

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**A EDUCAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE:
CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE ENSINO MULTICULTURAL A
DISTÂNCIA**

Maria Cristina da Rosa

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção, sob a orientação do Prof. Dr. José Luiz Fonseca da Silva Filho.

FLORIANÓPOLIS
2004

Maria Cristina da Rosa

**A EDUCAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE:
CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE ENSINO MULTICULTURAL A
DISTÂNCIA**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de **Doutora em Engenharia de Produção no Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 02 de agosto de 2004.

Prof. Doutor Edson Paladini
Coordenador de Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. José Luiz Fonseca da Silva Filho, Dr.
Orientador

Profa. Ivone Mendes Richter, Dra.

Profa. Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Dra.

Profa. Maria Isabel Orofino, Dra.

Prof. Pedro Martins, Dr.

Gostaria de dedicar este trabalho às pessoas da família e também da profissão de professora de arte, mas gostaria de dedica-lo especialmente àqueles que talvez nunca possam desfrutar de uma experiência de educação multicultural, pois foram excluídos há muito da escola, dos seus direitos de criança e de uma vida digna. Desejo muitíssimo que essa realidade mude.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer aos meus professores do curso de Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, que iniciei no ano de 1985, quando tudo começou. Fiz a opção de cursar Artes Plásticas pela inexistência de habilitação em Artes Cênicas. Por tudo que descobri no curso de Educação artística, principalmente pela contribuição fundamental para a minha percepção da vastidão do mundo das artes plásticas e pelo tanto que aprendi a gostar desta área.

Os professores preocupados com as temáticas do ensino da arte, pouquíssimos na minha época, foram fundamentais para que eu pudesse descobrir a escola enquanto espaço de aprendizagem da arte. Tais professores contribuíram para que nunca desistisse da educação, na qual, até me formar, nunca havia pensado em atuar. A eles meu muito obrigada.

Agradeço aos demais professores, àqueles que olhavam para a Universidade como um universo amplo de produção de conhecimento, lugar de cultura, espaço de disputa política. Estes sim, foram decisivos. A convivência com esse ambiente me fez olhar além da porta da sala de aula, além da saída da universidade, me fez perceber o mundo.

Quando ingressei na UDESC, aos 16 anos, como a maioria dos jovens eu não gostava de política, nem entendia muito o que se passava na sociedade, então foi aqui que aprendi muito do que sou. Aos que ajudaram a perceber os princípios de justiça social, de valorização do ser humano, da importância da arte enquanto elemento vital para a humanidade. Agradeço a todos que participaram desta trajetória.

Hoje, 21 anos depois de entrar na UDESC pela primeira vez, como aluna, e neste momento, atuando como professora da UDESC há dez anos e da rede pública municipal há 15 anos, percebo que o que conta na vida são as relações que se estabelecem em volta das estruturas oficiais.

Algumas vezes transpor o protocolo da aula monótona, da reunião enfadonha é fundamental para construir outra leitura do conhecimento. Muitas vezes os momentos que iniciam na fala do professor vão consolidar-se no espaço da pesquisa, da extensão, do estágio, dos estudos fora da sala de aula e porque não nos ambientes de descontração. E

nos espaços do corredor, no pátio, no atendimento individualizado é que se aprende aquilo que não é construído na sala de aula. Estes conhecimentos ficam para sempre.

Nesses espaços não oficiais, agora como professora, gostaria de agradecer às trocas com diversos professores da área da Antropologia, em especial à Professora Cleide Pedroso Albuquerque, pelas importantes conversas; ao Professor Pedro Martins pelas indicações bibliográficas, principalmente por ter apresentado o texto de Laraia; à Professora Tereza Mara Franzoni, que sempre me esclareceu todas as dúvidas, indicou livros, orientou metodologicamente, trouxe biscoito, chá e muitos sorrisos. Além de brilhante professora, uma amiga carinhosa.

Agradeço à Professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira pelas trocas durante toda a minha formação acadêmica. Nunca fui uma “discípula” comportada, mas escutei todas as orientações com atenção. Obrigada pelo livro do Lucaks, ele foi fundamental para o meu retorno ao contexto político do ensino das artes.

Obrigada aos familiares: à minha mãe, uma mulher especial, a meu pai e meus dois filhos Luiz Fernando, jovem e descobrindo o mundo, e Luiz Felipe, que com seu sorriso faz a minha vida melhor. Ao meu marido que assegurou o bem-estar da família para que eu pudesse estudar.

Não poderia esquecer de meus alunos, pequenos e grandes, pelas muitas contribuições para minha aprendizagem na tarefa de ensinar arte e ensinar a ser professora de arte.

Não poderia deixar de agradecer aos membros da banca, que trocaram seus afazeres pela leitura desta tese de doutoramento. Agradeço ao orientador Prof. Dr. José Luiz Fonseca da Silva Filho, pelo tempo de orientação, e de incessantes debates.

Agradeço também à minha amiga Renata Krusser, profissional do design gráfico, que soube sintetizar no espaço virtual minhas idéias de educação pela Internet. Obrigada pela sensibilidade com o trato das imagens e execução da proposta técnica deste trabalho.

Finalmente, agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, que em dois momentos, no mestrado e no doutorado, oportunizou aprendizados fundamentais. No mestrado em Educação, o rigor da leitura dos clássicos da educação e no doutorado em Engenharia de Produção, o aprendizado da diversidade do conhecimento e das trocas com muitos profissionais de diversas áreas, com os quais pude aprender muito.

É necessário dizer, ainda, que nunca perdi de vista o compromisso com a Universidade Pública e com a Escola Pública e espero devolver muito do que aprendi em forma de ações pedagógicas a favor da arte e de uma sociedade mais justa e igualitária, quem sabe sem exclusões.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

01	Noite estrelada - Vincent Van Gogh.....	158
02	Café no terraço à noite – Vincent Van Gogh.....	158
03	Os girassóis – Vincent Van Gogh.....	158
04	Nascimento da Vênus – Sandro Boticceli	158
05	Pietà – Michelangelo	158
06	Monalisa – Leonardo da Vinci	158
07	Sem título – Guillermo Kuitca	159
08	Mola - ensambled colour cloths Corbisqui island, San Blas – Panamá.....	159
09	Acervo do Museu do Pontal.....	159
10	Vera Sabino – Mulher	160
11	Doval – Miramar	160
12	Sylvia – Instalação	160
13	Pitágoras – Foto/gravura	161
14	Rubens Ostroen – pintura	161
15	Antônio Vargas – Escultura (detalhe)	161
16	Mestre Didi – Opa Aiyê	161
17	Mestre Didi – Opa Esin ati Ibiri	161
18	Mestre Didi – Omo Osanyin	162
19	Mestre Didi – Èyè Kan.....	162
20	Mestre Didi – Opá Osanyin Nilá	162
21	Crivo produzido em Santa Catarina.....	168
22	Forte de Santa cruz – Ilha de Anhatomirin.....	169
23	Praia de Governador Celso Ramos	179
24	Criveira desfiando fio para iniciar o bordado	170

**A EDUCAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE:
CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE ENSINO MULTICULTURAL A
DISTÂNCIA**

Maria Cristina da Rosa

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo construir uma proposta de educação de professor@s de arte, a partir do referencial do multiculturalismo crítico proposto pelo educador Peter McLaren. A proposta desencadeada a partir deste referencial teórico está veiculada num espaço virtual que permitirá a@s professor@s partilhar de um processo de educação a distância, colaborando não só para a ampliação de seus conhecimentos, a partir do multiculturalismo crítico, como também, para um uso mais ampliado das tecnologias educacionais como a imagem móvel, o computador e a Internet. Uma perspectiva educacional multicultural crítica leva em consideração que a educação amplie seu leque de ações, no sentido de reunir um conjunto de práticas educativas que considerem as questões étnicas, de gênero, sociais, políticas, culturais, bem como possibilitem não só o acesso, mas também, o conhecimento de outras abordagens além das veiculadas pela arte institucionalizada, formada predominantemente por conceitos europeizados. Nesta perspectiva, este trabalho consiste em formalizar uma proposta de educação de professor@s que possa ser utilizada para contribuir num processo de educação do professor de arte, com vistas a uma educação multicultural crítica.

THE EDUCATION OF ART TEACHERS:
BUILDING A PROPOSAL OF THE MULTICULTURAL DISTANCE
TEACHING

ABSTRACT

This work has the objective to construct a proposal of education of art teachers, from critical multiculturalism reference considered by the educator Peter McLaren. The proposal unchained from this theoretical referencial is propagated in a virtual space that allows the teachers to divide a process of long-distance education, collaborating not only for the ampliation of its knowledge, from the critical multiculturalism, as also, for an extended use of the educational technologies as the movel image, the computer and the Internet. A critical multicultural education perspective leads in consideration that the education extends its fan of action, in the direction to congregate a set of practical educative that considers the ethnic questions, of gender, social, politics, cultural, as well as they not only make possible access, but also, the knowledge of other boarding's beyond the propagated ones for the institutionalized art, formed predominantly for Europeans concepts. In this perspective, this work consists of legalizing a proposal of education of the art teacher, with sights to a critic multicultural education.

Na verdade, desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos, onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo a concretização de um mundo mais justo e humano. (GIROUX McLAREN, 2000:140).

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	07
RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
INTRODUÇÃO.....	12
1- UMA ABORDAGEM MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO: O DEBATE ACERCA DO CURRÍCULO.....	23
1.1. TECENDO CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO.....	24
1.2. MULTICULTURALISMO CRÍTICO: PETER MCLAREN, A TEORIA CRÍTICA E AS QUESTÕES DO CURRÍCULO.....	46
2- OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES.....	62
2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS.....	63
2.2. A LEGISLAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES	69
3- O ENSINO DE ARTE: UMA PROPOSTA MULTICULTURAL.....	92
3.1. INTRODUZINDO O CONCEITO DE CULTURA.....	92
3.2. A DIVERSIDADE DO PANORAMA CULTURAL BRASILEIRO.....	96
3.3. APLICAÇÕES DO MULTICULTURALISMO NO ENSINO DA ARTE.....	102
3.4 . A IMAGEM MÓVEL NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	115
4- A CULTURA NO ESPAÇO VIRTUAL.....	129
4.1. OS MODELOS DE EDUCAÇÃO DO PROFESSOR A DISTÂNCIA.....	140
4.2. A INTERNET COMO FERRAMENTA DE PREPARAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES.....	148
5- EDUCANDO PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA MULTICULTURAL	152
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
7.1. DOCUMENTOS CONVENCIONAIS.....	179
7.2. DOCUMENTOS ELETRÔNICOS	186

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto a análise dos princípios teóricos do multiculturalismo crítico¹ e como esses princípios podem ser traduzidos em formulações para a educação de professor@s² de arte. Outra proposta desta pesquisa é criar uma abordagem de ensino de arte, com situações de aprendizagem para @s professor@s, num ambiente virtual: a Internet.

Esta tese de doutoramento está organizada em duas partes: inicialmente estão descritos os vários processos de preparação de professor@s e sua problemática na escola atual, as principais concepções contemporâneas de ensino de arte e o que fundamenta o multiculturalismo crítico, além dos aspectos que unem educação e tecnologia, identificando, também, os benefícios da escolha da Internet como ferramenta para a preparação de professor@s de arte.

Na segunda parte do trabalho apresenta-se uma abordagem pedagógica para trabalhar na educação de professor@s de arte num ambiente virtual. Identificam-se uma série de procedimentos, estratégias para serem utilizados com professor@s de arte a distância. Exercícios, atividades de leitura e reflexão, bem como, possibilidades de interação entre @s professor@s. Ainda no contexto da educação de professor@s a distância é necessário demonstrar alguns aspectos culturais que se modificam na relação com o grupo e com o monitor, e que estratégias são utilizadas para que @s professor@s em processo de aprendizagem possam ter o menor estranhamento possível com o ambiente virtual, exercendo sua autonomia de aprendiz com os recursos da educação a distância.

Para melhor entendimento do texto foi necessário subdividi-lo em capítulos e sub-capítulos, nos quais busca-se identificar os principais aspectos trabalhados em cada um deles.

¹ Considera-se como multiculturalismo crítico a abordagem proposta por MCLAREN, (1997), (1999), (2000) e (2002).

² A utilização do símbolo @ é uma maneira utilizada na área das Ciências Humanas para estabelecer uma relação de igualdade entre o feminino e o masculino. O incômodo que causa a leitura do símbolo @ é pequeno se comparado à segregação lingüística produzida cotidianamente e historicamente contra a mulher.

No primeiro capítulo abordam-se as diversas implicações para uma teoria do currículo no contexto escolar destacam-se as várias tendências do currículo do ponto de vista dos pesquisadores da área curricular. Enfatizam-se as teorias de estruturação do currículo inclusivas, que levam em conta o contexto cultural e os aspectos sociais. Expõem-se as contribuições de Peter McLaren³ com o seu esforço por uma educação revolucionária como contribuição para a educação de professor@s de arte.

Através do estudo de autores como McLaren é possível construir um aprofundamento das teorias que identificam as estratégias de exclusão impostas pelo currículo oculto, propondo alternativas para que haja transformações na escola. Na existência do preconceito de classe, da discriminação sexual, do racismo, da linguagem como condutora da ideologia dominante, dos rituais de subserviência que a escola utiliza é que é possível perceber como @s professor@s despreparad@s são úteis ao processo de manutenção das desigualdades sociais. Finalmente, neste capítulo, identifica-se à condição da escola como campo de disputa entre os diversos projetos presentes na realidade social.

Para aprofundar o entendimento acerca do processo de educação de professor@s de arte é que este trabalho propõe um estudo dos aspectos teórico-práticos da pedagogia crítica defendida por MCLAREN (1997), mais conhecida como Multiculturalismo Crítico⁴.

É necessário ressaltar que McLaren não escreveu diretamente sobre a educação de professor@s, ele iniciou registrando sua prática pedagógica em uma escola de periferia de Toronto/Canadá, onde as crianças eram vítimas da segregação racial. Naquele momento o currículo escolar servia como ferramenta importante para a manutenção das desigualdades, assim como a linguagem atuava como amálgama neste universo de expropriação das condições de dignidade onde estão situadas as classes populares. A análise desses aspectos semelhantes à realidade brasileira, partindo das reflexões de McLaren, estimulou sua utilização no referencial teórico desta tese, pois mais do que um

³ Peter McLaren é um educador Canadense que apresenta uma formulação teórica dentro de uma abordagem crítica, levando em consideração o contexto de transformação das desigualdades sociais. Transforma a pedagogia numa ferramenta de superação da exclusão; denuncia o currículo oculto como produtor dos rituais que subjugam as classes populares na escola, domesticando o indivíduo para servir ao sistema dominante na sociedade. Apresenta, também, uma visão de educação de professor@s calcada na reflexão acerca da realidade social e sua transformação. Possui vários livros publicados no Brasil.

⁴ Para aprofundar mais sobre esta abordagem de MCLAREN, Peter, 1999.

teórico da educação, McLaren forjou sua prática na luta pela igualdade social, e isto sem dúvida é familiar, haja vista que a condição da pesquisadora é de professora atuante na perspectiva de uma sociedade mais justa.

Um dos aspectos importante considerado na obra de McLaren é a densidade com que o autor defende que @s professores@s tenham os “pés” centrados na realidade social, ou seja, que atuem enquanto ativistas sociais, que tenham uma prática política na comunidade, além do trabalho em sala de aula. Defende a necessidade de que @s professor@s percebam o entrave existente na escola para uma educação inclusiva, representada pelos rituais e pelo currículo oculto relacionado a um quadro de desigualdades presentes na sociedade.

Entre as teorias críticas da educação, pode-se afirmar que as proposições do multiculturalismo reúnem conceitos que possibilitam uma coerência de princípios⁵ que propõem reflexões relativas à inclusão dos que estão em condições de desigualdade dentro do currículo escolar. O autor defende que a “formação de professor@s”, seja construída enquanto um processo de educação⁶, porque educar é mais abrangente do que formar⁷. Educar requer condições, participação e desejo, responsabilizar-se, também, por seu processo de aprendiz.

Assim, seria mais produtivo que @s professor@s participassem da construção de seu processo educativo, inseridos na sociedade e na contraposição a este projeto de desigualdades posto na “formação” sem reflexão à qual são submetid@s @s professor@s no seu cotidiano de trabalho.

Alguns dos temas em que McLaren se posiciona, destacam-se no contexto da literatura educacional, pois em diversos momentos, na programação de congressos, seminários, eventos de ponta, tais temas estão na pauta do dia. As desigualdades sociais, a segregação de gênero, o racismo, a violência nas escolas, o currículo, as relações de poder na escola e a linguagem são alguns exemplos de aspectos do contexto da sociedade

⁵ Estes princípios aos quais se refere dizem respeito a uma visão de sociedade, homem, escola que, presentes na teoria proposta por McLaren, trazem uma coerência interna, através da utilização da teoria proposta por Marx, no sentido da igualdade social e da inclusão dos oprimidos na sociedade.

