contra seus epigramas e versos satíricos provocaram o seu envio como soldado para Colônia do Sacramento, no extremo sul do Brasil. (1974, p. 12).

Desta forma, é válido salientar aqui que, talvez por falta de documentação em várias linguagens artísticas, a criação brasileira seja de nós desconhecida. A origem popular do gênero introduzido por Caldas Barbosa, no entanto, foi vista com certa superioridade condescendente pelos europeus.

Na segunda metade do século XIX, contudo, a modinha se tornou obrigatória em todas as reuniões, aplaudida calorosamente, em especial nas canções com letras de Castro Alves, a

exemplo de *O Gondoleiro do amor*, ou como nas músicas de Carlos Gomes, o maior compositor do império, como em: *Tão Longe de mim Distante*.

4.3. Urbanismo e Conflito Social

A partir da metade do século XIX o Rio de Janeiro foi o centro irradiador das novas tendências neoclássicas brasileiras.

Com Pedro Américo e Victor Meireles, o Neoclassicismo e suas regras-controle das efusões sentimentais, desenho correto, temas nobres (alegóricos, históricos, bíblicos) condenação do grotesco atingiram o ponto máximo, exprimindo plenamente os valores de uma sociedade conservadora. Observe-se, de passagem, que o Neoclassicismo foi estilo oficial da Arte brasileira no início da República, quando, no Velho Mundo, Delacroix, Miller, Coubert e Daumier impunham, na pintura, o romantismo e o realismo, desafiando todas as regras acadêmicas.

O século XIX foi de grandes lutas, embora a história pouco as registre. Não se pense que foi fácil manter uma população oprimida quieta, calada e, na literatura, em um Brasil até então desconhecido e insuspeito, explode, as ferro e a fogo, nas páginas de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e nos romances de Aluísio de Azevedo, principalmente em *O Cortiço* essa massa de excluídos. Explodiram revoltas de toda ordem. Na Arte também se inicia a superação do academicismo.

Nos difíceis anos da década de 1890, o Florianismo veio a ser o remanso acolhedor da indignação popular. Querendo transformar-se em redentores da República, os militares sistematicamente se rebelaram (LOPEZ, 1988, p. 25).

A República não veio para resolver problemas sociais e as classes populares não a sentiram como alguma coisa sua. Para Lopez,

(...) continuaram a proliferar manifestações de massa que impediram que se forjasse a imagem de um país branco e europeu: as festas, ritmos e divertimentos mostravam que existia todo um povo sofrido que se recusava a renegar sua auto-imagem.(1988, p. 27).

Por trás de todas as ações de urbanização estava o interesse de uma burguesia interna e externa, que usava como pretexto para expulsar o povo do centro com a justificativa da necessidade de alargamento das ruas, empurrando-o assim para a periferia, sob pretexto de ampliação das avenidas e obter, assim, o fim dos becos e cortiços do Centro.

Tudo foi motivo para expulsar o povo do centro da cidade: especulação imobiliária, normas arquitetônicas, proibição de certas profissões ou a criação de animais domésticos, repartições vulneráveis ao ódio das massas. “Aquele Brasil de faustos arquitetônicos era um Brasil artificial que, tal como as elites planejaram, ocultou o país real”. (LOPEZ, 1988, p.29) Um Brasil “para inglês ver”.

Para Lopez, como reação “Contra a opressão do trabalho disseminou-se a figura do malandro, tão típica daquele período, indivíduo capaz de viver de expedientes e resistir à situação com seus recursos pessoais, sobretudo a imaginação e a esperteza e jogo de cintura precursora do famoso ‘jeitinho brasileiro’”. (1988, p. 28).

4.4. Romantismo, Realismo, Naturalismo e Identidade Nacional

Os românticos brasileiros originaram-se da elite agrária e conservadora ou de segmentos médios urbanos mais bem situados. Raramente foram de origem humilde.

O nosso romantismo foi, no começo, um pasticho de modelos europeus, como bem o disse Ferreira Gullar. Com Gonçalves Dias e Alencar, fundou-se um passado mítico. Vejam como se refere Lopez a esta passagem de nossa história cultural: “O indianismo foi um fator de identificação em nosso romantismo.” (1988, p. 43).

Para o autor, “Foi também a versão tropical da vertente medievalizante do romantismo europeu.” (1988, p. 44). Mais uma vez, há marcante presença de padrões estéticos europeus a ditar normas à poética da vida cotidiana brasileira.

No Brasil, o fim do século XIX, foi a época do declínio da velha sociedade aristocrático-escravista e da tímida ascensão do capitalismo industrial, urbano e financeiro. No contexto de emergência de novos grupos sociais, tivemos também a ascensão dos ideais republicanos, do Positivismo e da noção de uma ciência neutra e onipotente, mas disciplinadora. Lema positivista da bandeira nacional: Ordem e Progresso

Conforme veremos, foi grande a sedução da Ciência na segunda metade do século XIX, na medida em que representava a possibilidade de a burguesia desenvolver as forças produtivas e controlar o mundo. No Brasil, o cientificismo entrou como uma ideologia colonizadora, já que foi parte integrante do pensamento positivista e tornou-se o suporte intelectual da literatura naturalista, cujo expoente máximo, na Europa, foi Emile Zola. E, no Brasil, o já citado Aluísio de Azevedo.

Como bem expõe Lopez,

O Naturalismo procura mostrar “cientificamente”, ou seja, com todas as aparências de objetividade e neutralidade, o homem enquanto produto do meio (sempre tomado genericamente, sem os referenciais de classe e conflito de classe) (1988, p. 54)

O contexto do pensamento brasileiro testemunhava, naquele momento, seguindo a nova onda religiosa e mística, um renascimento do pensamento católico, o qual tentou harmonizar conservadorismo político e humano cristão.

Em oposição à corrente religiosa, havia um pensamento laicista, positivista e cientificista, espelhando os valores integrantes da visão de mundo da burguesia nos centros hegemônicos(LOPEZ, 1988, p.61).

É somente na passagem para o século XX que, com a abolição da escravidão no Brasil, se estabeleceu uma produção cultural mais original e característica. As obras conhecidas, anteriormente a este período, como o caso das esculturas do Aleijadinho, são casos contingentes, que servem para comprovar que talento aqui sempre houve.

4.5 A Visão do Homem Brasileiro

A condição de periferia econômica enquadrado em situação cultural semelhante o Brasil que viveu na passagem do século XIX para o XX (LOPEZ, 1988, p. 62).

A passagem do século, na concepção de homem brasileiro, trouxe certo pessimismo, pois, uma vez fundados no Positivismo, rapidamente assimilado no âmbito filosófico, enquadraram-se os acontecimentos sociais dentro das leis naturais. A Teoria Evolucionista de Charles Darwin, aproveitada pelo Positivismo forma uma idéia de evolução social, que transforma ordem e progresso em leis históricas, conferindo respaldo teórico à expansão das estruturas burguesas.

E, ao longo do tempo, a Europa controlou os continentes de maioria negra, amarela e mestiça. Atrás da dominação, o interesse econômico. Para justificá-la, a “missão civilizadora” de uma raça “indiscutivelmente superior”, segundo Lopez....“o otimismo positivista veio a ser a melhor expressão ideológica do eurocentrismo triunfante”.(1988, p. 65); ou, nas palavras do poeta inglês Rudyard Kipling, cantor do imperialismo inglês, colonizar os povos é o “fardo do homem branco”.

Os mais importantes contestadores da visão etnocêntrica que então se apresentaram foram Franz Boas, que substituiu o conceito de raça pelo de cultura, e, no Brasil já no início do século XX, Gilberto Freyre, discípulo e admirador do americano, que instituiu um discurso menos pessimista do povo brasileiro.

O pensamento comum, à época, era de que as qualidades, intelectuais, morais e físicas dos europeus eram superiores. Foi, sobretudo, com pensamentos como este que se conferiu ao nosso atraso um conteúdo fatalístico e imobilizante, e, acima de tudo, marcado por uma ideologia discriminatória e racista, fazendo com que o futuro fosse visto de forma sombria.

Raimundo Nina Rodrigues teve claras limitações quanto à interpretação do homem brasileiro, pois ele ainda se valia da crença de que negros e índios não podiam se responsabilizar por seus atos devido sua mentalidade infantil. Segundo Lopez, Nina Rodrigues em *As raças humanas e a responsabilidade penal*, afirmou “(...) serem os mestiços amorais e impulsivos, em

virtude de herança genética e viu o resgate étnico do país na imigração maciça”. (1988, p. 68) Tomava forma aqui a teoria do “branqueamento”.

Sílvio Romero, sob a influência do Positivismo, considerava o trabalho intelectual um martírio no País.

Segundo Lopez, Sílvio Romero compreende que

O homem brasileiro é uma abstração abrangente e homogênea, fora de qualquer referencial concreto a nível de classe social se distingue por várias características: apatia, desânimo, irritabilidade, desequilíbrio, pulsar inventividade, devaneios fúteis e dispersivos, tendência à contemplação e não à ação, tendência a cultivar um lirismo perdido entre a tuberculose e a histeria, falta de espírito científico e de capacidade para a filosofia e a poesia épica. (1988, p. 70).

Ora, com tais características, não há cultura nenhuma a se gerar, mas, ao contrário, o que se nos apresenta na sociedade brasileira é um homem que reage com o trabalho às péssimas condições de vida. Uma camada subalterna, não determinada pela fraqueza de caráter, mas pela força excludente do capital que a oprime e a limita à condição de mão-de-obra. Homens destinados só a morrer de trabalhar, seja para os senhores da terra, seja para os donos das indústrias. Assim, só restou essa opção: sua Arte. O homem brasileiro, no entanto, não se acomoda, dá o seu jeito de ser feliz.

4.6 A Arte no Brasil do Século XX

O século XX, para o Brasil, significou a modernização em sua sociedade. O advento da Abolição e da Proclamação da República nos situou em um outro universo de relações de trabalho e sociais. Com todo o atraso, se comparado a outras partes do mundo, a Modernidade chega ao Brasil no campo, na indústria e na cultura naquela época.

É claro que, como País de economia dependente, nossos modelos sempre foram impostos de fora para dentro. O percurso anteriormente traçado pode confirmar o atraso com que as idéias libertárias chegaram ao Brasil com relação ao desenvolvimento destes ideais no Velho Mundo.

É possível observar, no entanto, que fomos recebendo influências maiores ou menores pelo fato de estarmos sob o guante dos colonizadores em diversos momentos de nossa história e por diferentes países. Assim, por exemplo, no período das missões francesas, com a presença de pintores premiados na corte francesa, inaugurou-se o prédio da Academia de Belas Artes no Brasil, erguido em 1826, representando marcante influência francesa na produção artística da época.

Só muito tardiamente, no início do século XX, vimos expressar-se pelas Artes, no Brasil, um conjunto de referências verdadeiramente brasileiras, com o movimento modernista da década de 1920, quando, pela obra de literatos e ensaístas, se procurou forjar uma identidade cultural para o homem brasileiro. Um marco neste processo é a obra literária de Mário de Andrade, *Macunaíma*, no qual o vimos forjar uma identidade para o homem brasileiro. Isso não significa dizer que ainda não sofremos imposições políticas, econômicas e ideológicas que se expressam não só nas Artes, mas também na sociedade brasileira como um todo. Outras obras que tentaram analisar o caráter brasileiro: *Retrato do Brasil*, de Paulo Prado; a trilogia de Gilberto Freyre (*Casa Grande e Senzala*, *Sobrados e Mucambos*, *Ordem e Progresso*) e *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda.

Nos anos 1920, o movimento que culminou com a Semana da Arte Moderna acena com a necessidade de outra determinante cultural que afirmasse o homem brasileiro como centro. Precisaria que fosse sendo criado, aos poucos, um modelo cultural. A vida do povo brasileiro, em sua cotidianidade, vai povoando nossas manifestações artísticas.

Os anos de ouro do rádio, na década de 1930, com as radionovelas, asseguraram lugar garantido às cenas da vida privada; voltando-se para o interior do País e, por outro lado, iniciando-se o Brasil também como um país modernizado, com indústria em ascensão, que procurava estabelecer aproximações com o mundo exterior. A força da abstração informal foi nítida na IV Bienal de São Paulo (1957).

Não foi se isolando que o Brasil desenvolveu sua modernização, mas articulando-se com a indústria cultural recém-fundada. O Movimento Antropofágico expressava exatamente a idéia de

que, se alimentando do externo, deglutindo-o e desenvolvendo uma expressão própria é que se constituiria uma cultura brasileira.

A formação da intelectualidade cultural brasileira teve profundas ligações com as estruturas familiares de nossa política; ou seja, os cargos públicos que eram ocupados por membros em declínio das famílias dominantes ofereciam as condições para uma produção intelectual nacional também periférica.

Para a criação literária, destaca-se a presença das autobiografias semidisfarçadas, narrando fatos que confirmam o declínio de ramos decadentes da sociedade brasileira patriarcal e agrária. Caso como as obras do ciclo da cana-de-açúcar, de José Lins do Rego; e de *Infância* de Graciliano Ramos, o primeiro, paraibano e o segundo, alagoano, são exemplos.

Entre 1901 e 1926, a rivalidade política entre grupos dirigentes em São Paulo se resume aos conflitos e cisões em torno de único partido oligárquico: o PRP. As resistências que, em diversas ocasiões, passam a contestar o situacionismo perrepista estavam ancoradas, por sua vez, no peso político crescente que foram adquirindo determinadas instâncias de produção ideológica, em especial ao grupo da família Mesquita, ligado ao Jornal o *Estado de São Paulo*.

Referindo-se à composição de forças no cenário brasileiro nesse período, Sérgio Miceli assinala que: “(...) a posição de força relativa de que o chamado ‘grupo do Estado’ dispunha como baluarte do ‘liberalismo’ oligárquico é, portanto, indissociável de sua condição de empresários culturais.” (2001, p. 90).

Também nas primeiras décadas do século XX, os argumentos que apresenta Gilberto Freyre fazem uma releitura da sociedade brasileira tendo um pouco o papel de redimir-nos de males de compreensão, quanto ao caráter do povo brasileiro. Não foi no campo da Literatura que se acentuou a proposta de entendimento de Gilberto Freyre, mas numa segura genealogia científica, histórica e antropológica, que se tornou-se analista das formas quotidianas, posição de extraordinário valor interpretativo, obra que pressupunha a superação das premissas obrigatórias, àquela época, de superioridade das civilizações avançadas e industriais perante as demais.

A alteração no cenário político do Brasil significava uma mudança do monopólio do setor agrário para uma inferência segura de setores mais modernos e industrializados do País na Política e na Economia, Miceli conta que,

Do início da República até o golpe de 1937, que marca o fim da dominação dos proprietários rurais ligados à produção e à exportação de produtos agrícolas, o projeto de hegemonia política no plano nacional constitui o móvel central da luta em torno do qual se batem a oligarquia dos estados dominantes (São Paulo, Minas Gerais) e os demais grupos dirigentes regionais(...)

A expansão das organizações políticas, a criação das ligas nacionalistas, a fundação de um partido de oposição e das instâncias de produção cultural e ideológica no estado de São Paulo ao longo da década de 20 e 30 prendem-se à história das transformações políticas e à história das transformações das relações de força no interior do circuito dirigente oligárquico.” (2001, p. 89)

A década de 1930 é marcada pelo surgimento da indústria fonográfica e de expansão do rádio. Sem dúvida, a produção cultural no Brasil, até mesmo dos modernistas, pertencia a um seleto grupo de iniciados, especialmente os círculos intelectualizados da oligarquia. Segundo, ainda, Sérgio Miceli,

Na medida em que as principais instâncias de produção cultural, a começar pela imprensa, não detinham o monopólio dos instrumentos de consagração, os escritores modernistas procuraram impor modelos estéticos estrangeiros como principal instância de reconhecimento de suas obras. (2001, p.98).

O mercado editorial cresce, e grande parte destas publicações também foi paga com recursos próprios dos escritores, como é o caso de *Juca Mulato*, de Mennotti del Picchia, o livro de Mário de Andrade, com tiragem de 800 exemplares, em primeira edição, *Losango Cáqui*, e *Pau-brasil*, de Oswald de Andrade.

Dentre esses intelectuais que fizeram crescer as publicações brasileiras, está Monteiro Lobato que realizou muitos projetos de investimentos, tanto na área econômica como no setor de produção cultural.

No início dos anos 1930, com a derrocada da oligarquia agrária, criam-se outros mecanismos de produção cultural, quando o monopólio dos bacharéis em Direito já não era total, expandindo-se o universo cultural brasileiro. Novos cursos universitários, como Medicina,

Educação, Letras e Filosofia foram dividindo espaços de inserções antes restritos à área das Ciências Jurídicas.

Elementos ainda muito presentes na cultura à época eram os religiosos que ampliavam sua influência com a criação do Instituto Católico de Estudos Superiores, bem como com a fundação de editoras. Era o início do desenvolvimento crescente dos meios de comunicação de massa, processo que avança até os dias atuais, com as novas tecnologias de imagem e de som.

Era o início do cinema no Brasil, que já nos anos 1920 conta com o cinema artesanal de Humberto Mauro, a exemplo de *Cataguazes*, que inaugura a produção cinematográfica no País, mas que encontra seu ápice com o Cinema Novo, na década de 1960.

Podemos notar é que as manifestações culturais brasileiras ainda enfrentam enormes entraves, que impunha e impõem à “Sétima Arte” limitações que cineastas tentam, no Brasil, superar à base de criatividade, originalidade e paixão.

A política de filmes de baixo orçamento, a tiragem reduzida nas publicações impressas, dentre outras, são registros reais da imposição de um “correr eternamente atrás do prejuízo”. Ainda vale a política de um País voltado para fora e não para dentro.

A década de 1950 inicia-se com o retorno de Vargas à Presidência do País, por meio do voto do povo, que tinha assimilado a idéia de uma política populista, nacionalista e desenvolvimentista.

A ideologia nacionalista, no entanto, correspondia fundamentalmente aos interesses da burguesia industrial e financeira que, desde os anos 1930, vinha ampliando seu poder.

O populismo e o ideal nacionalista de Vargas não durariam muito, pois contrariavam outros interesses e chegariam ao colapso com o suicídio do Presidente. A industrialização substitutiva com o declínio dos preços do café também asfixiava-se e agravava a situação política e cultural.

A experiência mais significativa no campo musical brasileiro, nesse sentido, é o movimento de Canto Orfeônico, idealizado pelo compositor carioca Heitor Villa-Lobos. Esse método alcançou grande repercussão nacional. Os conceitos musicais também eram trabalhados, como no método Kodály, com suporte na experiência coral, pretendendo alcançar uma perspectiva multicultural. Incluíam-se, no repertório, canções de natureza folclórica, advindas da produção musical das “três raças” que constituem o povo de nosso País. Esta ação refletia claramente as concepções musicais presentes na obra do primeiro projeto educativo de Artes no Brasil. Essa metodologia, por sua natureza amplamente voltada para a constituição de um espírito nacionalista entre os nossos jovens, foi amplamente utilizada nas instituições públicas e particulares de ensino de todo o País, sendo responsável pela formação do ideário estético de várias gerações.

Os conservatórios de Música eram a alternativa para a formação do músico profissional. Essas instituições, em nosso contexto, são de ensino privado, e agregam, entre seus alunos, pessoas oriundas de classes sociais abastadas e filhos de profissionais liberais, isto é, pessoas capazes de arcar com os onera desses cursos. O ideal estético dessas instituições possui clara identificação com a cultura europeia, negligenciando, em sua maioria, as produções de música genuinamente brasileira.

Na década de 1950, a vedete da vida cultural era a televisão. Entrava no ar a mais nova e envolvente mediadora e difusora da vida cultural. A sensação não eram mais as novelas ou programas de rádio, pois se iniciava a era dos atores televisivos e dos telejornais. Os anos 1950 ficaram também marcados como a década do samba-canção, especialmente pelas composições de Antônio Maria e Dolores Duran.

Surge a Bossa Nova, que tem seu marco em 1958, com o LP: “Canção do Amor Demais”, em que Elizete Cardoso canta Vinícius de Moraes e Tom Jobim, acompanhada, em duas faixas, pelo violão de João Gilberto.

João Gilberto é o grande criador dessa batida nova que sintetiza o samba. Em parceria com outros grandes, criou peças antológicas da música brasileira, como *Desafinado*. Este período

fez despertar talentos como Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Baden Powell, Carlinhos Lyra, Nara Leão. A Bossa Nova conseguiu também dar notoriedade internacional à música brasileira, pois, quando, em 1966, Tom Jobim grava com Frank Sinatra um disco em que 70% do repertório era de Bossa Nova, o referido ídolo norte-americano era um dos mais famosos cantores populares do mundo naquela época.

É claramente perceptível a influência externa, especialmente dos EUA, por meio do *jazz*, que ficou fortemente expressa no ritmo mais moderno e nas letras menos carregadas de dor-de-cotovelo tão presentes àquela época. Os temas sobre a Cidade Maravilhosa, o sol, o som e o mar, vão aos poucos cedendo também lugar a uma música que falava de pobreza e injustiça social e com maior engajamento no momento histórico que o País atravessava.

Nara Leão e Carlinhos Lyra são os primeiros a resistir a essas influências e gravar compositores do morro, como Cartola e Nelson Cavaquinho. Foi a época dos centros populares de cultura, aos quais pertenceram Carlos Lyra e o cineasta Ruy Guerra. O País começava a submergir sob o governo militar, para o qual a produção musical com denúncia social não era vista com bons olhos.

O final da década de 1960 trouxe certa ironia no modo de se fazer letra de música, como forma de burlar a censura, criando, assim, uma produção musical de muitíssimo bom gosto, e refinamentos de interpretação que só a enriqueceram. A cultura brasileira do final de 1960 representou a perda da inocência diante da sociedade de consumo.

A década de 1970 foi de grande repressão, mas uma música engajada nos problemas sociais fazia transpirar certa indignação. Por outro lado, o Cinema Novo também representava um nacionalismo cultural e um cinema político, de uma cultura audiovisual crítica e desalienante.

Os descaminhos da história nos levaram por lugares obscuros e práticas de profunda violência, fazendo calar o nacional-populismo expresso nos projetos culturais, na Música, no Cinema, na Literatura, no Teatro. Nas Artes Plásticas, surge um conjunto de obras conceituais que coincidiram com o período da ditadura militar.

Para Ismail Xavier, em *O cinema brasileiro moderno*,

Um dado central no biênio 67/68, que terá conseqüências do Cinema Marginal em 1969, é a recusa de uma visão dualista do Brasil. Esta sublinhava a oposição entre um país rural, matriz da identidade nacional, e um país urbano, lugar de uma descaracterização da cultura por força da invasão dos produtos da mídia internacional. O Tropicalismo, de modo especial, instaura uma nova forma de relação com tais influxos externos e produz o choque com suas colagens que trabalham a contaminação mútua do nacional e do estrangeiro, do alto e do baixo, do país moderno -, em pleno avanço econômico e urbanização - e do país arcaico, este que até setores da esquerda cultivavam, no plano simbólico, como reserva da autenticidade nacional ameaçada. Em sua montagem de signos extraídos de contextos opostos, o Tropicalismo promoveu o retorno do modernismo de Oswald de Andrade e combateu uma mística nacional de raízes, propondo uma dinâmica cultural feita de incorporações do Outro, da mistura de textos, linguagens, tradições. No cinema moderno brasileiro, tal mistura é a tônica de cineastas como Joaquim Pedro, a partir de Macunaíma, Sganzerla, Ivan Cardoso, Arthur Omar e Júlio Bressane, cuja obra é feita de invenções-traduições que convocam um amplíssimo repertório. (2001, p. 31)

No Teatro, foi o momento de o Grupo Oficina, dirigido por José Celso Martinez, encenar peças como *O rei da vela*, escrita em 1933, por Oswald de Andrade, e *Roda viva*, de Chico Buarque, ambas de forte conteúdo e crítica social.

A indústria cultural e toda essa visão anteriormente discutida privam o povo brasileiro de uma vivência marcada por sua experiência cultural. Assim, os brasileiros são asfixiados por uns media superficiais e sem riqueza artística, veiculando valores que nos deixam alienados e insensíveis aos valores genuinamente nacionais.

Os anos 1970 foram ainda apenados com a repressão política. Na Música, o samba de morro e os estilos regionais sobressaíram-se. No cinema, o novo e o marginal tentavam se adaptar às novas exigências do mercado, um cinema nacional menos ansioso por uma revolução e mais preocupado em garantir uma continuidade de um cinema nacional.

O Teatro, política correlata, de rupturas, trazidas pelo “teatro de agressão”, especialmente do Grupo Oficina, produz rituais que afirmam a liberação sexual e têm como alvo da provocação as tradições cristãs, associadas aos donos do poder, que recebiam naquele momento as benesses do governo militar.

Após os anos 1970 e início dos anos 1980, foram poucos os movimentos que conseguiram resistir a anos de ditadura e uma desarticulação no campo das artes se fez notar amplamente. Aos poucos, com a reabertura política, artistas brasileiros, exilados pela ditadura, começaram a retornar ao País. A produção cultural emergia de maneira desconexa e limitada a pequenos grupos. Não se registraram movimentos culturais desde então dignos de destaque.

A canção de protesto e o rock anos 1980 são os estilos mais politizados e questionadores daquele momento. Mesmo estabelecendo um contato com a realidade brutal de uma sociedade de classes exploradora, não o faz de modo articulado e organizado e sim como um protesto individual de artistas ou de grupos.

Por outro lado, essa arte, um tanto aburguesada, não atinge a parte significativa da população, que consome produção cultural já filtrada pelos meios de comunicação social. Um descompasso geral. O bom artista brasileiro está fora do País ou não chega ao grande público, permanecendo restrito a “ilhas” de admiradores, ficando limitado a um grupo seletivo de espectadores.

Nas escolas também a Arte é mantida afastada, havendo, a partir de 1971, o ensino de Desenho voltado para a indústria e para a profissionalização. Desde a década de 1970, quando se incluiu, no currículo escolar brasileiro, a disciplina Arte foi efetivada naquele período pelo Desenho Geométrico. Até a década de 1990, não houve nenhuma alteração na legislação escolar no que se refere às Artes, o que não significa dizer que não tenha havido ensino de Arte em outras linguagens além do Desenho.

O pouco caso com que é tratada a Arte, como recurso pedagógico no País, é flagrante e notório. Já se a concebemos como produto comercial e vendável pela indústria, constatamos que dos idos de 1970/80 para cá, ela, só vem crescendo. Corroborando esta idéia, lê-se em Sodré:

É preciso não perder de vista o fato de que a cultura, na atualidade, é uma indústria rendosa, estruturada sobre fórmulas de produção em série. A cultura de massa (*mass culture*), em crescente expansão, graças à ampliação gigantesca dos veículos de comunicação massivos (*mass communication media*), é anacional, sem nenhuma raiz com o regional. (...) Uma das conseqüências desse admirável mundo novo é a internacionalização do produto artístico-cultural. Essa internacionalização,

evidentemente, quando não fortalecidas as culturas nacionais, as conduzem para o aniquilamento ou para a subversão, mediante a simbiose com manifestações alienígenas (direta ou indiretamente). (1979, p. 76 e 77).

As gravadoras impingem um tipo de música que eles consideram adequada ao mercado interno, uma música de baixa qualidade, alienada e alienante, apelando para nível mais superficial das sensações, imprimindo-lhe uma conotação sensual e, por que não dizer, sexual.

Da mesma forma vemos, na Literatura, pouca coisa renascer. Os livros de auto-ajuda são os mais vendidos e os custos os tornam acessíveis a bem poucos. Uma boa demonstração da venda insignificante de publicações no Brasil se percebe ao vermos para a quantidade de jornais vendidos se comparado ao contingente populacional.

Não temos muitos consumidores culturais, ficando a população à mercê do que veiculam os meios de comunicação social; ou seja, aqui quem dita o gosto da população é a indústria cultural. Lê-se em Sodré que “Essa é a cultura que os meios de massa difundem, no Brasil, hoje: além de seu baixíssimo nível e de seu teor desumanizante, tende, cada vez mais, à desnacionalização, ao esmagamento de nossa herança cultural.” (1979, p. 79).

Foi um momento de crise e transformação, em que houve mais espaço para experimentação e pesquisa de linguagem. O cinema brasileiro neste contexto também sobreviveu a duras penas. Segundo Sodré, citando Alex Viary, “A raiz de todos os males, em qualquer estudo honesto, é encontrada na crescente penetração dos monopólios estrangeiros, direta ou indiretamente, na estrutura do movimento cinematográfico no Brasil.” (1979, p. 83).

Desta maneira, o que se percebe é o total distanciamento do universo da cultura e da arte na sociedade e na escola, o que deixou o mercado ditar as normas de produção cultural, limitando-se mais a uma instrução do que a uma formação.

Os anos 1980 trouxeram um discurso de mudança junto a uma promessa de abertura política que surpreendeu o povo, com o avanço com o desenvolvimento tecnológico.

A televisão, o computador, a internet, os telefones celulares e toda uma parafernália tecnológica introduzida no universo da comunicação vão configurando rapidamente um novo perfil cultural do País. Desde o início desta grande comunicação em massa, continuam sendo predominantes os gêneros das telenovelas, do futebol, da música mecânica, dos programas jornalísticos sensacionalistas. É esta a grande oferta da tv e do rádio comercial.

Estes elementos do mundo da informação e da comunicação, aliados a um discurso da mudança, na verdade, servem para aproximar cada vez mais a cultura e a escola das necessidades e objetivos econômicos.

O alinhamento econômico aos interesses do grande capital internacional só se acirrou nas últimas décadas do século XX em nosso País. A relação entre educação e os temas mais amplos da Economia é observada em todos os países e o Brasil não é exceção deste contexto, ou seja, este alheamento do campo da Arte, da Cultura e da Estética em nossos currículos, desde os anos iniciais de escolarização até o nível superior, não é algo descomprometido da forma de se conceber a educação no país para cumprir os interesses econômicos de uma elite econômica para quem o ensino deve preparar para o mundo do trabalho e não para o desenvolvimento integral da pessoa.

Corroborando esse pensamento, Apple diz: “De fato, os grupos econômicos e políticos mais poderosos dos Estados Unidos e de países similares deixaram muito claro que, para eles, uma boa educação é só aquela diretamente ligada às necessidades econômicas.” (2000, p. 31).

Com algumas honrosas exceções, o que temos é uma cultura pausterizada pelos media televisivos e radiofônicos, que estabelecem o que deve ser consumido, o padrão cultural. São músicas pouco trabalhadas e de melodias sem rebuscamento nenhum; ritmos que ganham as ruas e casas e que, na verdade, são reduções da música brasileira. É claro que há boa música por aqui, porém, nossos grandes artistas saem do Brasil ou então produzem aqui, mas são valorizados mais fora do País do que nele.

Numa ocasião, assistindo a um especial da cantora Mariana de Moraes na TVC, que desenvolve um trabalho de excelente nível, reconhecido no Exterior, mas ignorado no Brasil, a artista queixou-se do fato de que, embora com discos gravados fora do País, ainda não obtivera a satisfação de seu trabalho reconhecido nacionalmente. Muitos outros compositores brasileiros, que apesar de criarem obras de Arte verdadeiramente excelentes, e serem apreciados fora do Brasil, são pouco conhecidos pelos brasileiros, pois o mercado daqui não os absorve.

Uma política cultural de massificação é imposta à população brasileira, que encontra bem poucos momentos de vivências culturais significativas. O Poder Público pouco fomenta a cultura e as artes populares, enquanto a lei do livre mercado ocupa e viola todos os espaços e todas as sensibilidades.

Uma população explorada até a última gota de sangue confina-se a um cotidiano exaustivo de oito horas, ou mais, de trabalho e poucos recursos para despesas com a cultura e o lazer, direitos inerentes ao ser humano. Desta forma, o cidadão brasileiro é vítima do que é veículado pelas redes de televisão nacionais: novelas (onde predomina, subjacente, a apologia do consumismo, do bem e do mal, do branco bonzinho e do negro subalterno e marginal). Enlatados estrangeiros (ianques, japoneses e mexicanos, ressaltando sempre as virtudes invejáveis dos estrangeiros em face da luxúria, cobiça e preguiça do povo brasileiro) programas de banalização da realidade nacional (programas policiais, em que a população das periferias é violada em seu direitos constitucionais pelos representantes de uma imprensa que, a exemplo dos vampiros, se alimenta de sangue humano).

Poucos meios estão disponíveis para a população ter acesso a outras manifestações culturais, que não a televisão comercial. As visitas às casas de cultura disponíveis na cidade são pouco utilizadas e falta o hábito por parte da população, que não busca se aproximar.

As propostas de desenvolvimento de uma TV como elemento formativo, em nosso País, são mínimas, na maioria das vezes com uma programação de entretenimento, ou seja, para onde se olha não há uma educação da sensibilidade.

Uma política conservadora, elitista e corrupta faz com que vivamos imersos num marasmo cultural, que vive grande parte da população, mas a população ainda não está de todo na passividade e no imobilismo e já encontramos comunidades em que, por meio de organizações não governamentais, de agremiações de samba, maracatus e outros grupos culturais, vão aos poucos se espalhando pelo Brasil mudando pela base esta realidade até alienante.

Muitas instituições de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais se instalam como proposta de Educação pela Arte, aspecto este que deve ser ressaltado, quando se sabe que a militância educacional de educadores e instituições que confiam no poder da Arte para contribuir no crescimento moral, ético e estético do ser humano, algo tão necessário ao nosso Brasil, vem ocupando pouco a pouco seu espaço.