⁶ GIROUX, Henri e McLAREN, Peter (2000) propõem o uso do termo educação de professor@s por parecer mais amplo no sentido de não ser um processo de transmissão e assimilação, nos moldes dos cursos tradicionais e que vá além deste patamar e busque um enraizamento social.

⁷ Esta lição de que formar identifica-se com moldar, adaptar-se, já foi ensinada há algum tempo, nas aulas de prática de ensino de Artes Plásticas, pela professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira.

e, por sua vez, da escola, sobre os quais os intelectuais da educação pesquisam profundamente na tentativa de propor alternativas para a sociedade.

McLaren vem, há décadas, fazendo suas reflexões acerca de uma educação revolucionária⁸, e algumas de suas teorias são abordadas neste primeiro capítulo sobre o Multiculturalismo Crítico, onde são apresentados alguns de seus princípios e os desdobramentos possíveis de serem vislumbrados na área da Educação.

No segundo capítulo procura-se situar a educação de professor@s no contexto da sua institucionalização, as contribuições das licenciaturas, e as diretrizes fixadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei nº 9394/96. Estas especificidades presentes no estudo da organização institucional da “formação” de professor@s pode auxiliar no entendimento do processo de profissionalização, em sua imagem dentro da sociedade e na identificação de aspectos que possibilitem outra representação de si mesm@ na sociedade, construindo uma nova imagem de sujeito, de propositor, de ator no cenário da transformação social. Pela maneira como a legislação é construída, também propõe um papel para @s professor@s, na grande maioria das vezes de legitimador@s das condições de desigualdades sociais dentro da escola.

Através do terceiro capítulo pôde-se aprofundar as contribuições de diversos autores no campo da cultura. É necessário demarcar que o conceito de cultura perpassa o contexto de todo o trabalho, pois é re-significado em três aspectos: o conceito de cultura enquanto um conceito antropológico; o conceito de cultura no contexto do ensino da arte; e o conceito de cultura virtual⁹.

No contexto deste terceiro capítulo procura-se problematizar o entendimento da condição de país colonizado, dependente culturalmente, relativizando a condição de construção da identidade cultural do povo brasileiro. Trava-se um diálogo com diversos autores problematizando o ensino de arte no Brasil e seu processo histórico, apontando a necessidade de inserir na escola um ensino de arte envolvido com a percepção da

⁸ O termo revolucionário utilizado por McLaren diz respeito a uma educação transformadora, que mude as relações dentro da escola, com transformações radicais, isto é, que cheguem a raiz dos problemas que impõe o Capitalismo e seu modelo educacional. Talvez esta proposta, que necessariamente precisa ser construída nesta sociedade, só terá plenas condições de existência em um outro modelo social, com melhor distribuição de renda.

⁹ O uso do conceito de cultura no sentido antropológico, no ensino de arte e no campo virtual, serão discutidos cada qual em seu capítulo próprio.

realidade social, porque a arte é produto histórico, produzido por indivíduos num determinado tempo e sob determinadas condições.

A abordagem multicultural na educação não foi pensada especificamente para o ensino de arte¹⁰, é proposta como uma concepção de educação com ênfase no currículo e no tratamento de temas que permeiam a aprendizagem dos conteúdos da escola, constituindo processos que colaborem tanto para uma sociedade mais inclusiva, quanto para uma escola mais inclusiva.

Tecendo relações entre o trabalho de professor@s em sala de aula e as proposições mais gerais do multiculturalismo crítico, é possível estabelecer critérios que solidifiquem a educação não só d@s professor@s que buscam constantemente a ampliação de seu processo educativo, como também, pelo contexto das propostas de McLaren, que propõem interferir na realidade d@ alun@, da inclusão dest@s no contexto da aprendizagem, enquanto participantes ativ@s.

Neste terceiro capítulo considera-se ainda o uso da imagem na escola, com um recorte específico para a imagem móvel, dentro do contexto das diversas tecnologias que necessitam estar à disposição de professor@s. Trazer o uso da imagem móvel para o âmbito desta tese tem a necessidade de articular os aspectos tecnológicos da preparação d@s professor@s, com a intenção de ampliar seu repertório de possibilidades dentro da escola. As tecnologias que convivem diariamente na escola poderiam ser melhor aproveitadas, se houvesse um investimento amplo na educação de professor@s, para que façam uso reflexivo dessas ferramentas educacionais.

No quarto capítulo trata-se da problemática da cultura virtual, das mudanças significativas que se processam no universo de comunicação da rede mundial de computadores. Utiliza-se dos conceitos de globalização, mundialização da cultura e transnacionalismo. Busca-se através da proposição de diversos autores, mostrar as condições de uso da Internet como possibilidade de acesso a diversos tipos de

¹⁰ Quando esta tese foi iniciada havia tomado conhecimento de um texto que começava a discutir este tema, o multiculturalismo crítico, ALVES (1998), e uma experiência de Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea – SP, que vivenciava, na prática, uma experiência de trazer para os espaços institucionalizados do museu, algumas propostas de produtores de arte fora do circuito da arte institucionalizada. Estes dois momentos estimularam o estudo destes aspectos multiculturais na educação brasileira.

informações, que no contexto das bibliotecas públicas escolares seria de grande auxílio para @s professor@s.

Ainda no quarto capítulo situam-se os diversos modelos de educação a distância e as principais questões postas para esta área de educação, com suas diversas modalidades. Longe de se fazer uma apologia aos instrumentos tecnológicos que chegam a escola através do computador, ou ainda, das informações veiculadas na Internet, o que se apresentam são possibilidades para que @s professor@s tenham acesso ao uso da tecnologia e das informações pertinentes à Internet, de forma crítica, assim como possam posicionar-se diante de qualquer outra informação, tecnológica ou não.

No quinto capítulo descreve-se a formulação de um projeto para a educação de professor@s de arte com ênfase no multiculturalismo crítico, propondo um direcionamento mais amplo para o currículo de arte. Propôs-se que nele fossem incluídas outras experiências além da arte institucionalizada, cujo ensino hoje, através de diversas pesquisas, demonstra uma ênfase maior na arte moderna¹¹. Entre estas são destacadas a arte local, a produção africana, a produção de grupos ditos “minoritários” e da cultura popular, que só têm acento na escola enquanto manifestação folclórica¹², para citar algumas propostas. Sugere-se neste estudo a organização de ambiente virtual que contemple uma proposta de educação em arte para professor@s, com organização modular que lhes possibilite um processo de aprendizagem em uma condição de troca e de estudo dirigido, aos quais na maioria das vezes não têm acesso no ambiente de trabalho por estarem sozinh@s na área de arte na escola.

Na experiência de formulação de uma proposta de educação multicultural em arte torna-se singular à medida que os modelos de educação de professor@s presentes no contexto da escola demonstram uma grande carência na abordagem de questões alusivas ao processo de inclusão, bem como dificuldade de divulgação de materiais relativos a outras culturas que possam ser utilizad@s pel@s professor@s de arte.

Na proposta pedagógica delineada nesta tese, fica definido que @s professor@s inscrit@s no programa cumpririam uma meta mínima de cinquenta horas navegando no

¹¹ Considera-se neste contexto o final do século XIX, com os impressionistas e pós-impressionistas, até as vanguardas artísticas das primeiras décadas do século.

¹² É necessário registrar que cada manifestação artística de um grupo diferenciado deveria ser lida a partir dos aspectos culturais que lhes são próprios, embora muitos grupos não tenham o hábito de registrar, na forma como é presente no meio, considerações a respeito de sua arte.

espaço virtual, buscando desenvolver as várias propostas preparadas em cada um dos módulos. Quanto aos conteúdos dos módulos, estes foram produzidos a partir de uma proposta de ensino com referencial teórico multicultural, com adaptações para o ensino de arte criadas para este fim específico.

Esse estudo contém uma descrição do plano de ensino a ser ministrado para @s professor@s, com uma análise acerca da viabilidade deste tipo de formação em dois aspectos: no que diz respeito à proposta em si e no veículo de educação a distância.

No sentido de aliar as novas tecnologias nos processos de educação de professor@s, optou-se por um espaço de aprendizagem virtual. Esta escolha facilitaria a inclusão d@s professor@s no cenário das tecnologias e ainda possibilitaria, na maioria das vezes, que este estudo pudesse ser desenvolvido no trabalho ou em casa.

No ambiente virtual existiria à disposição d@s professor@s uma proposta metodológica, em forma de um curso, com a mediação de uma monitoria e um grupo de colegas aprendizes que participariam na troca de idéias e na discussão das situações sugeridas. Estas atividades, ora coletivas, ora individuais, viriam a colaborar para a ampliação dos conhecimentos teórico-práticos de professor@s, no que diz respeito a uma proposta de trabalho em sala de aula, articulada com os princípios do multiculturalismo crítico.

No contexto das dificuldades por que atravessam @s pesquisador@s, no sentido de propor orientações inclusivas para a escola pública, um grande desafio deste trabalho foi partir das contribuições da teoria de McLaren e construir uma abordagem que refletisse formas específicas de inclusão no ensino da arte, introduzindo um leque mais abrangente de produções artísticas no currículo escolar, contemplando outros aspectos além da produção européia e norte-americana, preparando @s professor@s para utilizarem novas abordagens na aula de arte. Considera-se importante que o currículo escolar de arte seja mais abrangente, no sentido de trabalhar com aspectos da cultura local, nacional e que faça relação com a produção da América Latina e outros povos fora do eixo da arte institucionalizada, possibilitando ao aluno e à aluna a reflexão acerca desta arte institucionalizada.

Desde que se tornou obrigatório o ensino da Educação Artística na escola¹³, existe uma busca entre @s pesquisador@s da área, no sentido de propor a preparação de professor@s para que as práticas docentes e as concepções de arte e seu ensino venham a contribuir com a ampliação das potencialidades artísticas d@s alun@s. Através deste encaminhamento @s professor@s contribuiriam para que os alun@s conhecessem a produção estética de seu tempo, de forma ampla e variada e identificassem o contexto em que esta realidade foi produzida.

Assim, a abordagem de educação de professor@s aqui delineada, fez o esforço de propor um olhar inclusivo para a realidade do ensino de arte brasileiro, percebendo as diversas estéticas, as diversas modalidades de objetos artísticos e os sujeitos que as produzem.

Do ponto de vista da sociedade, o acesso aos saberes artísticos não é propiciado a todos da mesma forma¹⁴. A distribuição dos saberes dentro da sociedade é desigual, não só pelas diferenças sociais, como também pela falta de acesso que @s professor@s têm em relação ao que é produzido na academia. Existe um hiato entre a sala de aula e os projetos pedagógicos de qualidade¹⁵ para o ensino de arte. Com o número de trabalhos acadêmicos na área de arte existentes hoje no Brasil¹⁶, há que se considerar que se acumulou uma boa fundamentação na área, no entanto, esta produção não conseguiu, ainda, chegar até a sala de aula em forma de situações pedagógicas mais contundentes.

A contribuição dos conteúdos da História, da Filosofia, da Sociologia e da Antropologia, articulados aos conteúdos de arte, e entre si, possibilitarão chances maiores para que @s professor@s possam propiciar para @s alun@s uma fundamentação teórico-prática mais densa para desenvolver um trabalho de qualidade na escola.

¹³ A Educação Artística torna-se obrigatória na escola a partir da reformulação da Lei nº 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta reformulação modifica todo o ensino do 1º e 2º graus, a partir da década de 70, através da Lei nº 4692/71.

¹⁴ OLIVEIRA (1998) discute em sua tese de doutoramento as perspectivas de acesso e leitura da imagem no ensino de arte.

¹⁵ O distanciamento entre as propostas discutidas pel@s pesquisador@s e as propostas de ensino utilizadas em sala de aula ainda é gritante. A experiência de professora em Florianópolis, São Joaquim e Lages em cursos de graduação e pós-graduação e, ainda, como consultora de várias Prefeituras de Santa Catarina, Florianópolis, Blumenau e Itajaí, trouxe a percepção de que mesmo entre @s professor@s com diploma na área de Artes PLásticas, existem muitas dificuldades de acesso a literatura e as novas abordagens de ensino.

¹⁶ Na bibliografia presente neste trabalho pode-se identificar uma parcela de livros produzidos na área de artes na atualidade. Muitos outros estão sendo produzidos neste momento em várias Universidades, portanto a questão aqui colocada não é a dificuldade de produção, mas de veiculação entre @s professor@s desta produção atualizada.

Nos aspectos inerentes à ocupação do espaço virtual, neste caso um ambiente da Internet para um processo de educação de professor@s, identificam-se algumas mudanças culturais da modalidade presencial para a distância.

Por outro lado, não só pela trajetória de estudantes presenciais, mas pela maneira como o pensamento pedagógico está organizado na prática, no ideário pedagógico de professor@s, as estratégias que precisaram ser pensadas durante a construção da proposta, levaram em conta a mudança de hábito d@s professor@s.

Para que @s professor@s ao participarem do processo na condição de aprendiz, pudessem ter acesso a aspectos fundamentais de troca, estudo, debate, material acessível, bem como, o máximo de aproveitamento e o mínimo de estranhamento quando ao ambiente virtual, foi necessário ter sempre em mente que o modelo de aula não era presencial. Assim, a reflexão sobre a existência de uma cultura virtual foi estruturadora do processo de construção da proposta pedagógica.

No contexto da escola¹⁷ percebe-se que a tecnologia que chega para @s professor@s através dos computadores está cada vez mais próxima, e que professor@s que tiverem a oportunidade de desenvolver suas críticas em relação a este contexto poderão tirar grandes proveitos do acesso a uma informação mais qualificada.

Muitas escolas já podem fazer uso de computadores para a preparação d@s professor@s. A rede pública municipal de Florianópolis é um destes casos. Porém, mesmo onde já acontecem algumas experiências, a rede de computadores é subutilizada, diante de seu potencial.

Há cinquenta anos atrás, a televisão era um mito, poucas pessoas tinham acesso a este recurso e muitos a olhavam com preconceito. Hoje a televisão é bastante usual nas casas e escolas, o que mostra que o desenvolvimento tecnológico é muito mais rápido na sociedade do que a preparação de professor@s na escola, com condições para utilizar a tecnologia adequadamente. No cotidiano da escola ainda é comum ver que @s professor@s utilizam a televisão em substituição à aula, sem que este recurso possa ser aproveitado como um complemento. Deste modo, cabe ressaltar que a preparação de professor@s para o uso da tecnologia é que vai fazer a diferença no processo de

¹⁷ É necessário considerar que a escola da qual se fala está situada na região Sul do país, economicamente melhor situada, pertencente à rede pública de uma capital, ou seja, com melhores acessos à tecnologia.

aprendizagem, pois possibilitará a reflexão sobre os instrumentos tecnológicos enquanto recurso pedagógico que não substitui a ação d@s professor@s.

Como canal para a educação de professor@s, a Internet poderá ser utilizada como ferramenta muito mais sintonizada com a realidade, à medida que está interligada a uma rede internacional de informações e que abrirá não só o acesso a fontes de pesquisa, como também a trocas entre professor@s e eventuais participantes de programas de pesquisa, através de grupos de conversação, *e-mail* ou outras possibilidades de interação.

Ao finalizar-se esta introdução é importante destacar que a discriminação posta na linguagem produz uma exclusão surpreendente, tema exaustivamente discutido na literatura da área de educação, na tentativa de perceber o papel subalterno designado às classes populares, aos negros, às mulheres, aos índios e aos grupos minoritários. A um trabalho acadêmico preocupado com a inclusão das mulheres enquanto sujeitos da ação educar, chama atenção a dificuldade, no campo sexista, quanto à problemática da linguagem.

Na primeira tentativa utilizou-se a expressão professores e professoras, como faz Peter McLaren, o que ocasionou um texto pesado, pois a repetição da expressão, incomum na linguagem escrita, acabou criando certa estranheza, aos que puderam ler o texto apresentado à banca de qualificação.

À preparação das transparências para a banca trouxe novamente à tona a dificuldade no tratamento do feminino no texto. Nas transparências adotou-se a forma professores/as, embora de forma insatisfatória, uma vez que o ideal seria utilizar a expressão professoras, pois na verdade estas são a maioria dos profissionais da educação, entretanto estaria-se excluindo, desta forma, os poucos homens que atuam no magistério. Finalmente optou-se por uma terminologia recente, utilizada prioritariamente na área de Antropologia, que constrói uma nova grafia professor@s, substituindo o (o ou a), pelo símbolo arroba @, já utilizado nos endereços eletrônicos para a Internet. Ainda que não se tenha conseguido total satisfação com o termo, sabe-se que ele incomoda a leitura do texto por não ser usual, é provocativo e isto por si só já é fundamental para fazer o debate da necessidade de construção de uma outra linguagem, uma linguagem inclusiva.