A apologia da Arte fora da escola, porém, é muito presente em instituições não governamentais. Apóia-se no vício de se acreditar que, no setor público, não se cria nada de exemplar, mas somente fora da esfera pública é que se desenvolvem trabalhos qualitativamente eficazes.

Já faz parte da *communis opinio* a desvalorização dos órgãos públicos, deixando seu uso somente para os deserdados sociais. Assim, no âmbito da escola pública, boas práticas com arte são incipientes e quando acontecem é de forma isolada e contingencial, muito mais como esforço de particulares do que como prática necessária à boa educação.

O engajamento que existe nas ONG's precisa ser desenvolvido na escola, pois este é o lugar que deveria ser privilegiado para obtenção de uma cultura universal e rica em significado para o educando.

Muitos educadores já assumem a luta por uma educação mais democrática e criativa. Ao mesmo tempo em que os poderosos se isolam num mundo cada vez mais restrito de bem-estar e acesso à boa arte, educadores engajados buscam, ao lado de seus alunos, realizar uma escolarização culturalmente mais rica e criativa. A cultura dominante, no entanto, não está em cena sozinha, pois ela deve lutar, de modo contínuo, com culturas residuais e emergentes.

5 O ENSINO DE ARTES NO BRASIL E NO CEARÁ

Hoje, em nosso País, no ensino de Arte, oficialmente seguimos as orientações fornecidas pelos norte americanos embasados no movimento de *Art-Education*, ou seja, a Arte como disciplina na qual a produção artística, a história da Arte, a Estética e a crítica são traduzidas na proposta triangular que orienta hoje os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Conhecer, apreciar, fruir.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte estabelecem uma orientação em documento escrito que articula a apreciação, o conhecimento e a criação, como pilares do ensino de arte. Partem de uma proposta dita triangular trazida para o Brasil sob influência dos Estados Unidos que assim a designaram nos currículos.

Na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vê-se:

A proposição sobre aprender e ensinar arte tem por finalidade apresentar ao professor uma visão global dos objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos e orientações didáticas e de avaliação da aprendizagem de arte para todo o ensino fundamental. (2001, p. 15)

O plano destaca a necessidade de contemplar as especificidades das linguagens artísticas numa visão polivalente do ensino de Arte e sinaliza com objetivos para as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

As características básicas do PCN de Artes são: a proposta triangular e uma indefinição quanto às modalidades a serem trabalhadas a cada ciclo. Orientam a elaboração dos conteúdos nas linguagens: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. Fundamentados nestas dimensões, os técnicos elaboraram uma proposta que, apesar do rico discurso teórico, não se relaciona com a realidade das Artes nas escolas.

Quando dizemos que os PCNs das Artes pouco se relacionam com a realidade, o afirmamos, porque na nossa análise, estipular objetivos e metodologia para o ensino de Arte não quer dizer fazê-lo acontecer na prática. Quando se expressa a idéia que o professor deverá

desenvolver habilidades fazendo, apreciando e conhecendo Artes nas quatro linguagens citadas e com seus alunos, nem de longe se dá conta das possibilidades do quadro de professores e das condições de ensino de Arte nas escolas.

Segundo quadro demonstrativo dos professores de Arte por área de formação no Ceará, o corpo de docentes de Artes se compõe em parte significativa, por professores de áreas diferentes, pois são licenciados em História, Matemática, Letras; outros são teólogos e alguns formados em Música ou em outras linguagens artísticas. Na verdade, o número de habilitados para ensinar Artes constitui a minoria se comparado ao restante. Esses dados foram colhidos de um Quadro Quantitativo de Professores Efetivos, em Arte-Educação, por formação, emitido em 07 de maio de 2007, pela Secretaria da Educação Básica do Governo do Estado do Ceará.

Desta forma, se somente uma habilitação é ofertada para o ensino de Música em Fortaleza, como poderemos, então, exigir que se leccione as quatro áreas ao mesmo tempo?

A visão de abordagem das quatro linguagens disseminada pelos PCNs de Arte diz respeito a uma posição abstrata que esvazia a possibilidade de trabalhar potenciais criativos e a construção e fortalecimento das identidades culturais, pois só prescreve o que deve ser feito mas não sugere como atingir esses objetivos.

Tal ideal de atuar nas quatro áreas, sem precisar como, coordena-se muito bem a outros princípios considerados inovadores, mas que são responsáveis pela dispersão de esforços e dos resultados mínimos encontrados na área. Citando vários autores, os Parâmetros, reconhecem “A arte da criança como uma manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizam a livre expressão e sensibilização para a experimentação artística” (BRASIL, 2001, p. 21). Fica, na prática, uma orientação um tanto confusa.

Com base em depoimentos de professores comprovamos que o professor de Arte sente, na verdade, é uma educação em Arte imprecisa e uma conseqüente descaracterização da área. O objetivo fundamental é facilitar o desenvolvimento criador, mas não se oferecem conhecimentos

indispensáveis ao professor. Avulta-se a verbosidade, mas escasseiam os fatos. Esta é uma proposta que não vai além das teorias.

Ainda, segundo os PCNs, em 1954, foi constituído “ (...) por decreto federal, o ensino de música, abrangendo noções de música e o exercício do canto.” (2001, p. 23). Se naquele momento se referia a única linguagem, hoje se sugere uma abordagem de trabalhar as quatro linguagens sem, contudo, oferecer condições de efetividade.

É necessária toda uma política para a inclusão responsável das Artes no currículo da escola básica. É preciso repensar sua disposição dentro do currículo, uma vez que a organização de disciplinas, destinando-se uma aula semanal, é totalmente inviável para uma Educação Artística (Estética) satisfatória.

Se, por um lado, sua amplitude deve atingir as disciplinas em geral, por outro, há quatro linguagens nas quais as crianças devem ser alfabetizadas, podendo, ainda, se aprofundar em alguma delas em especial.

Uma abrangência como a da área de Artes na formação humana não pode ser tratada no meio escolar com semelhante indiferença; indiferença proposital, visto que não se desenvolvem programas dirigidos aos aspectos pertinentes ao desenvolvimento da área.

É um conjunto de ações que urgentemente deve ser implementado para que a Arte na escola seja encarada com a seriedade que sua importância, como agente pedagógico construtor, exige e merece. O perfil do ensino de Artes mudará somente com processos formativos em várias frentes: a formação de professores, o redimensionamento do tempo e do espaço escolar da Arte, bem como uma metodologia que desperte a criatividade e fundamente a criação infantil e juvenil.

Reverendo o PCN de Arte, hoje percebemos que, passados sete anos, o Estado do Ceará, especialmente, Fortaleza, pouco avançou no processo de formação de professores ou na mudança do perfil defasado do ensino de Arte. É interessante notar que os PCNs fazem referência ao fato de que, na década de 1960, havia poucos cursos de formação de professores nesse campo, no

entanto, por aqui, na realidade, pouquíssimas são as oportunidades desta habilitação, pois nossa Cidade só oferece licenciatura na área de Arte em Música.

Quando se refere à falta de habilitados, os PCNs o fazem usando o verbo no passado. Assim, expressa que “(...) muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens...” (2001, p. 26) O que temos, no entanto, aqui, ainda bem presente, é esta realidade.

Por meio de entrevista junto ao corpo de professores da rede pública de Fortaleza obtivemos depoimentos que nos levam a assinalar que a falta de habilitação para o ensino de Arte é um dos mais sérios entraves de qualidade do ensino de Arte.

Em se tratando de analisar o texto dos PCNs de Arte, notamos que este se refere a de uma realidade atual em nossa Cidade, como a falta de formação docente, como se tivesse se referindo a algo longínquo em nosso passado. Assim, constatamos que os PCNs tomam como superados desafios que ainda hoje nos são impostos.

Estas reflexões contrariam, portanto, a seguinte passagem dos PCNs: “Outro problema grave enfrentado pela área de Arte é, sem dúvida, o reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior.” (2001, p. 29).

Exatamente porque vivemos hoje tão contraditória realidade, em que se exige por meio de legislação uma formação que não se oferece como opção entre os cursos superiores no Ceará, é urgente se ampliar oferta de cursos de graduação na área de Arte para o professor, em Fortaleza.

É no referido documento (PCN) em que se sugere ser necessário haver cursos de especialização, bem como de formação contínua, mais uma vez antecipando uma especialização, quando não se supriu a necessidade de formação inicial na graduação, tecendo, desta maneira, uma malha de formação sem preparar as bases (licenciatura) que representem uma cobertura do Território Nacional com cursos de licenciaturas nas linguagens artísticas.

O mesmo documento (PCN de Artes) reconhece o conhecimento artístico como articulação de sentidos, o fazer artístico dos alunos como fator humanizador, cultural e histórico: “Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de sua experiência.” (2001, p. 35).

A cada momento, temos a impressão, no texto dos PCNs, de que a experiência efetiva de Arte na escola já é uma realidade em nosso País. Isso em 2000, quando eles foram escritos. O que encontramos, porém, é uma realidade bem diversa, pois os textos dos Parâmetros são bem ordenados do ponto de vista teórico, mas vagos e pouco contribuem para desenvolver nível de aprendizagem escolar em Arte. Um exemplo claro está no trecho: “Em síntese, considerando-se como conhecimento, é função da escola induzir os alunos na compreensão dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística possa se enriquecer.” (2001, p. 36).

As proposições não esclarecem o leitor. Partindo de que condições se devem realizar esta tarefa de tornar satisfatório o ensino de Arte na escola? Os objetivos e conteúdo dos Parâmetros de Arte caracterizam, como eixo, as áreas de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, que “(...) no conjunto procuram promover a formação artística e estética do aluno e a sua participação na sociedade.” Pensam “(...) contribuir, portanto, para ampliar o entendimento e a atuação dos alunos ante os problemas vitais que estão presentes na sociedade de nossos dias.”(2001, p. 37). Indagamos, hoje, depois de sete anos de PCNs: em que o ensino de Arte na escola tem representado o enfrentamento das participações sociais em nosso País?

Ocorre de fato é que o ensino de Arte pouco interfere na vida das crianças e jovens em nossas escolas. É claro que há casos circunstanciais de extrema criatividade vivenciados nas escolas, como em corais em que os talentos são explorados e desenvolvidos. Quando isso acontece é muito mais por iniciativa pessoal de professores envolvidos com o ensino de Arte, que resolvem inovar e mostrar ser possível que a arte venha a mudar, para melhor, a vida de muitas crianças e adolescentes.

O que impressiona é a forma completa de tratar dos planos e projetos; ou seja, fala-se nos PCNs do ensino de Arte como se tudo estivesse indo a contento, afirmando:

Progressivamente e com trabalhos contínuos, as formulações dos alunos sobre arte tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre a arte. Para tanto, é necessário trabalhar com a leitura de textos e obras que mostrem a relação entre arte e cultura, história e contemporaneidade, por meio dos quais poderá criticar e encarar a história como diferentes enfoques de um fato, fenômeno ou objeto. Tal perspectiva incentiva à pesquisa e a formulação de concepções pessoais. (2001, p. 46).

Considera-se que o objeto de estudo de Arte é realizado com trabalhos contínuos, aprimorar o modo de fazer e pensar sobre Arte. Fala-se em fazer Arte como se esta pudesse ser improvisada, como se prescindisse de um longo aprendizado. Não há, na história da Arte, de qualquer país, um artista que não tenha tido mestres ou referências. Nossas práticas escolares de Arte, porém, são incipientes. Assim, diz-se que o aluno precisa ser incentivado a exercitar as práticas artísticas. Não se fala, contudo, da condição que o professor tem para articular o texto literário, a canção, as imagens etc, não só oferecendo informação, mas também contribuindo para formar leitores de poesia, conhecedores da arte universal.

É papel da escola desenvolver atividades de vivência das Artes, bem como incluir as informações sobre a Arte produzida pela humanidade, além de desenvolver a sensibilidade e os potenciais criativos, sistematizando saberes que dêem bases, fundamentos da expressão artística aos mais jovens, bem como suporte indispensável à criação nas Artes.

São conteúdos elementares das linguagens artísticas, possibilitando ao educando, aos poucos, articular as linguagens do Teatro, da Literatura, da Música, da Dança, das Artes Plásticas.

O aluno, ao final do ensino fundamental, deve, sim, dominar, além da linguagem escrita as demais linguagens das Artes. Tais fundamentos, no entanto, devem ser despertados e desenvolvidos pelo professor de Arte, que deve deter tais conhecimentos.

O que temos, entretanto, são professores de áreas diferentes que não dominam, na maioria das vezes, linguagens artísticas que o qualifiquem para exercer a profissão.

Essas incorrências lembram a Constituição do imaginário País dos bruzundangas, criado pelo escritor Lima Barreto, um retrato disfarçado do Brasil do início do século XX:

Todos acharam justa a proposta e começaram a redigir o projeto de Constituição da Bruzundanga republicana, conforme o paradigma do país dos gigantes(...); eram minúsculos bonecos, portanto, que queriam possuir uma Constituição de gigantes. (1998, p. 71).

Assim é por aqui. Em nosso documento dos PCN's de Artes, foi escrito conforme o paradigma da constituição do “país dos gigantes”, como se tivéssemos grande sistema de ensino de Arte, enquanto em nosso Estado (Ceará), o que sofremos é uma grande bancarrota onde inexistem condições adequadas à aprendizagem satisfatória da Arte.

Os cursos de graduação na área de Arte visam a formar o artista e não o professor de Artes. Assim, temos os cursos de Teatro e Artes Plásticas, do Centro Federal Tecnológico(CEFET)- Ceará, Artes Plásticas e Projeto para Arte-Educação à Distância, na Faculdade Grande Fortaleza (FGF).

Sem profissionais habilitados suficientes para o ensino de Arte, como poderemos corresponder ao exigido pelo PCN de Arte?

5.1 Estética e Profissionalização Docente

O professor precisa ser um agente cultural dinâmico, capaz de articular saberes sociais, éticos e curriculares, de trabalhar o conhecimento em relação à aprendizagem significativa de seus alunos.

O primeiro aspecto da aprendizagem que o professor deve considerar diz respeito ao conhecimento prévio que o aluno tem da realidade em foco, isto é, partindo do que o aluno tem como base é que ele chega a novos saberes.

A ação do professor é sempre uma escolha pessoal fundamentada nos referenciais que tem de mundo, sociedade, juventude e infância, bem como dos conhecimentos específicos que traz na sua bagagem.

Quando falamos em bagagem, imediatamente nos remetemos ao universo de uma viagem, e essa é uma boa analogia para utilizarmos com relação ao trabalho do professor, pois já desde a origem, o pedagogo é tido como aquele que conduz verdadeiramente; o que fazemos como educadores é uma viagem fabulosa, justificada pelo conhecimento, junto aos nossos alunos.

Desta maneira, muitos outros aspectos, além do conhecimento específico da matéria de ensino, são necessários ao repertório de saberes do professor, sendo eles éticos, comunicativos e comportamentais, assim como a valorização da importância do educando e de sua participação no processo educacional.

Para efeito deste trabalho, a reflexão que elaboramos decorre do fato de que queremos abordar a dimensão da Estética, da Cultura e da Beleza, como fundamentos também necessários à prática docente.

O ofício do professor exige uma atenção à educação da sensibilidade, não só de uma razão instrumental que municie o docente dos conhecimentos específicos da matéria em foco, mas de vínculos reais com as Artes. Ao trabalhar com o educando, deve o professor estar preparado para lidar com a personalidade, os sentimentos e o intelecto de seus alunos. Assim, o insistimos aqui é na necessidade de o docente ter uma formação estética, que a ele permita conhecer o universo cultural do qual o aluno é oriundo, vivenciar na sua prática, a dimensão fantástica e instigante das Artes, podendo assim instigar a curiosidade no jovem que procura a profissionalização.

Uma concepção, um tanto antiquada, de professor, talvez para os dias de hoje, mas muito comum antigamente, é uma visão sobre este como aquele dotado de conhecimento amplo do mundo, de uma sabedoria advinda de um significativo conhecimento da Literatura e das artes, atento às coisas de seu tempo, mas iluminado pelo passado e com os olhos voltados para o futuro.

Esta figura extraordinária, que entusiasmou a juventude desde a Antigüidade, quando Aristóteles caminhava peripateticamente seguido por discípulos, está hoje em extinção. Não há

mais tempo para a formação deste sujeito culto, pois os projetos de licenciatura não destinaram espaço em seus currículos que ultrapasse o conhecimento exclusivo e exato da disciplina em questão.

Corroborando esta idéia, João Francisco Duarte Jr. acentua, em *O Sentido dos Sentidos*, que:

Assim, o que estamos assistindo nesse final de século XX é à proliferação de especialistas dotados de conhecimento cada vez mais exclusivos e parciais, com o decorrente desaparecimento daquelas pessoas detentoras de uma sabedoria abrangente e integrada. (2001, p. 115).

Com efeito, o que a universidade ajuda a formar são profissionais do ensino com uma bagagem cultural incompleta e desarticulada das reais necessidades da profissão. É bem verdade que este modo de pensar não é exclusivo das universidades, mas é característico da própria sociedade capitalista em que vivemos.

O que pretendemos é tornar evidente a necessidade de ampliar o espaço da educação da sensibilidade nos currículos de formação de professores.

O conhecimento educacional não pode prescindir de aspectos emocionais e culturais, sob pena de não estabelecer o elo entre o saber e o sujeito da aprendizagem.

A vivência da cultura e da Arte, deste ponto de vista, deve abranger as obras de Artes nacionais e universais que, no âmbito da universidade, devem se integrar como elemento fundamental à formação de professores.

Formar docentes deve ser uma tarefa repleta de quefares das manifestações culturais de sua gente e lugar, bem como de um saber dos pensadores clássicos e da Poesia universal. Como poderia o professor encantar seus alunos sem estes elementos constituidores da educação, quais sejam a beleza e a vivência cultural?

A sociedade atual artificializa as relações e os conhecimentos, empobrece nossa articulação com as descobertas da humanidade e superestima o mercado e a indústria. Não se procura uma condição do saber formulado por um mergulho profundo nas coisas e sim

informações superficiais e aligeiradas. Tais características invadiram a vida em todos os espaços, porém, a academia precisa resguardar uma bagagem duradoura e significativa aos professores, pois, sem ela, há um esvaziamento do ensino muito prejudicial à escolarização das novas gerações.

Assistimos já a uma regressão do ofício da escola como instituto de formação integral e conteudística, pois o que ocorre é se tornar cada vez menos exigente, perdendo em valores, saberes e personalidade.

Certa feita, em conversa informal com uma aluna do ensino básico, ela dizia “(...) o professor precisa ter um diferencial, um modo próprio de ser que chame a atenção do aluno para o conhecimento”. São as experiências que este professor adquire em seu processo de formação que vão aos poucos dando personalidade ao fazer docente.

A universidade deverá ser um lugar rico em vivências culturais e artísticas. No caso da formação do educador, estes são elementos indispensáveis para que ele possa ministrar aulas atraentes.

É concebido o fato que o instante inicial da aprendizagem acontece pelo interesse do educando para com o tema, uma vez que o mundo a nossa volta é tão fascinante. É urgente que o professor renove seus métodos a fim de instigar e satisfazer a curiosidade do aluno. A renovação de método aqui referida não é uma coisa de enfeite, mas, é algo profundo que desperta o encantamento pela beleza alcançada pelos homens na produção da Cultura e da Arte.

Fazemos aqui um parêntese para a categoria “Beleza” em articulação com o ensino e a aprendizagem escolar. O primeiro impulso do sujeito perante qualquer objeto é, para Steiner, “(...) o 'impulso-matéria' ou a necessidade de manter abertos nossos sentidos às impressões que recebemos do mundo externo”. (1998, p.23). Isto exige uma abertura ao mundo da natureza, a quem percebemos sujeitados aos seus ditames. O segundo 'impulso-forma', ainda segundo Steiner: “(...) nada mais é senão a razão que introduz seu sistema de experiência dando uma forma pessoal a tudo que percebe”.

Para muitos pensadores, Schiller, Fischer e outros, como, Steiner, este ato de ordenar as experiências pelo sujeito relaciona-se à liberdade proporcionada pela Arte e pelo brincar, pois “(...) quem brinca cunha a realidade conforme sua subjetividade e proporciona à sua subjetividade uma significação objetiva”. (1998, p. 24).

Corroborando os argumentos anteriormente expostos, afirmamos que o impulso que subjacente à Arte e ao lúdico está na essência da atuação humana, ou melhor, em toda sua sabedoria. Somente assim, onde se supera a dicotomia entre inteligência e sensibilidade, o homem construirá um conhecimento integrado ao mundo real. Na perspectiva de Steiner, “É apenas consequência desta opinião o fato de o conteúdo da Arte ser o mesmo que o da Ciência, pois ambas têm por fundamento a eterna verdade que é, ao mesmo tempo, beleza.” (1998, p. 26).

Reforçando estes conceitos, João Francisco Duarte Júnior demarca:

Quer dizer: as próprias leis e enunciados científicos podem despertar o sentimento de belo, desde que a sua construção ou apreensão se dê por parte de um sujeito sensível, não de um técnico que se restrinja a aplicar fórmulas e a pensar tão-somente no modo operacional. E, aliás, esta espécie de “técnico em ciências” parece ser o que atualmente vem sendo formado por nossas universidades, preocupadas apenas com a instrumentalidade do conhecimento e a mensuração de sua eficiência, em detrimento da formação de cientistas cuja sensibilidade e ampla visão de mundo provavelmente os tornaria dotados de personalidade mais íntegras e até de maior capacidade criativa. (2000, p. 157).

Retomando-se, com efeito, a reflexão sobre a atuação do professor, é lícito dizer que tal visão ampla no caso do docente é algo indispensável, visto que uma compreensão apenas técnica do conhecimento pecaria no âmbito humano do fazer docente.

Uma vez que a beleza, não só encontra-se na natureza, ela é tomada aqui como relevante por sua condição de expressão humana, quando não só nas Artes, mas em toda elaboração humana ela torna-se elemento *sine qua non* no processo criativo.

A prática educativa exige tratamento permanente com a Beleza e com a Arte. Como faremos nossos jovens entrarem em contato e descobrir o patrimônio imaterial elaborado pela humanidade senão pelas Artes? Como perceber a condição divina e transcendental de nossa mãe

Gaia sem lançar mão das obras que a representam nas Artes? Como manter a perplexidade do homem ante os desafios do mundo, numa criação do porvir, sem o qual viver perde o sentido?

A discussão soa um tanto abstrata, se tratada desta forma, pois é ainda algo distante uma Educação Estética em qualquer dos níveis de ensino. Parece que estamos nos deixando engolir pelo leviatã do consumo e a educação é só mais um instrumento de reprodução.

Abstemo-nos, dentro da escola, da responsabilidade de influir na opção estética de nossas crianças e jovens. Assim, assistimos imobilizados a uma abordagem direta da indústria cultural à população sem lhe oferecer uma opção cultural, que seja disposta ao menos no meio escolar como alternativa. Boa parte da Arte universal e brasileira é desconhecida da população de alunos que concluem o ensino básico.

Como expressávamos, existe uma produção artística dos brasileiros, de excelente qualidade, que nos é alheia. Ora, vejamos, se a dimensão estética e cultural foi quase totalmente abandonada pelo meio escolar, tanto básico, quanto superior, fica o jovem exposto quase exclusivamente a uma abordagem dos media e de uma indústria cultural massificante e massificadora.

Tomamos como tarefa neste trabalho reafirmar insistentemente a idéia de que ao professor formado em nossas universidades deve ser oferecido uma formação que contemple o acesso às criações nas Artes universais e locais. O professor deve participar de uma efervescente vida cultural, em que haja possibilidades criativas múltiplas. As universidades devem garantir condições de vivências culturais mais intensas em seu interior, como atividade acadêmica.

Sem dúvida, este professor requer uma formação inicial e permanente bem distinta da que encontramos hoje nas instituições superiores de ensino. O contexto universitário deverá oferecer ampla abordagem cultural, possibilitando o acesso a exibição de filmes, exposição de Artes Visuais, peças, concertos, leituras, entre outros momentos de vivência artístico-cultural.

O universo da cultura e das artes necessita estar em pauta de debates e permanentemente ser elemento de reflexão e criação por parte de nossos futuros professores nos *campi*. Nesta perspectiva, a especificidade dos contextos educativos adquire maior importância e o ambiente escolar passa a ser alimentado por uma rica experiência de Arte e Educação.

A educação, vista numa perspectiva mais crítica e criativa, exige uma formação que permita a integração do sujeito ao meio, com vistas a possibilitar-lhe uma educação mais equânime, onde o patrimônio cultural da humanidade seja apropriado por todos.

Com base na tendência histórico-crítica da educação, damos conta do papel democratizador do saber que a escola deve assumir. Vamos, então, nos deparar com a urgente necessidade de reformulação dos currículos de formação do professor. Daí, veremos que a escola continua sendo importante espaço de luta por uma sociedade mais humana e estética.

Concordamos com Apple, quando exprime que, “De fato, qualquer abordagem que elimine o estético, o pessoal e o ético de nossas atividades enquanto educadores deixa completamente de ser educação, passa a ser apenas treinamento.” (2000, p.15).

No caso específico da formação de professores, esta indiferença com relação à Estética é ainda mais grave, já que são eles a ponte que levará as novas gerações aos templos da sabedoria erguidos pela humanidade ao longo de sua infinita marcha sobre o corpo da Mãe-Terra, na exata acepção de Arnold Toynbee.

5.2. Educação Básica e Formação Docente

O tema central deste trabalho discute a formação do professor de Ensino Básico, no que se refere ao campo da Estética, da Cultura e da Arte ocorrente nas instituições de ensino superior do País.

A institucionalização da formação acadêmica, no Brasil, precedeu de muito uma educação primária para todos. Os cursos superiores que aqui primeiro se instalaram foram Medicina e Direito, não aqueles destinados à preparação profissional de professores. Isso decorre do fato de a

universidade ter atendido somente as necessidades de uma elite econômica, vinda com a Corte de D. João VI para o Brasil. Assim, aqueles cursos são os tidos como de excelência e necessários a esta elite intelectual.

A educação teve momentos longos de paradigmas semelhantes. O primeiro foi aquele que vai até a expulsão dos Jesuítas, que dava origem a uma vertente religiosa de caráter cristão e que teve sempre uma moral paralisante do sujeito em formação. O professor era um religioso que pensava atender a um chamado de Deus para salvar almas selvagens do inferno. Educar, aqui, era mais converter à religião cristã do que libertar as almas das trevas da ignorância.

O segundo inicia-se após uma penetração da Pedagogia Tradicional em sua vertente leiga, que vigorará após os pareceres de Rui Barbosa e a primeira reforma republicana, a de Benjamin Constant, em 1890. A Pedagogia tradicional leiga está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos. Os métodos são princípios universais e lógicos.

A formação docente-, é amplamente perceptível-, ficou relegada a segundo plano, no entanto, os primeiros cursos que surgiram nesta área foram os de Filosofia e Letras. Embora desde 1835 já existissem os cursos das escolas normais, somente em 1934, um século depois, são criadas as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, sendo estes os primeiros cursos que atuaram na formação superior para o ensino, segundo modelo de Francisco Campos. A renovação do ensino neste período teve como foco a formação de professores.

No século XX, em sua primeira metade, a educação no Brasil foi marcada pela atuação de Francisco Campos e Gustavo Capanema e a segunda metade por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Sem dúvida, nenhuma de suas idéias compunha-se com a de outros pensadores, porém eles foram os mais representativos dos modos de pensar educação do século XX no Brasil.

Três dimensões são evidentes na mentalidade do pensamento educacional brasileiro e os referidos estudiosos são expoentes. O pacto Estado e Igreja foi pensado por Francisco Campos; o

tecnicismo militar, defendido por Gustavo Capanema, e a Escola Nova, nos moldes burgueses, adaptada para a realidade brasileira por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Definir desta forma as principais vertentes da educação no último século com certeza está arraigado ao caráter de toda uma história anterior, onde este tripé Igreja + Estado (militar) + burguesia demarcou um perfil de evolução da exploração de um país.

Este momento, contudo por outro lado, é o da primeira tentativa de se configurar um sistema de ensino superior no País. Em 1937, Capanema cria a Universidade do Brasil, claramente inspirado no projeto nacionalista dos alemães e italianos em que eles se espelhavam.

Torna-se paradoxal o fato de que intelectuais abertos convivessem com políticas de cunho autoritário e repressor. É a influência da Igreja, do Estado e dos militares que predomina no sistema educacional brasileiro.

São, assim, caracterizadas as primeiras décadas do século XX por uma atuação cultural e social do governo, na tentativa de normatizar, mobilizar os jovens, definir o papel da mulher e incentivar a imigração estrangeira para um projeto de construção nacional.

Nas primeiras décadas do século XX, Francisco de Campos procura estabelecer, no âmbito nacional, o pacto entre Igreja e Estado. A primeira reação da Igreja à Revolução de 1930, no entanto, foi de oposição. O governo contra-ataca, promulgando decreto que faculta o ensino religioso nas escolas públicas. O decreto de abril de 1931 recua da decisão anterior, permitindo o ensino religioso nas escolas públicas.

É claramente perceptível, no referido período histórico, o fato de que os procedimentos tomados, inclusive com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, revelam uma concentração do ensino nas mãos do Estado.

Francisco de Campos virá a ser o mentor ideológico dos fundamentos que justificam a criação de um Estado totalitário, que deveria substituir o Estado liberal-democrático. A ascensão

do fascismo europeu sugere, para o mundo, a idéia de que a história caminharia para regimes autoritários. “A ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor pela pátria adquirem prioridade nesta proposta de ação pedagógica.” (SCHWARTZMAN et alii, 2000, p. 87). Para Schwartzman, Bomeny e Costa,

Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural.(2000, p. 90).

Fazia parte dos ideais da época a formação da nacionalidade brasileira. Desenvolvendo o senso de unidade, o projeto educacional tinha como objetivo central a homogeneização da população, “(...) dando às novas gerações o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e idéias coletivos, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam” (SCHWARTZMAN, et alii 2000, p. 93).

O projeto, ora citado, de abasileiramento envolvia por certo mais do que a transmissão de conhecimentos, a formação de mentalidades, portanto era preciso em todos os campos formar as referências da nacionalidade brasileira. Era preciso desenvolver uma cultura superior do País, sua Arte, suas letras.

Este projeto então envolve todas as forças de Gustavo Capanema que substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde, preocupado em formar um conjunto cultural e artístico que representasse as raízes do País.

Sobre a Educação, no referido período, Simon Schwartzman et alii afirmam:

A reforma da educação empreendida por Capanema visava um ensino público abrangente padronizado e centralizador, controlado por vasta burocracia. Mas esta estrutura napoleônica, que até hoje delimita as grandes linhas do ensino no Brasil, se formava, ao contrário do que ocorrera na França, com apoio da Igreja Católica, e não contra esta. (2000, p. 15).

Citamos Capanema, para representar este período, exatamente porque ele arregimentava em torno do governo militar pensadores e artistas, como: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, unidos em torno das reformas que se iniciaram ali. No campo das Artes, nomes como Mário de Andrade, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Gilberto Freyre, Cândido Portinari, Heitor Villa-Lobos, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, entre outros, fazem parte da *entourage* de Capanema.

O Modernismo seria então este aglutinador de intenções e seria amplo e ambíguo o bastante para não entrar em confronto direto com o programa político do Estado Novo e do Ministério da Educação e Saúde. “Em algumas versões, o modernismo se aproxima perigosamente do irracionalismo nacionalista e autoritário europeu, e não é por acaso que o próprio Plínio Salgado seja identificado com uma das vertentes deste movimento” (SCHWARTZMAN e cols., 2000, p.9).

É dessa fase que ganham impulso o rádio, o cinema e a música, com o objetivo de, através da comunicação de massa, irradiar o ideário político da época. Para o governo, o cinema era um instrumento privilegiado para esta ação, por isso, efetivou-se uma intervenção mais direta por meio da censura, com fins de depurar todos os elementos corruptores que contivessem. Também demonstrou-se tal importância do cinema neste projeto com estímulo à indústria cinematográfica privada.

Graças à reforma do Ministério da Educação e Saúde, de janeiro de 1937, é institucionalizado o Serviço de Radiodifusão Educativa, bem como o Instituto Nacional de Cinema. “A música também teria, ao lado do rádio e do cinema, um papel central neste esforço educativo e de mobilização, onde a linha divisória entre cultura e propaganda tornava-se tão difícil de estabelecer.”(SCHWARTZMAN et alii, 2000, p.107).

Villa-Lobos era, então, o diretor de educação musical e artística da cidade do Rio de Janeiro. Seu objetivo consistia em desenvolver a educação musical através do canto coral popular. É de sua autoria a idéia de formar um coral com dez mil vozes para o canto de hinos patrióticos e a idéia da luta pela educação de sentimentos cívicos.

Para aquele governo no período do Estado Novo, era mais importante o preparo das elites do que a alfabetização intensiva das massas. A educação primária fica sob responsabilidade dos estados.

A educação feminina era voltava para o preparo da mulher para a vida do lar. A família, para o Estado Novo, como não poderia deixar de ser, era fonte geradora dos valores morais, cívicos e patrióticos. E por isso é colocada sob a proteção do Estado por meio do Estatuto da Família, assinado por Vargas, em 1939.