Buscando situar os leitores acerca do teor deste trabalho através desta introdução espera-se que este processo que foi pessoal, pois é fruto de um olhar específico sobre a

educação de professor@s de arte, a partir da trajetória de professora e, ao mesmo tempo, coletivo, porque se apropria de outros olhares sobre a educação, seja tão instigante para quem fizer esta leitura, como foi escrevê-lo. Acreditar no resgate da esperança de Paulo Freire, no espírito de luta de Florestan Fernandes e tantos outros educadores é voltar-se para a ação na escola, na educação de professor@s e, principalmente, na realidade social, porque é lá que a sociedade que se tem será transformada na sociedade que se quer, num projeto coletivo de inclusão.

1. UMA ABORDAGEM MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO: O DEBATE ACERCA DO CURRÍCULO

Neste capítulo pretende-se identificar as diversas teorias críticas de currículo com um recorte para as concepções presentes na formulação de Peter McLaren¹⁸, que destaca o papel que o currículo poderia ter, enquanto impulsionador das transformações na prática pedagógica, rumo a uma proposta educacional inclusiva.

Para o multiculturalismo crítico¹⁹, a educação de professor@s com vista a uma abordagem inclusiva é vital para a ampliação do conceito de currículo que predomina nas escolas hoje. Na maioria das redes de ensino, o currículo ocupa um espaço conservador do ponto de vista de sua vitalidade. Muitas vezes não passa de um organizador das disciplinas nos diversos patamares de ensino. Por outro lado, uma perspectiva inclusiva de currículo poderia colaborar para uma concepção mais ampla de educação, onde o currículo seria visto como um momento de síntese das questões relativas ao conhecimento. Neste sentido as diversas realidades do processo de fazer pedagógico: a escola, @ alun@ e @s própri@s professor@s teriam sua preparação²⁰, voltada para uma nova abordagem de currículo inclusivo.

Nos processos de educação d@s professor@s, o currículo tem sido muito pouco estudado, o que não quer dizer que não haja ampla produção acadêmica na área do currículo, no entanto, esta produção é pouco presente nos currículos universitários, principalmente das licenciaturas.

Pouco se discute acerca das teorias de currículo, porque existe uma interpretação do senso comum de que o currículo é algo já dado, que já está pronto e por isso não necessita de modificações, ou ainda, que é uma função exclusiva dos técnicos em educação, pessoas especialistas em atuar na área de currículo para desenvolver ou

¹⁸ Peter McLaren é professor nos Estados Unidos e no Canadá, tendo lecionado para grupos “minoritários” e partindo desta experiência formulou com outros autores a teoria designada como Multiculturalismo Crítico. Tem uma série de livros publicados no Brasil apresentados na bibliografia deste trabalho.

¹⁹ Sempre que estiver registrada, no corpo deste trabalho, a expressão “multiculturalismo crítico”, refere-se às concepções colocadas por Peter McLaren.

²⁰ Quando se fala em preparação de professor@s remete-se a várias possibilidades, que vão desde um estudo individualizado, das iniciativas da escola e, também, dos processos de educação continuada propostos pelas redes de ensino, quando for o caso.

modificar as propostas já existentes. Muitas vezes, também, @s professor@s sentem-se despreparad@s para interferir numa proposta curricular, seja para construí-la ou reformá-la.

Na tentativa de ir além destas interpretações mais usuais de currículo, é que se destacou o tema para ser aprofundado neste estudo, na perspectiva de que na educação d@s professor@s o currículo seja concebido como um condutor dos saberes construídos na escola, tendo como pano de fundo os pressupostos do multiculturalismo crítico.

De maneira geral @s professor@s são excluíd@s do processo de formulação do currículo nas redes de ensino. Na área de Arte este sintoma é bastante presente, até porque nos cursos de licenciatura em Artes as teorias de currículo não são trabalhadas nem como conteúdos, nem como disciplina específica²¹. A ação d@s professor@s fica demarcada pela análise das propostas curriculares de Estados e Municípios e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Desta forma, @s professor@s de arte sentem-se ainda mais despreparad@s para as discussões de currículo, à medida que, comparados aos pedagogos que têm estas disciplinas nos seus cursos de formação inicial, est@s sentem-se em desvantagem para o entendimento do conjunto do processo para esta discussão, por falta de acesso as informações.²²

Levando-se em consideração a falta de acúmulo teórico do ensino de arte no que diz respeito às concepções mais gerais das problemáticas da área curricular e, fundamentalmente, devido à importância dada por McLaren ao currículo como estruturador da exclusão, serão tecidas algumas análises acerca das principais teorias do currículo.

1.1 TECENDO CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO

Para falar de currículo é necessário situá-lo no contexto da escola e isto significa falar das origens da escola, identificando a necessidade de criação dessa instituição e a serviço de quem foi proposta esta experiência.

²¹ Para aprofundar o assunto da formação de professores de arte, ler: ROSA, Maria Cristina da. *A Complexidade da formação pedagógica do professor de Arte*.

²² Em um processo de formulação de uma proposta curricular de arte para a Prefeitura Municipal de Florianópolis, as professoras presentes nesta atividade posicionaram-se por diversas vezes relatando a falta de entendimento da temática curricular e a falta de fundamentos para participar da discussão sobre o currículo escolar.

A escola, enquanto projeto social da era moderna, surge da necessidade das elites de terem um espaço para a preparação da classe trabalhadora, para a aplicação dos projetos político-econômicos das classes dominantes. Na atividade educacional nas comunidades que tinham como modo de produção a troca, o conhecimento também era repartido para a manutenção da sobrevivência. Aprendizagens dos mais velhos eram repassadas aos mais novos com o objetivo de preservar a vida do grupo.

Já na antiguidade clássica, o processo de educação torna-se um processo desigual, na medida em que apenas um grupo tem acesso ao conhecimento. Neste contexto, o trabalho foi o fator que marcou a divisão do conhecimento entre os que foram trabalhar, escravos e servos e os que se dedicaram ao ócio. Estes, com acesso às riquezas produzidas por outros e com a permissão da sociedade, não desenvolvem nenhum trabalho manual, ficando-lhes a tarefa de dedicarem-se às atividades culturais, esportivas e intelectuais.

Nesta origem da escola tem-se um projeto elitista que se propaga por toda a era medieval, tendo a igreja como controladora do saber, possibilitando para alguns de seus setores o acesso à escolarização. Aos demais setores da população ficam destinadas as crenças religiosas como explicação dos fenômenos desconhecidos. Somente na idade moderna, no período pós-revolução francesa, é que a escola estará formulada nos modelos mais parecidos com os existentes no contexto atual.

É, porém, com a revolução Francesa que os princípios de universalização, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a concebemos ainda hoje (...). A instrução vigente no período absolutista também deveria ser substituída por uma nova, que pudesse ser desfrutada por todos aqueles que tinham combatido pela supressão do domínio feudal (a burguesia, os *sans-culottes* e os camponeses). A partir daí, no afã de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropria da idéia de escola pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão de mundo (LOPES, 1992:83).

No contexto brasileiro é através do livre arbítrio da igreja que se constitui no período do Brasil colonial, o projeto de educação das elites nacionais. Durante longo tempo a Igreja católica, através de sua influência junto à coroa portuguesa, mantém total domínio da educação no Brasil, destacando-se neste cenário a catequese aos índios.

A vinda da missão jesuítica para o Brasil possuía como principais objetivos a catequização dos índios e o conseqüente aumento do número de fiéis devotos da igreja.

Porém, a estratégia utilizada pelos Jesuítas, para continuar exercendo poder junto à coroa, foi o de preparar os quadros que exerceriam os cargos políticos na Colônia por força da atuação na educação. Os padres tinham organizado dois projetos educacionais: um elementar para os homens índios e brancos, e um outro diferenciado para a educação média dos homens da classe dominante, nos quais eram entrelaçados os interesses com os filhos da elite local. Para os que optassem pelo sacerdócio, havia a educação superior.

ROMANELLI (1978) fala do modelo educacional dos jesuítas com um currículo descontextualizado da vida da Colônia, com ênfase na cultura geral, sem preocupações com a preparação para o trabalho das elites.

Desenvolvia-se entre os brasileiros donos de terra e entre os portugueses que vieram para o Brasil um desejo de ascender socialmente na hierarquia da local, não só pela forma de copiar as tendências da Metrópole portuguesa, mas no sentido de possuir um refinamento maior dos títulos acadêmicos. Esta classe ascendente, os donos das terras, desejava mostrar seu poder através das riquezas que possuíam e pelo refinamento aristocrático que estavam conquistando.

O espírito liberal da ideologia burguesa toma vulto em solo brasileiro e as idéias iluministas vão contrapor-se ao projeto jesuíta. Os liberais buscam, então, formas de implementar sua ação mais centralizada, diminuindo não só o poder da igreja, como também, o poder da Colônia que, na visão dos portugueses, tinha muita autonomia.

No Brasil, pode-se destacar a reforma do Marquês de Pombal, que após a expulsão dos jesuítas do país comandou a reforma educacional e curricular. Os jesuítas perderam o poder institucional de atuar junto às escolas, porém não se distanciaram totalmente do poder político, porque os professores aptos a educar foram aqueles formados pelo currículo proposto pelos jesuítas.

Formados nos seminários dirigidos pelos jesuítas eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas pela reforma pombalina. (ROMANELLI, 1978:36).

No contexto do Brasil-colônia a educação tinha a função social de formar os quadros da elite local, papel este que atravessou a história do Brasil desde o período colonial, até a república. A forma como o currículo escolar estruturou-se dando ênfase às

questões aristocráticas fora do mundo do trabalho, a filosofia do ponto de vista da escolástica e as línguas e literatura de origem latina, caracterizaram o projeto de educação jesuítica no Brasil.

É possível estabelecer uma ligação entre os aspectos elitistas presentes no currículo escolar do Brasil-colônia e suas transformações até os dias de hoje, percebendo como o pensamento elitista está na base de sustentação dos diversos currículos escolares, não só no que diz respeito ao modelo de preparação de professor@s, como também e, principalmente, na escolha dos conteúdos, da organização e disciplinamento destes e nas estratégias utilizadas na escola, baseadas na cópia e na repetição.

A escola tradicional, representada pelas ideologias conservadoras e liberais já desenvolvia suas preocupações em relação ao currículo, mesmo sem utilizar essa nomenclatura. Segundo SILVA (1999a), sempre houve entre @s professor@s uma preocupação com a organização das atividades de ensino. A Didática magna, de Comenius, é um exemplo da necessidade de organização da educação das classes populares.

Nos Estados Unidos o termo currículo surge em 1918 no livro de Bobbitt, intitulado de: *The Curriculum*. SILVA (1999a) destaca que o texto surge em uma conjuntura propícia à percepção da área de currículo como um campo especializado, onde seria necessário formar uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação. No Brasil essa burocracia estatal foi formada pelos bacharéis²³. MOREIRA e SILVA (2000) identificam que as transformações da escola norte-americana, logo após a Guerra Civil, foram consideradas necessárias para dar conta de um projeto de identidade nacional, ao passo que havia muitos imigrantes no país e não poderiam os norte-americanos correr o risco de deixar sobressair-se a cultura de outros povos em detrimento da cultura americana.

Outro aspecto apontado pelos autores foi o fato de que os russos se destacavam nos avanços espaciais ao lançarem, em 1957, o Sputnik. Em decorrência desse fato a educação norte-americana foi muito criticada, exigindo-se do Governo reformulações bastante efetivas no sistema educacional. Essas novas reformulações impulsionaram os

²³ Sobre este tema ler: *Os Aprendizages do Poder*,(1988); e *Poder Político e educação de Elite no Brasil*, (1992).

estudos do currículo, constituindo, assim, a consagração da área de estudos curriculares, responsáveis por estas modificações nos Estados Unidos.

Nesta nova empreitada a escola norte-americana necessitava de melhores índices de desempenho. Para tanto Bobbitt propunha o uso dos princípios da administração científica de Frederick Taylor, segundo os quais a escola funcionaria como a indústria, sem oscilações de aproveitamento entre uma turma e outra, tendo resultados mais precisos, possíveis de serem mensurados e definidos *a priori*.

O currículo, na concepção de Bobbitt é uma forma de organização que define os princípios, métodos e objetivos sem análises subjetivas, existe uma previsibilidade, a partir dos critérios pré-definidos. Esta ênfase dominou a teoria do currículo até a década de 80 nos Estados Unidos. SILVA (1999a) aponta, ainda, que a proposta de Bobbitt consolida-se em livro de Ralph Tyler influenciando vários países como o Brasil, por exemplo, articulando sua ação nas questões de organização e desenvolvimento, tratando o currículo como uma questão essencialmente técnica.

SILVA (1999a) destaca, também, que tanto os modelos de currículo mais tecnocráticos como os acima apresentados, quanto os mais progressistas, como os de Dewey, que manifestava já em 1902 suas preocupações com a construção da democracia, estabeleceram-se, de certa maneira, como um contraponto ao currículo clássico humanista e suas teorias de currículo, certamente presentes nos processos educacionais da época.

Neste cenário de início de século nos Estados Unidos apresenta-se uma dualidade: de um lado os tecnocráticos, que criticavam a inutilidade da cultura clássica para o campo de trabalho; de outro os progressistas, que identificavam o distanciamento da escola das questões relacionadas à psicologia infantil. Isso posto, o objetivo do currículo oficial era o de introduzir os jovens da classe dominante no repertório das grandes obras clássicas, formando um ideal de homem viril a partir dos clássicos, de caráter extremamente ligado às questões da força, salientando o machismo já bastante presente na sociedade.

SANTOS e OLIVEIRA (1998) salientam cinco pressupostos nas abordagens clássicas de currículo: o primeiro faz a defesa da existência de conhecimentos universalmente válidos, ou seja, a neutralidade da ciência. Nesta concepção não há

diferenciações culturais de currículo: um mesmo tema científico é importante no Brasil ou na China, invariavelmente.

Outro pressuposto é de que o conhecimento científico contribui fatalmente para a melhoria da sociedade, não existindo descobertas científicas que possam ser usadas contra a humanidade. Como terceiro aspecto clássico existe a avaliação de que a educação é uma ferramenta que deve contribuir para a formação de valores desejáveis, ou seja, moldar os sujeitos para a vida em sociedade, adquirindo hábitos e maneiras de ser aprovadas socialmente. É possível perceber que este pressuposto desconsidera as subjetividades individuais e o desejo para a aprendizagem.

O quarto pressuposto para a existência do currículo é a necessidade de que as propostas curriculares devam conter os conteúdos, os objetivos e as atividades para que haja o alcance desses objetivos e de mecanismos definidos para a avaliação que possibilitem ao máximo a mensuração dos resultados. Nesse pressuposto percebe-se que o processo de aprendizagem é desenvolvido com tal previsão, que ao final já se observa, através de um processo de mensuração determinista, os resultados da aprendizagem. Deste ponto de vista não há espaço para dúvidas.

Finalmente, como quinto pressuposto, os objetivos devem ser exaustivos e o processo de avaliação o mais objetivo possível, para que não haja dubiedade de resultados avaliativos.

Estes pressupostos tornam-se fortemente presentes entre os técnicos educacionais, à proporção que estas idéias ficam bem representadas dentro do projeto tradicional de escola, representando o conservadorismo visível nos currículos atuais. Por outro lado, percebe-se que as tendências críticas de formulação do currículo vão buscar processos mais maleáveis, para incluir os interesses dos alunos e alunas no processo de aprendizagem, da mesma forma que outra relação com o conhecimento de modo mais instigante, no qual a avaliação é parte do processo, valorizando as aprendizagens conquistadas pelo aluno e não a valorização do erro.

No que diz respeito às concepções tradicionais de escola, e neste caso específico de currículo, SILVA (1999a) contrapõe-se ao modelo tradicional, ao passo que apresenta e analisa o currículo diante do ideário pedagógico constituído no cerne das grandes mudanças no mundo, a partir da década de 60 do século XX.

Partindo do movimento que iniciou a grande virada crítica na educação em meados da década de 60, SILVA estabelece um olhar ponderado, no sentido de que @s professor@s de diversos países organizaram-se pedindo mudanças nos setores democráticos e das políticas educacionais. Diante destas demandas, @s professor@s empreenderam estudos no sentido de compreender as configurações das diversas tendências, pelas quais, os historicistas contaram a história do currículo começando pelas iniciativas de seu próprio país.

Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo como influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, ‘explodiu’ em vários locais ao mesmo tempo (SILVA,1999:29).

Assim, neste contexto de mudanças, os norte-americanos chamaram para si o início das transformações críticas na educação com o “movimento de reconceptualização²⁴”, embora, de acordo com MOREIRA e SILVA (2000), a crítica nos Estados Unidos ficou voltada à escola e muito pouco para a sociedade em si. Educadores críticos americanos como Giroux e Apple, por exemplo, sustentaram suas teorias nas formulações européias da Escola de Frankfurt²⁵, por não acharem ressonância nos Estados Unidos para seus questionamentos sociais.

A literatura inglesa para a “nova sociologia da educação”,²⁶ assim como a obra de Paulo Freire no Brasil; o debate na França proposto pelas teorias de Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, são as principais teorias dentro da nova sociologia que discutiram, num primeiro momento, os aspectos curriculares.

Também fizeram parte do processo de construção de uma vertente crítica para o currículo que superasse a visão de currículo tradicional inúmeros professor@s que não entraram para a história oficial do currículo, mas que estiveram presentes na produção de muitas das idéias disseminadas sobre o currículo escolar. Esta vertente crítica se alastrou

²⁴ SILVA (1999a) identifica a origem do movimento dos reconceptualistas sob a liderança de William Pinar, a partir da I Conferência sobre Currículo organizada em Nova Iorque, em 1973. O movimento era articulado em torno da insatisfação das pessoas do campo do currículo, com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos por Bobbitt e Tyler.

²⁵ Escola de Frankfurt é o nome utilizado para designar alguns teóricos alemães, entre eles Adorno, Horkheimer e Marcuse, que formaram um grupo de estudiosos na temática da indústria cultural.

²⁶ Desenvolvida na Inglaterra, a partir de 1960.

por todo o mundo ocidental e consolidou a área de currículo como uma importante área para a percepção dos aspectos mais amplos da escola.

A escola consolida-se e mantém-se até os dias atuais como ferramenta de destaque na manutenção das condições de desigualdades sociais, pois atua na educação das crianças, durante um período obrigatório, que no Brasil vai dos sete aos quatorze anos, influenciando o processo de escolarização de uma boa parcela da população.

Althusser, com a teoria dos Aparelhos Ideológicos, defendia o princípio de que a escola era determinante na vida das pessoas, pelo tempo em que exercia influência sobre elas. Esse era, então, o argumento utilizado para definir a importância do aparelho ideológico escolar, se comparado aos demais aparelhos sociais.

Considerando o pensamento desenvolvido pelos crítico-reprodutivistas, mas ainda no interior de uma crítica ao economicismo desenvolvida pelos marxistas, Bourdieu e Passeron constroem a teoria da privação cultural. Para estes teóricos o currículo escolar exige conhecimentos prévios estabelecidos na vida familiar das crianças de classe média alta. Assim, as crianças das classes populares já chegariam à escola privadas dos hábitos culturais pertencentes à classe dominante, estando fadadas ao insucesso por faltar-lhes pré-requisitos para frequentar a escola.

SILVA (1999a) apresenta o conceito de capital cultural definido por Bourdieu e Passeron, aos quais esses pré-requisitos, trazidos do ambiente familiar, estabelecidos pela escola e já familiares às crianças das classes média e alta, ao serem utilizados como forma de poder dentro da escola passam a ser considerados capital cultural. Seria um patrimônio trazido pela classe dominante e considerado pela escola como fundamental para o aprendizado escolar, ou seja, como se fosse um conhecimento “natural”. Por outro lado, as crianças das classes populares, “descapitalizadas” destes hábitos, ficariam à margem e excluídas do processo de escolarização.

Caracterizando a inserção dos filhos da classe popular na escola, poder-se-ia dizer que nos primeiros anos ela seria necessária para que as crianças adquirissem os conhecimentos rudimentares necessários à vida no trabalho. Aqueles que conseguissem continuar a sua escolarização, por esforços próprios, como defende a educação liberal, seriam inseridos no projeto da classe dominante, achando natural estar subjugado a ele, continuando, então, o projeto de dominação.

Essa capacidade da escola de tomar os elementos da cultura dominante e torná-los elementos da cultura institucional, faz com que os indivíduos das classes populares sintam-se excluídos da escola, pois não adquirem identidade com ela, ao mesmo tempo em que avalizam estes mesmos elementos excludentes, por não conseguirem constituir formas de se contrapor a eles.

SILVA destaca que:

É essa força original que permite que a classe dominante possa definir sua cultura como a cultura, mas nesse mesmo ato de definição ocultase a força que torna possível que ela possa impor essa definição arbitrária. Há, portanto, aqui, dois processos em funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural. É a esse duplo mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam de dupla violência do processo de dominação cultural. (1999a, 34-35).

Nesta perspectiva, o currículo escolar construído com base na cultura dominante funciona como um facilitador da permanência das crianças dessa classe na escola, pois essas se tornam familiarizadas com a linguagem presente na instituição de ensino e excluírá as crianças das classes populares, pouco integradas aos rituais da escola.

No que diz respeito ao sentimento de identidade das crianças em relação à escola, percebe-se que a esta não estimula, na criança das classes populares, um sentimento de pertencimento um sentimento de pertencimento porque mostra-se desinteressada pela cultura das classes subalternas.

Através do currículo poderiam ser construídas maneiras de incluir as manifestações das culturas populares no contexto escolar. A musicalidade, as festas e outros aspectos, não só regionalizados, mas dos grupos minoritários que formam o universo cultural das crianças na escola, nunca considerados no cotidiano escolar, precisariam ser objeto de reflexão d@s professor@s.

A desconsideração do em torno da escola pela própria escola, conduz a uma reflexão acerca do contexto da Escola Básica José do Valle Pereira, no bairro João Paulo, em Florianópolis, onde a pesquisadora leciona aulas de Educação Artística, que desde sua adolescência vem acompanhando a trajetória de importantes grupos musicais da cidade que cresceram no Bairro em tempos diferentes, como o Grupo Engenho, o grupo Dazaranha e outros grupos menores de seresta com vários participantes do Bairro. Seria

esta uma tendência existente no Bairro, que a escola nunca buscou articular com a musicalidade?

Quantos aspectos do trabalho entre a escola e a comunidade, a partir da musicalidade, poderiam enriquecer o conteúdo do currículo escolar e ainda criar um sentimento de identidade das crianças da comunidade com a escola.

Algumas pesquisas foram desenvolvidas no Brasil, levando em conta os diversos cenários das novas teorias do currículo, que buscam um diferencial para a escola. Existe uma preocupação entre @s pesquisador@s de analisar a realidade colocada no contexto. Organizando as várias dimensões do currículo existentes e sistematizando as conclusões estudadas, SANTOS e OLIVEIRA apresentam algumas considerações pesquisadas:

- o conhecimento escolar se constitui em uma seleção arbitrária realizada no interior da cultura;
- a educação escolar, quase sempre, tem valorizado apenas o conhecimento científico, dando pouca importância à produção no campo da estética, assim como à cultura popular;
- não apenas o currículo explícito, mas também o currículo nulo e o currículo oculto atuam sobre os estudantes, fornecendo conhecimentos e, também, definindo comportamento e atitudes;
- o conhecimento escolar reforça diferenças de classe e gênero;
- as regras produzidas pelo Estado em relação à organização do tempo e do espaço escolares estabelecem possibilidades e limites para a prática pedagógica (1998, 13-14).

As questões das autoras postas acima são aspectos centrais no interior da crítica que está se construindo cotidianamente, não só no meio acadêmico, como também na escola, porque @s professor@s não são uma categoria de trabalhador@s homogênea. Muit@s agem no sentido de propor uma nova ordem para o currículo oficial, ainda que sozin@s não consigam mudar a situação de exclusão na escola.

Se as reflexões apresentadas por SANTOS e OLIVEIRA (1998) fossem disseminadas ainda mais na escola, possibilitariam ampliar o papel do currículo hoje e atuar construindo uma perspectiva mais abrangente, mudando seu papel do currículo como ordenador de métodos e técnicas e organizador das disciplinas de um determinado curso, para um elemento integrador de várias possibilidades para o trabalho de relacionar a escola com o mundo.

Desenvolver um currículo enquanto processo de reflexão é apontar para diversas escolhas, momentos de teoria e prática, seleção de conteúdos contextualizados na

diversidade do meio onde @ alun@ vive, apontando para a compreensão da sociedade, além de propiciar ao currículo condições de freqüentes oxigenações, no que diz respeito a novos saberes e práticas sistematizado-as pela humanidade.

Mesmo num processo participativo, o currículo é construído através das relações de poder estabelecidas pelas instituições, à medida que quem escolhe está fazendo uma seleção de temas que julga serem mais importante que outros. A diferença de processo é que, ampliando a possibilidade dos que escolhem, este poder de escolha poderá estar voltado para um setor mais amplo da sociedade do que na atualidade.

No currículo também se apresenta uma visão de alun@, um perfil de professor@s, de pais, de escola e dos demais aspectos da prática pedagógica, onde coexistem muitas visões e interesses. Nesse aspecto da multiplicidade de interesses existem mecanismos de revitalização do currículo, como o próprio projeto pedagógico da escola. Ao mesmo tempo em que os setores participantes do universo escolar são amplamente considerados e participativos na discussão do projeto pedagógico, este momento que é estruturado e reestruturado a cada ano, conta com mais chances para que a escola seja palco de um currículo mais inclusivo.

Para MOREIRA e SILVA:

(...) o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (2000:7-8).

Chegando mais próximo das reflexões mais recentes sobre o papel da escola e do compromisso d@ professor@s com a transformação do currículo escolar é que se percebe a importância de ter professor@s reflexiv@s, apt@s para atuarem num espaço que não anule a diferença, em que o sentido de alteridade seja preservado, que resguardem às diversas identidades culturais, seu direito e, principalmente, seu lugar para o debate e para a divergência.

Superando a visão defendida pelos teóricos crítico-reprodutivistas de uma escola que foi idealizada com o papel exclusivo de ser um aparelho ideológico do Estado, já no início de 1980, no Brasil, é que foi possível estabelecer novas teorias que percebam a

escola como espaço de disputa, assim como tantos outros espaços hegemônicos pela classe dominante. Essa visão, dos críticos-reprodutivistas, é questionada por outros estudos como os de SILVA (1999) e MOREIRA e SILVA (2000), que apontam a existência de outras teorias educacionais que identificam a escola como um espaço a ser conquistado para a transformação social. O entendimento de aparelho ideológico²⁷ está ligado à idéia de que a escola é irreversivelmente espaço de reprodução da ideologia dominante.

Outras teorias com o entendimento da escola enquanto campo de disputa de projetos, como as propostas pelas correntes críticas na visão de SAVIANI (1986), sobrepoem-se à visão pessimista que determina a escola, como única função, manter o estado de desigualdade dentro do que espera a ideologia²⁸ burguesa.

Na história do Brasil, a escola em várias oportunidades foi cenário de disputas políticas, como no contexto do Golpe Militar de 1964, quando as Universidades foram focos de movimentos de resistência às agruras do sistema. No período da ditadura militar, todos os esforços se agruparam no sentido de reconquistar a liberdade perdida, a fala que calou, a ação que não foi realizada. Neste terreno caudaloso de insatisfações com o regime militar, as vozes que silenciaram momentaneamente forjaram todo o movimento de reconquista dos espaços sociais, que vão suceder-se nas décadas posteriores e, mais uma vez, @s estudantes, @s professor@s e @s intelectuais da sociedade que se construíram na escola estavam presentes.

A década de 80 é rica em debates educacionais, permeadas por novos discursos de liberdade social, direitos de participação e condições de cidadania²⁹. Esse debate, que surge num período de euforia e esperança pela democracia visa escrever, na história, um

²⁷ O que se realiza através dos aparelhos Ideológicos do Estado é, em última instância, a ideologia da classe dominante, a classe que mantém o poder estatal. Ademais, os AIE “representam a forma na qual a ideologia da classe dominante deve necessariamente ser realizada” In *Org. Centre for Contemporary Cultural Studies* (1983).

²⁸ CHAUI define Ideologia como a elaboração intelectual assimilada pelo conjunto dos indivíduos, a partir do projeto da classe dominante. “*A função principal da ideologia é ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas dar-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos*” (1995: 174).

²⁹ DEMO conceitua cidadania como: (...) *competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada. Para a formação dessa competência alguns componentes são cruciais, como educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, destacando-se acima de tudo, o processo emancipatório* (1995:01).

papel social diferenciado para a escola, não só no que diz respeito a sua prática pedagógica, como também, à preparação de professor@s mais reflexiv@s.

Neste contexto, a educação crítica que busca transformar o atual projeto de escola num espaço democrático de transformação das relações de acesso ao saber, encontra entre @s educador@s brasileir@s um espaço em disputa. A insatisfação com as políticas públicas para a educação, e o empobrecimento da educação d@s professor@s que se acumulou nas décadas de 70 e 80. Pela falta de investimento governamental na educação, fez com que muit@s educador@s buscassem novos espaços de interlocução.

Ainda gerados nos desdobramentos da política do Governo Militar, é possível identificar os aspectos que transformaram a realidade brasileira do ponto de vista econômico. Esta foi a fase em que o País fez grande parte de sua dívida externa para alavancar o chamado milagre econômico, que possibilitou a estatização de várias empresas do setor elétrico, do setor de minérios, expansão da rede de universidades federais, concedendo um perfil moderno para o Brasil e escondendo as insatisfações quanto à repressão e a censura.

Ainda por força dos cenários modernizantes, somados a outros fatores políticos, sociais e até por influência das artes no final do século XX, as teorias do pós-modernismo vão ditar o fim das utopias e das grandes narrativas no final do século XX. As teorias críticas vão tomar rumos diferenciados, até porque o processo de abertura do País possibilitou que uma gama de intelectuais voltasse suas reflexões não só para o contexto da sociedade, como também para o contexto da escola.

No redirecionamento das teorias críticas para as teorias pós-críticas, algumas formulações necessitam ser visualizadas para que se possa identificar quais são as diferenças entre o moderno e o pós-moderno; para poder perceber qual é o cenário onde são constituídas as teorias críticas e as teorias pós-críticas de educação e, por consequência, situar as teorias de currículo neste contexto.

SILVA (1999a) apresenta alguns aspectos diferenciadores do moderno e do pós-moderno. Neste sentido, o pós-modernismo não se constitui como uma teoria pronta e acabada; apresenta-se como um movimento intelectual que pretende situar as pessoas nos espaços de transformação da atualidade. Do ponto de vista da história, o pós-modernismo não seria demarcado com uma data estanque, pois isso contrariaria a maleabilidade de uma

visão mais dialética da história, à medida que se estaria engessando o movimento que se constituiu ao longo do século XX de diversas formas, na arte, na política, na economia e na sociedade.

Cabe salientar que, segundo SILVA (1999a), as idéias de currículo, escola e pedagogia estão fortemente centradas nas idéias modernas: na racionalidade moderna, no conhecimento científico e na democracia. Nesse sentido, o pós-moderno se contrapõe à própria idéia de educação, porque questiona a escola enquanto instituição que dissemina as pretensões totalizantes dos saberes modernos. O pensamento moderno defende as grandes narrativas; o capitalismo, os ismos na história da arte; o marxismo, as grandes utopias. Já o pensamento pós-moderno partilha da multiplicidade de conceitos, acusando a sociedade moderna de, em nome da racionalidade, ter produzido movimentos brutais como o nazismo, o stalinismo e outras tantas barbáries que atravessaram a era moderna.

Silva destaca, ainda, que o pós-modernismo questiona a noção de progresso, o avanço da ciência e da tecnologia, desconsiderando a condição de sobrevivência humana. Critica a noção de princípio, enquanto idéia fixa, não possível de ser questionada, defendida pela visão moderna.

Considerando a noção de sujeito, o indivíduo moderno é racional, unitário, centrado na sua consciência; já o sujeito pós-moderno questiona essa visão, pois o sujeito não é o centro da ação social, aquele é movido por esta, a sociedade é que move o sujeito e não o sujeito, que move a sociedade.

Ainda partindo da análise de SILVA (1999a), o pós-moderno privilegia a mistura, o hibridismo, a mestiçagem, inclina-se para a incerteza, privilegia a dúvida, rejeita categorias absolutas, como baixa e alta cultura. Estimula a fragmentação e a multiplicidade. A política passa a ser rejeitada, porque o modelo de democracia moderno está desacreditado.

Dentro deste quadro de diferenciações que o autor faz entre o moderno e o pós-moderno, cabe ressaltar as visões de currículo que ele apresenta. Assim:

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, seqüencial e estático. Sua epistemologia é realista e subjetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre 'alta' cultura e 'baixa' cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da

ciência, do trabalho capitalista e do Estado-Nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (SILVA, 1999a:115).