A Reforma criou dois tipos de ensino médio: o secundário, acadêmico, e os médios profissionalizantes, que preparavam para o trabalho. Nas palavras de Simon Schwartzman e outros,

É importante marcar a distinção profunda que então se fazia entre ensino secundário e outras formas de ensino médio. O ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimentos rígidos de controle de qualidade, e era o único que dava acesso à universidade” (2000, p. 206).

Constata-se, ao estudar a história da educação no Brasil, e que sempre foi dada prioridade à formação das elites. O primeiro investimento grandioso em educação no Brasil foi seguramente o ensino superior, voltado para uma formação acadêmica nos moldes europeus.

Até o início do século XX, não houve grandes empenhos no sentido de alfabetizar as massas no Brasil. Com essa origem, a educação, como bandeira civilizatória, ocupou a agenda de um conjunto de educadores, como Anísio Teixeira, Gustavo Capanema, Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo, entre outros.

Segundo Bomeny, “As informações expostas com os dados do recenseamento de 1906 comprovam que, a despeito de qualquer imprecisão, 75,6% da população em idade escolar eram analfabetos no início do século XX .” (2001, p. 12).

Naquele momento, porém, tornara-se totalmente inadequado o analfabetismo à sociedade industrial, que dava os primeiros passos no Brasil. Com a abolição da escravidão, as estruturas socioeconômicas da jovem República revelaram-se incapazes de absorver os escravos libertos. A política adotada foi a de receber imigrantes europeus já com desenvolvimento das habilidades da leitura e adaptados ao trabalho industrial.

Naqueles tempos, três quartos da população estavam fora do processo de educação escolar, pois as escolas eram reservadas às elites. A abolição, a então recém-proclamada República e o desenvolvimento produtivo expressaram como exigências sociais uma sistematização de ensino público no Brasil.

Ao lado da rede pública, surgiu, então, outro sistema, o particular, em que se pagava para obter educação escolar. Foi a opção das elites e da pequena burguesia crescente. Desta maneira, constituiu-se um sistema dual: classes diferentes, escolas diferenciadas.

Os tipos de ensino ofertados pelos dois sistemas diferenciavam-se, também, no conteúdo de ensino. Enquanto a escola privada primava pelo ensino tradicional católico, na maioria das vezes, o ensino público visava a preparar o aluno para o mundo do trabalho braçal ou mecânico.

Por outras palavras, as escolas privadas forneciam ao País os futuros membros da elite dominante-dirigente e as públicas preparavam a mão-de-obra que iria alimentar o campo, as fábricas e as indústrias em condições de trabalho (salários e jornadas) que em muito pouco se diferenciam dos da extinta escravidão.

Com relação ao desenvolvimento da Educação no Brasil, Bomeny assinala:

A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e o movimento de reformadores da década de 1920, conhecido como movimento da Educação Nova, foram respostas críticas a esse tipo mais imediatista e pragmático de solução para o grande problema nacional. (2001, p. 31).

Os primeiros anos do Governo Vargas avançaram na organização do sistema educacional brasileiro, no entanto, as idéias reformadoras de Anísio Teixeira para o ensino foram afastadas na

segunda fase do governo, agora autoritária, no período pós-1937, quando o Estado Novo foi instituído no País.

Os Pioneiros da Educação foram vistos como partidários de doutrinas contrárias ao interesse nacional; foram acusados de comunistas (BOMENY, 2001, p.51).

À época, Anísio Teixeira era reitor da Universidade do Distrito Federal e, sob alegação de simpatias por parte do educador com os princípios e os ideais comunistas, houve o fechamento da UDF, em 1939.

Todos os que falassem contra o regime ditatorial eram considerados inimigos do Estado, período este em que foi estabelecida rígida censura contra toda a crítica. Ao mesmo tempo em que a utilização da imprensa e da propaganda, através do Departamento de Informação e Propaganda (DIP)- cabide de emprego para muitos intelectuais-, foi criado à época para veicular propaganda oficial, em especial com a irradiação da “Voz do Brasil”.

Para Alencar, “Embora não apresentasse os mesmos índices de crescimento do período de 1933-39, o período do Estado Novo representou a implantação definitiva de uma sociedade capitalista, industrial e urbana.” (1981, p. 25).

A crise externa provocada pela II Guerra Mundial possibilita as condições de crescimento da indústria local, crescimento este apoiado pelo Estado. “Outros instrumentos importantes, e que serviram de base para a manipulação da classe trabalhadora, foram os impostos sindicais, a justiça do trabalho e o salário mínimo.” (ALENCAR, 1981, p. 262).

O Modernismo, que se desenvolveu no país desde a década de 1920, é marcado nas décadas de 1930 e 1940 por uma maturidade da literatura brasileira, nas obras de Graciliano Ramos, Carlos Drummond, João Cabral, Clarice Lispector. Essa situação, que seria levada ao palco, na década de 1960, por livros como o *Vidas Secas*, com a peça *Roda Viv*”, de Chico Buarque de Holanda, facilmente atesta os novos caminhos trilhados pela prosa e poesia brasileiras.

O rádio impulsionou o aparecimento de músicas populares que, apoiadas no disco, alteraram as feições culturais brasileiras, possibilitando que músicos como Orestes Barbosa e Noel Rosa fossem amplamente conhecidos.

Aqui a Música e a Poesia se imbricaram de tal forma, que, para muitos letristas, o samba como que salvou a poesia brasileira, visto que o disco se tornou muito mais popular do que o livro. É neste período que “(...) ficou constatado que música, além de arte, era também mercadoria, precisava receber determinado tratamento, adequado à sua colocação no mercado; não é de surpreender que o teor artístico tenha cedido lugar ao teor mercantil”. (SODRÉ, 1979, p. 102).

Toda essa complexa engrenagem ocasiona um endeusamento do artista que, idolatrado por milhares, tem que se render aos ditames da sociedade de consumo.

6 O CAMPO DA ESTÉTICA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE

De quantos ofícios há no mundo, o mais belo e o mais trágico é o de criar Arte. Ele é o único onde um dia não pode ser igual ao outro. O artista tem a condenação e o dom de nunca poder automatizar a mão, o gosto, os olhos. Quando deixa de descobrir, de sofrer a dúvida, de caminhar na incerteza – está perdido. (MIGUEL TORGA)

O sistema de formação docente advindo das licenciaturas das instituições de ensino superior, bem como de suas especializações em cursos de pós-graduação, precisa ampliar em seus currículos a dimensão de uma cultura geral, universal e local, de forma que permita ao educador lidar com o exercício da profissão em condições de articular os conhecimentos ao contexto sociocultural dos quais se origina.

O momento na história da formação docente é oportuno ao questionamento da dimensão humana e estética dentro dos currículos de formação docente.

É afirmada freqüentemente ao longo deste trabalho a idéia de que uma convivência com a Arte por nossos professores em formação é indispensável a uma visão ampla exigida pela docência. Reproduzindo as palavras de Fisher ao se referir aos escritores socialistas,

O realismo de Tolstoi e de Dostoiévski é soberano; mas por que o escritor socialista não aprenderia também com Homero e com a Bíblia, com Shakespeare, Strindberg, Stendhal, Proust, Brecht, O'Casey, Rimbaud e Yeats? Não é uma questão de imitar estilo algum, e sim de utilizar diversos meios de expressão, formas as mais diversas, a fim de que a arte reflita uma realidade infinitamente diferenciada. (1959, p. 133).

Pretendemos ressaltar é o fato de que o educador, como o escritor, aprenderia mais, se enriqueceria em conteúdos, ao conhecer as obras dos autores anteriormente citados por Fisher e de muitos outros, o que tornaria sua abordagem para o ensino mais segura, ampla e produtiva.

Neste trabalho, empenhamo-nos em, mediante ações efetivas de fortalecimento da área como a criação de uma Associação Cearense de Profissionais do Ensino de Artes, a manutenção de um grupo de estudo em Arte, Cultura e Educação, há mais de dois anos em funcionamento, a realização de seminários, oficinas, e a instalação de uma DVDTeca de artes visuais, bem como de

uma sala de estudo, ligada ao Pólo Arte na Escola -, centralizar atenções na área de Artes, assegurando sua relevância no ambiente escolar e o seu reconhecimento como elemento fundante da ação educativa em todos os âmbitos.

Faremos, assim, uma defesa, a exemplo de Fisher (1959), da necessidade da Arte. Por que então, se é imprescindível à vida humana, não constituiria obrigatoriamente em conteúdo da formação docente, já que interagir com pessoas em processo educativo é do trabalho do professor? Ou seja, a Arte e a Estética que, desde os tempos mais remotos, contribuíram para que o homem se harmonizasse com o meio e assim conhecesse o mundo real inexplorado, não poderão, portanto, estar ausentes dos currículos de formação docente.

A condição dialética e a possibilidade transformadora do ato educativo encontra na Arte a sua probabilidade de expressão. Numa sociedade dividida em classes, opera-se, pois, a criação de uma arte preñe de ideologia dominante para ser disseminada pelos meios de comunicação de massa nas “classes inferiores”.

O espaço escolar em todos os níveis deve garantir o acesso à cultura historicamente criada pela humanidade. Nos termos de Fisher,

Nosso teatro precisa estimular a avidez da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade. Nossas platéias precisam não apenas saber que Prometeu foi libertado, mas também familiarizar-se com o prazer de libertá-lo. Nosso público precisa aprender a sentir no teatro toda a satisfação e a alegria experimentadas pelo inventor e pelo descobridor, todo o triunfo vivido pelo libertador. (1959, p. 14).

Na verdade, o papel social da Arte numa sociedade de classes não é o de interpretar ou transformar o mundo, mas de esclarecer e incitar à ação, já que, como que por magia, consegue transcender o seu tempo num porvir desejado.

Assim como para Fischer, acreditamos que

É verdade que a função essencial da arte para uma classe destinada a transformar o mundo não é a de fazer mágica e sim de esclarecer e incitar à ação; mas é igualmente verdade que um resíduo mágico na arte não pode ser inteiramente eliminado, de vez que sem este resíduo provindo de sua natureza original a arte deixa de ser arte. (1959, p. 20)

O caráter educativo da Arte encontra-se, especialmente, nesta “magia” que se alcança pela Arte. Este elemento imaginativo encontrado na Arte é a mesma “idéia criadora” que origina o trabalho e o conhecimento. Portanto, a apreciação, estudo e vivência da arte são aspectos indispensáveis ao estabelecimento de uma ação propositiva por parte do professor.

O professor deve constituir-se como disseminador de idéias e saberes que se unem na Arte, Filosofia, Ciência e Religião aos quais o processo de formação docente deve atribuir atenção e significado. Pode-se notar que a universidade prioriza aspectos técnicos da formação específica nas áreas do conhecimento em detrimento de uma atitude humanística e cultural indispensável à atuação do professor.

Desenvolver um comportamento criativo por parte do professor, que seja capaz de despertar o interesse dos alunos e envolvê-los numa atmosfera de elaboração de saberes universalmente relevantes para a humanidade, exige da formação docente elementos da cultura universal, de uma educação dos sentidos, também, não só a educação do intelecto.

Quando se ressalta a importância de uma vivência cultural no seio das universidades, entenda-se alertar para a necessidade de inserção nos currículos de formação docente, ocupando parte do tempo escolar em atividades como apreciação e reflexão sobre a criação artística da humanidade, bem como o desenvolvimento de conhecimentos sólidos da literatura universal, e mesmo das diversas expressões, como subsídios para também poder o aluno dos cursos de formação docente, aos poucos, comunicar, pela Arte, sentimentos e idéias.

A afirmação de que no seio da universidade o aluno deve passar por um projeto cultural que o apresente por meio das Artes muitas possíveis leituras de mundo faz com que uma visão mobilizadora de oportunidades culturais - como exposições, sessões de cinema, apresentações de teatro, mostras variadas, dentre outras vivências culturais, povoe o cotidiano universitário e seja provocada por esta pesquisa.

Tal contato com as Artes deve fazer parte da formação profissional de nível superior, especialmente no caso das licenciaturas.

Encontramos hipóteses de orientações de trabalho para as Ciências Humanas esboçados por Ivani Fazenda, em *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*; que reforçam as idéias anteriormente defendidas.

- a proposição do estudo da arte numa dimensão antropológica nos induz hoje a refletir sobre a superação da dicotomia ciência e arte.
- a indicação da necessidade de estudar-se antropológicamente as matemáticas nos induz hoje a refletir sobre a dicotomia cultura e ciência.
- a idéia de estudar aspectos não tecnológicos das proposições técnicas nos reforça atualmente a importância do embate objetividade/subjetividade.
- os resultados dos estudos da cibernética no desenvolvimento da neurofisiologia e da psicologia nos conduzem hoje à superação da dicotomia percepção/sensação.
- estudos de geografia humana para o desenvolvimento da antropologia nos convidam a investigar a superação da dicotomia espaço/tempo. (1995, p. 20).

Assim, hoje, em uma revisão de nossas posições fragmentadas em direção a uma prática interdisciplinar, exigem-se estudos antropológicos como modo de superar a dicotomia Ciência/Arte. A revisão também das dimensões de tempo e espaço deve ser realizada quando nos voltamos para o interior dos muros escolares.

Tocar na categoria interdisciplinaridade revela a necessária mudança do perfil do ensino no Ceará. A interdisciplinaridade não elimina os saberes específicos das áreas de conhecimento, mas os trata de maneira integrada. Assim, a Arte, que deve estar presente em diversos momentos do processo de ensino, não elimina o conteúdo específico das Artes como área do saber.

Reforçamos a idéia da necessária mudança na abordagem curricular, com as palavras de Rosamaria C. de Andrade:

O novo modelo curricular, de base interdisciplinar, exige uma nova visão de escola, criativa, ousada e com uma nova concepção de divisão do saber. Pois a especificidade de cada conteúdo precisa ser garantida, paralelamente à sua integração num todo harmonioso e significativo. (1995, p.97).

Há solicitação de uma resistência às formas já utilizadas de ensino em nosso País. Na atitude do professor que busca a interdisciplinaridade, devemos encontrar a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação.

Assim sendo, o professor precisa arriscar-se na tentativa de encontrar caminhos mais criativos, que, sem dúvida, passam pela Arte. Neste contexto, a universidade precisa ser o lugar

onde o docente prepara um repertório cultural que o permitirá a articulação criativa do patrimônio cultural da humanidade junto aos seus alunos.

6.1 Análise da Dimensão Estética e Lúdica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Em primeiro lugar, é válido esclarecer que o licenciado em Pedagogia tem como campo de atuação a docência da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da EJA, das disciplinas pedagógicas do curso de ensino médio na modalidade normal, gestão educacional e educação profissional, além da área de serviços de apoio escolar; bem como toda a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Quanto à organização do curso, este deverá oferecer formação para o exercício integrado da docência, da gestão educacional e da produção e difusão de conhecimentos educacionais. A proposta curricular é organizada em um núcleo de estudos básicos, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores, que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade à formação do licenciado.

O núcleo de estudos básicos, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará entre outras funções, segundo as diretrizes:

1 aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e bio-social;

2 decodificação e utilização de códigos de linguagens diferentes utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

3 estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; e

4 atenção às questões atinentes à Ética, à Estética e à Ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.

O núcleo de estudos integradores deverá também proporcionar o enriquecimento curricular, que compreenderá atividades de comunicação e expressão cultural. A dinâmica do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantida por meio de atividades não só de caráter científico, mas de outras opções de caráter cultural e artístico.

Entre as múltiplas dimensões da formação docente nos cursos de Pedagogia, encontra-se a “estética, cultural, lúdica e artística”, as quais devem contribuir para a superação das dificuldades e problemas que envolvem a educação básica.

A aplicação, em práticas educativas, do que orienta as diretrizes é uma questão que leva a muitas outras indagações, tais como:

1. de que forma será munido o professor de elementos das Artes, da cultura lúdica e da Estética, em seu currículo de formação?
2. Como não ocorrer a decodificação e a utilização em diferentes linguagens, mas especialmente das Artes na educação básica?
3. Qual o conteúdo efetivo, com o qual se conta no currículo de Pedagogia que garanta formação aos professores para o ensino das Artes?
4. Que estudos da diversidade cultural brasileira estão hoje incluídos no curso de Pedagogia?

5 Qual a atenção dada hoje às questões atinentes à Estética e à ludicidade e que deve se encontrar nos currículos de Pedagogia?

O estudo dos elementos essenciais das Artes deve fazer parte do currículo que ora se redimensiona em diversas universidades. As Diretrizes ensejam um redimensionamento dos cursos que devem refletir sobre o espaço da dimensão da Estética e da Arte. Com esta reformulação, é preciso direcionar a formação cultural e artística de nossos pedagogos, ampliando o número das disciplinas na área, obrigatórias e optativas; bem como mediante práticas que envolvam apreciação, conhecimento e fruição nas Artes.

Levar em conta as perguntas feitas há pouco de como fazer acontecer na formação docente Arte e ludicidade, com certeza, nos leva a poucas respostas e a muitas outras indagações. Alguns aspectos, no entanto, devem ser consenso: como o fato de ser necessário destinar tempo, ou seja, carga horária para o tratamento das dimensões antes esquecidas nesta formação, ou seja, a Arte. Assim, explorar o universo lúdico e artístico humano em nossos cursos demanda tempo e estratégia de aprofundamento desse tão vasto campo do saber.

As Diretrizes Curriculares para formação do professor das séries iniciais são claras em afirmar que, entre os demais conhecimentos, a sensibilidade estética é uma necessidade junto ao cabedal de experiências destes docentes. Uma alfabetização nas Artes se faz urgente. Não tencionamos que todos os professores sejam também artistas, mas que detenham conhecimentos mínimos que lhes permitam se movimentar dentro das Artes, conhecendo seus elementos básicos e um pouco de sua linguagem. Isso é fundamental.

Para isso acontecer é preciso mais do que disciplinas estanques, sendo imprescindível um processo formativo que envolva não só as aulas de Artes, mas também uma vivência desta em momentos de apreciação e experimentação. O conhecimento teórico das linguagens artísticas ocorre, também, pela aproximação do estudante com as obras criadas ao longo da história.

Ações diversificadas, entre as quais devem constar sessões de cinema clássico, *shows* musicais, documentários, saraus, nos quais se recita a grande poesia; exposições de Artes Visuais,

ateliês de experimentação nas Artes; Teatro amador, nenhum poderia estar à margem de uma formação no campo lúdico e estético.

Como se pode perceber, uma visão disciplinar do currículo não permitirá tal formação. É evidente que outro paradigma deverá ser adotado para que se pretenda uma preparação para a realidade que o professor encontrará no ensino fundamental: crianças sedentas por brincadeira e satisfação. O professor deverá canalizar essa energia para a aprendizagem, especialmente da leitura interpretativa de textos.

Acreditamos que a porta de entrada, de meninos e meninas, no reino da leitura e da escrita seja pelo livre exercício da imaginação, que os leve a visitar os mundos mais fantásticos, além de pô-los em contato com toda a história da ancestralidade, do reino animal e de muitos outros reinos, inclusive o das Águas Claras, de Monteiro Lobato; descobrir o mundo nas asas da imaginação. Nem todos nascem Júlio Verne, mas todos têm direito a criar e visitar mundos dentro das páginas de um livro.

Assim, a Literatura mundial fará muito bem para esta formação. Disciplinas de Literatura infanto-juvenil, Teatro clássico e popular deveriam estar aí contidas. Talvez não fossem disciplinas, mas oficinas. Tal campo das Artes não poderá faltar no Curso de Pedagogia.

O que significaria, para o ensino, se todos os professores das séries iniciais fossem alfabetizados em Música? Como eles poderiam atuar cantando com as crianças e fazendo-as viver a manifestação da Arte em si mesmos, se conhecessem os fundamentos da leitura musical, desde os trovadores provençais aos ritmos atuais? Quanto não poderiam contribuir os professores para o desenvolvimento de crianças?

Assim, cada curso criará uma proposta que lhe seja possível executar. Sem dúvida, todas elas devem conter elementos das Artes e do universo lúdico na formação do professor.

Uma política cultural dentro das universidades deve estar no cerne das suas preocupações centrais hoje.

No caso específico da UECE, as discussões sobre o currículo já integram as atividades coletivas na Pedagogia há, pelo menos, seis anos. Nesse período, a Coordenação da Pedagogia realizou um Seminário sobre a Reformulação Curricular. Falou-se, já naquela época, de uma crise da identidade do professor. Pensamos que a crise que assola a Pedagogia atinge também as demais profissões. É, talvez, uma crise geral.

6.2. Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica quanto ao Lugar da Arte e da Cultura (CNE/CP 009/2001).

Um pressuposto do qual parte a presente diretriz é, para nós, a evidente demonstração do valor da Arte e da Cultura, que é, exatamente, a de afirmar que a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se para ir além daquilo que o professor irá ensinar, ou seja, ele terá uma formação geral, conhecimentos artístico-culturais significativos que seguramente devem tomar parte na formação docente.

Tal necessidade de formar valores e conhecimentos relevantes, de cultura geral, capazes de dotar os professores de condições para incentivar atividades de enriquecimento cultural, é destacada nas Diretrizes como característica inerente à atividade docente.

No contexto das reformulações curriculares, no qual se encontram os cursos, não pode passar despercebida a necessária base cultural que o aluno da licenciatura deve articular.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: (CNE/CP 009/2001),

Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. (2001, p. 10).

Como, pois, poderão nossos professores estimular a valorização e o conhecimento dos bens culturais em nossos jovens, se eles mesmos não tiverem forte compreensão do vasto campo

do universo da Cultura e das Artes? Assim, é preciso que o professor conheça o que é fundamental ao universo da tradição cultural.

A falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural dos professores é ressaltada nos seguintes termos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (CNE/CP 009/2001):

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência.

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural.

A universalização do acesso à educação básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural. (2001, p.21).

O compromisso de ampliar o universo cultural dos alunos de licenciatura deve ser observado pela instituição de ensino superior, pois os conhecimentos oriundos da Arte, através de romances, poesias, músicas, danças, entre outras vivências, são, em si, partes integrantes do campo da formação do docente do ensino básico.

Como a realidade do professor do ensino básico, na sua maioria, liga-se em sua origem à classe trabalhadora, muitos deles não tiveram ou não têm acesso aos bens culturais. Impõe-se, assim, à instituição de ensino superior dotar seus cursos de condições de modo a favorecer tal contato com livros, revistas, filmes, produções culturais e os mais diversos espetáculos, exposições e manifestações populares.

A Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, orienta sobre a utilização de 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Dentre essas outras formas de atividades, a vivência da Arte em diferentes modalidades deveria ser ofertada pela universidade, propiciando assim o contato com a arte local e estrangeira.

Inserir o aluno de licenciaturas no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais e sociais, exige um conhecimento sólido do desenvolvimento do patrimônio cultural da humanidade, contemplando uma cultura geral indispensável ao futuro professor da educação básica.

Na organização institucional da formação de professores, devem ser adotadas iniciativas que garantam parcerias para promoção de atividades culturais destinadas aos professores em formação.

6.3. Análise da Resolução nº 411/2006 do Conselho de Educação do Ceará que Fixa Normas para o Componente Curricular Arte

A quase inexistência de formação específica para o professor de Arte no Estado do Ceará demonstra a não-seriedade com que o ensino de Arte é encarado. A Capital do Ceará conta, hoje, somente com o curso de Música da UECE, que é Licenciatura em Arte, e o de Educação Musical, na UFC. Todos os demais cursos de Arte em Fortaleza são de formação do artista e não do professor de Arte. Alertamos para o fato de que nem ao ensino de Arte na escola se dá uma atenção e uma formação adequadas.

Como expresso anteriormente, a Estética e a Arte são elementos imprescindíveis na formação humana. No nosso meio escolar, no entanto, tal dimensão é desconsiderada e esquecida. Especialmente quando se fala de formação docente, não se percebe uma ação significativa das instituições superiores de ensino em se tratando de criar cursos na referida área.

A conseqüência desastrosa disto é que o ensino de Arte na escola básica do Ceará é, quando existente, insatisfatório. A disciplina Arte é lecionada por professores que, em grande parte, não têm preparação profissional e que em uma aula semanal pouco ou nada conseguem desenvolver com seus alunos. Em muitas escolas, a disciplina serve para complementar a carga horária dos professores das mais diferentes áreas.

Enquanto as diversas áreas do ensino têm campos bem delimitados, ficando implícito o fato de que para lecionar é preciso formação específica, como em Português, Matemática,

História, dentre outras, a área de Arte sempre teve limites bem imprecisos. Assim, formados em Letras, História ou Teologia podem, via de regra, lecionar Artes nas escolas básicas do Ceará. O resultado é o que vemos aí, ausência de elaboração de conhecimentos significativos pelos educandos em nossas escolas de educação básica na área de Arte.

Medida normativa para o componente curricular Arte, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, tomou o Conselho de Educação do Estado, pela Resolução nº 411/2006, tendo como base legal a LDB nº 9394/96. No tocante à formação do professor, no art. 7º reafirma que, para lecionar a disciplina de Arte, o professor deverá ter licenciatura em área específica, conforme determinam as Diretrizes Curriculares para a Formação Docente.

Em função, porém, das características da área, na mesma resolução vemos que, “Além dos professores habilitados, a escola poderá utilizar para enriquecer o processo didático os talentos locais brilhantes, artistas, artesãos no ensino de Artes, orientando-lhes pedagogicamente para o desenvolvimento das atividades com os alunos.”

Ora, se praticamente não existe formação para a área de Arte em licenciatura e se a própria Resolução prevê a possibilidade de se arregimentar da comunidade pessoas com habilidades artísticas para desenvolver atividades com os alunos ficamos nos indagando se o artigo não reforçará a manutenção desse estado de coisas, ou seja, a atuação de profissionais despreparados para atuar no ensino das Artes, bem como se não alimentará a passividade das instituições para a criação de cursos a fim de atender a demanda por formação de professores de Arte no ensino básico em nosso Estado.

Grande parte do que regulamenta o ensino de Arte na educação básica conta com brechas que mantêm a imprecisão sobre a Arte como elemento imprescindível à formação humana. Assim, podemos dizer que a área de Artes está assegurada no Art.º26 parag. 2 da LDB de 1996, tendo em vista o trecho citado a seguir “O ensino de Artes constituirá componente curricular obrigatório da Base Nacional Comum nos diversos níveis de ensino da educação básica”, porém não resta clara qual a carga horária em cada nível de ensino ou se esta obrigatoriedade se refere a todas as séries.

Desta forma, acontece é que, mesmo pertencendo à Base Nacional Comum do Ensino Básico, fica a indefinição acerca de em que séries haverá ou não a disciplina, situação esta que leva o ensino de Arte a tomar os mais variados formatos.

No caso do Ceará, com vistas a ordenar tal atuação, a Resolução nº 411/2006, em seu Art. 4º, determina:

As atividades do ensino de Artes, que costumam ser privilegiadas nos anos iniciais da escola, acompanharão todo o desenvolvimento do processo escolar na educação básica, da educação infantil até o último ano do ensino médio, estimulando a participação de todos os que constituem a comunidade escolar. (2006, p. 2).

Tal Resolução, com um prazo de dez anos de distância da LDB, resolve definir parâmetros para o ensino de Arte no Ceará e entra em vigor em 2007, muito embora não tenham sido tomadas as medidas cabíveis para que este quadro de professores tenha oportunidade de formação.

O que a Resolução faz é determinar que o ensino de Arte acompanhe todo o desenvolvimento do processo escolar.

Garantir carga horária no currículo da educação básica para Artes, sem deixar estabelecido como este tempo será distribuído, é mais uma vez perder a oportunidade de fixar normas, na nossa atual estrutura disciplinar. Porém, fica claro que em todos os anos da escolarização básica é preciso que a criança e o adolescente tenham vivência das Artes e com cultura .

A nós, arte-educadores, parece tão óbvio que não se deve prescindir de uma formação estética, ou da sensibilidade, em todos os anos da escolarização básica. Não há, porém, clareza em toda a legislação do ensino sobre o tema em questão, ou seja, os textos anteriormente apresentados não usam de precisão, dando margem a diversas interpretações.

Muitas escolas usam de artifícios para excluir Artes do currículo. Omitem-se em 2º e 3º anos do ensino médio. Assim, também, muitas escolas retiram a disciplina em algum ano entre os 6º e 9º anos.

Tal situação produz uma confusão que reforça a desarticulação, na escola, do ensino de Arte. O planejamento escolar é mais um destes momentos em que as aulas de Artes são menosprezadas ante outras matérias reconhecidas como “importantes”.

Questão de grande relevância é também o tempo destinado ao ensino de Arte: uma aula de 45 minutos semanais e não mais do que isso. Alguns estados brasileiros já ampliaram este tempo para duas aulas semanais, ou seja, 90 minutos. O Ceará ainda não adotou essa ampliação.

É indispensável reconhecer que a estrutura de tempos de aula de 50 minutos é prejudicial à de aprendizagem em todas as áreas, porém a situação extrema acontece em Artes.

Como desenvolver qualquer habilidade, saberes ou criatividade em pouco mais de meia hora por semana? É inviável!

É necessário romper com a visão exclusivamente disciplinar de ensino, partindo-se para uma atitude mais integrada de professores em prol do conhecimento. Nossas reuniões de planejamento parecem verdadeiros guetos, segregando saberes tidos como “desimportantes”.

Somente numa perspectiva não fragmentada de produção do conhecimento escolar é que a área de Arte pode se desenvolver significativamente.

A área de Arte exige um saber de multiplicidade, visto que a Arte é múltipla nas linguagens e nas representações que faz dos sentimentos humanos.

A educação da sensibilidade deve passar pela apreciação das diversas manifestações, seja pela Música, Dança, Artes Visuais ou Teatro, assim como pela compreensão dos elementos

básicos das linguagens que alfabetizem nossas crianças nas Artes, permitindo ter no final da educação básica liberdade de expressar, pelas linguagens artísticas, suas idéias e sensações.

As idéias, impressões, sensações e sentimentos expressos por intermédio das artes emergem da realidade em que o criador está imerso. As situações da vida real são os objetos da Arte, ou seja, não há em Arte uma delimitação de campos do saber, não se sente por áreas. Assim, não expressamos diante da degradação do meio ambiente um fenômeno geográfico ou ao se cantar uma canção de protesto como algo histórico, mas em ambas as situações vive-se a emoção que a vida nos desperta.

Desta maneira, dominar as linguagens artísticas, seus códigos e signos, é tarefa primordial da educação básica. É claro que esta é uma tarefa do professor de Arte, mas que deve receber contribuição de todos os envolvidos no ensino, assim como orienta a Resolução.

Envolver todos os que fazem o ensino com a vivência da Arte significa dizer que todos detêm saberes nas Artes e esta pode fazer parte de nossa forma de abordagem na escola, pois, qual jovem não se sente envolvido por uma boa história, uma música bela ou não fica fascinado com o mundo da imagem? A educação pela Arte, já há tanto tempo propalada, faz parte de um modelo de ensinar que envolve o aluno, encantado que este fica pela riqueza da Arte.

São muitos os exemplos de professores que cantam para ensinar Matemática, pintam ao ensinar Geografia e todos eles têm tido êxito em sua proposta. Que isso aconteça é uma mudança de abordagem que, com certeza, será por demais benéfica, porém o que aqui argumentamos é a necessidade de se ensinar Arte na escola, de forma a alfabetizar as crianças na linguagem. Para expressar-se em Música, por exemplo, ela deve conhecer notação musical, saber ler seus códigos, sua linguagem.

Fora desta premissa, de uma alfabetização nas Artes, não existe ensino de Arte. E é exatamente o que ocorre no Ceará. Não há um ensino de Arte propriamente dito, pois nossas crianças não saem da escola sabendo o fundamental para a aquisição dos saberes articuladores

das linguagens artísticas. Após anos de escolarização, não detêm os elementos básicos para expressão nas Artes.

Se verdadeiramente se pensa em mudar o perfil do ensino de Arte no Ceará, devemos iniciar por abandonar o faz-de-conta. Não é possível que não se desmascare essa falácia do ensino de arte nas escolas cearenses. Parece que todos fechamos os olhos para essa situação, ou não damos a menor importância. Afinal, o que parece que interessa a todos é preparar nossos jovens para o Vestibular.

O ensino deve mudar muito e, sem dúvidas, a Arte terá um grande papel nessa mudança. A Arte será capaz de reaproximar nossos alunos da escola se levada a sério. É preciso repensar o ensino como um todo, mas, fundamentalmente, o lugar da Arte em nossos currículos.

Um dos pontos principais da necessária transformação do modelo multidisciplinar, de superposição de disciplinas, para o interdisciplinar, de uma integração entre elas, é uma revisão do lugar da Arte na escola. É urgente, pois, como bem o disse Rosamaria Calaes de Andrade, que “(...) o atual currículo deve sofrer algumas alterações, passando do modelo multidisciplinar para o interdisciplinar”. (1995, p.95).

Interdisciplinaridade é tida aqui, como em Fazenda (1995), não como categoria do conhecimento, mas como categoria da ação, conduzindo sempre a um exercício de um conhecimento de perguntar e de duvidar. Interdisciplinaridade, para Fazenda, é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível.

Desta maneira, a superação do atual modelo é indispensável. Se quisermos avançar na visão atual de currículo, temos que pensar interdisciplinarmente, articulando as várias perspectivas de saber.

Retomamos, assim, mais uma vez, a necessidade do envolvimento com as Artes, de todos, dentro da escola. Tal procedimento não desobriga, no entanto, a escola de oferecer

conhecimentos fundamentais específicos das Artes, garantindo ao aluno a possibilidade de se expressar por ela.