Analisando vários destes elementos apresentados pelo autor no contexto da escola e como são realizadas as organizações das disciplinas nos cursos, a entrada de novas reformas educacionais nas escolas de forma impositiva e a maneira como estas são implementadas de forma determinista, é que se vislumbra uma série de características que não levam em consideração as singularidades.

Outros aspectos como o modo de selecionar os conteúdos para fazer parte do currículo, o vínculo social a que estes estão ligados, a maneira como são concebidas as aprendizagens na escola e, principalmente, o tipo de pessoas que se espera que saiam da escola, possibilitam a identificação de muitas características indesejáveis da modernidade.

Por outro lado, dentro da perspectiva pós-moderna, o currículo é um território contestado com espaço para a construção sem fronteiras. Nesta perspectiva, SILVA afirma que:

O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Ela é desalojada de sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incômoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica. Em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica (1999a,115-116).

Junto às posições colocadas pelas teorias pós-críticas no contexto da discussão curricular, outros temas são articulados à questão educacional. Se de um lado observa-se que as análises feitas pela teoria crítica colocam toda a ênfase somente na luta de classes, de outro observa-se que as teorias de currículo pós-críticas ampliam esta inserção ao incluírem incluem temas como o feminismo, a questão étnica, a temática da identidade e outros tantos aspectos que vão considerar as questões subjetivas como questões políticas.

Os novos desenhos resgatando o espaço da subjetividade proposto no pós-modernismo não garantem que estejam resolvidas as desigualdades. Muito pelo contrário,

pois o cenário do movimento organizado apresenta espaços de luta e as idéias pós-modernas não substituem a opressão de classe existente na realidade social. Nessa perspectiva, não há a substituição de uma luta por outra, não haverá a exclusão da luta de classes ou, ainda, os problemas do capitalismo não estarão resolvidos. As formas de opressão social estariam sim, reorganizando-se e massacrando as classes populares como nunca.

Outras convivências presentes no cotidiano são as das realidades que se chocam no contexto social entre aqueles que ainda nem são modernos e nem alcançaram as condições mínimas para serem considerados modernos, para que possa existir a condição de superação dessa condição.

Na existência de pessoas que moram nos lugares com as maiores situações de abandono possível, pessoas que sobrevivem do lixo que a cidade produz, pessoas que não têm casa para morar, pessoas que morrem de alguns tipos de doenças, pessoas que moram em barracos, sem luz, sem água, sem esgoto, é que é possível ver a falta de uma condição moderna. Na presença destas condições adversas é necessário refletir acerca do projeto educacional para uma sociedade que discute um projeto pós-moderno, sem nem ter superado todas as condições da Idade Média.

Na crítica do pós-modernismo, um aspecto que se sobressai é uma crítica ao marxismo e sua vertente economicista, fato este que recobre um discurso desqualificador de uma leitura marxista da história. McLAREN e FARAHMANDPUR (2002) fazem uma reflexão acerca da inexistência de um projeto democrático alternativo para a sociedade por parte dos pós-modernistas. Os autores julgam que este insucesso se dá pela falta de contraposição ao projeto dominante, a exploração econômica, cultural e a opressão de que são vítimas os homens e mulheres deste tempo, de forma clara e, inclusive, de forma velada.

Ainda refletindo sobre o pós-modernismo que se esmera em sua crítica ao marxismo, os autores apontam que:

Hoje, o marxismo é acusado muitas vezes de negligenciar todos os tipos de diferenças de gênero, raça, etnia, nacionalidade, cultura e assim por diante. Mas não é o marxismo que não reconhece as diferenças de gênero. Essas diferenças são abolidas de uma só vez, pelo capitalismo, quando transforma mulheres, assim como homens, em instrumentos de produção. Essas diferenças são também mantidas pela exploração sexual de classe, para não falar no diferencial de salário, no qual as mulheres recebem menos do que os homens

para realizar o mesmo tipo de trabalho, ou a apropriação direta do trabalho da mulher na economia doméstica. (AHMAD APUD, McLAREN e FARAHPUR, 2002:49).

Longe de manter o marxismo fechado nas idéias que Marx constituiu para a sua época, o multiculturalismo proposto por McLaren busca contrapor-se às novas formas de organização do capitalismo, constituindo novas leituras e encaminhamentos com base nos pressupostos de Marx para a sociedade e, também, para a educação. É preciso ressaltar que nenhuma teoria superou por completo as proposições marxistas, ainda que muitos teóricos tenham contribuído para elucidar alguns pontos desta teoria ou, ainda, ampliá-la para outros espaços, como Gramsci, por exemplo, que nas Cartas do Cárcere³⁰ constitui várias proposições para a educação, a partir de sua leitura marxista. Uma teoria tão rica que se coloca ainda hoje na pauta de discussão de várias correntes teóricas, em vários países, quer para criticá-la, quer para defendê-la.

Na reflexão a respeito dos processos de contra-hegemonia propostos por Gramsci³¹, pressupõe-se que a sociedade está em disputa em todos os seus espaços, das relações de opressão no trabalho, até as relações de gênero presentes no currículo escolar. Esse currículo, por sua vez, necessita concretizar-se em outro modelo de sociedade, bem como o currículo multicultural crítico, precisa ser diferente do currículo oficial, no qual espelha-se a educação de crianças e jovens na escola de hoje.

Um novo modelo de currículo deverá estar centrado numa composição igualitária de conteúdos, onde estejam presentes as referências das classes populares dos saberes já sistematizados em igualdade de condições. Outro aspecto que deve ser considerado é a necessidade de ter presente que a inclusão de temas multiculturais não significa comemorar o dia do índio, do negro e da mulher, por exemplo, como atividades escolares momentâneas para aliviar a consciência dos intelectuais adaptados. Para GIROUX, intelectuais adaptados são aqueles que:

(...) adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite. Tais intelectuais não estão, geralmente, conscientes desse processo, uma vez que não se definem como agentes do **status quo**, embora sua postura política promova os interesses das classes dominantes (1992:37).

³⁰ Referência: *Cartas do Cárcere. Os Intelectuais e a Organização da Cultura.*

³¹ GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História.*

Por outro lado, num projeto educacional inclusivo estes conteúdos relativos às chamadas “minorias” necessitam incorporar-se no cotidiano escolar, numa política pedagógica que tenha como objetivo amalgamar esse sentimento de alteridade, onde o respeito à diferença seja considerado no processo de construção do projeto pedagógico que é visto e revisto a cada avaliação e retomada do processo de revisão curricular.

Os espaços de acesso à valorização da identidade e o respeito à diferença também precisam estar resguardados no projeto educacional da escola, para que as classes populares desenvolvam um sentimento de pertença para com a escola, porque esta instituição também traz reflexões acerca de sua cultura. GIROUX (1992) identifica a cultura como uma forma de identificação, de afirmação do povo, um instrumento de luta e desejo para estabelecer seu espaço no mundo.

No interior da escola as ações consideradas como rebeldes, muitas vezes, constituem-se como ações num espaço de disputa, entre as formas de resistência da cultura popular e as formas dominantes de escolarização. É necessário demarcar que este sentimento de identificação d@ alun@ com a escola pressupõe que @s professor@s conheçam o contexto da comunidade onde trabalham, tragam a comunidade para dentro da escola no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Propondo a inclusão de temas importantes do contexto d@s alun@s na pauta das atividades escolares, @s professor@s estarão resguardando, a est@s alun@s, espaço para diferenciarem-se da cultura oficial. Desta forma, a escola colabora para o resgate cultural de muitos grupos oprimidos e partilha do processo de construção de uma escola inclusiva.

No contexto das abordagens teóricas do currículo cabe ressaltar ainda duas tendências: as teorias pós-colonialistas e os Estudos Culturais, que colocadas no panorama das tendências pós-críticas, constituem novas possibilidades de perceber o currículo. Neste sentido, a teoria pós-colonial de currículo vai ater sua análise na compreensão das relações produzidas nos processos de colonização europeia, desde o século XV até a contemporaneidade.

Na busca por conhecer como se constituíram as relações de opressão dos povos colonizadores, as teorias pós-colonialistas utilizam principalmente obras literárias do ponto de vista do opressor e outras obras que possam estar mostrando a visão do

oprimido. Este tipo de crítica tem sido fundamental para a rejeição das imposições brancas, européias e machistas, que utilizam os códigos de sua cultura como se fossem naturais, como se fossem a única possibilidade de conhecimento existente.

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante (SILVA, 1999a:126).

Nos processos de análise das teorias pós-coloniais existe o questionamento ao poder que o dominante investe a si próprio, no sentido de impor os códigos culturais, e como se constroem as relações de dominação entre as nações. SILVA ressalta que a teoria pós-colonial utiliza-se do termo foucaultiano, questionando (...) “*as complexas conexões entre saber, subjetividade e poder estabelecidas no contínuo processo de história e dominação cultural*” (1999a:127). A dominação estudada pela teoria pós-colonial é a base de construção dos livros didáticos no Brasil, que muito recentemente foram objeto de críticas dos órgãos institucionais com proposições, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de constituir outros espaços de análise da história do Brasil.

Considerando um novo momento de estruturação da escola num processo de inclusão de temas como a questão ambiental, a discussão de gênero e de opção sexual ou, ainda, o tratamento dado à questão étnica nas escolas, surge uma reorganização dos setores conservadores, no sentido de que o discurso de inclusão faça calar as vozes dissonantes no contexto escolar, ainda que tais temas sejam colocados no currículo de uma forma superficial, sem reflexões muito aprofundadas.

Como estratégias de hegemonização, os temas de inclusão social são inseridos no currículo como momentos comemorativos, datas festivas, que utilizam os temas multiculturais como enfeites, somente para constar, arrefecendo, desta maneira, o debate sobre inclusão de temas multiculturais no currículo.

As políticas conservadoras podem jogar com a diversidade, banalizando-a. Pode-se, também, usar do argumento de uma educação multicultural para se tentar homogeneizar e apagar as diferenças, assim como para evitar que a compreensão das diferenças questione hierarquias estabelecidas (MOREIRA, APUD, GOMES, 2003:162).

É necessário, então, compreender a perspectiva do discurso utilizado pelas redes oficiais de ensino no sentido do uso da de inclusão ou mesmo o uso do multiculturalismo numa perspectiva conservadora. Conhecer esta intenção facilita a produção de um processo de mudança de posicionamento principalmente entre @s professor@s da escola, no sentido de entender a necessidade de construir um processo de inclusão com base em um sentimento de alteridade.

Para finalizar a análise das diversas concepções de currículo, sabendo tratar-se de território turbulento e nesse sentido este texto não poderia ser conclusivo, mas por outro lado entendendo que as informações aqui organizadas auxiliam na compreensão da importância com que McLaren considera o currículo é que se estabelece, por último, a abordagem de currículo proposta pelos Estudos Culturais. Nascidos com base no marxismo, mas conduzidos pelos teóricos por caminhos diferenciados, os Estudos utilizam-se de uma crítica pós-estruturalista para refletir a respeito das questões de saber e poder e o conceito de diferença, bem como a categoria de representação.

JOHNSON (2000) identifica os Estudos Culturais como uma perspectiva que surgiu na década de 70, como um movimento de ressurgimento do Marxismo, o qual o autor chamou de “revival marxista moderno”. Sob a ótica dos Estudos Culturais, segundo o autor, destacam-se quais influências da teoria marxista ainda permanecem vivas nos estudos culturais. Assim, JOHNSON mostra que pretende não ser ortodoxo ao definir suas três premissas principais:

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe. Com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais. Isto, de forma alguma, esgota os elementos do marxismo que, nas circunstâncias existentes, continuam ativos, vivos e valiosos, sob a condição, apenas, de que também eles sejam criticados e trabalhados em estudos detalhados (2000:12-13).

Nos aspectos acima descritos sobressaem os principais argumentos também presentes no multiculturalismo crítico, uma estreita vinculação classista que passa pela relação com as questões dos grupos oprimidos, trabalhadores, mulheres, homossexuais,

negros, índios e outros tantos que são massacrados diariamente pelas desigualdades do sistema capitalista.

Acrescidas às idéias marxistas há também as contribuições da antropologia, no sentido do discernimento do conceito de cultura utilizado na sociedade e seus desdobramentos para o ensino da arte, temas que serão aprofundados no próximo capítulo desta tese.

Deste modo, os Estudos Culturais vêm construindo sua posição na direção de um currículo preocupado com os aspectos sociais e estudando as perspectivas postas nos processos de reconstrução do capitalismo, que se constitui diariamente na realidade social e, por conseqüência, no currículo escolar.

É possível incluir muitas das proposições de Peter McLaren nas teorias dos Estudos Culturais, poder-se-ia dizer que ele é parte do grupo que manteve sua leitura marxista da realidade e é a partir desta leitura de sociedade que se identifica a abordagem multicultural crítica de McLaren.

Antes de abordar especificamente as contribuições de Peter McLaren no viés do multiculturalismo é necessário identificar como o autor conceitua o termo. McLAREN (1999) aponta que o termo multiculturalismo é utilizado para vários grupos para falar de pluralidade cultural, porém, fazem uso desta pluralidade de formas diferentes.

Infelizmente, o multiculturalismo tem sido transformado com muita freqüência em uma palavra-código no jargão político contemporâneo, tendo sido invocada ofensivamente com o objetivo de desviar a atenção do legado imperialista de racismo e injustiça social neste país e sobre as maneiras em que novas formações racistas estão sendo produzidas em espaços culturalmente 'dês-diferenciados' e demonistas por meio de plataformas neoconservadoras que não tematizam a diferença e atacam o conceito de culturas públicas heterogêneas (McLAREN, 1999:60).

No campo da diversidade de interpretações quanto ao uso do termo multiculturalismo para a área da Educação, RICHTER (2003) insere importantes aspectos no sentido de mostrar o debate acerca dos termos multiculturalismo e/ou interculturalidade, posicionando-se sob este último termo, por entender que ele abrange melhor a idéia de que haja uma articulação dos elementos das diversas culturas, buscando as familiaridades dentro da diversidade.

Outro aspecto levantado por Richter é a distinção do modelo de multiculturalismo ou interculturalismo praticado no Brasil, que precisa resguardar um diferencial, ampliando seu conceito para as questões de classe social e dos fatores discriminatórios presentes na escola brasileira. Neste ponto de vista, Richter aponta, entre outros autores, a importância das proposições de McLaren para a ampliação do ensino multicultural crítico no Brasil.

Ressalta-se que o termo multiculturalismo crítico usado por McLaren busca resguardar os aspectos diferenciados entre suas perspectivas educacionais e as das tendências neoconservadoras que estabelecem um “caldeirão cultural”, onde seriam misturadas as tendências culturais de diversos grupos na busca de homogeneidade.

Tecendo algumas questões finais da primeira parte deste texto, é necessário dizer que o termo multiculturalismo é utilizado de forma ampla para dar conta do entrosamento de diversas culturas, sem uma preocupação profunda com as questões históricas, políticas e sociais. O termo multiculturalismo crítico pretende diferenciar-se da idéia de caldeirão cultural posta pelos setores mais conservadores, e retoma a defesa da alteridade e de incursões profundas na compreensão da cultura em seus espaços de produção. Nesta perspectiva, o confronto é visto como um elemento que faz parte do entendimento da diferença na sociedade e fundamental para a convivência fraterna entre os diversos grupos.

Já o termo intercultural quer diferenciar-se do multiculturalismo enquanto idéia de miscigenação cultural, propondo-se a identificar os elementos comuns a diversas culturas. LOPES, a respeito do debate inter ou multicultural, coloca que: “(...) o importante, em suma, é o prefixo inter: ele indica na verdade que se põe a tônica nas trocas entre culturas, nas conexões, nas articulações, nas comunicações, nos diálogos, nos quais cada uma pode se beneficiar da outra” (2003: 172). Assim o interculturalismo vê a possibilidade de produzir trocas entre grupos diferenciados, com a justificativa de que a exaltação da diferença poderia extrapolar para uma política de gueto ou, ainda, produzir conflitos incontroláveis.

No cenário das teorias multiculturais este tema é bastante novo, o que requer certa cautela na definição dos termos a serem utilizados. GOMES e SILVA (2002) apresentam dados do ENDIPE³² que mostram que é a partir de 1990 que começam a surgir, no Brasil,

³² ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

os primeiros trabalhos na área inter ou multiculturalista; isto posto, é necessário ter a percepção que este debate está só começando.

1.2 - MULTICULTURALISMO CRÍTICO: PETER MCLAREN, A TEORIA CRÍTICA E AS QUESTÕES DO CURRÍCULO

Qualquer proposição para a área da Educação deve levar em conta o vínculo com a realidade social, o entorno, a conjuntura mais próxima dos envolvidos, ficando uma lacuna no sentido da compreensão da escola, nos momentos em que não são levados em consideração os aspectos mais amplos da política nacional e também mundial.