Sendo a Arte uma forma de linguagem, ela tem códigos que devem ser apreendidos pelos jovens. A escola tem o papel de socializar conhecimentos nas Artes, facilitando a expressão artística das novas gerações.

Desenvolver conhecimentos artísticos junto aos mais jovens é uma tarefa de todos dentro da escola, porém possibilitar a aquisição de símbolos e signos artísticos por crianças e jovens é responsabilidade do professor de Arte.

Saberes nas Artes, como contar histórias, declamar poemas e ouvir músicas articuladas às demais áreas do conhecimento deve ser trabalho de todos. Estes elementos ilustrativos e apassivadores das outras matérias, contudo, não esgotam a necessidade de fazer todos conhecerem os elementos constituintes das Artes, para poder, por meio delas, se expressar.

Assim, somente cantar e discutir música em sala de aula não corresponde a alfabetizar os alunos na Música. As crianças e jovens devem sim apreender na escola o sistema de notação musical, para poderem também se expressar pela linguagem musical. Da mesma maneira, deve dar-se nas outras linguagens, pois o educando, durante os anos de escolarização, deve ser apresentado aos seus códigos. Desde o início da educação básica, até o final do ensino médio, ele deve ir apropriando-se do seu instrumental técnico e desenvolvendo as habilidades estéticas necessárias ao ser humano.

Esta é a tarefa do arte-educador: alfabetizar e desenvolver a expressão de cada criança, individual e coletivamente, contribuindo para a criação individual e coletiva em sala de aula.

Garantir por meio da Resolução nº 411/2006 do Conselho de Educação do Ceará a criação de cursos, especialmente na Capital alencarina, onde existem somente dois cursos de licenciatura em Música é urgente. Acreditamos ser este um mecanismo capaz de contribuir para solucionar o problema do mau ensino de Arte em nossas escolas.

Deste modo, licenciaturas em Teatro, Dança e Artes Visuais são imprescindíveis para que se possibilite um ensino de Arte minimamente satisfatório, pois, do contrário, nada feito: persistiremos na falta de formação docente que nos impede de desenvolver os hábitos, saberes e habilidades possíveis de alfabetizar nossas crianças em Arte.

Bons indicativos nos confirmam que os passos estão sendo dados e essa Resolução é um deles. Cabe aos educadores fazer com que a pressão dos professores e demais interessados em uma formação docente em Arte possa contribuir para se alcançar respostas positivas dos órgãos competentes.

A proposta de pesquisa agora apresentada, é, ela própria, a alternativa de desenvolvimento e de instrumento para fortalecer a formação do professor em Arte.

6.4 O Âmbito da Arte na Formação Docente na UECE

A cada momento, sentimos mais forte a convicção de que a Arte não pode passar à margem da formação docente e, ao mesmo tempo, mais solitário se torna o processo de realização da pesquisa. Avaliando o percurso, percebemos que realizamos substanciais avanços no interesse das pessoas com relação ao lugar da Arte e do sensível na formação humana.

Quanto à formação estética do educador, porém, há a total ausência desta dimensão em cursos de licenciaturas na UECE, já que, somente na Pedagogia, há a disciplina Arte-Educação, por sinal optativa; e na Letras e na Música, pela natureza intrínseca destas áreas, encontramos outras disciplinas com temáticas do campo das Artes. Constatamos que o âmbito da cultura e da arte passa bem longe do conhecimento desenvolvido na formação dos nossos futuros professores.

As Artes, como a cultura em geral, foram excluídas da formação dos licenciados nas universidades. Verificamos, na UECE, que nesta formação não há disciplinas sobre Arte ou Cultura Brasileira, por exemplo. No curso de Música, encontram-se abordagens da música brasileira, na Letras existem disciplinas de Literatura; na Educação Física, Folclore e em História

encontramos Cultura Brasileira e História da Arte, mas nos demais cursos verifica-se a ausência total das disciplinas de cunho antropológico, que possibilitem uma visão mais ampla da sociedade brasileira e nossas matrizes étnico-culturais, criando um vácuo que compromete uma atuação mais consciente e sensível dos futuros professores.

A formação profissional do educador no Brasil favorece uma visão técnico-científica e instrumental da docência. Os cursos de licenciatura têm os primeiros anos dedicados aos conhecimentos específicos da disciplina em foco; nos últimos semestres, as disciplinas da área pedagógica e nenhuma visão crítico-reflexiva sobre a sociedade brasileira, o desenvolvimento de uma cultura local, as características étnicas, as múltiplas faces do rosto brasileiro, que jamais são vistos pelos nossos professores.

O rosto de um povo massacrado é abstraído das referências teórico-práticas da formação docente. Suas lutas e sua história, no entanto, não podem ser esquecidas sob pena de não mais sermos capazes de dar as respostas necessárias aos desafios contemporâneos. O ensino e a educação devem munir estes professores dos elementos estruturantes e fundantes de nossa cultura e vida social.

O conhecimento de nós mesmos, na qualidade de povo, bem como uma visão ampla da cultura universal, são elementos indispensáveis à profissionalização do educador. Já argumentamos, anteriormente, que os cursos de formação docente deveriam conter uma visão humanista que tome o universo da Cultura e da Arte como importante referência para nossos professores, de forma que viabilize uma vida cultural mais intensa em nossas universidades. A apreciação e vivência da Arte devem estar presentes no currículo das licenciaturas.

É comum, nas instituições brasileiras, muitas prescrições legais não saírem do papel, distando-se muito do que ocorre na prática do cotidiano. Uma referência clara é a orientação sobre o ensino de Artes estabelecida nos PCNs que se encontra muito aquém do que ocorre na prática de ensino na área na Educação Básica. Assim, orienta-se uma educação inclusiva em que se perpassa o currículo de formação docente do conhecimento da diversidade cultural do Brasil, algo impossível de ser viabilizado por nossos professores em nossas escolas, já que não são

ofertadas condições, conhecimentos, saberes relativos à experiência cultural de se ser brasileiro para estes professores durante a graduação.

A história de uma nação pode tornar-se enfadonha e irrelevante, se a ela não forem incorporadas as lutas travadas para que se consolidasse uma figura possível, não desejável, de um conjunto de disputas que ocorrem em uma nação e dão forma a uma sociedade. O retrato do Brasil, com suas versões de uma mesma realidade há tanto tempo, reflete-se em desigualdades e desconhecimento, que legam sempre, às novas gerações, a guerra civil em que nos encontramos dolorosa e interminavelmente imersos.

Parafraseando Paulo Freire, dizemos que, se a educação não pode tudo, alguma coisa ela pode. O gosto pela cultura letrada, pela Arte, pela vida de nossa gente, deve ser inicial nos currículos de formação docente. Sem dúvida alguma, cultivar e aprimorar o gosto passa inicialmente pelo professor na busca de suas raízes culturais. Quando nos reportamos às “raízes culturais”, não nos referimos exclusivamente ao Brasil, mas ao mundo, pois toda a criação humana também nos pertence, na condição de seres humanos.

Os professores precisam lidar com esses jovens a fim de aproximá-los das descobertas já feitas pela humanidade em outros momentos da história. Algo indispensável a todo professor deve ser a habilidade de contar histórias, como quem está livremente a conversar nos campos e nas cidades. Precisam ter acesso às diferentes formas de narrativas, por meio da Literatura universal, bem como do Teatro, do Cinema, das cantorias, dentre outras oportunidades de vivência cultural.

Fica, para nós, então, a pergunta de como poderia a universidade munir os professores desta bagagem cultural, flexível e consistente.

6.5 Dados sobre a Formação do Professor de Artes no Estado do Ceará

Os dados que exibiremos constam de documentos oficiais do Governo do Estado do Ceará, de 2007, colhidos na Secretaria de Educação Básica do Estado, e os números relativos à

Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. Assim, forneceremos elementos quantitativos sobre os professores de Artes do Estado, com suas respectivas áreas de formação, de uma maneira geral em todos os municípios do Estado e, complementarmente, com indicativos mais detalhados de Fortaleza, fornecendo dados também da Secretaria Municipal.

É interessante notar que Maracanaú, município que integra a região metropolitana de Fortaleza, não conta, segundo o quantitativo de professores efetivos em Artes, por formação, com nenhum professor habilitado para lecionar Artes, em seu quadro. O mesmo ocorre em tantos outros municípios do Ceará, como Acaraú, Camocim, Canindé, Crateús, Crato Horizonte, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Quixadá, Sobral e Tianguá; ou seja, entre os professores da rede estadual, não encontramos nenhum habilitado para o cargo nos locais acima citados.

O que dizer de realidade tão crua? Crua, porque podemos dizer que não existe ensino de Artes sistematizado nestes municípios. Se nem o professor da disciplina tem habilitação, quem mais a teria? O certo é que tal situação é um empecilho à prática de um ensino de Arte minimamente satisfatório.

De que vale uma legislação, se ela permanece uma ilha utópica, perdida no revoltoso mar da realidade? A LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes da Formação Docente, todos são unânimes em afirmar a necessidade de que, para lecionar Arte, o professor deva ter uma formação mínima de graduação, tendo licenciatura na área. Assim, todos os órgãos responsáveis propõem o que na prática sabem não poder ser executado, no entanto, não se toma nenhuma iniciativa para que haja a oferta de cursos de Licenciatura na área.

Em todos estes municípios, podemos constatar é a ausência de proposta curricular definida em Artes e uma disciplina que fica ao sabor dos interesses e possibilidades de cada professor. A omissão aqui é amplamente notada e não pensem ser pura incompreensão da relevância, não! Quando se omite uma área do conhecimento do currículo escolar, quando não se garante formação através de cursos de licenciatura, age-se com descaso, contribui-se para o fracasso da escola básica no Brasil e, acima de tudo, perpetra-se uma violência contra a Nação.

Há que se fazer um destaque para o Município de Juazeiro do Norte, onde se criou, recentemente, os cursos de Música e Artes Plásticas, por interesse pessoal do prefeito, que se empenhou em criar junto à URCA uma Escola de Arte tendo ele feito toda a articulação política e cedido o prédio necessário ao funcionamento dos cursos.

Assim, o interesse pessoal de um prefeito faz acontecer aquilo que é uma necessidade de todo o Ceará, mas que parece desconhecido de todos. Assim acontecem as coisas por aqui. Não há um planejamento de sistema, unicamente o encaminhamento político de interesses pessoais.

Loas ao Sr. Prefeito, mas o que se precisa é de um plano de formação docente, em oferta nas universidades públicas e privadas.

O que desejamos é ver a oferta de cursos nas áreas de Artes Visuais e Artes Cênicas (Teatro e Dança), na Capital e também de Música no restante do Estado. Para suprir a demanda permanente, urge a criação destes cursos no Ceará.

A escola demanda pela formação dos docentes que ministrarão as disciplinas de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

Há alguns poucos municípios do Ceará que reconheceram esta carência e adotaram medidas emergenciais, tais como: os cursos Magister (em regime especial), as especializações por iniciativa pessoal dos professores e com o apoio financeiro da SEDUC, para alguns professores e o já falado caso isolado de Juazeiro.

Em Senador Pompeu, por exemplo, temos um professor especialista em Arte-Educação, caso que é fruto do esforço pessoal desse docente, e não por uma política do Estado.

Em Baturité, encontramos cinco professores pós-graduados em Artes que, assim como no exemplo anterior, são exceções meritórias, que só comprovam a regra de que o próprio professor tem feito sua parte na tarefa de oferecer um ensino melhor aos nossos jovens. Em Icó, há um

heróico professor de Arte que, com recursos próprios, saiu do seu município para especializar-se, já que naquela cidade não encontrou cursos de formação do professor de Arte.

Fortaleza apresenta uma situação diferenciada, pois encontramos 5 (cinco) professores bacharelados em Música; 14 licenciados em Música e 20 pós-graduados em Arte-Educação, nos quadros da Rede Pública Estadual.

Fique claro que estes dados são parciais, pelo fato de darem conta somente dos quadros do Estado do Ceará, contudo, a educação pública conta com redes municipais que oferecem um contingente de professores para a disciplina de Arte. Ora, se o Estado não oferece professores habilitados, os municípios terão grande dificuldade de encontrar profissionais licenciados na área, em virtude da ausência de oferta de cursos de licenciaturas em Teatro, Artes Visuais e Dança.

Com relação aos professores do Estado, lotados em Fortaleza, e que estão habilitados, somamos trinta e nove (39) professores, num total de 445 dos que ensinam Arte aqui, mas somente estes detêm título que os habilita a ensinar Artes; ou seja, os professores habilitados do Estado, lotados em Fortaleza, representam 8,76% do total do professorado de Artes local.

É objetivo deste trabalho investigar a realidade do quantitativo efetivo em Artes por formação no Ceará em todos os municípios, números estes relativos a dados da Secretaria de Educação Básica do Governo do Estado do Ceará. Por tratar-se da Capital, porém, e acreditarmos deva ter uma situação mais confortável, investigamos aqui, também, a quantidade de professores habilitados relativos ao quadro de professores do município de Fortaleza. Pesquisamos os números da formação docente em Artes, com base nos demonstrativos de pessoal da rede municipal e concluímos que, sem dúvida, representa uma colaboração ao perfil qualitativo do ensino de artes em Fortaleza, pois, numa realidade, onde os mais de 90% de professores de Artes vêm de outras áreas, como, Letras, História, Filosofia, Teologia e até Direito e Farmácia, os 23 professores habilitados, que encontramos no quadro municipal, de um total de 214, representam uma contribuição significativa para a qualidade de ensino de Artes em Fortaleza.

Desta maneira, podemos somar, em Fortaleza, de toda a rede pública, estadual e municipal, 39 (do Estado) com 23 (do Município) 62 professores habilitados. Estamos considerando habilitados os graduados e pós-graduados na área de Artes, embora muitos dos especialistas se encontrem sem formação inicial na área e buscam especializar um conhecimento que, muitas vezes, não detêm. Assim, somamos 62 professores em toda a grande Fortaleza. De 2.141.402 de habitantes e 1.299 escolas públicas de ensino fundamental e médio, contamos somente com este ínfimo número de profissionais habilitados que atuam na área.

Sendo assim, os professores não podem oferecer um ensino sistematizado nas Artes que permita, ao alunado da educação básica, concluir este grau de ensino com um domínio, sequer mínimo, nas linguagens artísticas.

Cada professor faz, no dizer deles, “o que pode” em relação às aulas de Artes. Sempre se munem de boas técnicas para “levar” o tempo da disciplina. E são ávidos por elas, fator este bastante perceptível nas ocasiões de capacitação às quais estivemos presentes. Esperam coisas rápidas que possam ocupar a hora-aula semanal.

7 A FORMAÇÃO ESTÉTICA E A PESQUISA SÓCIO-EDUCATIVA

É na arte que o homem se ultrapassa definitivamente.
Simone de Beauvoir

No amplo âmbito da Teoria da Pesquisa Sócio-educativa, duas vertentes fixam raízes: por um lado, a Teoria Racionalista de Educação, fundada na compreensão opositiva entre o homem e o mundo, oposição entre sujeito e o objeto do conhecimento; de outro, uma crítica ao modelo empirista-analítico na busca de se delinear a natureza dialética do real.

O conhecimento desenvolvido dentro dos muros escolares evidencia forte tendência instrumental, particularizando o conhecimento a serviço da sociedade industrial. As bases epistemológicas do modelo da ciência moderna apregoadas nas instituições educativas concebem o conhecimento como a capacidade de o homem manipular objetos e, assim, estabelecer seu domínio sobre o real.

A Teoria Crítica e a Racionalidade Interativa, caminho tomado por vários teóricos, especialmente os da Escola de Frankfurt, perseguem outra perspectiva de análise do real que se opõe ao construto epistemológico baseado no princípio da oposição sujeito-objeto.

Fixamo-nos aos ideais de uma teoria crítica para a qual nos fundamentamos em autores como Adorno, Giroux, Apple, entre outros, na crença da possibilidade de uma formação estética de nossos educadores.

Os pensadores desta teoria crítica procuram um novo caminho para a explicação do real, que considere suas múltiplas determinações e contradições. A adoção desta perspectiva funda-se numa atitude da dialética relação sujeito-objeto, traçando um caminho metodológico que consiste em ir do fato empírico (imediate) para visão conceitual e vice-versa, ou seja, parte do concreto (empírico), passa pelo abstrato (teoria), para chegar ao concreto pensado.

A reflexão sobre a Arte e a Educação é permanente por toda a ação do grupo formativo e os suportes de apoio pedagógico aprofundam o repertório nas Artes por parte do professor.

Desta forma, a pesquisa aqui apresentada tem como foco a formação estética de nossos professores do ensino básico, tendo em vista uma necessidade real de elevação do padrão cultural dos professores desenvolvendo ações formativas.

A dimensão estética que deveria ser desenvolvida junto ao professor sequer é reconhecida como constituidora de conteúdos dos currículos formadores de nossos licenciados. Assim, o que se constata é uma desvalorização da Cultura e da Arte na formação destes educadores. Como, então, estes educadores poderão contribuir para universalização do saber da humanidade?

A tarefa de fornecer um repertório cultural sólido entre os professores que atuarão no ensino básico só poderá ser levada a cabo mediante uma formação geral, abrangente e significativa. Estas visões de totalidades nos nossos tempos, no entanto, são difícilíssimas, quase impossíveis, dado o desenvolvimento do Estado. Desta forma, ações circunstanciais também podem contribuir para se chegar a uma abrangência da concepção estética de educação. Esta pesquisa é um micro-espço para reflexões sobre Arte, Cultura, Educação e valorização do ofício de professor de Arte.

A metodologia, aqui adotada, visa a desenvolver atividades acadêmicas e de formação profissional de professores que aprofundem seus conhecimentos estéticos e artísticos em sua formação, partindo da produção cultural local para alcançar o universal.

O método escolhido, que foi a pesquisa-ação, decorreu do fato de que, com suporte nos autores já citados, pudemos estabelecer uma prática formativa com um grupo de professores que ampliaram suas próprias ações pedagógicas no ensino de Arte e atuaram expandindo suas ações para o conjunto dos docentes de Arte, quando criamos uma agenda de reflexão sobre a Arte na escola e no Estado do Ceará, em seminários anuais, da organização de uma associação e da manutenção de um grupo em formação continuada.

Métodos voltados para busca de uma educação mais estética e lúdica são urgentes e necessários. Fomentar a cultura lúdica no conjunto da vida social e escolar é, para nós, uma tarefa fundamental. Assim, concentrar a atenção sobre a formação estética do educador é uma

tática necessária para se ampliar as oportunidades de contato com a cultura humana, que sejam significativas e instigantes. Expandir o repertório de apreciação artística, exploração da capacidade criativa dos professores, bem como de experiência de fruição nas Artes, é estratégia que deve ser implementada na formação do educador.

Existem conhecimentos específicos que são inerentes às linguagens artísticas que precisam ser incluídos na formação do educador em uma dimensão estética. A Literatura, a Música e as Artes Plásticas são áreas de conhecimentos possíveis de aprofundamento com nossos alunos, e o educador precisa partilhar estes saberes.

As IES públicas do Estado do Ceará precisam atuar para cobrir a necessidade de formação de professores para a área de Arte. Fizemos uma reflexão partindo da realidade da UECE, pois esta abriga a presente pesquisa e deve agir neste campo com ações formativas gradativas e positivas.

A UECE tem condições de implantar uma proposta de formação continuada de professores, instituindo programa de atuação cultural, com vistas a criar oportunidades de inclusão de atividades artístico-culturais em seus currículos de licenciaturas, bem como oferecer cursos de extensão e até de graduação na área de Arte-Educação, que prepare o professor para uma abordagem da cultura local e universal, com elementos significantes da arte em teatro, literatura e Artes Visuais.

Se usarmos racionalmente os recursos à disposição na UECE, por intermédio de seus cursos de Pedagogia, Letras e Música, bem como de outros equipamentos culturais, como o Núcleo de Imagem, e outros aparatos que se possa mobilizar no sentido de uma proposta de formação estética de professores nas licenciaturas, formaremos professores mais hábeis para lidar com a complexidade humana e a educação escolar.

A presente pesquisa é uma proposta metodológica de ampliação de saber artístico cultural na formação do educador. Propomos aqui, em um grupo-piloto, experimentar diversas

oportunidades de vivências culturais, acrescentando elementos constituintes dos seus que fazeres docentes.

Nesta pesquisa participativa, a base da formação, que ora apresentamos em forma de proposta, está na idéia de ofertar alguns conhecimentos básicos, às três linguagens citadas, para um grupo de professores, alunos das licenciaturas ou pós-graduação, bem como professores da rede de ensino que, se sentindo atraídos pelo projeto, quiseram ingressar na pesquisa em suas diversas atividades.

O projeto aqui apresentado realiza a sistematização de experiências e conhecimentos acumulados junto à formação continuada de um grupo de professores envolvidos no projeto de pesquisa sobre a dimensão estética na formação do educador, oferecido por nós na UECE, com base numa pedagogia que prima pela adoção de práticas criativas capazes de promover conhecimentos sólidos do patrimônio cultural da humanidade, bem como da criação de outras oportunidades de formação estética, em seminários, oficinas, disciplinas, acompanhamento e demais procedimentos que garantam um aprofundamento na educação do sensível de nossos professores-alunos.

Agora apresentamos um trabalho de sondagem de subsídio e criação, para o delineamento de uma atitude pedagógica no ensino fundamental, que leva em consideração, primordialmente, as diversas e variadas culturas a serem desenvolvidas pelas professoras e crianças, vinculado a uma reflexão permanente da função da universidade na formação do professor.

Assim, na qualidade de proposta pedagógica, pensamos ser positivo o fato de que esta seja alimentada pela discussão dos conteúdos de ensino, do papel democratizador da escola e do caráter dinâmico do conhecimento no âmbito das instituições acadêmicas de ensino e pesquisa, quanto à formação de professores, preocupados com a melhoria efetiva da educação brasileira.

A discussão sobre a formação do professor, no âmbito universitário, remete à pergunta sobre qual a função da universidade no quadro da crise atual do trabalho e do ensino.

Questões primordiais sobre o tipo de homem, de sociedade e de ensino com o qual a Universidade precisa contribuir para formar, levaram às reflexões que permeiam todo o trabalho aqui apresentado.

As mudanças no quadro da formação do professor, de nível superior, exigida pela LDB 9394/96, ocasionaram uma corrida das universidades a esse público emergente, porém é necessário que se enriqueça o processo de formação do professor com um estudo das estruturas das instituições atuais de ensino e a criação de opções ao modelo existente.

O quadro da formação pedagógica do professor oscila entre uma formação ora mais prática, ora mais técnica ou mais teórica ou, ainda, em determinado período, mais política. Queremos dizer é que o perfil da formação de professores oscila ao sabor de decisões políticas do Estado brasileiro.

Assim, na década de 1960, em funções da gestão dos governos militares, quando vigorava um pensamento tecnocrático relativo à formação do professor, buscava-se uma objetivação do trabalho pedagógico. No final da década de 1970, com o início da abertura e a crítica feita à educação dominante, prospera uma reflexão crítico-reprodutivista, denunciando o caráter ideológico da educação.

Com a reabertura política, uma visão mais progressista pôde se desenvolver, especialmente com o movimento a “Didática em Questão” que dá margem à pesquisa na área de formação docente.

Resta claro que o preparo docente, mesmo nos cursos regulares de Pedagogia, passa hoje por um redimensionamento, para superação dos desafios postos pela sociedade às instituições de formação de professores.

A educação passou a ser vista como educação para o trabalho, o ensino como desenvolvimento de conhecimentos utilitários, aptidões e técnicas especializadas, capazes de

responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. O trabalho passou a ser intelectualizado, qualificado, produto de uma formação mais ou menos prolongada.

Ao lado das universidades tradicionais, surgiram outras, vocacionadas à formação profissional.

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla.

Espera-se que, acima de tudo, a universidade propicie aos alunos em cursos de licenciatura e qualificação de professores uma formação que favoreça a flexibilidade do pensamento, promova o desenvolvimento pessoal e estimule a motivação individual para criação nas Ciências e nas Artes.

Santos (1997), ao pensar o social e o político na contemporaneidade, enuncia onze teses para uma universidade pautada pela ciência pós-moderna. Delas, ressaltamos alguns elementos indispensáveis ao entendimento da formação do professor no patamar universitário.

Para o autor, a universidade que se quiser pautada pela Ciência pós-moderna deverá remodelar os seus processos de investigação, ensino e extensão, seguindo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e de racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental, a criação de um senso comum e a aplicação edificante da Ciência no seio de comunidades interpretativas.

A aplicação edificante da Ciência é o lado prático da dupla ruptura epistemológica. Revalorização de saberes não científicos e do próprio saber científico pelo papel na criação ou aprofundamento da aplicação da Ciência, subordinando o *know-how* técnico ao ético e estético.

A universidade será democrática se usar o saber hegemônico para possibilitar o desenvolvimento autônomo dos saberes não hegemônicos, gerados na prática das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados.

O ensino brasileiro deve se revigorar em ânimo e na crença de ser possível realizar uma educação criativa, instigante, investigativa, e que os fundamentos desta escola estão na Arte, no tratamento ético e estético dado ao homem, e a toda sua cultura, bem como em sua ação no mundo.

E assim como Santos, estamos ciente de que:

A vida cotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque existe. Da transgressão igualitária à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino-aprendizagem concebido como prática ecológica, a universidade organizará festas do novo senso-comum. Estas festas serão configurações de alta cultura popular de massas. Através delas, a universidade terá um papel modesto mas importante no re-encantamento da vida colectiva sem o qual o futuro não é apetecível, mesmo se viável. Tal papel é assumidamente uma micro-utopia. Sem ele, a curto prazo a universidade só terá curto prazo. (1997, p. 230).

A maior parte da responsabilidade desta tarefa está nas nossas mãos de professores. Para tanto, é urgente uma formação que reflita sobre os princípios éticos e estéticos, geradores de mais Beleza e Arte, na educação das crianças e adolescentes, bem como se configurem num ato de fazer escola mais feliz e criativo. O papel da universidade, na formação dos educadores para promoverem essa educação necessária para os tempos atuais, é importantíssimo. É preciso que a universidade contribua com uma vivência de pesquisa pedagógica crítica e criativa, que permita ela própria ser o *locus* da elaboração sistemática acerca do saber nas distintas áreas do conhecimento, renovando-o e transformando-o em saber escolar.

A separação entre fazer e conhecer só é possível do ponto de vista didático, já que agimos entendendo e entendemos agindo. O conhecimento do mundo é um mecanismo fundamental para tornar a vida mais satisfatória. A pesquisa qualitativa, acreditamos, pode contribuir para análise e crítica da ação do homem no mundo, bem como com as metodologias que sugerem a intervenção no real, o que, não temos dúvidas, é inteiramente pertinente a um estudo sobre criatividade na formação dos educadores.

Desta forma, este trabalho, aliado a esta linha de pensamento, não pode ser um exercício estéril de pedagogismos, mas há de ser um momento de reflexão e estabelecimento de uma

educação estética capaz de promover a formação integral do homem. Assim, como anotam Bogdan, Santos e Batista, “(...) a investigação-ação é realizada com o objetivo de precipitar a mudança relativa a um assunto em particular”. (1994, p. 294).

Propomos propiciar, junto a um grupo de professores em formação no grupo, que atuam na rede pública municipal de ensino e em outras instituições, um esforço de elaboração coletiva de ações, acompanhado por uma orientação teórico-metodológica, fundamentada em um arcabouço sistematizado junto aos professores universitários e alunos ligados ao projeto, sobre a “Dimensão Estética da Formação do Educador”, além de estudos bibliográficos. A contribuição da vivência artística, fonte inesgotável de reflexão e fruição como forma de inserção junto à escola, bem como a oferta de oficinas, cursos, seminários etc. fortalecem um conhecimento sólido para a atuação estética e lúdica do professor, mediante uma formação diversificada em Arte.

Um dos principais objetivos deste projeto consiste em reunir um grupo de professores e pensar meios de se estabelecer uma formação capaz de responder com maior felicidade aos problemas dos quais se ressentem a educação escolar, dando diretrizes para uma ação transformadora dos rituais que tornaram o ensino básico tão ineficaz.

A proposta de pesquisa nasceu, como explicamos, do resultado de anos de atuação no ensino fundamental e na formação de professores. Esta experiência nos ensejou o traçado de um diagnóstico da formação do educador e suas influências no resultado da aprendizagem pelos alunos.

Nos últimos dez anos, trabalhando na UECE em cursos de graduação e pós-graduação de Formação de Professores do Ceará, acompanhamos de perto o relato da história de vida de professores, assim como de suas práticas pedagógicas, recolhendo informações mediante entrevistas escritas, de professores, sistematizadas com o objetivo de promover mudanças na formação do educador e, por consequência, no interior da sala de aula.

O momento de participação na prática pedagógica de professores do Município de Fortaleza, também, suscitou questionamentos e motivou a realização de uma pesquisa que envolveu professores universitários e alunos de licenciatura da UECE, no sentido a constituir uma formação mais rica em significado, com sólida aprendizagem das linguagens artísticas.

O que sugerimos agora é uma propagação de momentos reflexivos sobre Arte e o ensino de Arte, sistematizados em encontros do grupo formativo, em eventos como os três seminários sobre a formação do Arte-Educador. Dentro dos seminários, os relatos científicos e de experiência são documentos trazidos para o interior desta pesquisa, posteriormente, como elementos para a reflexão sobre a formação do professor.

A escolha do método, pesquisa-ação, ocorreu dada a oportunidade de intervenção no perfil da formação profissional do educador em função do próprio contexto em que a idéia da pesquisa foi produzida. O universo da pesquisa com base empírica, a participação cooperativa entre nós e o grupo pesquisado, bem como o interesse particular na busca de soluções dos problemas reais, exigem um procedimento metodológico que, para fins conceituais, poderemos definir como pesquisa-ação.

Pretendemos, então, realizar, como já dissera Michel Thiollent, nos anos 1980, o desenvolvimento da pesquisa-ação como estratégia de conhecimento voltada para a resolução de problema do mundo real. O desafio ainda é expresso para todos os que realizam investigações, orientados pela dimensão qualitativa, porque esta envolve interação e intercâmbio de subjetividades.

Na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. “A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.” (THIOLLENT, 1998, p. 15).

Ao propor a pesquisa-ação como método, o fizemos porque acreditamos seja este o mais apropriado às condições desta pesquisa, haja vista que esta é uma metodologia que agrupa várias

técnicas da pesquisa social, baseada numa estrutura coletiva, participativa e ativa quanto a captar a informação.

Neste estudo, objetivamos não apenas problematizar a realidade, mas também desenvolver a consciência deste coletivo (alunos e professores das licenciaturas, bem como professores da rede pública do ensino básico) no plano político-cultural do importante desafio que enfrentam, como professores, na conquista de uma educação criativa e superadora de defasagens históricas.

Assim, o perfil da qualificação do educador aqui envolvido, comportou estudos de Literatura universal e popular. Na Música, uma introdução ao aprendizado do canto. Nas Artes Visuais, Habilidades Plásticas, Vídeo e Fotografia, foram conhecimentos básicos, indispensáveis à formação do educador, desenvolvidos junto ao professor que participou da pesquisa. Tencionamos que, ao experimentarmos com o grupo formativo, possamos ampliar a atuação da Arte sobre a formação de educadores preparados pela UECE.

Desta maneira, a pesquisa ora apresentada elabora ações sistemáticas que acontecem no grupo formativo e que, assim dispostas, podem ser uma proposta encampada pela UECE.

Por que a UECE? A Universidade Estadual do Ceará é a instituição com abrangência estadual, pública, capaz de desencadear ações futuras para a implementação de uma política cultural própria. A UECE é a universidade na qual trabalhamos e, cremos, de onde possamos, com o apoio do grupo formativo e de professores, desenvolver um projeto de ação artístico-cultural crescente que seja incluído nos currículos de nossos alunos.

Tais conhecimentos serão articulados à prática pedagógica desses professores e acompanhados por intermédio de discussão coletiva. Sugerimos um projeto-piloto no qual, acreditando ser a formação estética do educador possível, a Universidade lhe garanta uma bagagem cultural que lhe possibilite atuar na educação básica de maneira criativa.

Não pretendemos transformar a população envolvida em mera cobaia e sim esperamos que ela exerça papel ativo, ao articular as variáveis da situação real que intenta mudar, como

professores, e desenvolva sua sensibilidade e os elementos necessários a expressão por meio das Artes, como método educativo.

Pensando assim, estamos convictos de que o conhecimento é fator a unir todas as consciências, no esforço de encontrar solução para os impasses que a vida apresenta. “Os estudos sociais enfatizaram a importância dos métodos qualitativos para aprender a intersecção entre a estrutura social e a ação humana”. (BOGDAN, SANTOS e BAPTISTA, 1994, p. 61)

Na pesquisa-ação, é possível combinar várias técnicas de grupo. A escolha e a preparação de novo instrumento de coleta de dados ocorreram haja vista as necessidades que emergiram do processo investigativo.

Todo este procedimento metodológico foi precedido pelo estudo bibliográfico do tema, em suas múltiplas particularidades, os quais apresentamos anteriormente, justificando o conhecimento dos saberes culturais.

O diálogo constante em sala com o grupo e a implementação de ações criativas, por meio de manifestações interpretativas, especialmente da Arte, e a uma reavaliação permanente, alimentaram esta pesquisa. “Conseqüentemente, devemos-nos questionar sobre a melhor forma de transformar o material que possuímos num estímulo encorajador de ações coletivas” (BOGDAN, SANTOS e BAPTISTA, 1994, p. 298).

Ainda outros profissionais contribuíram para o desenrolar deste trabalho: professores universitários interessados no problema e que se envolveram na formação estética destes docentes participando das atividades formativas.

Um conjunto de ações culturais que explorou as tendências artísticas – como para o canto, por exemplo -, pôde ser ofertado ao aluno universitário e ao professor envolvidos com a pesquisa, com o fito de enriquecer a formação dos futuros professores que, ao lecionarem na educação básica, poderiam trabalhar com seus alunos um ensino com maior beleza e vigor. Queremos por meio desta proposta ampliar os espaços e momentos artístico-culturais dentro da UECE.

Este modo de atuar diferenciado, que busca aproximar o aluno das Artes e da Cultura universal, deve ser implementado por um coletivo de professores com o mesmo objetivo.

Essa plêiade constitui um grupo de formação estética do educador, a fim de aprofundar as necessidades e possibilidades de uma segura bagagem cultural de nossos alunos diante da sua atuação profissional e um ensino mais feliz e gratificante para crianças e adolescentes.

O curso de Letras, com certeza, tem recursos e métodos para despertar o interesse pela Literatura. Nós, da Educação, poderíamos oferecer a disciplina Arte-Educação a todas as licenciaturas, bem como ampliar o campo cultural na Pedagogia.

Todo o processo de pesquisa partiu da constituição de um grupo pesquisador formado por alunos universitários e professores da rede de ensino, que, livremente, participaram do grupo de estudo que deflagrou a pesquisa-ação acerca do preparo estético do professor.

O estudo sobre as Artes e o ensino das Artes fortaleceu os conhecimentos e habilidades que pretendíamos ensinar por intermédio de uma formação desenvolvido mediante um grupo pesquisador.

A desvalorização da Arte, no processo formativo do homem brasileiro, tem razões históricas que precisam ser desveladas e seu sentido na educação precisa ser redescoberto. É exatamente o que esta pesquisa busca: elucidar as razões e deflagrar processos formativos estéticos que possam contribuir com a educação criativa de nossa gente.

Acompanhamos, mediante a investigação, as ações formativas nas quais os professores serão envolvidos continuamente, visando a oferecer oportunidades de apreciações, reflexões e fruições em Arte dentro deste projeto.

8 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia aqui adotada foi a pesquisa-ação, buscando contribuir para repensar a formação docente, considerando o universo da Arte e da sensibilidade visando a uma atitude mais criadora no ensino por parte do professor que em sua prática docente participou e experimentou. Desta maneira, utilizamos uma série de recursos metodológicos para a pesquisa, como, em primeiro lugar, a constituição de um grupo formativo composto por oito professores da rede pública, por dois alunos e dois docentes universitários, que tomam parte desta pesquisa. Todos tínhamos em mente contribuir para o fortalecimento da Arte e da Cultura na formação do professor.

O grupo se considerou em decurso de formação e o designamos como grupo formativo. São dois alunos de graduação e pós-graduação, dois professores universitários e oito docentes da rede pública de ensino em desenvolvimento de um projeto no qual se realizaram atividades, os quais, ao final de 24 meses, representaram mudanças consistentes em sua prática.

Estivemos todos em processo de formação, mas as personalidades deste grupo tiveram papéis claros e absolutamente distintos do nosso, na qualidade de pesquisadora de educação, autora da tese e articuladora da pesquisa e do grupo de professores e alunos do ensaio ora relatado. No primeiro caso, detectamos a necessidade de formação artístico-cultural em currículos de formação docente e, em decorrência, propusemos um projeto que realizasse um conjunto de ações complementares a um grupo em formação, alterando o perfil de sua profissionalização docente. Ao mesmo tempo, o projeto representou o estabelecimento de um diálogo sobre a necessidade da dimensão estética no currículo de Pedagogia e demais licenciaturas.

Finalizamos estas considerações, evidenciando que só foi possível, no momento, dar início a uma discussão que é muito mais ampla, sobre a possibilidade de uma formação estética de professores, especialmente os da educação básica.

As atividades deste projeto se iniciaram com a constituição do grupo de formação e teve continuidade com os demais momentos formativos, como os três seminários sobre Formação de Arte-Educadores, as sessões de estudo em grupo, o acompanhamento de professores de Arte. É com este material que iniciamos o relato do trabalho ora desenvolvido.

A tarefa de campo, com professores de Arte, é antes de tudo a tentativa de contribuir para o desenvolvimento de uma ação mais criativa no âmbito da escola.

8.1 Os Protagonistas

Os protagonistas deste trabalho são os arte-educadores que, ao se envolverem com o grupo formativo, contribuem para mudanças em suas práticas, acrescentando novas ações e novas reflexões, bem como promovendo ações desencadeadoras de formação humana e estética. O grupo formativo é um conjunto de professores de Artes que espontaneamente se reúnem, implementando ações de formação e de debate das adequações necessárias ao ensino da Arte, tendo, no entanto, como foco, a formação de professores.

Ao longo de dois anos, atuamos com a realização de oportunidades de formação aos professores. De maneira sistemática, nos eventos, e de forma permanente, por meio do grupo formativo, oferecemos oportunidades de debater sobre o ensino de Arte no Ceará, bem como de enfrentamento das barreiras a formação dos arte-educadores e da dimensão da estética da formação docente.

Instituímos, por intermédio do grupo de estudo, uma permanência de ações. Por outro lado, porém, outras pessoas que não se mantiveram no grupo puderam permanecer articuladas em reuniões mensais que culminaram na criação da Associação de Profissionais do Ensino de Artes que, hoje, já soma forças no sentido da melhoria da formação docente de Arte.

Afora estes professores, vinculados ao grupo ou à Associação, ainda contamos com as contribuições espontâneas como a do Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, orientador desta

pesquisa, que esteve presente em muitos eventos formativos implementados por esta investigação.

Ao nos referirmos aos doze integrantes do grupo de estudo usaremos letras para identificá-los neste relatório de pesquisa: E, Z, C1, N, H, I, P, R, S, M, D e F.

Antes de qualquer outro objetivo, a presente pesquisa pretende trazer à luz a construção de problemas que afetam o ensino de Artes, sob a óptica da formação docente. Expresso de outra maneira, queremos fomentar o debate sobre o lugar da Arte na educação e as exigências de formação, para que nossos professores possam dar conta dessa tarefa, de fazer uma abordagem de cultura, rica em expressões artísticas dentro da escola.

Chegamos mais uma vez à Arte na escola: o seu lugar, sua vivência, sua prática, seu estudo. Pelo que conhecemos, com síntese nos achados desta pesquisa, podemos dizer que, no Estado do Ceará, vai mal. Não cabe aqui desfiar todo um rosário de lamentações, mas buscar soluções partilhadas com os professores envolvidos, as instituições de ensino superior, o Conselho de Educação do Ceará e com todos os que possam ter interesse na educação da sensibilidade.

A Universidade Estadual do Ceará foi a grande aliada no desenvolvimento desta pesquisa, pois se articulou ao projeto de extensão Rede Arte na Escola, mediante convênio, o que proporcionou estrutura física e material para a pesquisa.

A instalação (como parte do Projeto Rede Arte na Escola) de uma sala possibilitou receber os professores integrantes do grupo formativo, servindo também para sala de estudo, DVDteca, sala de vídeo, entre outras atividades que ali desenvolvemos, fato que contribuiu para a realização da pesquisa.

A UECE, neste projeto, criou as condições físicas de acolhimento dos professores para a realização da pesquisa. Todas as ações desenvolvidas se propagaram dali, do ambiente em que o grupo formativo planejou e realizou o I, II e III Seminários sobre a Formação do Arte-educador,

além de várias oficinas, inúmeros empréstimos de materiais didáticos, livros, CDs, DVDs, bem como operando um sistema de comunicação entre os professores e a rede de formação Arte na Escola.

O convênio da UECE com o Instituto Arte na Escola, o qual visa à formação continuada de professores de Artes, foi imprescindível e este elo é de grande valia para o presente projeto de pesquisa.

Por intermédio da Rede Arte na Escola, prestamos grandes serviços de informações e formação da docência em Artes, já que, no sítio da internet e na sala, disponibilizamos suporte didático para o professor de Arte. A atitude de alterar o perfil do ensino de Arte é algo inerente aos professores da área que busca formação e participação, nas oportunidades de capacitação docente, quando estas se lhe apresentam. Acompanhamos esforços pessoais para qualificação destes professores, participando de cursos, seminários, oficinas e em tantos outros momentos.

A formação, sabemos, é coletiva e não individual, mas neste caso é a iniciativa particular dos professores que marca aperfeiçoamento em suas funções. Como já relatamos, os professores do grupo formativo participaram do grupo e de outras formações oferecidas por nós, certamente por falta de uma proposta de formação continuada por parte das secretarias de educação.

Nos anos de 2005, 2006 e até meados de 2007, não foi proposta, pelas Secretarias de Educação do Estado ou do Município de Fortaleza, uma organização curricular para o ensino de Artes. O encaminhamento do ensino na sala de aula ficou a critério de cada professor. Desta maneira, são estes professores, comprometidos com a educação, que buscam soluções para os problemas encontrados nas aulas de Artes.

É o que fazem quando somam, aos seus conhecimentos anteriores, novos saberes, graças à pesquisa, à participação em cursos e seminários, bem como em oficinas, e, acima de tudo, no grupo formativo.

8.2 Pesquisa de Campo

Duas atividades de pesquisa foram basilares para este trabalho. Inicialmente, a criação do grupo formativo e, em seguida, a realização dos três seminários sobre a Formação do Arte Educador. Outras ações surgiram como consequência destas duas, como a publicação de um livro em mídia de CD pela Editora da Universidade Estadual do Ceará (EDUECE), com inscrição no ISBN apresentado em forma de artigos de professores de Artes da Educação Básica do Ceará.

Apresentaremos, neste a sessão, o desenrolar das atividades de pesquisa seguindo uma ordem cronológica.

O segundo semestre de 2005 representou, para esta pesquisa o início de suas atividades de campo. Com o começo do semestre letivo, constituímos o grupo formativo que, aprofundando conhecimentos relativos à cultura brasileira, com leitura crítica das obras Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre; e Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Hollanda, serviram para fortalecer as bases de estudo da sociedade brasileira, junto ao grupo de professores.

O primeiro ano de trabalho no projeto possibilitou partir do grupo para desenvolver as ações teórico-práticas de pesquisa de campo. A proposta de uma fundamentação sobre Cultura Brasileira entusiasmou a todos, pois, em unanimidade, sentíamos falta, em nossa formação, de uma base de conhecimentos culturais brasileiros. Ao se tomar consciência do tipo de exploração porque passou o País, é impossível não se indignar. Influenciados pela indignação e tomados pelo desejo de encontrar soluções para a problemática do ensino de arte no Ceará, pensamos em tematizar essa questão para um grupo maior de educadores e interessados em geral.

O grupo formativo foi, antes de tudo, um exercício de autonomia na formação docente, na qual o educador toma como necessidade presente seu aprimoramento profissional. Todos os que permaneceram no grupo o fizeram por opção própria, sentiram a lacuna cultural que precisavam preencher e viram no estudo em grupo uma solução. Muitos foram os interessados, porém, somente os mais disciplinados continuaram.

No primeiro momento no entanto, devia mesmo haver depuração, pois o número que imaginamos foi de doze participantes no grupo formativo. Desta maneira, tivemos o número

idealizado de participantes num projeto formativo que propagou as idéias de formação continuada em Arte e Cultura para os professores de educação básica envolvido na pesquisa.

A segunda ação precisou dar seqüência ao desenvolvimento do material já estudado que então devia entrar em sala de aula pela ação significativa do professor. Devíamos ampliar a perspectiva de ensino, lugar onde deve prevalecer a delicadeza da Poesia, da Música, enfim, da Arte.

O trabalho do professor, de introduzir Arte, na educação destes jovens, é importantíssimo e deve ser tomado como um desafio constante, perante o qual nos situamos, por um lado, para levar nossa percepção do que seja artístico, bem como para nos encontrar com o gosto do professor em formação, contribuindo para criar oportunidades de fazer uma rica troca de experiências estéticas. Este caminho de mão dupla é indispensável para o ensino-aprendizagem.

Ao se referir à contribuição do grupo para sua formação a professora, S., diz:

Ao entrar no grupo de estudo, ampliei minha visão sobre o estudo da arte e passei a trabalhá-la com minhas crianças, sendo mais fundamentada e significativa.

Quando se reporta à transposição dos conhecimentos adquiridos, assinala:

Meus alunos passaram a ter uma professora mais aprofundada nos estudos ligados à Arte.

Outra professora I., esclarece:

A contribuição do grupo na minha formação continuada é sem sombra de dúvida, um grande diferencial em minha atuação profissional, pois o referencial teórico, as vivências e as outras trocas de idéias e experiências, me deixaram mais segura. Quando preparo as minhas aulas, quando proponho vivências lúdicas e em Artes, quando escrevo ou planejo atividades.

O desenvolvimento de estudos e vivências de Arte junto ao professor do grupo o fez ampliar conhecimentos e propor aos seus alunos outras experiências.

O convívio com os alunos e a Arte, em sala de aula, com os mais diferentes estudantes, gostos, opiniões e a apreciação de múltiplos estilos de Arte levou o professor a uma visão eclética. O processo, que se desenrolou com essa pesquisa teórico-prática, em meio ao grupo formativo, deu fundamentos às expressões de Arte, com ênfase na brasileira, que foram levadas

para sala de aula pelo professor em formação e ofereceu subsídios para a ação pedagógica do educador.

O olhar difuso para todos os lados é a óptica da pluralidade, tão afeita a nossa gente e, ao mesmo tempo, tão negada! Ampliar o repertório de conhecimentos da Cultura Brasileira, junto ao professor que participa do grupo, foi um de nossos objetivos. Sobre esse aspecto, relata E.:

O grupo para mim é a renovação, é encontro, busca e troca de fazeres. Seu cronograma é rigorosamente e afetivamente cumpridos o que nos dá uma certeza de que estamos sempre conquistando novos conhecimentos. É um encontro prazeroso, os debates são ecléticos pois cada participante tem um amor incondicional pela Arte, sua importância para o desenvolvimento humano, embora a grande maioria não possua uma formação acadêmica em Arte.

Para E,

Não nos foi dada a liberdade de escolha especialmente por nossas origens de classe, trabalhadoras, pois a grande parte de nosso professor é daí constituído e foi-nos negado o acesso à cultura e a arte.

A nossa condição de povo, escravizado, explorado até a última gota de sangue, não nos permitiu uma expressão mais autêntica de nossas raízes culturais e somente pela resistência é que mostramos que, apesar de escravizados, conseguimos criar espaços na concepção de uma cultura diversa e rica que deve fazer parte do repertório dos professores.

A redenção desta ação inquieta em sala de aula, onde se possa experimentar, nas Artes o modo próprio de cada aluno deve ser explorado pelo educador que, tendo feito parte do grupo, se dispôs a levar opções de Arte brasileira e universal para ser tematizada em sala de aula do ensino básico confrontando-as também com as opções dos alunos desenvolvendo em todos o gosto pelas Artes.

Fazendo-se opção não pela Arte que está nos media e que faz parte do gosto comum, ou por aquela conduzida por nossos alunos e imposta por uma indústria cultural cobiçosa de lucros, mas por uma cultura de raízes brasileiras, acreditamos que serão profundas as mudanças nas maneiras de aprendizagem ou não do padrão imposto, ao lado de uma cultura brasileira ainda desconhecida que deve ser apresentada e assimilada pelos mais jovens. A cultura não termina na produção e consumo de livros, quadros, sinfonias, filmes, obras de teatro; nem sequer começa aí. Cultura é a criação de qualquer espaço de encontro entre os homens e são cultura todos os

símbolos da identidade e da memória coletivas: testemunha do que somos, as profecias da imaginação, as denúncias contra os que nos impedem de ser.

A contribuição do professor em fazer o aluno conhecer e apreciar a Arte brasileira e universal, fazendo frente a uma cultura alienante, do enlatado cultural, que se impõe pelos meios de comunicação de massa à mente de nossas crianças, é por demais almejada no ambiente escolar, realizando-se assim uma ação pedagógica cultural rica. São estas algumas das mudanças que precisam ser realizadas pelos professores na escola.

Espera-se do professor que ele possa apresentar às crianças um múltiplo universo artístico-cultural, povoado de elementos básicos, que o faça desenvolver, junto às crianças, habilidades, sensibilidade e talentos.

O objetivo do presente trabalho é oferecer um conjunto de oportunidades formativas, que possibilite ao professor ter maior desenvoltura no campo das Artes, bem como maximizar seu trabalho didático em sala de aula, fortalecê-lo em suas ações, apoiando e registrando as experimentações mediante os relatos no grupo.

De volta ao grupo de estudo, algumas destas ações são refletidas e tematizadas. Refletiremos sobre a prática docente com vistas a melhorá-la.

Todos os envolvidos nesta pesquisa partilham de um objetivo - tornar mais sensível o ensino, transformá-lo em alguma coisa mais delicada, mais prazerosa de desvendar. Em algum lugar no País, a delicadeza deve florescer e acreditamos ser a escola este lugar. Não só nas aulas de Artes, mas também em todos os momentos, pois contribuir para formar homens e mulheres mais sensíveis, conscientes, cultos e proativos, depende de favorecer outra mentalidade contraposta à do homem cordial, a que alude Sérgio B. de Hollanda, que aceita tudo passivamente no país. Depende de reforçarmos a sua capacidade de se indignar com a ausência, das aulas de Artes, de saberes favoráveis ao crescimento do universo cultural dos alunos. Almejamos que a nossa formação seja alicerçada sobre a estrutura do salto qualitativo de que precisamos, aprofundando saberes relativos à Arte e à Cultura.

Já que conhecemos os prejuízos incalculáveis de uma colonização exploratória, almejamos, então, constituir um tipo de educação que nos dê impulso, edificando algo novo, criativo e, acima de tudo, mais consciente, e formando um professor de modo a compreender o mundo ao seu redor sem amargor ou paralisia, mas com esperança de ver nascer um país mais justo pela decisiva participação de todos.

No ano letivo de 2005, como parte do processo de pesquisa que teve, como forma de sensibilização para a questão proposta, a necessária formação artístico-cultural dos professores, realizamos o I Seminário Sobre Formação do Arte-Educador, contando com várias ações, como palestra, relatos de experiência, oficina, doação do material chamado Arte Br, entre outras atividades. Foram favorecidos com o material pedagógico, Arte Br, todos os professores de Arte-Educação do Município de Fortaleza. Foi uma oferta mediante a qual os professores passaram a ter um material rico em reprodução de peças importantes das Artes Visuais brasileiras que se encontram nos principais museus nacionais espalhados pelas cinco regiões do País.

O I Seminário desencadeou toda a pesquisa em que se fez um primeiro diagnóstico e em seguida propôs-se a organização de um grupo de estudos, para posteriormente se manter acesa a chama de transformar o ensino escolar de Arte com a idéia da criação de uma Associação da categoria.

O I Seminário Sobre Formação do Arte-Educador ocorreu em outubro de 2005. Foi idealizado e desenvolvido sem muito apoio de órgãos governamentais. Nós e um pequeno grupo de professores, ao mesmo tempo em que íamos nos articulando, também concebíamos o I Seminário. Na ocasião convidamos o Prof. Dr. João Francisco Duarte Jr., que proferiu a palestra sobre a educação do sensível,, traçando uma narrativa da trajetória da sensibilidade da humanidade até chegar ao homem atual, que para ele sofre uma asfixia da sensibilidade na contemporaneidade.

Por ocasião da abertura do Seminário, foram por mim proferidas algumas palavras, que agora transcrevo como forma de tornar mais claros os propósitos dos instrumentos de pesquisa aqui utilizados.

8.3 Palavras de Abertura do I Seminário Sobre a Formação do Arte-Educador

O seminário sobre formação docente em arte tem como objetivo principal pensar alternativas de formação para o educador que leciona no ensino básico, tendo a sensibilidade como elemento fundamental para quem lidará com pessoas, contribuindo para um desenvolvimento salutar das mesmas.

Muito se tem falado dos males da escola, encontra-se em toda a literatura especializada exemplos de quão autoritária e malévola a educação escolar tem sido, às vezes. Porém, hoje queremos, aqui, iniciar um percurso que busca a educação sensível do homem levando em consideração o patrimônio imaterial nosso e da humanidade .

Almejamos consolidar forças que vêm isoladamente se formando com nosso trabalho, mas que, por não atuarem em conjunto, tornam-se impotentes.

Muito se tem acusado o professor pela ineficiência do ensino, mas nunca nos perguntamos como se deu sua formação e quais as opções por ele encontrada. Se aqui, em Fortaleza, encontramos sérias dificuldades de formação, imaginem no nosso interior onde as condições são ainda mais drásticas.

Muitos relatos de professores nos fizeram perceber que as condições da preparação do professor para a docência têm sido as mais adversas. Quando trazemos a questão para o universo da docência em arte, aí então, a situação se agrava, pois são irrisórias as ofertas de formação docente em artes nas universidades cearenses.

Excluindo-se o curso de música da UECE, todas as outras graduações em artes são experiências que ainda não resultaram na formação de turmas e, na sua maioria esmagadora, formam o artista e não o arte-educador .

Este seminário pretende chamar a atenção para a inexistente oferta de formação em nível de graduação disponível para o arte-educador, por um lado, e, por outro, alertar para a dimensão estética necessária à formação de qualquer educador. Em ambos os casos, em nosso Estado, peca-se por omissão. A formação docente como um todo e a do professor de arte em particular carecem de elementos significativos e sólidos da cultura universal e brasileira.

Se observarmos o currículo das instituições de ensino superior que licenciam para o ensino veremos que não há, em seus currículos, uma compreensão da cultura brasileira como indispensável ao professor que vai educar nossos jovens .

Talvez porque não se considere que exista uma cultura brasileira, já que nossas teorias são todas bebidas em manancial alheio.

De certa forma a colonização de exploração que sofremos não acabou, continuamos achando que tudo que vem de fora é melhor, e nos baixamos diante de todos. Sempre uma lágrima no olho de quem já não encontra saída, penso que é essa submissão que não nos faz agir como um povo que é capaz de se indignar com tanta opressão.

Trazer o universo da arte para o interior do currículo de formação dos professores vai fazer com que eles conheçam mais a fundo quem verdadeiramente somos e por um caminho que não engana nunca, o da emoção. Assim, essa mesma educação da sensibilidade nos ajudará muito enquanto educadores em sintonia com os desejos dos educandos .

Continuamos a argumentar sobre o caráter formativo da Arte e quão indispensável ela é para que os professores sejam capazes de encantar seus alunos através do conto, do verso, da poesia, não digo da poesia como linguagem artística isolada, mas tomo-a por todas as outras linguagens artísticas. Sem dúvida alguma, se houvesse mais arte na escola nossas crianças estariam mais felizes e mais educadas.

Por isso tudo, é que promovemos este encontro para que iniciativas na área de arte-educação, sejam tomadas por quem mais se interessa por ela: o arte-educador.

Realizar este Seminário foi um desafio constante. Contamos mais com a boa vontade das pessoas e a garra de todos nós, do que com a estrutura e suporte das instituições. Por isso, eu digo, nós juntos somos fortes e esse momento é uma demonstração disto. Foi a inscrição de cada um de vocês que ajudou a tornar possível esse seminário. Por isso agradeço a resposta ao convite de cada um de vocês e convoco-os a envolver-se nessa gana de realmente criar as condições de possibilidades de que o ensino das artes aconteça em nossas escolas de forma satisfatória e isso se inicia com a formação do professor .

O Pólo da Rede Arte na Escola se propõe ser um articulador de intenções e ações na formação do educador que leciona arte ou que é interessado em aprofundar sua formação no universo extraordinário da arte.

Não vou me deter em falar do que já está no folder, mas quero dizer que toda a programação foi pensada com muita dedicação e com muito carinho.

À aqueles que acreditaram neste evento e nos apoiaram materialmente o nosso obrigada especial e a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que fosse possível a realização deste encontro.

Bom Seminário a todos.

8.4 Reflexões sobre o Primeiro Seminário

O primeiro Seminário foi, antes de tudo, um momento de formação dos professores de Arte por meio de reflexões realizadas nas palestras, por meio do momento de tomada de decisão de enfrentar os obstáculos, bem como nos relatos de experiência e pesquisa, que revelaram, na prática, as dificuldades com que se defrontam os professores.

As oficinas são, por parte dos professores, as ocasiões mais esperadas, pois com as fragilidades da sua formação, esta vivência representa aquele instante em que adquirem técnicas para manejo em sala de aula. Não queremos com esta observação desqualificar a pertinência da oficina como formação de professores, pois, se bem aproveitadas, ensejam outras dinâmicas de que o professor se apropria em sala de aula.

O registro da experiência por parte do professor quanto ao espaço da Arte na escola é, em si, um instrumento de fortalecimento da dimensão estética no ambiente escolar. Não é comum o registro por parte do professor de Arte de sua prática pedagógica. Os Seminários se revelam motivadores oportunos para realização de registros de experiências, por parte do educador. Durante as reuniões, os professores relatam espontaneamente situações de sala de aula e essa expressão representa um instrumento útil na mão do professor.

Como seqüência ao I Seminário sobre a Formação do Arte-Educador, realizamos um Seminário destinado somente aos professores de Artes da Prefeitura de Fortaleza, levantando uma discussão sobre os PCN's de Artes e fazendo um curso de iniciação às Artes brasileiras, momento este em que foram distribuídos materiais didáticos, principalmente o Kit Arte Brasileira, do qual constam 24 postais, 12 pranchas, uma linha do tempo e 13 manuais de orientação ao professor sobre obras de artistas brasileiros.

Este momento foi aproveitado para conhecermos os pontos de vista dos professores sobre o ensino de Arte escolar. Durante este Seminário, realizado para professores de Artes do município de Fortaleza, em janeiro de 2005, além de elementos introdutórios do ensino de Artes na Educação, realizamos entrevista aos docentes relativa a quatro aspectos:

- 1 Como está a Arte na escola?
- 2 Como são ministradas as aulas de Artes?
- 3 Quais são as expectativas dos alunos da escola e dos professores?
- 4 Quais são as maiores dificuldades?

Como resultado desta pesquisa de sondagem, reunimos algumas reflexões que vamos apresentar sob múltiplas visões: aspectos reflexivos e outros elementos quantitativos. Esta abordagem dar-se-á em função dos dados colhidos e da forma de apresentação que acreditamos poder facilitar o entendimento da situação do ensino de Artes na escola.

Foi unânime, na fala dos professores, a explicitação da ausência de tempo e espaço adequados ao ensino da disciplina de Arte no ensino municipal. Em primeiro lugar, uma aula semanal de 50 minutos, na visão dos professores, é totalmente inviável à realização de aquisições significativas de conhecimentos, já que a Arte escolar deverá ser coletiva. Assim sendo, o reduzido tempo destinado ao ensino de Arte é forte determinante do frágil desempenho estudantil na área.

O tempo, sem dúvida nenhuma, será elemento de mudança indispensável ao processo de aprendizagem na Arte, visto que toda realidade acontece num tempo histórico ao qual se liga numa relação de dependência. Desta maneira, é fundamental que nossa pesquisa-ação se posicione como um questionamento sobre a necessidade de ampliação de tempo escolar destinado às Artes na escola.

Por outro lado, queremos rediscutir o modo mesmo de ser utilizado o tempo escolar, não somente a distribuição desigual do tempo escolar, mas também quanto à maneira em que se desenvolvem as ações estudantis.

A estrutura disciplinar, do modo como foi pensada para a escola, isola as áreas do conhecimento de forma a fragmentar, desarticulando todo o saber humano. A estes saberes foi-se atribuindo valores que, ao longo do tempo, no âmbito escolar, impossibilitou que certos aspectos da vida fossem estudados com a relevância que merecem. É exatamente o que aconteceu com a Arte na escola brasileira.

É possível que uma criança entre na escola nas séries iniciais do ensino fundamental e, saindo ao final do ensino médio, ainda assim, não consiga sistematizar idéias claras sobre Arte ou se expresse por meio dela. É comum que não conheçam a obra de grandes artistas nacionais ou

não tenham pelo menos uma vaga idéia do sistema de notação musical e coisas do tipo; ou seja, que saia da escola sem desenvolver conhecimentos significativos em Artes.

A organização em disciplinas como está realizada na escola faz com que a Arte seja diluída em outras áreas do conhecimento, destinando-se a ela um tempo semanal de 50 minutos. E é, no entanto, uma conta difícil, pois se a pessoa não resignificar o tempo escolar, o que se tem é um “lençol curto”. Cobre-se aqui, descobre-se acolá.

Quando nos referimos a repensar o tempo escolar, significa dizer que temos que, por um lado, ampliar o tempo dos alunos na escola e, por outro, repensar o modo como é aproveitado este tempo. Ocorre comumente de cada área se fechar em si mesma, quando sabemos que a aprendizagem sucede na articulação, a qual diz respeito à relação entre as áreas do conhecimento, já que Filosofia, Ciência, Arte e Religião têm solo comum.

Precisamos realizar o esforço de exercer um ensino interdisciplinar cujas áreas do saber se entremeiem livremente, ou seja, urge um novo modo de ensino escolar. O cotidiano da escola deve deixar de ser trabalhado em grupos fechados por faixa etária em salas sem nenhum recurso, além do quadro negro, livros didáticos e cadernos de anotações. Este é um saber escolar limitado e limitador das potencialidades de nossos jovens.

Trancafíá-los em grandes números com um professor a cada 50 minutos é mecanizar o processo de ensino. Dentro desta maquinaria, o professor oferece doses maciças de informação e, mediante a repetição e o exercício, pretende alcançar o idealizado. Nossos alunos são vistos como elementos da equação educacional, destituídos de pensamentos autônomos e sem vocações latentes.

A constituição de uma didática interdisciplinar exige da escola a revisão de suas práticas em que o caráter intuitivo, verificado nas manifestações dos alunos e interação comunicativa com seus professores, seja trazido à sala de aula para recriação.

A óptica multifacetária, que a educação precisa adotar em nosso País, nega a existente, ao mesmo tempo em que constrói sobre ela nova ação educativa. Assim, a ambigüidade entre disciplinaridade e interdisciplinaridade precisa articular-se mediante uma prática investigativa dentro da escola em que tanto se apreende o plural como o singular.

Nova organização escolar clama por uma distribuição do tempo e do espaço, onde os alunos encontrem os ambientes adequados para as múltiplas facetas da elaboração do saber. Biblioteca, laboratórios de Geografia, Matemática, Ciências, de Informática; teatro e anfiteatro, salas de vídeo e áudio, de Artes etc. são os espaços indispensáveis à escola.

Trabalhar a prática educativa, com base na pesquisa e na abordagem multidimensional, modificaria em muito o entrelaçar dos conhecimentos, mas, por outro lado, não anularia as especificidades de cada área. Por exemplo, que o professor de História use músicas para abordar conteúdos da sua matéria não preenche a necessidade de os jovens aprenderem a leitura musical. É entrelaçando os conhecimentos em uma interação criativa dos professores e alunos, agindo de maneira a constituir saberes sobre necessidades emergentes da vida, que se vai desenvolvendo a aprendizagem de alunos e professores.

Assim exposto, pretende-se dizer que pensar o lugar da Arte e da Estética no contexto escolar significa alterar a concepção de tempo e espaço dentro da escola, pois está equivocada é a organização em gavetinhas isoladas das áreas do conhecimento.

Os professores desarticulados, fechados em áreas insuladas do saber, desenvolvem um tipo de conhecimento repetitivo e enfadonho, alargando o fosso entre os mais jovens e o saber elaborado pela humanidade ao longo de sua História.

A transversalidade, no dizer de Heloísa Luck, é prática de interdisciplinaridade. Podemos, assim, tornar transversais saberes diversos, sem, contudo, perder o compromisso ético de assegurar conhecimentos indispensáveis a cada área por parte dos alunos, orientados por seus professores.

O pensar e o agir interdisciplinar se apóiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação. (LUCK, 1994, p. 63)

Este modo de pensar a ação escolar ressignifica e transforma não só os estudantes em verdadeiros sujeitos de sua vida estudantil, mas também o professor, bem como todo o processo de aprendizagem é ressignificado. Para Luck: “Nesse caso, procura-se estabelecer um método, o menos mutilante possível, que permita estabelecer o diálogo entre conhecimentos dispersos, fazendo-os desembocar numa compreensão da realidade o mais globalizadora possível.” (1994, p. 68).

Ao ensinar, deveríamos estudar temas que emergem da realidade, e seguramente a Arte faz parte indissociável da realidade cotidiana do ser humano, além de ser meio de expressão e comunicação do próprio estado real.

São feitas muitas propostas no sentido de buscar uma prática de ensino transdisciplinar. Realizaram-se experiências pedagógicas em muitos lugares desse imenso País, porém, ainda não se conseguiu a abrangência necessária para integrar as disciplinas escolares, de modo a constituir uma nova modalidade de ensino no Brasil.

Um ensino que tenha por base a pesquisa da aprendizagem, que parta das necessidades reais de nossos educandos, contribuirá para formar pessoas mais propositivas e atuantes na mudança da nossa dura realidade.

O embrutecimento do homem brasileiro se fez também com a ajuda da escola, que ofereceu historicamente um ensino com base na repetição de conhecimentos, muitas vezes distorcidos. Com base na nossa História, sabe-se que qualquer forma de saber sistematizado e escolar é muito tardia no País, pois praticamente da década de 30 do século XX em diante é que se formaliza aqui o ensino. Além disto, não houve interesse por parte de nossas elites em investir na educação de nosso povo porquanto, o que as motivava eram interesses econômicos, servidos por uma política oligárquica.