No projeto global de dominação, quer social, político ou mesmo simbólico e cultural, leva a perceber, a partir de suas características, que não se trata de uma proposição isolada, que não pertence a uma localidade ou a um país, nem é possível existir uma escola que esteja a parte da política global.

As estratégias do capitalismo e seus modos de organização e reorganização são um projeto de dominação bastante abrangente, não é em vão que os países ricos se reúnem para pensar a educação dos países pobres. Nos acordos feitos entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, as grandes potências continuam levando a melhor fatia. NYERERE (1997), discorrendo sobre as condições da África no contexto das nações mundiais, aponta que mesmo no fenômeno da globalização aquilo que é de interesse das grandes potências fica resguardado. O autor mostra que quase todos os países da África assinaram o acordo da rodada do Uruguai em Marrakesch, sendo obrigados a cumprir os acordos comerciais desse contrato mediado pelo Direito Internacional.

Nyerere apresenta o questionamento de que os Estados Unidos ou, ainda, a União Européia, não se centralizariam pelas decisões deste acordo se fossem eles os prejudicados nos acordos comerciais. No atual momento, alguns anos depois da pergunta de Nyerere, já se pode respondê-lo à medida que se assiste, em todos os canais de televisão, às cenas da invasão dos Estados Unidos no Iraque, apesar dos diversos apelos da Organização das Nações Unidas – ONU, para que não ocorresse o sangrento confronto.

Assim como não há uma consideração da condição política e econômica dos países pobres, não há também uma consideração das peculiaridades culturais destes mesmos países. NYERERE (1997), descrevendo as razões pelas quais os negros foram trazidos à força da África para o Brasil e outros países, aponta a desagregação que produziu neste continente a separação do povo africano de sua cultura, religião, língua e outros aspectos da sua cultura.

(...) a África emergiu do colonialismo dividida em 53 Estados. (...) os Estados africanos conquistaram sua independência entre 1955 e 1990. A maioria dos países da América Latina se tornaram independentes a partir de 1820. A América Latina, como o mundo árabe, tem unidade de religião, coisa que não existe na África. A África não tem nenhum país como o Brasil; a Nigéria possui a metade da população da Indonésia. A multiplicidade e artificialidade de muitos Estados Africanos são legados que ajudam a explicar a África de hoje. (2000,18).

Seria fundamental refletir como fica a história dos milhões de afro-descendentes que vivem no Brasil têm pouco, ou nenhum acesso aos conhecimentos relativos a África, e quando recebem alguma informação, normalmente é estereotipada e superficial³³.

Não é difícil constatar que os conteúdos utilizados no currículo escolar, na maioria das vezes, são conteúdos engessados, que perderam a vitalidade enquanto informação. Um importante aspecto dos processos de reestruturação curricular é a afirmação de processos que possibilitem a revitalização do currículo escolar. Com isso a escola poderá não só veicular os clássicos que continuam vivos na realidade social, mas obter avanços como a inclusão de outros temas considerados importantes de serem agregados ao currículo escolar.

Quando se observa a história da educação brasileira, percebe-se os vários momentos em que ingerências de outros países são trazidas para a realidade, com o objetivo de avançar a condição social ora da colônia, ora da república. A doutrina Jesuítica foi o primeiro processo de educação organizado. A este se seguiram vários outros, como a reforma pombalina, o acordo MEC-USAID, a Conferência Mundial de Educação e, mais recentemente, o processo de criação dos Parâmetros Curriculares

³³ Na trajetória de professora de Ensino Fundamental, várias vezes, observou-se que os livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação, trazem pouca ou nenhuma informação sobre o continente africano. Quando esses conteúdos estão previstos nos livros didáticos, estão no fim do livro. O professor justifica a não utilização pela falta de tempo para trabalhar estes conteúdos até o final do ano letivo.

Nacionais, liderados por César Coll³⁴. No contexto destas reformas educacionais, a construção dos PCNs, em que pesem algumas críticas ao seu processo de formulação, foi o único momento a oferecer a possibilidade de trabalhar o currículo numa perspectiva inclusiva.

Por sua vez, as reformas educacionais trazidas de outros países pelos governantes e normalmente impostas aos educadores, sofrem críticas não só no Brasil, como também em seu próprio país de origem. Por outro lado, muitas contribuições de educadores de outros países são bem vindas, quando existe a possibilidade de um estudo interativo sobre a obra de determinado autor ou sobre um método que é empregado em outro país e que pode ser reconstruído para a realidade brasileira.

É necessário demarcar que existe uma diferença bastante grande entre o fato de o povo brasileiro ser vítima de uma teoria introduzida à força, em um processo de dependência cultural, e à possibilidade de construir uma identidade com um processo educacional de outro país. A crítica ultrapassa o xenofobismo³⁵ e passa para o campo da apreciação crítica, daquilo que está sendo trazido para o país.

Com pressupostos de que existe uma possibilidade de interação entre os educadores que discutem a exclusão educacional no mundo inteiro, é que um estudo da obra de Peter McLaren proporcionaria elementos para contribuir com a consciência da condição de oprimidos.

Na tentativa de construir outras alternativas para o ensino da arte e com vistas ao papel fundamental da educação: possibilitar o acesso ao conhecimento, neste caso permeado por uma teoria multicultural crítica proposta por Peter McLaren, esta tese se propõe a produzir uma determinada leitura dos aspectos da teoria multicultural crítica proposta por McLaren. Enfatiza-se que este texto é uma determinada leitura das idéias de McLaren, porque certamente outras existirão, a partir de outros enfoques.

Peter McLaren destaca-se na defesa de um ensino multicultural, como forma de constituir uma escola crítica que faça frente às desigualdades sociais. Nascido em

³⁴ Barbosa (1995) faz uma crítica à dependência cultural do Brasil, que usa como estratégia de criação dos PCNs o convite a César Coll, para que este seja o responsável pelos PCNs com o poder de julga-los, avalia-los e aprova-los ou desaprová-los. César Coll foi responsável pelo currículo nacional da Espanha, hoje duramente criticado pel@s educador@s espanhóis. Barbosa defende que o currículo possa ser debatido com educadores estrangeiros, mas nunca definido por estes.

³⁵ Aversão a coisas ou a pessoas estrangeiras.

Toronto, Canadá, no ano de 1948, atuou em escolas públicas junto a comunidades carentes. Autor de vários livros que começaram a chegar ao Brasil por volta de 1992, *Rituais na escola* foi o primeiro, na sucessão de muitos que foram traduzidos nas últimas décadas no País.

McLaren tem muitos parceiros nesta trajetória de luta pelo fim das desigualdades, entre eles: Henry Giroux, Michel Apple, Ramin Farahmandpur e Paulo Freire, que no prefácio de McLaren (1999), fala do parentesco intelectual travado com este autor muito antes de se conhecerem, através da leitura que Freire realizou de seus livros publicados nos Estados Unidos. Esta relação de parentesco intelectual entre Paulo Freire e McLaren torna as formulações deste autor mais próximas da realidade brasileira, pela familiaridade da condição de oprimidos entre os excluídos americanos e os excluídos brasileiros.

As perspectivas educacionais propostas por McLaren, longe de se constituírem como receitas de infalível sucesso pelo fim da exclusão, propõem um ávido convite para ir à “luta” na educação de professor@s capazes de: ao refletirem sobre as problemáticas da escola, colaborem na construção de alternativas de transformação, não só da escola como da sociedade.

Na perspectiva de construção de uma teoria pós-crítica para a educação, McLaren faz suas proposições a partir da análise acerca dos problemas que percebe nos fenômenos neoliberais, que possibilitam no campo da economia um crescente aumento dos desempregados no mundo inteiro e, por conseqüência, a perda das condições de sobrevivência digna como moradia, educação, saúde e comida, além da perda de acesso à cultura e ao lazer.

Uma crescente flexibilização das relações de trabalho tem provocado sistemáticas perdas de direitos trabalhistas, os trabalhadores têm se distanciado, cada vez mais, do acesso à cidadania. Este mesmo processo de diminuição de vínculos trabalhistas faz com que muitas empresas transfiram seus setores de produção para países de terceiro mundo, onde os salários são menores do que em seus países de origem e as leis ambientais são menos rígidas quanto ao uso da matéria-prima e ao lixo produzido pelas empresas. Este lixo, por sua vez, produzido nos parques de produção de empresas multinacionais, fica no terceiro mundo e diminui a poluição nos países ricos.

Muitos incentivos fiscais são oferecidos às indústrias de exportação facilitando a entrada do setor de produção de outros países no território brasileiro. É importante ressaltar que, muitas vezes, estes estímulos não são dados nem às empresas brasileiras, muito menos aos seus trabalhadores.

A crescente solicitação de formação especializada para o trabalhador também tem gerado números para os índices de desemprego, pois, concomitantemente ao surgimento de novas ferramentas tecnológicas, cresce o número de trabalhadores inaptos a lidar com as tecnologias. Não existe interesse na indústria de formar um profissional, haja vista a existência no mercado de uma oferta já preparada em grande contingente. Neste aspecto, especificamente os afro-descendentes homens, e em escala maior as mulheres, têm seu acesso dificultado à escolarização na Educação Básica e, principalmente, nas Universidades públicas³⁶.

Diante do aumento da miserabilidade observa-se o fenômeno da globalização como mais uma artimanha do capitalismo para produzir uma falsa imagem de inclusão. No processo de mudanças do capitalismo o conceito de cultura modificou-se de forma diferenciada em relação ao conceito econômico³⁷. A globalização vai criar estratégias de resignação do trabalhador em relação a sua condição de explorado. Neste contexto, a escola é mola mestra para construir o perfil de trabalhador adaptado aos rituais de subserviência presentes na sociedade.

Como estratégia de criação de uma imagem de pertencimento dos excluídos a esta realidade global são utilizadas, pelas instituições responsáveis por implementar o projeto neoliberal na sociedade, estratégias de adesão ao projeto dominante. Os veículos de transmissão de imagens fixas e móveis utilizam-se de diversas soluções para criar um sentimento de pertença do indivíduo aos sistemas simbólicos de opressão, uma identidade forjada no encobrimento da diferença. A diferença passa a não existir, na propaganda, na televisão, na vida das pessoas. Todos se sentem pertencentes à cultura midiática.

Através da Internet, grandes redes se estabelecem criando uma falsa idéia de fim das fronteiras. Pois as fronteiras de classe, culturais, étnicas, de gênero, e várias outras

³⁶ O sistema de cotas para afro-descendentes poderá minimizar o hiato da ocupação de vagas pelos alunos deste segmento nas universidades públicas; mesmo que não resolva o problema, poderá fazer algumas correções.

³⁷ Para falar dos aspectos da cultura será utilizado o conceito de mundialização da cultura utilizado por Ortiz no livro *Mundialização da Cultura*.

diferenças postas na sociedade apresentam-se, neste contexto, ilusoriamente como condições de igualdade, como se na Internet as condições democráticas de participação e veiculação da informação estivessem garantidas a todos da mesma forma. Mesmo assim, é necessário considerar a utilização deste espaço, porque a realidade não é dogmática, não está determinada e, como afirma RIBEIRO (2000), diversas Organizações Não Governamentais - ONGs, utilizam-se dos espaços de informação propiciados pela Internet para contrapor-se à ofensiva dominante.

Todo o contexto social e político exposto até aqui é necessário para situar em que conjuntura política e social a obra de Peter McLaren está sendo proposta, e neste sentido a perspectiva deste trabalho é uma proposta de educação de professor@s que atuam em escolas públicas, ou seja, trabalhando com uma maioria de estudantes excluídos da sociedade, vivenciando a escola em situação de subalternidade³⁸.

No conjunto das problemáticas colocadas por McLaren (1997a) podem ser perfeitamente construídos paralelos com a realidade brasileira, por isso a preocupação em torná-lo, mais conhecido entre @s professor@s de arte. Algumas análises para o setor da educação no Brasil são comuns a outros países, até mais bem estruturados, como por exemplo os Estados Unidos. As questões raciais, bem como, a exclusão dos setores populares resguardadas as particularidades de cada país, são bastante presentes nas duas realidades.

Mesmo que no Brasil exista um mascaramento das diferenças raciais chamado de “racismo cordial”, onde as camadas oprimidas ficam expostas a um discurso “moderado” através da linguagem veiculada pela mídia, pela escola e por outras organizações, seu cotidiano é permeado por práticas discriminatórias.

Neste cenário alguns educadores, já citados anteriormente, não só no Brasil como em outros países, atentos em resgatar o caráter transformador da escola e dar conta da percepção dos mecanismos causadores das desigualdades, propõem reflexões para a superação desta realidade, buscando uma teoria crítica para a educação. Esses educadores defendem a utilização de uma teoria que considere o lugar das classes subalternas na transformação de sua condição de oprimido.

³⁸ GRAMSCI considera as classes subalternas como aquelas classes dominadas pelo projeto expropriador dos meios de produção e simbólicos, pelas classes dominantes.

Segundo MCLAREN, a escola crítica deve estar ao lado dos interesses dos pobres e da transformação das condições desumanas da maioria da população.

A preocupação com a dimensão moral da educação fez com que os teóricos críticos empreendessem uma reconstrução socialmente crítica do que significa ser ‘escolarizado’. Eles salientam que qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Isso transmite, necessariamente, uma opção preferencial pelo pobre e pela eliminação das condições que geram sofrimento humano (1997:194).

A teoria crítica propõe, ainda, que a escola reveja os conteúdos pelos quais constrói o seu currículo, uma revisão das formas de dominação presente no currículo oculto³⁹. Os teóricos da pedagogia crítica valorizam a escolha dos saberes a serem socializados na escola por acreditarem que estes saberes têm um vínculo de classe social. Em sua maioria, os conteúdos distribuídos nas escolas são estabelecidos a partir da ótica machista, branca e dominante. Através desta seleção de conteúdos⁴⁰ a leitura da ciência e também as demais áreas de conhecimento ficam vinculadas aos interesses das classes dominantes.

CORTELLA (1998) levanta alguns aspectos em relação ao conhecimento que vem ao encontro do debate curricular. O autor aponta que muitos professores trabalham o conhecimento na escola de forma acabada, pronta, como se não houvesse movimento. Esta visão estática acaba dando ao conhecimento uma perspectiva de mágica. O autor apresenta alguns exemplos destas atitudes quando os professores apresentam as descobertas científicas como se o cientista fosse acometido de uma iluminação súbita, desconsiderando todo o seu processo de pesquisa.

Na perspectiva de oxigenar o conhecimento em sala de aula, Cortella propõe relativizar os conteúdos de maneira que aquelas informações que possam ser as mais “verdadeiras” possam sofrer questionamentos. No sentido de indicar as convenções relacionadas aos conteúdos, o autor mostra o caso do mapa-múndi, que é apresentado

³⁹ McLaren (1997) define currículo oculto como aquele produzido a partir do ideário pedagógico dos professores através da ideologia dominante. Não faz parte do currículo oficial, mas está presente na prática cotidiana da sala de aula.

⁴⁰ Cortella aborda brilhantemente este tema em seu livro *A escola e o conhecimento*.

para as crianças numa única perspectiva, ou seja, países dominantes em cima e países dominados em baixo, desconsiderando a esfericidade do globo e a condição de relatividade posta geograficamente o mundo. Nesta perspectiva, as crianças acabam, muitas vezes, achando ser natural esta forma de olhar o mundo.

Ainda que os conteúdos exerçam um papel importante, não é apenas através deles que as ideologias são disseminadas, as metodologias, avaliações e demais componentes da prática pedagógica também colaboram para a conformação da subalternidade dos oprimidos, por isso a construção do currículo é tão importante no processo escolar. É através do currículo que as instituições escolares poderão identificar novas práticas de construção dos saberes na escola, tendo professor@s como propulsor@s deste momento.

GIROUX (1997) defende a educação de professor@s enquanto intelectuais, desenvolvendo um conceito de que @s professor@s possuem condições de, ao apropriarem-se de uma teoria crítica, contribuir na formação de sujeitos conscientes de sua condição de expropriad@s e, assim, tornarem-se apt@s para atuar no sentido de uma transformação social.

Através da percepção dos aspectos étnicos de cada grupo cultural, das transformações ocorridas a partir das trocas entre grupos culturais diferenciados, e das condições dos homens e mulheres das classes oprimidas, os sujeitos nas escolas públicas poderão acessar ao conhecimento sistematizado historicamente. Esse acesso não será constituído na condição de vencidos, e sim, na condição de sujeitos posicionados e com direitos a interferir na realidade social.

Alguns pontos são considerados como os principais pontos de intervenção do multiculturalismo crítico vão fundamentar não só a reflexão como, a ação d@s professor@s. Considerando as formulações propostas por MCLAREN (1997) identificou-se os pontos abaixo descritos como sendo os principais dentro da formulação do multiculturalismo crítico:

A defesa da pedagogia crítica - na visão do autor a pedagogia crítica e as reflexões dos educadores pertencentes a este grupo favorecem um pensamento educacional centrado na educação de professor@s que atuam na sociedade de forma a construir mudanças em sua prática cotidiana e na sala de aula. McLaren defende que @s

professor@s necessitam uma ação de transformação social, além de uma ação pedagógica.

A reflexão acerca da sociedade de classes e seus desdobramentos para com a educação – no que diz respeito à escola, McLaren não a considera como um ambiente possível de distanciar-se da realidade social. A escola é, pois, um espaço de disputa de projetos, onde @s professor@s que partilham das teorias críticas precisam estar preparad@s para construir uma outra educação.

A percepção das discriminações sociais, de gênero e de raça sofridas na escola - é possível identificar a existência das diversas discriminações na sociedade e também a escola, por sua vez, necessita preparar-se para este combate. Ao mesmo tempo em que a discriminação acontece internamente, porque as crianças convivem num longo espaço de tempo dentro da escola, ela é externa porque é produto social. As discriminações necessitam ser combatidas no âmbito da escola por várias razões, talvez a principal seja a de que a discriminação é fator crucial para a manutenção do estado de dominação que as classes populares sofrem cotidianamente.

McLaren, em seu diário (1997a), apresenta vários relatos de como as classes populares são ao mesmo tempo vítimas da opressão e produtoras da violência, muito mais como mecanismo de defesa do que como prazer pela violência. Em determinada situação de sala de aula como professor novato num subúrbio de Toronto - Canadá, McLaren vai pedir ajuda ao seu colega professor Fred, “Minhas lições não parecem prender a atenção de meus alunos, disse a ele, apesar de saírem dos mais recentes livros e programas de ensino disponíveis” (1997a:64). O amigo fez a crítica aos livros dizendo que estes traziam os discursos da classe média, e pouco interesse despertaria nestes alunos com os quais trabalhavam. Sugeriu usar a estratégia do teatro para despertar o interesse dos alunos. McLaren conta que animado com esta possibilidade leva para a sala de aula a proposta de fazer uma peça de teatro com os alunos. Prontamente duas alunas se propõem a fazer uma cena. Desenvolvem o enredo de uma cena onde um casal briga porque o marido chegou em casa e a mulher estava bêbada e não havia realizado as tarefas, que na opinião do marido deveria ter realizado. Relatando quebras de garrafa, tapas e socos, as alunas terminam a apresentação.

Nos seus relatos o autor apenas aponta o acontecido sem fazer comentários acerca deles. Por outro lado, no capítulo introdutório aos relatos registra de que o diário é de um tempo em que vivenciava um aprendizado desta realidade que muitas vezes não sabia o que fazer. Ao ler estes depoimentos, com ênfase para a proposta do teatro, é possível perceber que as alunas retratam a sua vida cotidiana e com esta vivência, como ter comportamento de classe média, com vida organizada e todas as regras a que as crianças estão expostas?

A crítica às tradições escolares, brancas ocidentais, cristãs e machistas - fica claro que lendo os relatos dos alunos de McLaren (1997a), e estes não são diferentes de outros relatos de crianças em classes populares em alguns bairros de Florianópolis, que as práticas que a escola desenvolve não deveriam ser iguais para todos os alunos. Não se trata de fazer a defesa de que a escola das classes populares deva ser desprovida de qualidade, ou que haja um rebaixamento dos conteúdos, para que atinjam as crianças desprovidas economicamente, muito pelo contrário. Este modelo de escola que precisa se desdobrar em estratégias de ensino e de contato com a realidade para tocar os corações destas crianças que desejam aprender, mas que não são tocadas pelas estratégias da escola.

Na crítica de McLAREN (1999, 2000) e CORTELLA (1997) aos os rituais da escola enquanto estratégias de legitimação das desigualdades, é possível perceber que @s professor@s são os sujeitos privilegiados para atuar na tarefa de produzir cultura escolar. Por outro lado, el@s só conseguirão vislumbrar novas formas de educação se também se propuserem a romper com a ideologia branca, ocidental cristã e machista presente na cultura escolar.

A linguagem como elemento estruturador das discriminações na escola - antes de McLaren, VYGOTSKY (1993) já falava da importância da linguagem como estruturadora do processo de aprendizagem. McLAREN (2000) aponta a linguagem como forte agente na aprendizagem de comportamentos. Através da linguagem é que as crianças têm acesso à formação de sua identidade, de sua autoconfiança e estima.

O excesso de linguagem chama-nos a atenção para as formas pelas quais o discurso está integralmente ligado, não apenas à proliferação dos significados, mas também à produção de identidades sociais e individuais, ao longo dos tempos e em condições de desigualdade. Como questão política que é, a língua opera como um espaço de luta

entre diferentes grupos, os quais, por várias razões, políam suas fronteiras, significados e ordenamentos. Pedagogicamente, a linguagem fornece as autodefiniões a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posiões do sujeito e assumem um processo de nomear e renomear as relaões entre elas próprias, os outros e o mundo (McLAREN, 2000:25).

Destaca-se um ponto importante no que diz respeito à docência, que é o fato de que @s professor@s escolhem os textos, são el@s que argumentam sobre a história que os livros contam, são el@s que selecionam ou produzem os exercícios e atividades a serem ministradas em sala de aula. Assim, as escolhas que @s educador@s fazem, o olhar que convergem para a realidade social através do modo que a descrevem, interpretam-na e analisam-na, são ferramentas importantes para a mudança cultural da escola.

Tais pontos, longe de esgotarem a complexidade dos problemas educacionais que assolam a escola, dão uma pequena noção dos aspectos que McLaren suscita, um fervoroso debate para a conquista de uma escola única⁴¹, de qualidade e vigorosamente democrática.

GADOTTI In McLAREN (1999a) ressalta que a educação multicultural e intercultural procura familiarizar as crianças com as realizaões culturais, intelectuais, morais, artísticas e religiosas, de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão, também, um pouco da capacidade de se humanizar.

Uma sociedade que não valoriza a diversidade cultural apresentará dificuldades em valorizar a cultura de outros povos. As aulas de arte nas escolas oferecem um espaço privilegiado para o estudo da cultura como nesta proposta inclusiva que discute Gadotti.

É papel do currículo escolar criar mecanismos que estabeleçam os conteúdos permeados pelo estudo da diversidade cultural, não só da região, do país, mas de outras culturas. Uma das teses centrais do multiculturalismo crítico, como já explicitado no início deste capítulo, é a defesa da transformação do currículo atual. Compreende-se que

⁴¹ Escola Única seria aquela proposta por Gramsci, na qual todos teriam acesso a uma educação de qualidade, sem diferenças entre o projeto pedagógico da classe dominante e o das classes populares. Sobre este tema ver: NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*.

a transformação do modelo curricular presente na escola poderá propor uma nova ordem educacional, em que o acesso ao conhecimento seja veículo para a transformação das desigualdades sociais.

A linguagem presente na escola, os rituais e a escolha dos conteúdos a serem ministrados, as metodologias e as posturas d@s professor@s têm contribuído para a manutenção das diferenças sociais. As práticas existentes no currículo tradicional das escolas estão carregadas de preconceitos de classe social, de posturas discriminatórias, onde @s professor@s são necessariamente úteis para a manutenção das desigualdades.

O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. Em geral, os teóricos críticos da educação estão preocupados em como descrições, discussões e representações em livros – texto, materiais curriculares, conteúdo de curso e relações sociais incorporadas em práticas de sala de aula beneficiam os grupos dominantes e excluem os subordinados (MCLAREN, 1997a:216).

Os conteúdos presentes na sala de aula, a que o autor se refere, mas nem sempre explícitos nos textos, normalmente estão colocados nas entrelinhas e ressaltados de maneira preconceituosa. Na condução do trabalho escolar, muitas vezes de forma não intencional ou por desconhecimento, quando @s professor@s calam-se diante de uma atitude preconceituosa ou, ainda, quando reafirmam os papéis discriminatórios que a sociedade impõe, estão atuando dentro do currículo, mesmo que implicitamente. A isto McLaren chama de currículo oculto.

Através do currículo oculto, que veicula conteúdos velados, muitas formas de preconceito são disseminadas em sala de aula. As abordagens sexistas estão presentes, à medida que @s professor@s ressaltam o caráter de organização das meninas, quando arrumam e varrem a sala de aula, enquanto os meninos exercem tarefas de força.

Algumas atividades e características são vistas pel@s professor@s como mais adequadas aos meninos como a capacidade de falar, ser líder, conduzir as atividades e coordenar. Já as meninas são valorizadas por serem cordiais, amistosas, comportadas e contidas. O capricho no material, cadernos e comportamento também são identificados como características femininas.

Esses papéis, pré-determinados na escola para homens e mulheres, vão influenciar as opções tanto no campo profissional quanto no campo pessoal, no sentido de que vão moldar as características de cada um, imprimindo modelos de ser.

O debate da importância do currículo na definição das questões educacionais é algo recente. Até pouco tempo @s educador@s debruçavam-se sobre a problemática educacional, refletindo sobre o papel ora de professor@s, ora de alun@s, ora do sistema. Essas questões, enfatizadas em outros momentos da história da educação, não estão excluídas do debate central da escola; por outro lado, inclui-se a percepção do currículo escolar como elemento aglutinador das práticas educacionais.

SILVA identifica um aspecto extremamente importante:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.(1999b:15,16).

Através da construção do currículo escolar vê-se a implementação de propostas pedagógicas identificadoras de um projeto educacional. É no currículo escolar que se apresentam os diversos ideários pedagógicos, as práticas ritualísticas, a identificação das diversas visões de homem, sociedade e do papel da escola no processo de transformação social, não só do currículo oficial, mas fundamentalmente pelo currículo oculto.

Na construção de uma proposta curricular apresentam-se os seguintes elementos: um conjunto de postulados teóricos que @s educador@s e/ou, na maioria das vezes, @s técnico@s educacionais apresentam através de um documento escrito. O exercício pedagógica escolar que será efetivada na sala de aula e a educação teórico-prática d@s professor@s, no sentido de colocar em ação a proposta curricular, ou seja, a bagagem teórico-prática que professor@s construíram ao longo de sua vida e que utilizaram como recurso para implementar o currículo escolar.

É na ação d@s professor@s e na implementação das propostas curriculares que se vê sedimentar o currículo escolar, no cotidiano, nas práticas construídas em sala de aula, no fazer da aula. Portanto, o currículo concretiza-se no conjunto de práticas pedagógicas que existem na escola.

Para SILVA:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (1999b: 15).

Talvez o primeiro ponto a ser discutido para buscar maior articulação entre a proposta curricular e a prática pedagógica seja identificar quem faz a proposta curricular. As secretarias de educação⁴² vêm buscando implementar processos de inclusão d@s educador@s na construção de propostas curriculares. Isto é necessário para que as propostas tenham significado para professor@s, para que est@s sejam co-participantes do processo de colocar em prática as idéias propostas e não executor@s alienad@s das idéias de outr@s educador@s.

Um processo desencadeado na construção das propostas curriculares é a preparação de professor@s em serviço, pois ao elaborarem o currículo refletem sobre a sua prática pedagógica, e discutem-na com outr@s educador@s. Esta prática que deveria ser usual nas escolas, muitas vezes, só se constrói nestes momentos propostos pelas Secretarias de Educação.

O envolvimento d@s educador@s nos momentos de construção das propostas curriculares não acontece na maioria dos Estados e Municípios, muito menos na rede particular de ensino. Na maioria dos casos são contratad@s técnic@s que elaboram as propostas curriculares a partir ou das tendências propostas pelas Secretarias de Educação ou pela teoria em voga no momento, criando um fosso entre a proposta curricular e a prática d@s professor@s em sala de aula.

Peter McLAREN (1997a) identifica o currículo escolar como elemento central na manutenção ou na transformação da realidade de subserviência das camadas populares nas escolas públicas. É através das práticas postas na escola que as crianças das classes populares são colocadas na condição de explorad@s. Aprendem a conformar-se com sua condição e a manter o estado de exploração. São expropriadas das condições de críticos da sua própria história e sujeitos da transformação social.

Uma pedagogia da linguagem e da experiência significa ensinar aos estudantes como ler a palavra, a imagem e o mundo de forma crítica, com uma consciência da codificação cultural e da produção ideológica nas várias

⁴² Pelo menos aquelas de propostas educacionais mais democráticas.

dimensões da vida social. Isso significa, como aponta Robert Scholes, ensinar os estudantes a ler, a interpretar e a criticar. Ao ler, produzimos um texto **dentro**⁴³ de um texto, ao interpretar, criamos um texto sobre um texto; e, ao criticar, construímos um texto contra um texto. Ler o mundo e a palavra significa compreender os códigos culturais e genéricos que nos capacitam a construir uma história a partir das palavras – histórias que podemos contar com nossas próprias palavras e a partir de pontos de vista diferentes (MCLAREN, 2000: 45).

Na mudança do atual currículo escolar, que passa pelo envolvimento crítico – reflexivo d@s profissionais da educação e da sociedade civil, será necessário ter elementos de construção de práticas educacionais mais libertárias, um pensar as práticas educacionais e um fazer diferenciado, inclusivo, instigante e crítico-reflexivo.

Necessariamente, a educação de profissionais mais críticos está vinculada à condição de constituir outra linguagem para a escola, que forjará uma subjetividade diferente da que rodeia o universo atual das classes exploradas. Há que se constituir espaços de participação social, de inclusão dos desejos e de perspectivas de exercícios de poder para as classes populares. A escola é uma destas possibilidades.

No que diz respeito à educação de professor@s dentro da universidade, destaca-se que a preparação existente nos cursos de Licenciatura em Educação Artística privilegia, em sua maioria, o ensino linear de história da arte buscando uma cronologia centrada na arte européia, consagrada como um importante momento - o modernismo europeu - e bastante distanciada da realidade social.

As definições de currículo que privilegiam a arte institucionalizada vão produzir um perfil de professor@s de arte com uma preparação voltada para a construção de uma prática em sala de aula que, a princípio, não valoriza outros aspectos multiculturais, porque se o indivíduo não vivencia a multiculturalidade na sua própria educação terá dificuldades de romper com linearidade existente na maioria dos programas de ensino, na perspectiva de inclusão destes elementos.

Compreendendo a necessidade de tornar o currículo das escolas inclusivo, no sentido de trabalhar com a multiculturalidade existente na sociedade e fora dela, é necessário rever a preparação de professor@s. Esta perspectiva precisa ser refletida não

⁴³ Grifo do autor.

só dentro da universidade, mas no campo de trabalho, trazendo este debate para além dos conteúdos já estabelecidos quotidianamente como os mais acertados.

Considerando a abordagem de educação de professor@s inserid@s no contexto social, MAcLAREN e GIROUX ressaltam que:

Parte de nosso objetivo no presente trabalho é defender o argumento de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como contra-esferas públicas. Nossa opinião é que tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por esta razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (2000: 127).

Neste capítulo percebeu-se o desafio de compreender a amplitude da educação multicultural, através de seus aspectos teóricos. Por outro lado, muito mais complexo do que os desafios teóricos são as proposições para a prática, neste caso uma ação para o ensino da arte. A tarefa do próximo capítulo é identificar quais são os desafios para a formação de professor@s apt@s a constituírem uma abordagem de ensino multicultural, na perspectiva de mudanças da percepção de arte. Na ampliação do conceito de arte para @s professor@s descortinam-se novas possibilidades de ensinar e aprender arte, influenciando o universo simbólico da criança com a arte de outras culturas.

2. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Como tema do segundo capítulo deste trabalho, abordou-se a preparação de professor@s, pois as preocupações com o processo de educação deste segmento é que motivou a realização desta pesquisa. A trajetória de mais de dez anos como professora nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação Artística da UDESC⁴⁴, além de atividades em cursos de “formação” no trabalho de curta duração e cursos “Magister⁴⁵”, foram estímulos para o aprofundamento das reflexões acerca da complexidade pedagógica da formação do professor de arte⁴⁶.

As experiências de diálogo e troca com outr@s professor@s ao longo destes anos, percebendo as carências e avanços da área, colocam a responsabilidade de introduzir-se o presente texto a partir das reflexões acerca do acúmulo teórico que sintetiza as principais idéias sobre a preparação de professor@s. Considerando as especificidades deste trabalho, espera-se que as considerações aqui tecidas possibilitem pensar a participação d@s professor@s no processo de proposição curricular.

Pouco serviria construir uma excelente proposta educacional para o ensino de arte, se ela não tivesse alguma ressonância para a sala de aula. Caso os aspectos da realidade escolar fossem deixados para trás e se desconsiderasse a participação d@s professor@s neste processo, de nada valeria a melhor proposta.