Nossa democracia foi falaciosa desde o início, assim como o foi a massificação do ensino no Brasil, pois se ofertou ao povo uma educação mínima somente para que exercessem o direito ao voto e manuseassem máquinas e outros instrumentos de trabalho mecânico, com o fim de fornecer mão-de-obra barata às fábricas e indústrias brasileiras.

Desta forma, para formar uma sociedade mais igualitária é preciso nova modalidade de educação para o Brasil. E, antes de tudo, é necessário alterar esta matriz reprodutora de saber que insensibiliza e inviabiliza a criatividade libertadora.

No campo da Arte, o formato de uma aula semanal de 50 minutos, com sala dispendo-se de cadeiras enfileiradas com aproximadamente 40 alunos ou mais e sem quaisquer recursos materiais de apoio para as aulas, como relatam professores entrevistados, torna impossível fomentar conhecimentos significativos em Artes.

As dimensões espaço e tempo nos remetem ao modo como é estruturado o currículo escolar, seja na educação básica ou até mesmo na superior. Assim, as reflexões aqui iniciadas serão retomadas em outro momento.

Não queremos aqui estabelecer critérios de bom funcionamento da escola, porém cabe-nos perguntar: resolveríamos o problema do ensino de Arte se criássemos uma sala de Arte e ampliássemos para dois tempos semanais, hipoteticamente?

O impeditivo espaciotemporal da aprendizagem de Arte, no contexto escolar, encontrado nos depoimentos de professores, não pode ser pensado desarticulado de toda problemática educacional. Os paradigmas curriculares atuais não respondem às necessidades das diversas áreas do saber, ou, por melhor dizer, da compreensão do conhecimento desenvolvido pela humanidade por parte dos nossos educandos.

Aspecto também unanimemente apontado pelos professores como condicionante de uma baixa rentabilidade da disciplina é a ausência de formação adequada de nossos professores. Ainda que todos os professores de Arte do Município de Fortaleza, que participaram do Seminário e que

responderam aos questionamentos propostos, tenham mencionado ser a falta de formação de professores um problema dos mais graves que atinge diretamente a qualidade do ensino de arte, nem todos identificaram a sua formação inicial.

Como não os interrogamos sobre qual a formação inicial, já que contaremos com dados oficiais de formação destes professores, estes argumentam, nas entrevistas, sobre a necessidade de formação de professores na área, de maneira espontânea, ou seja, ao se referirem a maior problemática do ensino de arte, invocam formação no centro do problema. Apenam por formação porque sentem suas rachaduras na própria pele.

Ao ensinarem Arte, quer tenham ou não formação na área, clamam por um processo de formação continuada que os ajude a trilhar caminhos criativos de ensino de Arte em articulação com as outras disciplinas.

A compreensão de que a formação cultural é a bagagem sem a qual não dá para embarcar nessa viagem de formular novos conhecimentos com alunos de todo Brasil é vital ao bom direcionamento do ensino básico.

Voltando à reflexão sobre o ensino de Arte e a formação do professor, lembramos aqui que temos uma situação multifacetária, já que, de um lado, há o professor oriundo de outras áreas que não a Arte e que lecionam a disciplina na educação básica no Estado do Ceará (a maioria). De outro a parte, estão os professores com formação inicial em Arte, que procuram acompanhamento e desenvolvimento de programas articulados com o projeto pedagógico das escolas, pois se sentem isolados dentro do contexto curricular do ensino.

Desta maneira, é urgente repensar a estrutura do currículo de formação docente, incluindo, de forma integrada, a vida acadêmica de todos os alunos das licenciaturas na esfera da Arte e da Estética.

Os concursos para professores na área de ensino de Arte continuam indicando que licenciaturas em Arte são urgentes, pois sobram vagas por falta de aprovados. Pensando assim

buscamos, com a criação da Associação, influenciar na instituição de cursos. Solicitamos reuniões com as universidades públicas com o intuito de fazer com que estas desenvolvam iniciativas na área.

O descaso em relação ao modo como são encaminhadas as demandas sociais, no âmbito do Estado, demonstra um imobilismo no que diz respeito à área de Artes. Todos sabem que não há profissionais habilitados para a área por que não existem cursos em ofertas no mercado; ou seja, não se formam professores para Arte porque não há onde e se faz vista grossa e ouvidos de mercador à demanda.

É indispensável, no entanto, que, no Estado do Ceará, se criem cursos universitários de licenciatura em todas as linguagens artísticas, para que, gradativamente, professores habilitados possam ocupar as vagas dentro da escola básica.

8.5 Relato de Experiência do Grupo Formativo (2005.2)

O grupo formativo é uma proposta apresentada como instrumento da pesquisa de tese de doutorado, que aborda a necessidade da formação estética de nossos educadores. Depois de alguns encontros com professores de educação básica e docentes ligados a cursos de graduação ou pós-graduação de universidades cearenses, percebemos a necessidade de aprofundar a formação cultural dos docentes em geral e, em especial, a dos professores de Artes.

O ano de 2005, no segundo semestre, foi a época de iniciação dos estudos com nossos professores do grupo, que, como já expressei, não vamos nomeá-los, somente os designaremos como grupo formativo e, em situações necessárias, faremos uso de letras (incógnitas) para nos referirmos a eles, como já fora explicitado.

Tivemos dois encontros iniciais para apresentar a proposta aos interessados, que foram mais de sessenta e, em seguida, ao afinar o grupo com o ato de estudar e com reflexões sobre o programa de estudo do primeiro semestre, reduzimos o número de participantes

significativamente, pois definimos em doze. É importante destacar que o grande número de professores que se propuseram participar é demonstrativo da demanda.

A vivência da Arte, como aspecto formativo em nosso grupo, iniciou-se pela Música, pois, já no primeiro semestre, introduzimos o canto como atividade do grupo. Fizemos as primeiras experiências com o canto a duas vozes, colocadas nas músicas: *Canto das Três Raças*, de Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte e *Boas Festas*, de Assis Valente. Desta maneira, matizamos o conhecimento de cultura brasileira com duas músicas populares memoráveis.

Todo esse semestre serviu de equalização do grupo, então já bem mais afinado. Os encontros são semanais, às quartas-feiras à tarde, e exploramos o universo da cultura brasileira, fazendo a leitura e a discussão dos já mencionados livros *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, e *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda. A culminância do semestre ocorreu na Festa de Natal do Centro de Educação da UECE, quando o grupo vocal formado por participantes do grupo formativo se apresentou cantando em duas vozes.

Nosso estudo de grupo teve dois focos: a Cultura Brasileira e a Formação Estética do Educador, ou seja, nos propusemos aprofundar o conhecimento dos professores sobre a cultura brasileira e depois dotá-los em seu método de ensino de elementos que façam nos apropriar da criação na Arte brasileira, para vivência em sala de aula.

O estudo de grupo continuou ocorrendo com a participação de todos, mediante a leitura de textos, que foram debatidos, ampliando a consciência do professor acerca da exploração que vitima nosso País e o deliberada e sistemática alienação do povo brasileiro.

8.6 Grupo Formativo (2006.1)

O semestre 2006.1, no Estado do Ceará, foi destinado à mobilização dos professores por melhores salários e condições de trabalho. Já no final de 2005.2, foi deflagrada greve de docentes e alunos da UECE e, em maio de 2006, uma nova greve a de professores da educação básica do Estado, foi realizada. De alguma maneira, o grupo foi objeto de uma desarticulação, principalmente porque os professores da educação básica também entraram em greve,

fortalecendo o movimento de reivindicação dos professores por salários mais dignos. Mantivemos o estudo com grande oscilação em seus frequentadores. Embora nem tão freqüente, este coletivo se manteve em formação e atuando.

A relação indireta com a escola é o que mantém o grupo funcionando e, como nele temos professores da rede privada, mantivemos os encontros sempre às quartas-feiras à tarde. O cronograma de estudos naquele semestre se fundamentou no livro *O Brasil na Visão do Artista – O país e sua cultura*, de Frederico Morais, bem como no estudo da coletânea *Brasil+500 – Mostra de Redescobrimto*. Aprofundamos o conhecimento sobre Arte e Cultura Brasileira com reflexões coletivas sobre as leituras realizadas. Ao lado disso, aconteceram também as práticas de canto coral, quando aprendemos a música *Chegança*, de Antônio Nóbrega.

No início do ano letivo de 2006, a pesquisa teve, como forma de sensibilização para a questão proposta, a necessária formação artístico-cultural dos professores, a elaboração do II Seminário sobre Formação do Arte-Educador, seguido de oficinas sobre a Arte brasileira e doação de Pastas Arte Brasileira, contendo material visual (pranchas e postais) e de orientação pedagógica para o uso em sala de aula. Referido Seminário resultou no favorecimento de 300 professores do Ensino Básico e de Arte, com a oferta de subsídios teórico-metodológicos para os professores de Fortaleza que estiveram nessa oportunidade de formação.

No grupo formativo, houve toda uma preparação para o II Seminário, especialmente na elaboração de relatos escritos de experiência e pesquisa, que os professores envolvidos redigiram sistematizando, assim, suas práticas pedagógicas. Alguns destes textos são analisados aqui, no tópico Reflexões sobre o II Seminário.

8.7 Relato de Experiência do Grupo Formativo (2006.2)

No ano de 2006, mantivemos os encontros sempre no turno da tarde obedecendo o calendário regular do semestre letivo, ou seja, o grupo se manteve como atividade também de greve. Este grupo, que se perfilou por livre opção, comportou-se de maneira oscilante em sua

freqüência, ou seja, em relação ao ano anterior, algumas pessoas mudaram e mesmo as que continuaram participando tiveram freqüência irregular.

O mencionado grupo formativo manteve-se em média com 10 ou 12 participantes. Conservamos um grupo-base, com o qual investimos em outras ações desenvolvidas no âmbito da escola, dando suporte à pesquisa e a criação de instâncias de organização da categoria dos professores de Arte.

Como o grupo já vivia o segundo ano de existência, agrupando professores de Artes e alunos e professores das licenciaturas, notamos que a vida foi exigindo das pessoas que às vezes não comparecessem e até se afastassem do grupo. Foi o que aconteceu com uma aluna do curso de Especialização em Arte que teve duas gestações que não chegaram a termo e que exigiram seu afastamento físico, mas ela se manteve sintonizada através de e-mails e outras formas de contato.

O fato é que trabalhamos com um grupo que variava entre dez e doze pessoas. Encontrávamo-nos sempre no mesmo local e tínhamos uma programação que se dividia entre as atividades de estudo teórico sobre cultura brasileira, vivência de canto coral e audiência de curtas-metragens de nossa DVDteca.

As imagens de documentários, curtas-metragem e outras foram aos poucos enriquecendo o repertório dos professores. Ao terminar uma sessão de vídeo, sempre discutimos o que foi apresentado, articulando com o texto. Era bastante explícito o aperfeiçoamento do grupo que ampliava seus saberes em Artes.

Assim pudemos diversificar os campos de nossa formação, ou seja, caminhamos em três frentes: a reflexão teórica, a musicalização e ampliação do conhecimento do universo visual por meio dos DVDs.

Os professores que participam do grupo formativo sentem todos a necessidade de uma formação mais consistente em suas carreiras docentes e buscam-na no grupo formativo. Estes

professores atuam na educação básica em Arte e compõem conosco o esforço de colocar a atenção voltada para a formação estética do professor que atua na escola básica.

Os professores do grupo criticam e denunciam o descaso com que esta área de Arte é tratada na escola. Sentem-se desvalorizados, porém não perdem a garra de fazer um ensino de Arte melhor. Estudam, cantam, assistem a filmes e tantas outras ações independentes, como ir a exposições e seminários, fazer oficinas etc.

Como atividade programada do grupo formativo no ano de 2006, trabalhamos o livro: *Arte e Metrópole*, da coleção Arte e Cultura, e discutimos seus conteúdos, bem como ampliamos pela internet com informações complementares os nossos conhecimentos. Quanto à musicalização, a fizemos destinando uma das três horas de reunião para o desenvolvimento de técnica vocal, apreciação musical e preparação de um pequeno repertório (*Asa Branca e Saudade*), de autoria de Luís Gonzaga e de domínio público, respectivamente, que foi apresentado por ocasião da festa de Natal do Centro de Educação da UECE e no II Seminário Sobre Formação do Arte-Educador.

No tocante à musicalização, percebe-se maior resistência dos professores especialmente de se expor quando das apresentações. Assim, apenas alguns ousaram se apresentar, formando um grupo de seis vozes. Houve professores que, mesmo participando das sessões de musicalização, não vieram para as apresentações.

Mesmo com a flutuação dos participantes, pode-se notar que há um comprometimento por parte dos professores com a melhoria do ensino de Arte, já que eles estavam presentes além do grupo de estudo em outras oportunidades de formação. Alguns estão se preparando para o mestrado, duas professoras entraram no doutorado (com pesquisas na área de docência em Arte), enquanto outras três se encontram fazendo especialização em Arte-Educação. Outro concluiu a especialização, ou seja, todos buscam mais oportunidades de formação, e o grupo se tornou um disseminador de ações de militantes da Arte-Educação, pois é assim que consideramos estes colegas.

O grupo formativo passa a atuar como antenas captadoras de percepções diferentes da Arte, por meio do crescimento do repertório do professor, das experiências que ele inclui em sua sala de aula, além da troca de idéias que acontece no grupo e que motiva reflexões sobre a prática docente. O momento dedicado ao canto dentro do grupo funciona como uma preparação do instrumento vocal do professor e desenvolvimento da sensibilidade musical; ocasiões em que se adquirem conhecimentos específicos sobre o modo correto de usar o seu instrumento vocal também na profissão de educador.

A audiência de vídeos também dá asas ao desenvolvimento do repertório cultural do professor que se avoluma de informações sobre obras e artistas brasileiros. O uso da DVDTeca Arte na Escola possibilitou discutirmos e apreciarmos muitos documentários e alguns curtas-metragens que com certeza enriqueceram nossas reuniões e a bagagem de professores.

É notória a participação de professores do grupo no aprofundamento da sua vida acadêmica, por intermédio da realização de pesquisas pessoais sobre o ensino de Arte, demonstrada na participação em eventos científicos e ingresso em cursos de pós-graduação, bem como no crescente número de apresentações de relatos de experiência e pesquisa por ocasião dos seminários sobre Formação do Arte-educador.

Outra manifestação de um desenvolvimento crescente da formação do educador pela participação no grupo de formação é o crescimento do número de inscritos na seleção nacional do Prêmio Arte na Escola Cidadã, que, no ano de 2007, contou com três professores do nosso grupo formativo.

Tais indicadores - participação em pós-graduação, apresentação de trabalhos em eventos da área e inscrição no Prêmio Arte na Escola - revelam que o professor do grupo está se movimentando no sentido de aperfeiçoar sua prática docente, e acredita que tem feito, pois do contrário não se submeteria a concorrer a seleções de pós-graduações e a um prêmio, se não acreditasse que poderia ganhar. O que foi há pouco descrito representa dizer que esta equipe trabalha em favor de maior pertinência da Arte no ambiente escolar e que seus integrantes buscam viver por inteiro a dimensão formativa da Arte.

8.8. Abertura do Segundo Seminário Sobre Formação do Arte-Educador

É com grande satisfação que, passado um ano do I Seminário estamos aqui novamente reafirmando, neste seminário, nossa convicção de que pensar a formação estética do educador é uma necessidade urgente para o estado do Ceará, especialmente para nós, educadores da área de artes.

Como todos sabem nossa intenção com este movimento é de viabilizar canais de formação para o professor de artes da escola básica, contribuindo para o desenvolvimento da mesma de maneira mais satisfatória e feliz.

Estamos cansados de tanto ouvir falar dos defeitos e pecados da escola, mas queremos afirmá-la como espaço privilegiado de democratização do saber e da arte. Como tal consideramos a educação da sensibilidade fundamental para um crescimento salutar dos jovens. Portanto, devemos assegurar um ensino de arte que cumpra seu papel de tornar acessível para apreciação as obras de arte nacionais e universais, fazendo aos educandos participar do grande banquete cultural que a humanidade nos legou.

Garantir um ensino de arte de boa qualidade passa, inexoravelmente, por uma formação adequada, mas, em breve, também para todo e qualquer professor da educação básica que precisa valer-se de uma formação cultural mais ampla.

Assim, tomar como tema a formação do arte-educador significa tocar no cerne do problema que é a ausência de formação inicial para o professor que leciona arte na escola. Buscaremos, através deste Seminário, alternativas para oferta de cursos para os professores atuais e para aqueles que queiram ingressar na profissão.

Digo a vocês, sem receio de estar equivocada, que seremos nós, organizados, alcançaremos este ideal de ver o professor, preparado para lecionar arte e com beleza.

Alcançamos nossos objetivos a partir da realização de eventos como este, com a manutenção de grupo de estudo, com a efetivação da ACEPEAR, com convênios com secretarias de Educação, atentas a esta necessidade, com a Rede Arte na Escola, parceira e motivadora maior destas ações de arte na escola básica cearense.

O esforço de estarmos aqui juntos, hoje, é muito mais das pessoas preocupadas com esta situação e que livremente vêm-se articulando para tal realização.

A estas pessoas que, como nós, se imbuíram da tarefa de tornar consistente a formação do professor de arte, logo o seu ensino na escola básica, queremos agradecer, inicialmente, Roseli Alves, da Arte na Escola. Na UECE, queria agradecer a Profa. Fabiana Rodrigues, Prof. Cláudio do Carmo, Prof. Moraes, Prof. Nelson, Prof. Santiago. Na UFC, ao Prof. Luiz Botelho; no BNB, a Ricardo Pinto, na Prefeitura Municipal de Fortaleza, a Vera Lúcia e a Maria Zenilda Costa.

8.9 Reflexões acerca o II Seminário sobre Formação do Arte-Educador

No que concerne à reflexão-ação, desenvolvida no ensino das Artes por parte dos professores envolvidos na presente pesquisa, uma boa representação é o seu concurso nos seminários Sobre Formação do Arte-Educador, realizados na UECE, ocasião em que foram selecionados dez trabalhos, entre relatos de experiência e pesquisa, a cada Seminário.

Tomaremos alguns relatos do segundo seminário, especialmente os de pesquisa, em que os autores (professores) refletem sobre Arte-Educação nas escolas públicas de Fortaleza. O estudo sobre o ensino de Artes no Brasil, o espaço da aprendizagem cooperativa na formação de Arte-Educador, o perfil do aluno do curso de Música e, finalmente, a formação inicial do instrumentista de sopro são alguns temas abordados nos artigos dos professores e trazidos aqui para reflexão.

A profundidade das discussões foi considerável e revela cuidado com a formação na área. O trabalho, em que se reflete sobre o ensino da Arte em Fortaleza, só reforça, mediante de

exemplos empíricos, a constatação da realidade do ensino leigo que atua no campo de Arte, ou seja, poucos professores habilitados e a maioria de leigos atuam, lecionando Artes em todo o Município. A dolorosa realidade das condições do ensino de Arte, inclusive a falta de espaço físico para realização de oficina, foi denunciada no relato.

Caminhos outros, no entanto, estão sendo realizados, como, por exemplo, encontramos no trabalho da professora Maria Zenilda Costa, que busca processos cooperativos de formação e, por meio do qual, já implementou oficinas, cursos e formação em ambientes virtuais de aprendizagem, uma disposição para variadas formas de aprofundamento teórico-prático dos professores.

Mencionada professora fez parte do grupo formativo, mas, aprovada em concurso para lecionar no interior, teve que se ausentar, porém, manteve-se ainda nos estudos e ingressou no Doutorado, podendo também desenvolver ações formativas para o arte-educador.

Um aspecto relevante destacado pela professora Inez B. Martins, em outro relato publicado como resultado do II Seminário sobre a formação inicial dos jovens alunos de saxofone, foi o fato de as bandas de escolas desenvolverem um trabalho de iniciação significativo. Outra situação encontrada foi a falta de instrumento individual, levando os alunos a usar, de empréstimo, os instrumentos das bandas, o que possibilitou os seus estudos e aprimoramentos. Assim, mais uma vez, as condições materiais são limitadoras do desempenho daqueles músicos. Nesta amostragem de quatro músicos, citados na pesquisa da professora Inez Martins, nenhum possuía instrumento próprio.

Nas palavras de Inez B. Martins, em texto apresentado como relato no II Seminário realizado em 2006

Nossa primeira reflexão está centrada na aquisição dos instrumentos. Esse fato nos conduz a uma simples constatação de qualquer professor de música. O alto custo do preço dos instrumentos faz com que muitos jovens sejam privados ao acesso à aprendizagem musical. Com exceção da flauta doce e de alguns teclados, o estudo dos instrumentos tem caráter elitista no Brasil. Os da linha estudantil são caros e muitas vezes não estão acessíveis na loja para compra. Em outros casos, não só os preços afastam o acesso do interessado, como também a dificuldade de encontrar no mercado alguns instrumentos específicos. É o caso do oboé e do fagote, por exemplo, chamados de “exóticos”. São raros para comprar, conseqüentemente, de serem vistos e ouvidos nas orquestras e bandas.

No referido relato, uma preocupação com as condições de existência aflora de modo cristalino. O quadro de pobreza no Brasil impede que os talentos sejam descobertos e desenvolvidos, pois poucos têm acesso à Arte em nosso País. Isso acontece não só com os alunos de Música, mas também com milhares de jovens que, com aptidões para Desenho, Dança e Teatro, não desenvolvem suas habilidades, aprendendo, pelo menos, uma linguagem artística.

Voltando à formação do professor, verifica-se que esta formação inicial, a que se refere a professora Inez B. Martins, já lhe foi negada por princípio, pois, em muitos casos, não tem acesso à formação, nem dentro da universidade.

A educação musical e artística deve ocorrer no interior dos muros da escola, pois aí o aluno deveria ter acesso aos instrumentos e às lições. Ora, se na escola é assegurado o ensino de Arte a estes meninos e meninas, eles descobrem e desenvolvem talentos, aprimorando-se na linguagem artística. Estes conhecimentos, no caso do professor, deve ser aprofundado na graduação, quando do ingresso na universidade.

Nosso trabalho é um metadiscorso, na medida em que se utiliza da fala dos professores de Arte em muitas instâncias. Assim, os textos publicados em CD, como resultado do II Seminário, nos conduzem às considerações há pouco expostas como forma de entrelaçar as reflexões dos profissionais do ensino das Artes.

Falta um aprofundamento nas Artes, desde a educação básica, quando os alunos deveriam ter apresentado e desenvolvido seus talentos, que ficaram adormecidos ou se desenvolvem autonomamente, sem apoio favorável ao virtuosismo que a escola poderia incentivar.

Influir de maneira positiva no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino-aprendizagem da Arte deveria ser uma tarefa precípua da educação básica. Sabemos, todavia, que quase nada fica como referências básicas da Arte para o estudante egresso da escola básica no Ceará.

Para Ana Mae Barbosa, “(...) não podemos entender a cultura de um País sem conhecer sua Arte”(2003, p.17). Assim, temos deixado, historicamente, de nos identificar com a expressão de nosso País por falta de introdução, por parte da escola, ao universo das Artes no Brasil.

São muitas as lacunas no ensino básico quando nos referimos ao campo da Arte-Educação. Essa falha, entretanto não é atribuída a ninguém e parece que nem é percebida.

8.10. Abertura do III Seminário

O III Seminário sobre a Formação do Arte-educador é o resultado de três anos de esforços dos professores de artes do Estado do Ceará em alertar a sociedade em geral sobre a calamidade em que se encontra a educação estética, ou da sensibilidade.

Pode parecer drástico assim posto, mas pergunte-se a você mesmo se ao longo da sua escolarização você adquiriu saberes significativos no campo da arte e da cultura brasileira, na escola? A resposta quase certamente será não. Porque dentre a totalidade de nossas crianças poucas se deparam com aulas de artes significativas. Assim, todos nós pouco aprendemos de arte na escola.

É este obscurantismo que o III Seminário sobre a Formação do Arte-educador vem falar. Meter o dedo numa chaga que a todos parece desconhecida. Mas que mal faz a falta da arte (boa arte) em nossas vidas. Parece perfeitamente supérfluo uma educação da sensibilidade através de uma boa peça, uma música ou o gosto por literatura universal e brasileira.

Ao contrário, nós arte-educadores, acreditamos que uma boa educação em arte fará toda a diferença na vida de nossos jovens. Trará alegria e satisfação em ir à escola. Ouvir longas histórias de terras desconhecidas, dançar os rituais dos povos indígenas, dos quais nos originamos. Conhecer as loas e os cantos de guerra, representar a tragédia grega e a nossa de todo dia e assim purgá-la e enfrentar os receios. Fazer-se forte e acreditar no futuro. Nós arte-educadores pensamos assim e inquietos com a nossa lida vamos à luta por uma formação nas universidades públicas do Ceará.

Nossa cantilena é a mesma de há dois anos, quando apresentamos o I Seminário e falávamos em pensar alternativas de formação para o educador que leciona arte na educação básica em nosso estado e até hoje tocamos na mesma tecla, parecendo uma música de uma nota só, que não conseguiu concretizar uma formação inicial, em nível de graduação, para os

professores de artes, exceto os de música, e insiste em clamar pela iniciativa dos órgãos competentes.

Continuamos reafirmando a necessidade de que uma não, mas pelo menos três licenciaturas em artes, sejam criadas, são elas: teatro, dança e artes visuais. Se não alcançamos ainda o almejado também não estamos parados. Criamos a Associação Cearense dos Profissionais do ensino de artes e sabemos que no interior das Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará se vem gestando licenciaturas que muito precisarão de apoio público para virem a se tornar realidade.

O III Seminário, neste contexto, é uma oportunidade ímpar para tematizar a arte na escola e a formação dos docentes sob as quais recai a responsabilidade, de ensinar arte na escola.

8.11 Reflexões sobre o III Seminário

O III Seminário demonstrou, mais uma vez, que não há as condições satisfatórias de oportunidade de formação aos nossos professores. A divulgação que foi feita mediante correio eletrônico, e distribuição de *folders* pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município de Fortaleza demonstrou-se um recurso bastante ineficiente, pois a informação aos professores só foi efetuada às pressas às vésperas do Seminário, quando fizemos o segundo encaminhamento para as Secretarias, em consequência do fato de que, quando fomos nos certificar, não havia sido repassada aos professores a divulgação. Deduzimos isto, já que a procura naquele momento foi irrisória; constatamos que a informação, no primeiro momento, foi negada ao arte-educador, e só às vésperas é que o professor ficou sabendo. Quando solicitamos uma dispensa dos professores de sala de aula para participarem do Seminário, também fomos contemplados com uma negação, já que, pelo fato de ter havido greve, os professores encontravam-se repondo aula.

Assim, o III Seminário aconteceu na UECE, em agosto de 2007, como uma ação de resistência do grupo formativo que, com esforços próprios e apoio da Rede Arte na Escola e da UECE, conseguiu realizar, em sete dias de aula-espetáculo, palestras, mesas-redondas, comunicação oral, relatos de experiência e de pesquisa na área e oficinas.

Cento e sete professores inscreveram-se. Todos os dias temíamos que a falta das pessoas pudesse comprometer a representatividade deste evento; mas, não, eles compareceram muito atentos a tudo o que foi exposto, as falas foram anotadas, pelos professores, como sábios conselhos. As tardes foram pequenas para tantas atividades e pôde-se apreciar Teatro, Dança, Música, além de compartilhar das idéias sobre leitura de imagem, vista como uma formulação de linguagem e expressão de idéias e sentidos.

A Profa. Dr. Lucimar Bello nos apresentou na palestra de abertura uma multiplicidade de caminhos possíveis, trazendo o conceito de rizoma para iluminar sua fala. Partindo da complexidade do rizoma, na sua estrutura ramificada constituindo-se num *boom* de possibilidades de leitura, argumenta que o papel do professor deve ser o de apresentar imagens, na sua relação de trama, com variadas possibilidades de caminhos de elo com a imagem. Para a Professora e artista plástica, as imagens são constituídas de formas e estas, por sua vez, são espaços, tempos e lugares que remetem o aluno à palavra, estabelecendo redes de conhecimentos.

Assim, sua indagação ao professor é: de que modo “nós” nos constituímos contemporaneamente como criadores? Afirma ainda ser a sala de aula um lugar de encontro em que o professor deve dar ensejo a que a leitura de imagem seja um momento em que a pessoa geste e faça nascer um encontro com a palavra e a imagem.

A participação, no entanto, dos professores demonstrou-se tímida para o número de pessoas presentes. Houve uma repetição dos professores que elaboraram perguntas e uma certa passividade dentre muitos outros que não se sentiram animados neste impulso inquiridor. As perguntas foram óbvias, de certa forma até desconectadas do contexto das falas. O diálogo que travamos com os palestrantes careceu de reflexões mais profundas, ficando, às vezes, na pele do discurso.

8.12. ACEPEAR

Durante todo o ano de 2006, foi pensada, amadurecida e criada a Associação Cearense de Profissionais do Ensino de Artes. Reuniões mensais foram realizadas, nas quais redigimos o

estatuto da Associação (em anexo). No II Seminário sobre Formação do Arte-Educador, foi realizada a reunião em que foi instituída a Associação (ata em anexo).

A partir de então, as ações em busca de almeçadas oportunidades de formação foram iniciadas. A Associação resolveu chamar, para um encontro sobre a criação de licenciaturas, as universidades públicas, ocasião em que lhes cobrava iniciativas na área. Nas reuniões as instituições superiores de ensino público do Ceará, posicionaram-se em relação à necessidade de novas oportunidades de formação de professores em nível de graduação.

Como são as instituições feitas de pessoas que se encontram em situações similares às dos professores, percebemos as mesmas oscilações e limitações. Entre as instituições públicas de ensino superior do Estado, encontramos três delas comprometidos a criar uma Licenciatura em Arte. Os esforços dos professores engajados nesta luta por formação de professores de Artes somam-se na UECE, UFC e CEFET, diante das possibilidades reais, desencadeiam movimentos de criação de licenciatura em Arte nas suas instituições.

Percebemos, no entanto, que, isolados no interior dos muros de suas instituições, estes docentes engajados fazem um projeto possível, mas que não atende às reais necessidades.

Na UECE, de permeio este projeto de pesquisa, envolvem professores no debate da criação de um projeto de graduação em Arte-Educação para, posteriormente, envolver o confronto da sociedade numa pressão política capaz de poder deflagrar a criação dos referidos cursos.

No primeiro encontro da Associação, dedicada ao tema, criação de cursos de licenciaturas em Arte, contamos com a presença do professor João Nogueira Mota (vice-reitor) que, ao apoiar nossa causa, nos informa das condições de penúria em que a UECE já vem se arrastando há anos. Ainda assim, essa e outras reuniões se seguiram, com o intuito de criar um curso de Arte-Educação.

Em reunião com professores de Arte-Educação, do CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), um deles nos informou que já tentam há anos criar uma Licenciatura em Teatro e, através de informações de alunos, soubemos que há um empenho em se transformar a graduação em Artes Visuais e Teatro em licenciaturas. De outro professor, soubemos que, possivelmente no primeiro vestibular de 2008, já se ofereçam vagas para Licenciaturas em Artes Cênicas e Artes Plásticas.

Há, no Ceará, uma grande dificuldade de articulação política nos quadros do Ensino Superior Público e uma prova disto foi a ausência de representantes das universidades que, mesmo tendo sido convidados através de carta emitida pela Associação de Professores nos seguintes termos, não se fizeram presentes:

CARTA-CONVITE

Caros Colegas,

A Associação Cearense de Profissionais do Ensino de Arte, tendo em vista o desenvolvimento do ensino de Arte e a qualificação docente, tem provocado encontros com as Instituições de Ensino Superior com a finalidade de pensar a possibilidade de criação de novos cursos de graduação na área.

Portanto, viemos através deste convidá-lo(a) para fazer parte deste esforço de pensar a possibilidade de criação de novos cursos universitários para a formação do professor de arte. O encontro ocorrerá na Faculdade de Educação da UFC no dia 11/06 de 2007 às 18:30h e gostaríamos de contar com a vossa presença. Pedimos ainda a sua confirmação para organizarmos a pauta do encontro que será, na verdade, uma reunião de trabalho para traçarmos juntos os caminhos a serem percorridos no sentido de alcançarmos nossos objetivos.

Fortaleza, 30 de Maio de 2007

Parece-nos que, ao trabalharem isoladamente e sem articulação, comprometem a participação da sociedade na criação de licenciaturas em Arte. Com tal comportamento de isolamento institucional, as ações que, muitas vezes, poderiam dar uma resposta mais direcionada às necessidades, não são sincronizadas e não refletem o real objetivo de formação. Um exemplo claro que temos é o caso da UFC, que criou um curso de Artes na mesma área do único que já existe na capital: Música. Desta forma os resultados das ações não são maximizados.

Por outro lado, tal desarticulação nos enfraquece, repercutindo com a força de ações individuais e não coletivas e sociais. As instituições superiores públicas de ensino do Ceará, contudo, fazem movimentos próprios, internos, de criação de licenciaturas, demonstrando assim

que não estão alheias a esta necessidade social, mas não se dignaram naquela ocasião a comparecer às reuniões para qual foram convidadas.

Uma professora da UFC, em conversa sobre projetos de licenciaturas em Artes, na ocasião do I Seminário, nos garantiu que trabalha em Projeto de Licenciatura em Teatro, isso há três anos, desde 2005. Estas informações demonstram que se gesta uma licenciatura em Teatro dentro da UFC. Este projeto é costurado por dentro do Departamento de Teoria e Prática da Educação, mas, solicitada a comparecer às reuniões promovidas para debater o tema, a professora se esquivou.

O mesmo acontece com o CEFET, que se movimenta para criar a licenciatura em Artes Plásticas e Teatro, mas que sequer teve a cortesia de responder aos convites da ACEPEAR, a fim de tornar públicas as suas posições.

A Associação mantém-se como espaço importante de encontro da categoria que, com muito esforço, consegue se organizar.

8.13 Movimento de Professores de Arte-Educação

O movimento dos professores por uma Estética na educação desenvolve-se desde o empenho dos professores de Artes que sentem toda a dificuldade imposta ao ensino das Artes na escola, por atingirem outros patamares de formação.

Mesmo tendo sido todo o discurso em favor das contribuições da Arte para a formação humana, explicitado, desde a primeira fase da Idade Moderna, quando Baungartem (século XVIII) utilizou o termo *Aesthetica* pela primeira vez, “consagrando esta denominação entre 1735 e 1750 ao estudar um sistema de saberes sensitivos e diferentes do lógico, uma zona do conhecimento nas quais se inscrevem as contribuições das artes”. (ORMEZZANO, 2007, p.19) No contexto escolar cearense, enfrenta-se, ainda hoje, todas as adversidades ao desenvolvimento de uma educação pela sensibilidade na escola.

Em razão dos empecilhos das mais diferentes ordens ao ensino das Artes na escola, nós, professores de Artes, impulsionados pela necessidade de iniciar uma luta, que é política e também metódica e conceitual, sobre o âmbito da Arte na escola, criamos a Associação e nos reunimos periodicamente, com o intuito de debater e encaminhar possíveis soluções para as demandas da categoria.

Foi no âmbito da formação, no sentido de maior profissionalização dos professores de Artes, bem como de uma ampliação da bagagem cultural de todo o ensino básico não se limitando ao arte-educador, que se projetou esta pesquisa, a qual deu suporte à organização da categoria.

Assim, estabelecer o campo da abrangência da Arte na escola supõe realizar atividades em todos os níveis da escolarização, além de perpassar as diferentes áreas do conhecimento.

Muitos são os envolvimento de outros professores no campo da Arte, o que nos direciona em muitos sentidos; ou seja, intervir no campo da Arte, no contexto da escola, depende de se atuar em variadas frentes.

Os encaminhamentos efetivados para o desenvolvimento de um movimento associativo na criação de instituição coletiva de caráter profissional foi motivado pela presente pesquisa, que tomou para si a tarefa de manter um fio condutor nas discussões de estudo e da constituição da Associação.

Por todo o percurso, notamos que há grande oscilação do grupo, pois, a cada reunião, chegam novos colegas, mas também faltam outros que vieram antes. Perdemos tempo situando cada novo participante e retomando discussões feitas anteriormente. Temos consciência de que uma liderança educacional que se envolva e estimule os companheiros a participar desta busca em benefício coletivo é bem difícil, mas é necessária.

A intenção deste projeto está em buscar profissionalização docente como foco do saber do professor, em especial o de Arte, ou aquele que acredite que a Arte pode perpassar os conteúdos, ensejando novos patamares de conhecimento.

De todos os lados, chegam solicitações aos professores que vivem condições bem precárias em função de sua baixa renda salarial, tornando-se necessário, tantas vezes, ministrar aulas em regime de três expedientes.

As primeiras reuniões da Associação, no entanto, foram motivadas pela indignação dos professores de Artes, ao se darem conta de que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), naquela época, preparava um guia orientador para Educação Básica no qual situou artes como um componente complementar, quando na verdade, segundo a LDB, é componente curricular obrigatório.

Nestas discussões, tivemos a participação de representante da SEDUC, que encaminhou junto a ela novas deliberações sobre o lugar da Arte no currículo, também no Estado do Ceará e, ao ser elaborada uma versão final deste documento, esta toma lugar como disciplina obrigatória.

O potencial do professor de Arte ainda está inexplorado. Ensinam Artes nas escolas os professores de qualquer área que, para completar carga horária, queiram lecionar a disciplina.

Alguns cursos foram criados na cidade de Fortaleza, como graduação em Teatro ou Artes Plásticas, porém, tais cursos formam o artista e não o professor de Artes, mas o ator, o artista plástico e assim por diante.

Buscando isoladamente, nos parece que fica mais difícil encontrar soluções. A Associação precisa, no entanto, continuar agindo como uma aglutinadora de esforços.

9 RESULTADOS

Sentimos, no atual momento da pesquisa sobre a dimensão curricular da formação estética do educador, a necessidade de clarear o cerne da discussão assim proposta. Na verdade, o aprofundamento em leituras sobre o universo cultural, na formação humana, nos conduziu por caminhos que confirmam uma naturalização de certas práticas, não só escolares, mas também sociais, de desconhecimento do universo artístico-cultural na educação. A naturalização deste modo de fazer ensino, sem contar com a Estética e a Arte, como elementos fundantes do saber humano, têm raízes profundas em nossa ancestralidade.

Algumas questões foram propostas como forma para a busca, não só de justificativas, mas também como um vislumbre de possibilidades de mudanças nas práticas político-pedagógicas de formação docente em nosso Estado. Quais os conhecimentos artístico-culturais dão suporte ao professor em sala de aula de tal forma que ele possa articular saberes pertinentes à cultura em jogo nos ambientes escolares, seja o universo de manifestações populares, o tipo de mentalidade dos seus alunos ou uma literatura mais erudita? Ou seja, que saberes norteiam a prática docente do professor da educação básica e qual a possibilidade de desenvolvimento de um conhecimento escolar mais criativo no meio educativo?

As inquietações então apresentadas foram vividas como pedagoga, que percorremos em nossa trajetória profissional nos diferentes níveis de ensino-fundamental, médio e superior- e aí não encontramos uma prática pedagógica de sistematização de saberes relativos à Arte, à criatividade e à cultura popular em patamares semelhantes às outras áreas, como Matemática ou Ciências Naturais, precisando buscar, de forma independente, esse saberes.

Torna-se bastante sensível o fato de que áreas distintas do conhecimento escolar recebem valores distintos dentro do currículo. Alguns leitores mais atentos irão responder de imediato: não é verdade! Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam de forma equânime todas as áreas do conhecimento. Sem dúvida, porém, mais do que prescrições técnicas determina o currículo que se põe em ação no cotidiano escolar. O que de fato se sente do interior da escola, e se faz notar, é a

ausência de práticas escolares que façam evoluir em nossos jovens uma sensibilidade e uma criatividade em Arte.

Entenda-se: não dizemos que os alunos não sejam criativos, porém não existem condições formativas que desenvolvam uma evolução da sensibilidade e da criatividade na maioria de nossas escolas.

Embora, no referencial curricular que temos hoje delineado pelo MEC se tenha uma delimitação clara de conhecimentos a serem lecionados em Arte, ele encontra-se distante de tornar-se prática pedagógica real.

Temos aqui como foco da discussão não somente a formação do professor de Arte, mas também uma bagagem artístico-cultural indispensável a todo e qualquer professor que, no exercício da profissão, precisa articular tais saberes, tanto para envolver o aluno numa abordagem diversificada, quanto para compreender seu educando como ser histórico e, como tal, carregado de marcas socioculturais.

Desta maneira, nosso argumento assenta-se no fato de ser obrigatório conter no currículo de formação do professor elementos antropológicos, artísticos e expressivos da dimensão sensíveis do ser humano. O conhecimento do patrimônio imaterial de sua gente inicialmente, e da humanidade em paralelo, deve fazer parte da formação contínua do docente que pretende lecionar para crianças e jovens.

Em todas as culturas, as representações que se tem do professor coincidem com a imagem de um profissional com saber acumulado da cultura universal, profundo estudioso das Artes de todos os tempos e especialmente sensível às necessidades espirituais de seu educando, fazendo-o criar a própria via de expressão.

Desta forma, argumentamos no sentido de repensar o currículo de formação docente, que ocorre especialmente nos cursos de licenciaturas, posto em prática nas universidades, faculdades

e demais instituições de ensino superior do País, partindo de uma reflexão dentro da própria UECE, *locus* primordial desta pesquisa.

Nas novas Diretrizes para Formação do Professor, já existe uma abertura para essa concepção de que é fundamental e indispensável uma apropriação, pelo professor, de saberes culturais universais construídos historicamente, ao determinar duzentas horas para atividades acadêmico-culturais em sua carga didática. É preciso, então, ocupar este espaço de maneira muito mais significativa, com práticas formativas, em que o campo das Artes seja tratado de modo mais consistente, deixando modificado nosso aluno pelo contato com a obra de Arte.

É inconcebível, por exemplo, o fato de que um professor licenciado possa sair da universidade sem jamais ter cursado a disciplina de Cultura Brasileira. Como pode um professor bem atuar no ensino, sem que uma abordagem da cultura de seu País seja evidenciada em sua formação?

Pensando em tal lacuna, pretende-se refletir sobre as condições de possibilidade de que o professor licenciado, para o ensino básico, possa ter conhecimentos sólidos sobre as características de formação cultural do povo brasileiro, bem como no patrimônio cultural expresso na Arte desenvolvida pela Humanidade. Além disso, o ato de expressar-se de maneira simples através da Arte deve ser mais vezes provocado e acompanhado em nossos alunos universitários, futuros professores que se graduam em nossa universidade.

Por que conhecimento através da arte é algo importante numa formação sólida para o professor? Pensamos que o primeiro passo para a tarefa de educar crianças e jovens é saber ouvi-los; estar sensível aos seus anseios e necessidades expressivas. Uma escuta sensível do educando é indispensável ao professor, porque é buscando *links* com o saber do aluno que se desenvolverão novos conhecimentos. Assim, a educação do sensível em cada professor deve ser objeto de reconhecimento em nossos currículos de formação.

O modo como foi estruturada a formação do professor em nosso País desconhece tal necessidade, deixando ao abandono uma área importante do conhecimento, sem referências

significativas do mundo das Artes, elemento este tão articulador de imagens fluidoras de metáforas que facilitarão o trabalho do professor. Desenvolver as habilidades narrativas, criativas em todos os sentidos, é elemento indispensável à necessária formação do professor.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos as causas profundas de tais falhas, oriundas da forma exploratória como foi e continua sendo constituída nossa sociedade e nosso modelo cultural, desde a Colônia, a educação favoreceu de maneira diametralmente oposta a classe detentora do modo de produção e a trabalhadora. Verificamos que, quando o sistema público de ensino democratizou as vagas escolares, o fez baixando a qualidade do ensino público e ocasionando um sistema paralelo, privado, que foi sempre aprimorando seu serviço.

Esse distanciamento afastou, cada vez mais, o ensino geral de cultura humanística das classes trabalhadoras. O sistema público de ensino que, quando destinado aos privilegiados do País, sempre primou por um saber erudito, conteudístico, foi simplificando-se e especializando-se, à medida que se expandia, ao ponto de formar o profissional, mas não o homem integralmente.

Essa cultura geral, enciclopédica, era o ideal para a educação dos nobres, como bem fala Fernando de Azevedo em *A Transmissão da Cultura*,

Esse tipo de cultura geral que se vinha desenvolvendo desde o alvorecer da sociedade colonial até o crepúsculo do império, ou, mais rigorosamente, do século XIX, correspondia não só ao ideal de uma época (século XVI e XVII) como as próprias condições sociais e econômicas do meio a que se transferia e que, se não determinaram, lhe prepararam um clima favorável ao seu desenvolvimento. (1976, p. 223).

Sem dúvida nenhuma, essa cultura geral humanística jamais foi democrática e sequer acessível à grande população. Não que se esteja defendendo uma educação tradicional, porque mesmo ela, em solo brasileiro, toma feições superficiais e inconsistentes; intenta-se é o processo da transmissão da cultura desenvolvida pela humanidade que está mais próxima do esperado dentro do modelo tradicionalista oferecido somente às elites do País.

É o conhecimento amplo que se adquire desde cedo na escola que necessariamente dará suporte a uma educação profissional e não um saber especializado desde cedo, pois hoje as

profissões exigem um pensamento flexível, criativo, capaz de responder ao inesperado. Se é assim no diversificado mundo profissional, avalia-separa as exigências da docência. O movimento que faz a sociedade precisa ser metabolizado no ensino e, para tanto, o professor deverá articular largamente saberes consistentes na Ciência, na Filosofia e na Arte.

É essa bagagem cultural ampla que reclama a prática docente dos professores espalhados pelo nosso País. Não é possível encantar nossos alunos pelo universo do saber, sem poder fazer um passeio pelas manifestações culturais de nossa gente e dos demais povos, oferecendo contornos definidos aos saberes sistematizados pela Humanidade.

Não só diagnosticar os males de origem, mas buscar opções para uma formação docente, mais diversificada, sensível e conseqüente, são nossos objetivos. Desta forma, o presente estudo seguiu alguns passos pré-determinados com a finalidade de provocar mudanças na prática pedagógica de professores que fizeram parte do grupo formativo que se dirige ao campo da estética como eixo da formação profissional do educador, ausente dos currículos e que tanto apenas o ensino básico do Brasil.

Expresso de outra maneira, a tese de doutoramento agora realizada contribuirá para a reflexão sobre o espaço necessário à educação estética do educador e para elucidar esta fragilidade em sua formação. O grupo de professores e alunos universitários que, fazendo parte da pesquisa, tanto passou por um processo formativo como acompanhou os avanços ou recuos de seus alunos, recebeu na prática docente uma inserção de saberes e, como resultado, transpôs para a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Mesmo que a abordagem apresentada concentre no professor de Arte a atenção para os reflexos de um processo de educação estética em sua posterior prática docente, a discussão aqui travada dirige-se a todo e qualquer professor que, em sua licenciatura, prescindir de uma formação do âmbito da cultura e da Arte e que, como conseqüência, oferece um ensino desinteressante e sem brilho ao seu aluno.

O grupo formativo foi constituído pelo interesse dos professores ou alunos universitários que galgam o caminho da docência e que livremente se dispõem a participar deste processo de formação, havendo depoimentos de que suas ações docentes podem ser aprimoradas com essas formações.

Como exprimimos anteriormente, a metodologia adotada nesta pesquisa foi a pesquisa-ação - idéia tão bem delineada e difundida com maestria por Michel Thiollent(1998) -, uma vez que todos, no momento da pesquisa, fazem parte de dada realidade, à qual pretendem oferecer solução alternativa, mudando em suas bases a partir de si mesmos a mesma realidade considerada inadequada às necessidades do ensino básico. Assim, quando propusemos um conjunto de ações desencadeadas propositadamente para intervir no perfil do ensino básico, mesmo que de maneira contingente, mediante a prática dos educadores que participaram da pesquisa, tivemos em mente uma série de instrumentos de pesquisas que tanto contribuiriam para a formação do educador quanto melhoraram suas ações no ambiente da escola.

Daí trabalharmos com um grupo de educadores, pois o professor do ensino básico foi parte da pesquisa, vivendo um processo formativo que o apoiou na ação docente. Por outro lado, o aluno universitário que se prepara para a prática de sala de aula e participou da pesquisa ora apresentada, ao mesmo tempo, registrou observações e instrumentos que fundamentaram sua futura profissão.

Assim todos tiveram papéis definidos na pesquisa que reuniu reflexões teóricas sobre o lugar da Arte na formação humana, especialmente na formação docente.

9.1 Concepções de Professores sobre Arte na Escola

Ao analisar as concepções dos professores sobre as artes na escola, Almeida (2003), em um artigo intitulado *Concepções e Práticas Artísticas na Escola*, assinala existir dupla visão, pois, por um lado, estão os contextualistas, aqueles professores que atuam particularmente nas séries iniciais da educação básica e afirmam que as atividades artísticas são necessárias porque constituem um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança, além de

impulsionar a imaginação e a criatividade. Por outro lado, a autora encontra em sua pesquisa um grupo de educadores que defendem “(...)a idéia de que as artes devam estar presentes no currículo escolar não por suas contribuições nesses campos de desenvolvimento, mas pelos benefícios que apenas as artes, e nenhuma outra área de estudo, podem oferecer à educação”. (2003, p. 12).

Almeida (2003) posiciona-se entre os dois enfoques. Segundo ela, os professores que assumem o ensino de Arte nas escolas não têm clareza do porquê da presença de Arte no currículo escolar. Para ela, mesmo os professores especialistas não apresentam justificativas para sua crença sobre o papel da Arte na escola. Em suas palavras,

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder. Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar? (2003, p.13).

Acreditamos que os projetos educativos logram êxito quando se articulam com a formação do professor que deve pô-los em prática, bem como quando é constituído por um processo de participação decisiva deste professor que traz para o processo de ensino também suas experiências e conhecimentos adquiridos nos mais variados espaços culturais. Encontramos em nossa pesquisa um professor consciente de seu papel em busca de formação autonomamente e pronto para atuar no ensino de maneira mais criativa.

No nosso entendimento, não é de estranhar que alguns professores da educação básica não percebam o porquê do ensino de Arte na escola, uma vez que ele não encontra em seu currículo acadêmico nada que o desperte para a importância de incluirmos uma abordagem do patrimônio cultural da humanidade em sua formação.

Retomando as duas concepções detectadas por Almeida (2003) nos professores, uma contextualista e outra essencialista, devemos reafirmar a necessidade de ambas em contexto escolar, pois tanto se ensina Arte para desenvolver integralmente os alunos (afetivo, emocional, social ou criativamente), como para desenvolver as habilidades ligadas às linguagens artísticas que devem também ser exploradas e apreendidas pelos mais jovens na escola básica.

Alguns dos objetivos das Artes na educação básica poderiam, sem dúvida nenhuma, ser aplicados à formação de professores, como conhecer o patrimônio cultural de seu país, e também o universal, desenvolver um pensamento autônomo, tornando-se moral e intelectual livres, já que pela Arte se incentiva e se concede subsídios para a criação individual e coletiva.

É inevitável concordar com Almeida, ao denunciar o fato de que os professores em geral têm dificuldades para definir a função de Arte na escola, bem como os métodos mais adequados para seu ensino ou quais os conteúdos mínimos da área.

Assim, ao visitarmos inúmeras escolas de ensino fundamental, comprovamos que não há nenhuma unidade no ensino de Arte entre elas, pois não há consensos sobre seus conteúdos. Na verdade, os professores definem as atividades escolares de acordo com suas possibilidades pessoais e não seguindo uma proposta definida institucionalmente.

Ao que parece, as instituições fecharam os olhos para a questão do ensino de Arte no Ceará. A Escola não oferece condições de tempo ou de espaço e tampouco de orientação didática para os professores de Artes. Os depoimentos dos professores confirmam a falta de planejamento e das condições para a realização das aulas de artes. Consoante I.

Arte é uma disciplina que se planeja sozinho, pois na escola não há outro professor com quem eu possa discutir e também é uma área com a qual ninguém se importa.

Compreender o papel da Arte na escola é algo duplamente justificado, pois sua dimensão contextualista, ou seja, o fato de a Arte atingir a pessoa no componente formativo amplo (social, emocional e criativamente) não dispensa o desenvolvimento de habilidade específica para a Arte, a aprendizagem de seus instrumentos e modos próprios de expressão.

É imprescindível arrebatá-los todos em nome do lugar da Arte na escola. A Arte deve ser vivida por todas as disciplinas na escola, pois, assim como a Arte esteve presente em todos os tempos históricos e em qualquer lugar, há de estar presente no lugar em que a cultura desenvolvida pela humanidade deve ser perpetuada.

Além dos pontos destacados do texto, anteriormente citado, Almeida parte de indagações fundamentais para uma reflexão sobre Arte e educação, como:

Em Arte, o que pode e o que não pode ser ensinado? Ou

O que os professores de Arte podem fazer por seus alunos?

A primeira pergunta lembra a letra *Feitio de Oração*, de Noel Rosa e Vadico, quando estes acentuam a idéia de que samba não se aprende no colégio. O grande compositor brasileiro, Noel Rosa, autor de tantos sambas antológicos, sabia o que dizia, pois ninguém mais do que ele sabia que fazer samba não é contar piada, e quem já viveu uma paixão saberá que o samba nasce é do coração; ou seja, não se ensina a criação, somente o modo de poder criar.

Ensinar Arte é garantir as condições de possibilidades de que um jovem aprenda sua linguagem, seus códigos, mas o ato criativo é algo singular, impossível de ser transmitido. Oferecer, no entanto, aos educandos conhecimentos elementares da Arte é indubitavelmente o papel da escola básica.

O fato de não se ensinar o *insight* não quer dizer que não devemos aprender Arte na escola, pois mesmo como uma cópia repetitiva de obras consagradas já se justificaria o ensino de Arte. A mera reprodução de obras de Arte, no entanto, deve ser evitada pelo professor. As infinitas fontes de criações artísticas, sem dúvida, podem e devem ser apresentadas às crianças e adolescentes, porém não como modelos a serem copiados fidedignamente e sim para servir de inspiração para que os educandos exercitem a criatividade.

Variadas fontes podem ser usadas pelos professores, na Música, na Dança, no Teatro ou nas Artes Visuais. Ao mesmo tempo em que a apreciação e a descoberta de expressões dos gênios imortais da Arte universal devem ser realizadas nas aulas de Artes, também elementos constitutivos das Artes hão de ser apresentados e conhecidos pelos alunos durante as aulas.

Quanto ao segundo ponto enunciado os professores podem sim fazer muito por seus alunos no ensino básico como professores de Artes; porém, não é o professor de Arte sozinho que

vai garantir a educação estética de nossas crianças e adolescentes. É preciso que a escola toda se abra para a importância da Arte no currículo escolar.

É urgente que o estabelecido por lei seja confirmado na prática. Deste modo, sendo a Arte obrigatória em todos os níveis de ensino, as instituições responsáveis devem assegurar as condições para a sua viabilização. Portanto, os professores, primeiramente, devem cobrar dos órgãos competentes formação docente, acompanhamento e elaboração conjunta de uma proposta pedagógica coerente com a realidade educacional brasileira. A escola, os professores e os alunos devem se sentir representados nesta proposta, fazendo parte de sua elaboração. A reconceptualização do papel da Arte na escola é uma tarefa de todos, pois a Arte é linguagem humana, como a fala ou a escrita, e deve ser vivida por todos na escola.

Apesar de todos terem papel dentro da proposta de Arte a ser constituída para as escolas, contribuindo para elevar o *status* desta área do conhecimento, redefinindo seu *modus operandi*, o papel do professor de Arte é diferenciado porque, além de vivenciá-la como os demais, cabe a ele lecionar a disciplina que dará fundamento para o domínio da linguagem das Artes pelos alunos.

Assim, o professor de Arte deve ser um protagonista na constituição de uma proposta de Arte na escola. Nossos professores envolvidos na pesquisa reforçam nas escolas esta prática de pensar ali o papel da Arte junto aos demais saberes.

O professor de Arte deve contribuir para que o aluno seja capaz de se expressar pela Arte, conhecendo e fruindo expressões artísticas. É nas aulas de Artes que os alunos devem se apropriar dos meandros da linguagem artística, conhecendo instrumentos, materiais, desenvolvendo formas e imagens nas Artes. Assim, dentro e fora de sala de aula, o professor de arte deve fomentar o debate sobre o lugar da Arte na escola.

9.2 Cultura e Conhecimento dos Professores de Artes

É preciso que compreendamos que a cultura e o conhecimento dos professores de artes têm origens bem diversificadas em virtude de um caótico sistema de formação docente na área, fazendo com que características pessoais sejam um forte condicionador de sua prática docente.

Para Nilda Alves, em *Cultura e Conhecimento de Professores*: “(...) nossa formação/educação cotidiana se faz em processos complexos de contatos com saberes e com os sujeitos que os criam e recriam, permanentemente”. (2002, p. 17).

Deste modo, tendo hoje um complexo sistema de informação e comunicação, não podemos desconsiderar uma rede de subjetividades que compõem a formação deste nosso professor, sendo esta pesquisa mais um elo no tecido da rede que o professor urde.

Tais reflexões nos fazem lembrar o fato de que todo este sistema de interações deve ser usado a favor de um projeto de formação continuada de professores na área de Arte e é isto que garantimos por intermédio da pesquisa.

Encontramos, porém, todo um aparato ideológico de reprodução das ideologias dominantes nos media eletrônicos. Como negar que a televisão comercial influencia decisivamente na mentalidade e comportamento de pessoas em nossa sociedade (e os nossos professores não são exceções)?

Os meios de propagação coletiva são importantes formadores do gosto. Em se tratando da sensibilidade do professor, verificamos que esse gosto é trabalhado pela televisão todos os dias com imagens apelativas, mercadológicas e, na maioria das vezes, sem nenhuma criatividade. É comum no grupo se citar programas da TV comercial.

As múltiplas redes sociais penetram as casas, as escolas, e transmitem uma percepção superficial da existência humana aos nossos jovens. Com certeza, o maior contato com a Arte vivido por nossos professores é a TV, companheira diária. A música que se ouve nas emissoras de rádios, as páginas da internet, os DVDs também estão muito presentes em nosso dia-a-dia, porém, em menor proporção.

Santos, no artigo “Processos de desenvolvimento de 'novas práticas': apropriação e uso de novas tecnologias”, no livro *Cultura e Conhecimento de Professores*, diz:

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação estão causando perplexidade e impacto nas formas de convivência social, alterando a organização do trabalho e estabelecendo novas considerações de cidadania. (2002, p. 47).

Sem dúvida nenhuma, a tecnologia é um tema importantíssimo da atualidade e a escola não o pode ignorar, porém, há que se fazer uma proposta de apropriação desses bens tecnológicos em favor de uma educação da sensibilidade e do fazer artístico.

Ainda segundo Santos,

A questão que nos apresenta é: como estimular as crianças e os jovens a buscar novas formas de pensar, de procurar e selecionar informações, de construir sua maneira própria de trabalhar com o conhecimento e de reconstruí-lo continuamente numa sociedade invadida pelas notícias e por aceleradas transformações em alguns campos do conhecimento? (2002, p.47).

Usando a metáfora da rede como opção epistemológica Santos assinala que “(...)estas novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas coletivamente e não no isolamento individual.” (2002, p. 48).

Desta maneira, a formação do professor deve considerar estas mudanças sociais, incorporando um projeto de formação continuada com o uso destas tecnologias, na qual as universidades articuladas com a rede de ensino tenham papel decisivo. No caso da pesquisa em foco, realizamos uma iniciação à formação continuada, e nos propomos mantê-la de forma aberta e participativa por meio do grupo formativo, mesmo depois do término desta pesquisa.

A rede pública de ensino fez investimentos em laboratórios de Informática para as escolas, equipamentos estes que podem potencializar a formação docente, implantando uma formação continuada ocorrente no cotidiano, ousando vislumbrar novos caminhos para a profissionalização docente.

A rede de computadores permite que haja na escola suporte para um estudo que ofereça ampla gama de informações. Se acompanhados os estudos e suas experimentações pedagógicas, os professores de Artes podem fazer grandes alterações no ensino, como fazem aqueles que estiveram envolvidos na presente pesquisa.

O estudo individual pelo docente e as reflexões coletivas, orientados por uma direção atuante e participativa, contribuíram, na prática, para elevar o padrão cultural ofertado aos jovens.

A Arte na escola depende de uma formação de professores que aconteça em serviço, ou seja, o processo de ensino é pensado pelo docente no cotidiano escolar em uma reelaboração permanente, sendo capaz de oferecer melhorias significativas. Foi o que aconteceu com os professores desta pesquisa, ao relatarem em depoimentos a idéia que muito têm aperfeiçoado sua prática com a participação no grupo.

A formação inicial no contexto dos docentes da educação básica já devia ter ocorrido. Os professores já deviam trazer graduação na área, o que, como sabemos, pouco acontece nas escolas no Estado do Ceará quando pensamos em ensino de Arte. Encontramos, assim, duas realidades que se demonstram na prática docente de Artes. Há aqueles com graduação inicial que não em Artes, podendo ser em Letras, Teologia, ou outra área, mas lecionam Artes na escola. Assim, também, existem docentes habilitados em Artes, mas que se sentem isolados e desorientados e estão em busca de formação continuada.

Ambas as categorias são carentes de formação profissional. Os primeiros têm graduação em outras áreas, mas querem se preparar para as Artes. Os outros, mesmo tendo formação na área, não se sentem seguros para ensinar sem nenhum acompanhamento.

É preciso atuar em muitas frentes para melhorar o ensino básico, não só em Artes, mas, principalmente, na integração dos conteúdos. A Arte tem grande papel para desempenhar, pois, como linguagem universal, pode unir as pessoas para juntas criarem a beleza.

Pensamos que diante dos desafios é preciso “arregaçar as mangas” e arregimentar as possibilidades de formação. Primeiro, é necessário que se ofereçam cursos de licenciatura na área, pois em Fortaleza só existe o curso de Música. Depois, é indispensável que se desenvolva um processo de formação continuada e em serviço para os professores de Artes, bem como é necessário que aquele com bacharelado na área encontre oportunidade de ter uma formação

pedagógica para poder atuar no ensino, se assim o quiser. E, finalmente, a universidade precisa rever seu currículo de formação docente, incluindo aí uma formação geral, cultural e estética.

No presente trabalho, quanto ao espaço da Cultura e da Arte na universidade faremos maiores inferências somente no âmbito da Universidade Estadual do Ceará, pois é aí o campo de atuação da pesquisa ora relatada. Não que as reflexões aqui apresentadas não se apliquem às demais instituições de ensino superior, porém elas se baseiam nos dados reais da UECE.

É possível sistematizar quatro ações a desenvolver:

- 1 criação de Licenciatura em Arte;
- 2 formação continuada de professores de Arte;
- 3 formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos; e
- 4 programa artístico-cultural no âmbito da Universidade.

O universo artístico e cultural de professores poderia ser assim enriquecido de forma satisfatória, envolvendo o futuro professor no universo do patrimônio cultural da humanidade de maneira a preencher o saber de professores com os conhecimentos significativos nas Artes e na Cultura.

A grande queixa dos professores é terem praticado a autodidaxia em Artes. Com a exceção dos professores que atuam na Música, a maioria teve que percorrer outras trilhas acadêmicas e desenvolver sozinhos as habilidades artísticas. Muitos cursaram Letras ou Filosofia, entre outros cursos, de graduação e tiveram que fazer percurso paralelo.

A título de exemplo apontaremos três casos de dentro do grupo formativo. No primeiro, a professora é diplomada em Letras e leciona Artes também; já no segundo exemplo, o profissional tem graduação em Filosofia, mas é professor de Artes Plásticas; e, na terceira situação, a professora formou-se em Pedagogia e é atriz e professora de Arte. Dentro do grupo formativo, existem outros (quatro) casos dos que lecionam Arte porque, individualmente, desenvolveram

habilidades e saberes nas Artes, por conta própria, porém não receberam formação acadêmica na área, por falta de oferta, tendo assim que trilhar caminhos bem tortuosos.

Já que em Fortaleza só há Licenciatura em Música, é indispensável que se criem licenciaturas em Teatro, Artes Visuais e Dança. Os Parâmetros Curriculares da Educação Básica determinam estas áreas de atuação no ensino de Arte e desta forma, as universidades devem criar cursos de licenciatura na área.

A LDB exige que, a partir de 2007, os professores, para lecionar, devem ser habilitados para a disciplina de ensino em que atuam, portanto, o docente tem de cobrar dos órgãos gestores responsáveis que se faça cumprir a lei e se ofereçam oportunidades de formação inicial na área.

Em termos de escolas do Estado, de ensino fundamental e médio, segundo o anuário de 2006, há 18.332 em todo o Ceará. Se, hipoteticamente, tivermos um professor de Arte para cada escola, somaríamos igualmente o número de 18.332 professores de Artes para atender à demanda do Estado.

Assim, o conjunto das escolas básicas expressa a demanda para a sociedade da ordem de mais de dezoito mil professores de Artes, no entanto, só se formam em Fortaleza professores de Música e nenhum nas outras áreas, como Teatro, Dança e Artes Visuais. Assim, é indispensável que sejam criados cursos de licenciaturas plenas nas outras áreas das Artes.

As faculdades privadas começam a se movimentar no sentido da criação destes cursos. A Faculdade Grande Fortaleza oferta cursos variados nestas áreas, porém, a demanda é da escola pública, ou seja, temos vagas para o cargo de professor de Arte nas escolas públicas que não foram preenchidas nos últimos concursos porque não existem professores habilitados.

As universidades públicas precisam se posicionar ante a esta situação. Se a legislação exige formação específica, então, pensamos que as universidades públicas, agindo cooperativamente, deviam ofertar pelo menos um curso em cada área. Professores de Teatro, Artes Visuais e Dança devem ser formados por instituições públicas de ensino superior no Ceará.

A demanda de professores deve ser uma preocupação das universidades públicas. Como se pode formar somente alguns poucos professores de Música pela UECE e futuramente pela UFC, se o Estado demanda teoricamente mais de dezoito mil professores para atender ao público discente?

9.3 A Formação Docente Deve Ser Estética e não Estática

O conteúdo e o processo da formação devem partir dos sujeitos. Esta é a preocupação inicial da pesquisa que ora apresentamos. É na tentativa de trazer ao professor as práticas pedagógicas em Artes que devem se desenvolver no interior da escola e buscar ações mais criativas em diferentes fontes, que relatamos a iniciativa pessoal do professor de Arte acolhido pelo grupo formativo sob exame.

Os baixos resultados na avaliação da Educação Básica no Brasil fazem o setor docente “correr atrás” de fontes variadas de formação. O grupo formativo foi um instrumento usado para aglutinar professores interessados em modificar suas práticas docentes com suporte do aprofundamento teórico e prático.

Este grupo, que inicialmente procurou mudar sua maneira de fazer ensino de Arte, aos poucos foi se tornando propositivo e desencadeou múltiplas ações, como os seminários sobre Formação do Arte-Educador e a criação da Associação Profissional, que reúne professores e instituições para propor a criação de cursos de licenciatura em Artes.

As ações pessoais não deixaram de ser o primeiro impulso, pois os participantes do grupo apresentaram relatos de experiência e pesquisa durante os seminários, continuaram lecionando Artes em todos os níveis de ensino, concorreram a concursos, e, agora, numa perspectiva mais cooperativa, que provoca iniciativas as quais acreditamos capazes de alterar o perfil do ensino de Arte no Ceará.

As instituições públicas de ensino superior do Ceará também reúnem esforços e preparam as condições de se realizar tão necessária empreitada de oferecer nas mesmas cursos de licenciatura em Arte.

A UECE, trazida a reboque deste movimento pela formação do arte-educador, articula-se no sentido de dar forma a uma proposta de curso de Formação Docente em Artes. A UFC também se pronuncia na mesma intenção, enquanto o CEFET passa hoje pela transformação do curso de Artes Plásticas e Teatro em licenciaturas.

Assim, podemos perceber que hoje encontramos já significativos avanços neste empenho coletivo de criar licenciaturas em Artes no Ceará.

Ensinamos como aprendemos, poderíamos dizer, no entanto, não nos esqueçamos de que isto vai sendo acrescido das aprendizagens cotidianas. Desta maneira, a procura pessoal de cada professor deve ser levada em conta e foi este impulso que os fez procurar o grupo formativo e hoje fazer parte de um esforço coletivo para ampliar as oportunidades de formação estética do educador.

José Pacheco (2007), em artigo publicado na revista *Pátio*, diz: “A formação transformar-se-á em um processo de consciência do mundo e de elucidação do significado das relações interpessoais, com a instituição e com o saber.” (Ano X Nov./2006/Jan 2007, p.25).

Podemos notar que a atitude do professor do grupo em relação ao conhecimento foi o principal destaque. Há professores que estão “plugados”, todo o tempo sintonizados, em canais de comunicação, ansiando por um saber que está todo por ser descoberto. Estes professores são auto-motivados e motivadores dos colegas. Sinalizam fontes, socializam conhecimentos e buscam o diálogo. Foi o que encontramos nos professores do grupo formativo. É esta atitude propositiva e de alerta para com as possibilidades variadas de adquirir saberes que leva o professor à luta por formação em Arte.

O contexto da sociedade das tecnologias da informação mudou o perfil do sujeito contemporâneo. Não podemos deixar de ver o mundo de informações que se encontra disponível ao cidadão. O emprego deste recurso, entretanto, pode ser feito de muitas maneiras. É preciso que o professor saiba fazer bom uso destes conhecimentos, que precisam ser vivificados por ele na escola.

Reportando-nos a Pacheco (2006/2007), “(...) acontece a mudança na formação sempre que um professor se decifra no diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga.” Isso que dizer: o que os professores precisam aprender são as perguntas e não as respostas, pois estas cada um encontra.

É ou não verdade que, no contexto de uma sociedade da informação e do conhecimento, a formação poderá continuar a gerar a reprodução social e cultural? (...) Ou deveremos seguir a máxima de Pascal, segundo a qual, por detrás de cada verdade, é preciso aceitar que existe uma qualquer outra verdade que se lhe opõe? (Ano X, N°40, NOV 2006/JAN 2007, p. 25)

Perguntas como estas de Pacheco são fundamentais. Precisamos fazê-las para que assumamos a condição de ser professores; ou seja, perguntas como as anteriores nos levam a pensar que a formação do professor deve servir para contribuir na criação de uma vida mais feliz, pois uma sociedade mais cultural e mais estética é o que queremos.

A questão é que educar assim, com maior preparação, exige mais tempo e outro modelo de profissionalização docente.

Nas escolas, as condições são precárias, pois não há, na maioria das vezes, ambientes para as aulas de Artes, como ateliês ou salas de música ou dança e teatro.

Além do dito anteriormente, também não encontramos nas escolas em Fortaleza e em todo o Ceará tempo suficiente para se desenvolverem aulas minimamente satisfatórias, pois em apenas 50 minutos semanais pouco se pode realizar.

Sempre que a metodologia escolar é posta em questão, a Arte e a tecnologia informacional são expressas como as salvadoras da situação, devendo-se ressaltar que é preciso

utilizar adequadamente os recursos disponíveis e ampliar o suporte material para as escolas, incluindo aí o recurso salarial dos professores que no Brasil é reconhecidamente franciscano.

A medida da política educacional é algo pensado em massa sem respeitar as peculiaridades, pois se empregam para todo este fisicamente imenso País as mesmas medidas.

O que muda o perfil do ensino, contudo, são mais os recursos humanos do que toda uma parafernália de expedientes técnicos. É preciso investir no educador, no ser humano, que tem o papel social de constituir novos saberes com base no patrimônio cultural da humanidade, junto aos mais jovens.

Constatamos que não há interesse pela formação inicial nem da parte da rede de ensino, nem do segmento dos professores. Uma vez envolvida com os professores da Prefeitura nos seminários, propusemos uma formação continuada à SEDAS, ao mesmo tempo em que outro professor da UECE ofereceu um curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Arte. Ocorreu de o primeiro nem ser analisado, enquanto o segundo foi aceito e está em fase de implementação.

A óptica de formação que desperta interesse tem demonstrado ser a de pós-graduação. Por todos os lados, é mais almejado implementar uma pós-graduação do que uma graduação.

No interior do sistema de ensino, o objetivo de todos é a especialização, pois esta significa melhoria salarial e ascensão funcional. Não há interesse, no interior das instituições, por graduação, uma vez que os professores, na sua maioria, já têm a primeira formação.

9.4 As Condições de se Criar Licenciaturas em Arte na UECE

Começamos a articular os professores, interessados numa formação inicial no patamar de graduação dentro da UECE, procurando, no curso de Música, a coordenadora, Profa. Ms. Elídia Veríssimo, e o Prof. Dr. Oswald Barroso. Na primeira reunião, e no primeiro momento eles nos pareceram interessados em refletir sobre o assunto. No desenrolar da reunião já se argumentou

sobre a barreira que iríamos encontrar ao necessitar de contratação de professores. Vimos que, para atuar em apenas uma linguagem artística, não seria possível começar o curso, pois, quando sondamos, por exemplo, a quantidade de professores para Teatro, dentro da UECE, encontramos somente um. O mesmo vai acontecer com as outras linguagens.

Quando da reunião seguinte, o posicionamento de ambos parecia ser por uma pós-graduação. Sob o argumento de que não haveria profissionais suficientes para uma nova graduação, ambos pareciam propensos a investir esforços numa pós-graduação e não na graduação.

Marcamos uma outra reunião, a que se fizeram presentes o Prof. Dr. Oswald Barroso e o Prof. Dr. Álbio Sales. Ao consultar sobre o interesse em criar um curso dentro da UECE para Formação de Professores, os dois concordaram na idéia de que era mais viável a criação de um programa de mestrado do que de uma graduação. Vários são os fatores determinantes. Primeiro, é possível usar os recursos humanos disponíveis na UECE, pois utilizaríamos professores com trabalho de pesquisa em linguagens distintas de atuação nas Artes, bem como teríamos o apoio de um número de doutores da Educação interessados na área; ou seja, a primeira exigência, professores para lecionar num suposto curso, nos encaminha para o fato de que na UECE, há um número de professores com doutorado, o que permite a criação de um Mestrado em Arte-Educação, mas não uma Licenciatura. O número necessário varia, segundo o professor doutor Álbio Sales, entre seis e oito doutores, para criar um Mestrado. Este número é perfeitamente alcançável se unirmos os professores da Música, da Pedagogia e da Letras com trabalhos de pesquisa em Arte-Educação.

A formação inicial, no entanto, para acontecer, deve partir de uma vontade política maior, que permita superar os entraves dos custos com a contratação de professores, bem como com a construção de equipamentos físicos, como laboratórios e ateliês.

As condições de funcionamento de alguns cursos existentes na UECE, como o de Educação Física, já estão aquém das condições mínimas de funcionamento.

Se nos limitarmos a lamentar a falta de condições, então não sairemos do lugar. É preciso ousar e propor uma licenciatura, acreditando que as dificuldades podem e serão superadas. Se for possível, se faz; se for impossível, será feito assim mesmo.

10 REFLEXÕES E INDAGAÇÕES FINAIS

Seguindo a esteira da História Universal, o ensino de Arte, ou a consideração da formatividade da arte, esteve sempre atrelado aos processos sociais mais amplos. Hoje, o espaço da Arte para a grande população jovem ficou confinado a uma disciplina nem sempre, porém, tão estética, ou ao veiculado pela grande indústria cultural.

Num país de povo carente, o consumo de Arte é limitado a camadas sociais restritas, e, para a grande população impõem-se os ditames da disseminação de uma sub-cultura veiculadas pela mídia ou uma política cultural do estado acanhada. Não chamamos de subcultura o que é criado por diferentes populações de baixo poder aquisitivo, mas a Arte produzida e disseminada entre essa camada populacional pela indústria cultural, em que o produto artístico é visto como artigo de consumo, descartável e de natureza fugaz. Dizemos acanhada uma política cultural, porque são reduzidas as ofertas culturais e o acesso não é garantido.

É consenso entre os autores a imperatividade da formatividade da Arte no desenvolvimento humano, por inúmeros aspectos: o fomento da imaginação, o domínio de técnicas, a flexibilidade no pensamento; entre outras. A sociedade se ressentente, porém, da ausência de condições para o deleite estético e para formação no campo da Arte. Submetida a todos os imperativos de uma sociedade consumista, a Arte é um dos direitos de o cidadão comum desfrutar do patrimônio imaterial da humanidade, bem como de sua criação; ao contrário, não é ensinada de forma significativa à grande parte da população, que vive presa às amarras das necessidades físicas da existência, numa concretude que a distancia da livre expressão humana.

No âmbito escolar, essa educação estética, sensível e criativa, passa ao largo, já que pela experiência da área percebemos que, como se já não bastasse sua limitação a uma disciplina estanque dentro do currículo, para quem os alunos dão pouca importância, ainda não contamos com professores preparados para o exercício do ensino de Arte. A relevância da área de Arte nos cursos de formação de professores também jamais foi exaltada.

Inicialmente é esposado o desafio de saber em que consistiria a formação estética do educador. Como sabemos, em primeiro lugar, a educação estética tem como princípio a necessidade urgente de se levantar uma sociedade humana mais voltada para a beleza e para a vida, do que para a fome e a guerra. O atual modelo disciplinar de ensino encontra oposição na realidade contemporânea, que anseia por um ensino que utilize os recursos comunicativos a favor de uma educação prazerosa e consistente.

Falando de uma educação prazenteira, referenciamos, é claro, o conceito de felicidade humana, já há muito esquecido. Felicidade, ao contrário do que muitos pensam, não pode ser individual, mas coletiva. Decerto, foi em nome dela que os iluministas pregaram a igualdade, a fraternidade e a liberdade como valores fundamentais. Neste sentido, rever o lugar da Estética na educação significa pinçar categorias de educação como “beleza”, “alegria”, “criatividade”, “relação”.

O silêncio estruturado que subjaz ao campo da educação estética na educação básica, na vida cultural e na educação superior não é nada harmônico, como nos quer fazer parecer o sistema. Ao que tudo faz crer, pensar que não se fala em cultura e em Arte de modo sistematizado porque não se sabe de sua importância, é mera simulação. Abstrai-se a importância da Arte e da estética na formação humana, pois, na disputa por espaços curriculares, o poder de outras áreas sufoca a Arte como saber indispensável.

Simula-se a idéia de que não se vê a relevância da área para uma formação docente mais equilibrada, no entanto, de fato, é necessário ampliar a noção de Antropologia Cultural dentro do currículo do pedagogo e dos demais professores do ensino básico.

Desenvolver um capital cultural, no exato sentido de Bourdieu, apropriado à docência exige formação profissional diversificada e conhecedora das origens histórico-culturais locais e universais do brasileiro.

A maioria dos educadores acredita que necessita em seus currículos de experiências específicas da área de atuação, conhecimento este que o fará conseguir um bom emprego. Cada

vez mais urgente, no entanto, é um profissional de educação mais criativo e capaz de dar resposta aos problemas que emergem do contexto escolar.

Assim, a perspectiva de profissionalização docente, hoje, leva em conta uma articulação com o mercado especializado e que não oferece conhecimento amplo de uma sociedade complexa como a atual. Nós, ao contrário, queremos neste trabalho é reafirmar concepções emancipadoras de educação em que a Estética e a Arte sejam fatores indispensáveis na formação do educador.

Preocupação idêntica à nossa é expressa por Henri Giroux (1999), ao analisar o modo como a Pedagogia Crítica pode ser formada com respaldo em uma teoria político-cultural.

A Cultura, como relação particular de poder, decorre das disputas de espaço também no currículo de formação docente. Ao recusar-se a reconhecer as relações entre poder e cultura, nega-se o currículo como ambiência de luta e resistência à reprodução das práticas dominantes.

O desconhecimento da Arte como elemento indispensável à formação do educador, algo visto como natural, camufla a falta de preocupação com uma formação humanística necessária ao professor.

Ao excluírem as relações de poder da teoria curricular, e ao pregarem um discurso de harmonia, negam o processo político inerente a essas práticas curriculares.

Nossa preocupação, na qualidade de educadores, é de que não falem ao professor da educação básica saberes indispensáveis da cultura de seu povo. Assim, buscamos uma profissionalização que inclua valores culturais brasileiros em todos os campos da Arte na grade curricular das licenciaturas.

Compreendendo profissionalização como apreensão de conhecimentos e capacidades utilizadas no exercício profissional, reconhecemos os valores culturais de nossa gente, como inegavelmente necessários aos professores da educação básica.

Várias são as categorias do profissionalismo docente, como anota Brzezinski (2002), dentre outras: competência, vocação, independência e auto-regulação. Todos esses atributos exigem do professor saberes inerentes aos aspectos culturais e humanos que o campo da Arte pode ensejar.

Inúmeros autores, citados ao longo deste ensaio, destacam o poder desvelador da Arte como elemento transformador da realidade. O desenvolvimento cultural no ambiente universitário deve prever manifestações nas diferentes linguagens, atividade esta que aguçar o senso estético, o conhecimento do patrimônio cultural da humanidade, a sensibilidade a expressões variadas, dimensões tão necessárias a ação docente.

No Brasil, entretanto, é prática corrente se fazer uma grade curricular muito técnica e específica, desmerecendo saberes amplos da cultura e da Arte, negligência esta que no currículo de formação docente é reforçada pela falta de vida artístico-cultural no interior das universidades.

A reformulação curricular por qual passam os cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral, em função das novas diretrizes para formação docente, dá uma grande oportunidade de formação numa perspectiva de totalidade, que permite uma política cultural mais consistente para a formação docente.

Colabora com essa idéia Iria Brzezinski, ao dizer que:

A defesa da política global de formação e profissionalização do magistério parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade. (2002, p.15)

Esta concepção de totalidade só se alcança com uma ampla visão da sociedade e da humanidade com a contribuição da arte sem a qual a formação humana estará incompleta.

Acreditamos na urgente necessidade de uma política cultural no interior das universidades e, em especial, na UECE, onde este trabalho se consolida. Uma vida cultural rica onde os alunos universitários assistam a boas peças e a filmes, ouçam bons concertos e muitas outras oportunidades que se acrescentarão ao repertório dos estudantes e da comunidade global.

Aos professores, em geral e, especialmente, aos pedagogos, é necessária uma visão ampla de cultura e sua atuação deve ser a de conduzir à socialização dos bens culturais da humanidade.

Concordamos com Giroux, quando acredita que os educadores devem ser intelectuais transformadores, críticos e criativos. Pensando como Giroux, defendemos a verdadeira Pedagogia de política cultural, que se desenvolva em torno de uma educação crítica e criativa. Pensamos o educador como um estudioso transformador das formas sociais de hoje.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- _____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ALENCAR, Francisco. **História da Sociedade Brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. “Concepções e Práticas Artísticas na Escola”. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papirus, 2003.
- ALVES, Nilda. A Experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na Formação de Professores. In MONTEIRO, Fernandes; CASTELLANO, Solange; VICTORINO FILHO, Aldo (org.) **Cultura e Conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ANDRADE, Rosamaria Calaes de. In GULAR, Iria Barbosa (org.) **A Educação na Perspectiva Construtivista**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 1995.
- APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. In SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 5 ed. São Paulo. Melhoramentos. Editora da USP: 1971.
- _____. **A Transmissão da Cultura**. 5 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1976.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- BAKHTIN, Mikail . **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília – HUCITEC, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. (org). **Arte-Educação: leitura no subsolo**, São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Sousa. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

- BOGDAN, Roberto C., SANTOS, Sara Bahia, BAPTISTA, Telmo Mourinho. **Investigação Qualitativa em Educação.** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOMENY, Helena. **Os intelectuais da Educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia.** Processo nº 23001.000188/2005-02 Parecer CNE/CP nº 5/2005. Conselho Pleno. Aprovado em 13/12/2005.
- BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível superior, de Graduação Plena. Parecer CNE/CP 009/2001.** Aprovado em 8/05/2001.
- BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/.** Secretaria da Educação Fundamental / 3 ed./ Brasília: 2001.
- BRZEZINSKI, Iria **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente,** Brasília: Plano Editora, 2002.
- CHATELET, François. **História das idéias políticas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- COMENIO, **Didática Magna.** Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 1957.
- DE MASI, Domenico. **A Emoção e a regra.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas, SP: Papirus, 1988.
- _____. **O Sentido dos Sentidos.** Curitiba / PR: Criar Edições LTDA, 2001.
- DURANT, Will. **A História da Filosofia.** São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1995.
- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê Diferenças. nº. 79 – ANO XXIII . Campinas: S.P. Agosto/ 2002 .
- FAZENDA, Ivani. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa / 2 ed.** (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).Campinas: Papirus, 1995.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1997.

- _____. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, S.P: Papirus, 1998.
- FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. São Paulo, Círculo do Livro: 1959.
- FORTALEZA-SEDAS. **Relação de Professores de Artes Lotados em 2007** com Habilitação pelo Recenso 2005 – Emissão: 4/5/2007.
- FOUCAULT, Michel, **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **O Dossiê – Últimas Entrevistas**. Rio de Janeiro, Livraria Taurus Editora, 1984.
- FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala In Interpretes do Brasil**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GASSET, José Ortega y. **A Desumanização da Arte**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- GAY, Peter. **A Educação dos Sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- GIROUX, Henri A. **Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular** In. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOERGEN, Pedro, SAVIANI, Dermeval (Org.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1998.
- ESTADO DO CEARÁ. Secretaria de Educação. **Quantitativo de Professores Efetivos em Arte e Educação**, por Formação. Emissão: 7/5/2007.
- HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil In Intérpretes do Brasil**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- IMBERNON, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza – São Paulo: Cortez, 2000.**

- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- _____. **Filosofia de la história**. México: Fondo de cultural económica, 1987.
- KHOURY, Viana Maria Aun; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1991.
- KUMAR, Krishan. **Da Sociedade Pós-Industrial à Pós Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1997.
- LEITÃO, Cláudia . **Por uma Ética da Estética**. Fortaleza: UECE, 1997.
- LIMA BARRETO, Afonso Henriques de. **Os Bruzundangas** .Porto Alegre: LSPM, 1998
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Pespectivas Históricas da Educação**. São Paulo: Ática, 1989.
- LOPEZ, Roberto Luiz. **História do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Mercado Aberto, 1988.
- LOWENFELD, Vicktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico Metodológico**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 2 ed. - São Paulo: Cortez, 1996.
- MAHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Summus, 1993.
- MARCUSE, Herbert. **A Dimensão estética**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.
- MCLAREN, Peret. **Rituais na Escola**.Petrópolis, Vozes, 1991.
- MICELI, Sérgio. **Intelectuais à Brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MONTEIRO, Fernandes; CASTELLANO, Solange; VICTORINO FILHO, Aldo (org.). **Cultura e Conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, T.T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MORRIS, William. **Circular Sobre as Artes Aplicadas**. Londres: Longmans and Co., 1898.

- NIETZSCHE, Friedrich . **O Nascimento da Tragédia**. . São Paulo: Editora Escala, 2007.
- OLIVEIRA, Edite C. e ROGRIGUES, Fabiana (Org.) **II Seminário Sobre Formação do Arte Educador**. Fortaleza: EDUECE, 2007.
- ORMEZZANO, Graciele.(Org.) **Em Aberto** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. V1 n.77, Brasília : Julho/ 2007.
- ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006
_____. **Mundialização e cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino: Uma Trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PACHECO, José. O Professor Ensina da Maneira como Aprende. **Pátio**. Ano X. Nº 40. Nov 2006/ Jan 2007.
- PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- PUCCI, Brunolorg. **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Piracicaba, Ed. Unimep 2001.
- QUINTÁS, Alfonso López. **Estética**. Petrópolis, Vozes, 1992.
- READ, Herbet. **Arte e alienação: o papel do artista na sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- ESTADO DO CEARÁ. **Resolução nº 411/2006**, do Conselho de Educação do Ceará, que Fixa Normas para o Componente Curricular Artes, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.
- RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas, Mercado das Letras, 2003.
- ROUANET, Sérgio Paulo; MAFFESOLI, Michel. **Moderno x pós-moderno**. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento Cultural/SR-3, 1994.
- ROUSSEAU, J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
_____. **Os Pensadores**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.
- RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: O social e o político na Pós-Modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- SANTOS, Selma Ferro In MONTEIRO, Fernandes; CASTELLANO, Solange; VICTORINO FILHO, Aldo (org.) **Cultura e Conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.
- SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.A.
- _____. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. B
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. **Luta pela Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. S.A, 1990.
- STEINER, Rudolf. **Arte e Estética Segundo Goethe: Goethe Como Inaugurador de Uma Estética Nova**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressiva ou a Transformação da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TERRÉN, Eduardo. Postmodernidad, legitimidad y educación. **Educación e Sociedade**. Campinas: v. 20, n. 67, ago. 1999.
- TERRIEN, Angela T. S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: Edição PUC, 1996.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- THOUARD, Denis. Kant. **São Paulo: Estação da liberdade**, 2004.
- TINHORÃO, José Ramos. **Pequena História da Música Popular**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1974.
- VERGARA, Francisco. **Introdução aos Fundamentos Filosóficos do Liberalismo**. São Paulo: Nobel, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1999.

XAVIER, Ismail. **O Cinema Brasileiro Moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CRONOGRAMA DE PESQUISA REALIZADO

2004

- 1) Estudos Bibliográficos exigidos pelas disciplinas obrigatórias .
- 2) Apresentação do projeto a professores da UECE da área de artes.
- 3) Discussão do projeto com colegas da UECE e do curso de doutorado da UFC em reunião do núcleo de pesquisa.
- 4) Articular adesões ao projeto entre o professores da UECE.

2005

- 1) Acrescentar ao projeto original as opções formativas dos professores que dispuseram-se a compor o grupo de pesquisa sobre “a dimensão curricular da formação estética do educador”.
- 2) 1ª qualificação do Projeto na UFC
- 3) Estudos bibliográficos.
- 4) Elaboração de plano de oferta de disciplinas, seminários, oficinas, grupo de estudo e outras formas de contribuição à formação do professor de ensino básico e alunos das licenciaturas da UECE.
- 6) Compor um grupo de pesquisa agora envolvendo professores universitários e professores do ensino básico que envolvidos com este projeto estarão passando pelo processo de formação que visa oferecer uma bagagem artística cultural a estes professores.
- 7) Estudos em grupo.
- 8) Fóruns de debate sobre a necessária formação estética do educador. Refletir sobre o espaço das artes nas 200 horas destinadas pelas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura para atividades acadêmico-culturais
- 9) Vivências artísticas.

2006

- 1) Repete os itens 1, 3, 4, 6, 7 e 8 de 2005.
- 2) Aprofundar formação teórica sobre as linguagens artísticas entre os alunos das licenciaturas envolvidas com o projeto nas linguagens: música, literatura e artes visuais.
- 3) Acompanhamento de professores do ensino básico em sua atividade docente, participando do planejamento anual da escola até o dia a dia em sala de aula .

2007

1) Redação final da tese que tem como princípio metodológico a pesquisa-ação com a qual se analisa a possibilidade de uma formação estética e elevação do nível cultural do nosso educador. A vivência deste processo é o que pretendemos dar sistematicidade com vistas à problemática da educação estética do professor.

2) 2ª qualificação da UFC.

2008

1) Apresentação da tese.

GRUPO DE ESTUDO: Arte, Cultura e Educação.

OBJETIVOS

Ampliar o conhecimento docente no campo da arte e cultura

Aprofundar estudos sobre a cultura brasileira em literatura, artes visuais e música.

Realizar pesquisa de campo junto a alunos universitários, em processo de formação docente, bem como com a participação de professores da Rede Pública que lecionam arte.

Conhecer o ensino de arte na escola básica, com vistas a apoiá-lo através de ação formativa.

I UNIDADE

O estudo da cultura brasileira através da literatura, música e artes visuais.

Fundamentos antropológicos e sócio-culturais brasileiros

METODOLOGIA DE TRABALHO DO GRUPO DE ESTUDO

A apreciação, vivência, reflexão e criação em arte por parte do grupo de estudo ocorrerá concomitantemente. O programa anteriormente apresentado segue uma estrutura didática que separa as coisas, compartimentalizando-as, porém todos os temas se intercalam de forma articulada.

Leituras coletivas, análises de obras, vídeos, sarais, jogos, brincadeiras, vivências, debates, investigação participativa e etc.

PROGRAMAÇÃO

❖ Cronograma: 20hs/sem

Horário: 14:30 às 16:30

21/09 - Apresentação e planejamento

28/09 - Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: Formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida.

05/10 – O indígena na formação da família brasileira

19/10 – O colonizador português: Antecedentes e predisposições

26/10 – O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro IV e V

09/11 – Fronteiras da Europa e Trabalho e aventura

23/11 – Persistência da lavoura de tipo predatório e herança vural

30/11 – O semeador e ladrilhador

07/12 – Vida intelectual na América espanhola e no Brasil aversão a virtudes econômicas

14/12 – O homem cordial, novos tempos e nossa revolução.

❖ Conteúdos

- I. Fundamentos antropológico e sócio-culturais do Brasil
- II. Vivências canto coral (preparar peças de Natal)
- III. Pesquisa sobre manifestações da cultura local
- IV. Música brasileira
- V. Literatura brasileira
- VI. Artes visuais no Brasil
- VII. Fundamentos das linguagens artísticas:música, literatura e artes visuais
- VIII. Panorama de ensino da arte – coleta de dados no interior da escola
- IX. Criação individual e coletiva
- X. Registros de uma experiência formativa em arte

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO GRUPO

Casa Grande e Senzala. GILBERTO FREIRE

Raízes do Brasil. SÉRGIO BUARQUE

O Povo Brasileiro. DARCY RIBEIRO

A Metrópole e a Arte. COLEÇÃO ARTE E CULTURA VOL. XIII

O Brasil na Visão do Artista: O país e sua Cultura.FREDERICO

MORAIS

Grupo de Estudo: Arte, Cultura e Educação

Programa - 2006.1

Proposta de Programa

Estudo do livro “O Brasil na Visão do Artista – O país e sua cultura” de Frederico Morais

Estudo da coletânea “Brasil+500 – Mostra de Redescobrimento”

Canto Coral:

Chegança – Antônio Nóbrega

Nação – João Bosco, Aldir Blanc, Paulo Emílio

Exercício da técnica vocal

Iniciação a leitura musical

Iniciação ao desenho e à pintura

Cronograma

15/03 – A Cultura Brasileira

22/03 – Barroco: Raiz e Permanência

05/04 – Construção: Vontade de Ordem / Coral

12/04 – Construção: Vontade de Ordem

19/04 – Construção: Vontade de Ordem / Coral

28/04 – Construção: Vontade de Ordem

03/05 – Plumária Indígena / Coral

10/05 – Plumária Indígena

17/05 – Plumária Indígena / Coral

24/05 – Plumária Indígena

07/06 – Arte Negro-Africana / Coral

14/06 – Arte Negro-Africana

21/06 – Arte Negro-Africana / Coral

28/06 – Arte Negro-Africana

Grupo de Estudo: Arte, Cultura e Educação

Programa para 2006.2

16/08 – Arte Popular: Questão Social / Canto: Asa Branca

23/08 – DVD Arte Popular / Arte Naïf e Arte Incomum

30/08 – Cultura de Massa /Coral / DVD

06/09 – Arte e Cidade / Coral / DVD

13/09 – Arte e Cidade / Coral / DVD

20/09 – Arte e Cidade / Coral / DVD

27/09 – Arte Pública: da praça à telemática / Coral

04/10 – Arte Pública: da praça à telemática / Coral

11/10 – Arte Pública: da praça à telemática / Coral

18/10 – Depoimentos / Coral / DVD

25/10 – Depoimentos / Coral / DVD

01/11 – A Arte das Últimas Décadas – Novos Meios

08/11 – A Arte das Últimas Décadas – Novos Meios

22/11 – Mostra de Redescobrimento do Brasil

29/11 – Mostra de Redescobrimento do Brasil

06/12 – Mostra de Redescobrimento do Brasil

13/12 – Ensaio geral do Coral

20/12 – Apresentação do Coral na Festa Natalina do Centro de Educação

Grupo de Estudo: Arte, Cultura e Educação

Programa - 2007.1

Arte Cearense -Taiguara, Otacílio Colares

Março

07 – Discussão do Programa / Canção do Povo de um Lugar
Mestre Didi: Arte Ritual (DVD)

14 – Apresentação de Taiguara – Hoje
A Luz de Guignard (DVD)

21 – O Universo da Arte – Fayga Ostrower (DVD)
A educação como uma obra de arte – estudo
Ensaio – Hoje

28 – Boletim 44 – Prêmio reconhece a qualidade do ensino de arte
Fotografia: o exercício do olhar (DVD)
Musicalização – Que as crianças cantem livres

Abril

04 – Caramujo-flor (DVD)
Quem foi Taiguara e Otacílio Colares
Ensaio: Hoje e Que as crianças cantem livres
Um Pioneiro no Ceará Colonial (crônica)

11 – Concepção e Práticas Artísticas na Escola: In o Ensino das Artes
Musicalização
Enigma de um dia (DVD)

18 – Um Museu que Faltava (crônica)
Musicalização – Universo em Seu Corpo
Regina Silveira (DVD)

25 – O Mundo distante das crendices (crônica)
A xilogravura de Rubem Grilo (DVD)
Musicalização

Maiο

02 – Visita ao sítio do Estrigas

09 – Modinha (musicalização)
A Cidade Amada (crônica)
Renascença: rendas do Cariri (DVD)

16 – A Fortaleza através das Letras (crônica)

Adriana Varejão: metáforas da memória (DVD)
Musicalização

23 – O Tempo das Amarelinhas (crônica)
Brinquedos e Brincadeiras Populares

30 – Nepomuceno, Criador do Nacionalismo
Musicalização

PROGRAMAÇÃO GRUPO UECE 2007.2

1. Metodologia

Fundamentação teórica/ DVDs /Musicalização

Reuniões semanais às 4^{as} feiras das 14:00 às 17:00, na sala do Pólo Rede Arte na Escola (NECAD- UECE).Período:22/07 a 28/11.Certificados de 40 hr.

2. Cronograma

Agosto

22/08 -Abertura / Acolhida/ Orientações

Prof. Edite Colares/ Prof. Cláudio / Prof. Iany Bessa

Estudo/DVDs/Música

29/08 -DVD 58 - Pinturas Pré-Históricas

Prof. Cláudio

Texto e musicalização (Márcia)

Setembro

5/09 -DVD 11 -Rubem Valentin

Prof. Cláudio

Texto Arte africana e musicalização(Márcia)

12/09 - DVD 36 - Aleijadinho

Prof.Edite Colares

Texto e musicalização

26/09- DVD 33 - Rugendas

Texto Arte do séc. XIX

Musicalização

Outubro

03/10 - Visita Estrigas

Relatório reflexivo

10/10 - DVD Museu e a Escola

Manuelina (Diretora do MIS)

Dimensão Pedagógica do Museu

17/10- DVD O museu e o Lúdico

Prof. Iany Bessa

Apresentação da Pesquisa / Oficina brinquedo Tradicional

24/10 -DVD Som de Barro

Prof. Cláudio

Texto Artesanato e Argila / musicalização

31/10 -DVD A Herança do Mestre Vitalino
Oficina de argila
Sérgio Marques

Novembro

07/11-Visita Dragão do Mar
Prof. Edite Colares/Prof. Cláudio/Prof. Iany Bessa
Relatório Reflexivo

14/11 -DVD Anita Mafalt
Prof. Cláudio
Texto e Musicalização

21/11 -DVD Isto é Arte?
Debate dialogado e musicalização

28/11 -DVD Vídeo Arte – Experimentos de Imagem
Encerramento e entrega dos certificados e Apresentação