No cerne da escola, a ação d@s professor@s de arte é mola mestra para a inclusão de aspectos mais amplos do que os estipulados pela cultura institucionalizada. A qualificação da educação d@s professor@s têm a tarefa de estimulá-los para que, ofereçam espaço na aula de arte, onde as futuras gerações ampliem seu contato com a arte. Num processo de alimentar-se de uma produção artística variada, com elementos locais e internacionais, popular e de outros povos, os alun@s terão maior visibilidade dos aspectos culturais da humanidade.

⁴⁴ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

⁴⁵ Programa do Governo de Santa Catarina delegado à Universidade do Estado para preparar e ministrar Curso de graduação em licenciatura em Educação Artística/ Música e Artes Cênicas, em algumas cidades do interior do Estado, para professor@s em serviço. Concentração de aulas no final de semana e férias, mesma duração e carga horária dos cursos na sede da Universidade.

⁴⁶ *Complexidade pedagógica da formação do professor de arte* : Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, no programa de pós-graduação, no ano de 1998.

Este capítulo tem como objetivo situar o contexto da preparação de professor@s no Brasil. Identificar as principais tendências na história da preparação de professor@s, as mudanças na prática pedagógica através da educação continuada, e os limites e perspectivas atuais de preparação de professor@s propostas pela LDB 9394/96.

Neste capítulo serão ressaltados os aspectos históricos dessa problemática da educação brasileira e as perspectivas, do ponto de vista da política educacional, para a educação de professor@s de arte na atualidade, isto porque o próximo capítulo desta tese tratará das formulações pedagógicas específicas para o ensino de arte.

2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS

A literatura existente na área da educação, PIMENTEL, (1993), MOREIRA, (1994), CANDAU, (1997), GOMES e SILVA, (2002) e PAIVA, (2003), tem mostrado como os educadores vêm atribuindo um importante papel aos aspectos relacionados à preparação de professor@s, como este universo tem suscitado reflexões do ponto de vista da articulação da prática pedagógica que é delegada a professor@s.

As idéias expostas no modelo de educação construído na organização do sistema educacional, após a promulgação da atual LDB, trouxeram à tona novas exigências ao sistema de ensino. No que diz respeito à educação de professor@s, as reformulações da legislação suscitaram novas pesquisas, com a intenção de compreender o contexto das reformas educacionais e as influências das raízes históricas do pensamento educacional brasileiro na preparação de professor@s.

Segundo OLIVEIRA (2003), as reformas educacionais que surgiram na América Latina e no Brasil tinham duas exigências principais: a primeira suprir as necessidades do mercado de trabalho, atendendo diretamente às exigências da produção no capitalismo; a segunda, suprir a expansão do sistema de ensino, onde todos teriam uma escolarização mínima.

Nas reformas aprovadas em 1990, a ênfase estava colocada na expansão da oferta de vaga na educação básica, o que possibilitaria às classes populares alguma chance de diminuir a desigualdade social.

OLIVEIRA (2003) aponta, ainda, que os processos de gestão impostos pelas novas reformas vão exigir d@s professor@s outras perspectivas de formação, pois, além de serem considerad@s, em última instância, @s responsáveis pelo fracasso ou sucesso da reforma, terão também seus processos de trabalho reformulados, à medida que haverá um comprometimento maior nos encaminhamentos dos processos de gestão e a perda de uma parcela de autonomia em sala de aula.

Do ponto de vista da história da preparação de professor@s, um dos importantes debates constituídos diz respeito ao local onde se deva dar a preparação d@s professor@s, se na Universidade, num curso secundário ou até mesmo no trabalho, para enumerar algumas das propostas. WARDE (1993) identifica a criação de alguns espaços de preparação para @s professor@s brasileir@s, a partir da década de 30, quando se inicia o pensamento pedagógico da preparação de professor@s dentro da Universidade. WARDE (1993) apresenta as propostas de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, o modelo Federal e o modelo da ditadura, representado por Valnir Chagas.

Fernando Azevedo propôs que a preparação de professor@s secundári@s ocorresse nas Faculdades de Educação ou Institutos de Educação no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação. Tinham esses estudos objetivos de preparar @s professor@s com ênfase para o aprofundamento científico, ficando uma parte dedicada à preparação de professor@s para atuarem no ensino secundário. Já as outras habilitações ficariam a cargo dos Institutos de Educação.

No modelo descrito acima, a preparação de professor@s para atuar nas séries primárias, ficou destinada a ser realizada pelo curso normal⁴⁷. Acreditava o seu proponente que o convívio entre uma preparação mais desinteressada e outra mais pragmática, para o exercício do magistério, possibilitaria uma troca entre ambas as formações, o que poderia ser benéfico tanto para @s profissionais que atuariam no mercado na atividade de professor@s, quanto para @s que atuariam como cientistas educacionais.

⁴⁷ Atualmente o curso Normal é chamado de Magistério, tendo o objetivo de formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Já Anísio Teixeira, pelos preceitos do Movimento Escola Nova,⁴⁸ propunha a formação de professor@s dentro da Universidade, com uma formação única, como se materializou na proposta da Universidade do Distrito Federal (UDF). Segundo Cury (2003), a escola de formação de professor@s organizada por Anísio Teixeira teve breve duração, no entanto, foi a primeira escola superior para a formação de professor@s primári@s no período de dois anos, em grau superior.

Anísio propunha uma formação científica que possibilitasse a professor@s a construção de seus saberes, entrelaçados com as descobertas da ciência dentro da Universidade. MENDONÇA, ressalta que:

Para Anísio, a reconstrução do país se faria pela dupla via da disseminação da mentalidade científica – o que suporia a aplicação do “método científico” a todos os setores da vida nacional – e da generalização do estilo de vida democrático. Ciência e democracia, portanto, seriam os pilares desse processo (1997:15).

Ainda no Governo Vargas, em pleno Estado Novo, com a aprovação da Lei nº 452 de 5/7/1937 fica estabelecida a criação da Faculdade Nacional de Educação. O Decreto-lei que regulamenta a Faculdade, de nº 1190, de 4/4/1939, define a função da Faculdade Nacional de Filosofia no sentido de preparar também professor@s para o magistério do ensino secundário e normal.

Capanema propõe, enquanto parlamentar na época, a formulação do projeto de criação da Universidade de Brasília, a UNB, separando os cursos de preparação de professor@s primári@s, que antes faziam parte da Faculdade de Educação, dos cursos que formam @s professor@s pesquisador@s para o ensino superior. Uma visão clara do distanciamento da preparação de professor@s da produção científica.

A preparação d@s professor@s que atuariam no curso secundário, que julgava o legislador necessitarem de bases mais sólidas para a formação, ficariam a cargo da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras que reuniam condições acadêmicas mais eficazes para desenvolver essa tarefa.

Na proposta de preparação de Capanema, a Filosofia, antes ensinada para @s professor@s e com a qual lhes era possível construir uma visão da sociedade do ponto

⁴⁸ Para entender melhor o movimento Escola Nova, ler: SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*.

de vista filosófico, deveria dar lugar às questões didáticas e pedagógicas, ou seja, uma visão mais pragmática da preparação de professor@s.

Este modelo, onde prevalece uma visão de desqualificação de professor@s que atuam junto às crianças, tem mostrado bastante insucesso na realidade atual, porque a troca de conhecimentos filosóficos por conhecimentos metodológicos não resolve isoladamente as necessidades de preparação de professor@s reflexiv@s. Assim, o modelo que separa a formação científica da formação metodológica tem acalentado um projeto de educação de professor@s extremamente reducionista, e com deficiências de compreensão da realidade social.

Talvez o grande legado de Anísio para as propostas de preparação de professor@s tenha sido sua insistência pela Filosofia como pano de fundo da educação, como teoria que entrelaça os saberes e os fazeres da educação. O método para Anísio era compreendido como algo que possibilita a ação d@ professor@s através da crítica e da construção de soluções.

Para Capanema, a didática e as metodologias deveriam tornar-se a atividade fim da preparação de professor@s. Excluindo a formação filosófica, ficaria desnecessária a preparação dentro das Universidades, a formação técnica e a formação de burocratas para atuarem nos cargos administrativos. Na opinião de Capanema, seria o necessário para dar conta da formação cultural dos cidadãos no sentido da apreensão das tradições.

Observa-se, ainda, que Capanema propõe um projeto claro para a preparação das camadas populares e outro para a preparação das elites e que, numa perspectiva diferenciada, Anísio propõe uma preparação universal para @s professor@s, independente do nível de atuação.

CANDAU (1997) identifica a contribuição de Anísio Teixeira da preparação intelectual necessária para professor@s como elemento para resgatar a valorização profissional de educador@s na atualidade.

O modelo que uniu as idéias de Francisco Campos e Gustavo Capanema manteve a preparação de professor@s primári@s nas escolas normais e d@s professor@s secundári@s na Universidade, com uma preparação científica de três anos, mais um de aperfeiçoamento didático e criou o ainda bastante atual modelo dos cursos de

Pedagogia, cabendo-lhes formar os quadros para as escolas normais, ou seja, o papel de formação de formador@s.

WARDE analisa a crise do modelo de preparação de professor@s proposto pelos cursos de Pedagogia:

Os anos 50 são, então, um momento em que o modelo do fim dos anos 30 começa a ser interrogado violentamente. Retornam as polêmicas sobre a formação do magistério, dos quadros para a escola fundamental, dos primeiros graus ao ensino médio. Este retorno coincide com o debate nacional em torno da LDB, que sai em 1961, e interessantemente, a área da educação torna a ser uma área fortemente preocupada no desenho geral da Universidade e em suas relações com os outros graus de ensino (1993:135).

Por meio da LDB de 1961 poucas mudanças ocorreram neste quadro de preparação de professor@s. Somente as políticas da ditadura militar, depois do golpe de 1964, é que vão produzir algumas modificações no cenário educacional, através da Lei 5692/71, que reformulou o capítulo específico que diz respeito ao 1º e 2º graus⁴⁹, e da Lei 5540/68, que produziu as transformações no ensino superior, na época com grande demanda por vagas. Valnir Chagas será um dos mentores destas transformações. Por conseguinte, a preparação de professor@s é retirada da área de Filosofia, Ciências e Letras e são criadas as Faculdades de Educação, que passariam a exercer, a partir deste período, a tarefa de formar professor@s.

CURY (2003) apresenta as contribuições do relato de Valnir Chagas sobre o Parecer 251/62 alterando o currículo do curso de pedagogia aprovado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro, com a proposta de preparação de professor@s primári@s no ensino superior. Coincidentemente, nessa mesma formulação, Darcy Ribeiro propôs na atual LDB 9394/96, a formação de professor@s das séries iniciais também no ensino superior.

A proposta de Valnir Chagas apontava que tod@s @s profissionais da educação tivessem uma preparação básica e seguissem estudos avançados na área que desejassem, porém, essa formulação inicial foi sendo modificada pelos diversos interesses colocados na conjuntura da época. Ao separar de um lado a preparação de bacharéis e de outro a de licenciad@s, a preparação de intelectuais da educação

⁴⁹ A atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), muda o termo “2º grau” para “Ensino Médio”.

distanciou-se da preparação de licenciad@s, @s que atuariam em sala de aula. Nasce, também, a licenciatura curta que propõe uma formação aligeirada para @s professor@s, habilitando-@s para o magistério do ensino secundário.

Fazendo uma leitura das questões postas pela formação de educador@s na década de 30, principalmente do ideário pedagógico de Darcy Ribeiro⁵⁰, que mesmo não tendo atuado na década de 30, absorveu com bastante entusiasmo o referencial teórico defendido pelo movimento Escola Nova, é que se pode entender um pouco melhor as concepções postas pelo senador na lei 9394/96. Do ponto de vista do ensino de arte, que para o movimento escola nova deveria acontecer articulado em todas as disciplinas e ao mesmo tempo fora da grade obrigatória, o senador foi explícito ao retirar da LDB o texto que tornava o ensino de arte obrigatório considerando que ele deveria ser ministrado no espaço extra-curricular.

Numa visão mais pragmática a leitura de muitas secretarias de educação logo que o projeto circulou nos espaços de debate do senado, ainda enquanto proposta, era a de que as escolas não precisariam mais de professor@s de arte, assim a formulação que parecia vanguardista no sentido de ampliar o espaço de arte nas escolas foi deturpada pela visão simplista de alguns profissionais do sistema de ensino.

Observam-se momentos de articulação das proposições do Movimento Escola Nova e das propostas neoliberais de educação defendidas hoje na atual LDB, a legislação educacional produz, de certa forma, um projeto contemplando os diversos interesses em jogo, sem levar em conta uma coerência teórica ou, ainda, política.

O modo de fazer legislação que as elites brasileiras utilizam tem trazido muitos malefícios para a educação, pois os legisladores deixam a problemática educacional ter seus destinos definidos através do poder de força. A lei acaba sendo o resultado da luta entre os poderes estabelecidos.

Mesmo no interior das idéias postas pela ditadura militar, Valnir Chagas permaneceu defensor de alguns pontos propostos por Anísio Teixeira, através da experiência da UNB, pequenas clareiras na busca de uma preparação de professor@s

⁵⁰ Senador proponente do projeto que originou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (9394/96).

mais coerente com idéias mais democráticas, do ponto de vista de uma educação igualitária para @s educador@s dos diversos níveis de ensino.

2.2. A LEGISLAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Mesmo que não tenha sido deixado de lado o caráter histórico da educação de professor@s, cabe ressaltar os aspectos que se relacionam com a conjuntura atual, situando a educação de professor@s nesse contexto.

Alguns paralelos entre as idéias do Movimento Escola Nova e as propostas colocadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação podem ser identificados, tentando conhecer o movimento feito por Darcy Ribeiro em direção às propostas neoliberais de educação redigidas, também, pelos técnicos do MEC.⁵¹

Uma das questões defendidas pelo Movimento Escola Nova e Darcy Ribeiro que se mantém no texto da atual LDB é a defesa do ensino Laico, um princípio liberal já defendido desde a reforma educacional do Marquês de Pombal, tirando da mão da Igreja no Brasil-colônia o poder de educar as classes dirigentes no Brasil. Outro aspecto neste sentido é a defesa da preparação de professor@s das séries iniciais e secundárias no ensino superior.

A fluidez da obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas também é uma herança pedagógica do Movimento Escola Nova, pois defendiam, @s educador@s, que o ensino das artes deveria ser dado no espaço extra-escolar, fora da grade obrigatória de ensino. Esta foi a proposição inicial de Darcy, amplamente combatida por arte-educador@s no país inteiro. Somente com a insistente articulação d@s arte – educador@s através da FAEB -Federação dos Arte – Educadores do Brasil, é que o texto da atual LDB ficou relativamente mais comprometido com o ensino de arte obrigatório nas escolas, ainda que pesem algumas incógnitas a respeito das áreas e habilitações d@s professor@s que deveriam estar presentes na escola.

Para o Governo de Fernando Henrique Cardoso, que pretendia adequar as propostas da Conferência Mundial de Educação para o ensino brasileiro, ter um

⁵¹ Ministério da Educação e Cultura.

propositor da nova Lei com a trajetória de Darcy Ribeiro era fundamental para que os setores educacionais vissem com simpatia a manobra realizada durante o processo de construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 LDB⁵².

SAVIANI (1997) relata o cenário de construção da atual LDB, ocorrido paralelamente à proposta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁵³ identificando como Darcy Ribeiro, com o apoio de seu partido, o PDT, utilizou-se de vários expedientes do Senado para implementar seu projeto de LDB, em conformidade com as propostas do MEC. Em 20 de maio de 1992, deu entrada no Senado a primeira versão do projeto de Darcy Ribeiro, que tinha como relator o Senador Fernando Henrique Cardoso.

É necessário ressaltar como se dava o funcionamento do Congresso na época da votação da LDB para que se possa entender melhor essa conjuntura. O Congresso funcionava com as votações em processo bicameral, ou seja, uma Câmara votava e a outra revisava logo, se o projeto entrasse na Câmara de Deputados, o Senado ficava como Câmara revisora e vice-versa. O projeto, até então defendido pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, vinha participando de um longo processo de discussões em plenário, em comissões, fato que lhe havia agregado várias propostas de consenso entre as diversas entidades da sociedade civil e os parlamentares.

Aproveitando-se das mudanças no regimento interno do Senado que permitiam, segundo SAVIANI (1997), que as decisões nas comissões do Senado fossem definitivas, Darcy Ribeiro tentou aprovar seu projeto de lei de forma acelerada na comissão de educação. Esse procedimento garantiria que o projeto fosse direto para a Câmara dos Deputados.

Para estancar a manobra organizada por Darcy Ribeiro, o Senador João Calmon utilizou-se de um aspecto do regimento que determinava que, quando a matéria aprovada fosse interpelada por um décimo dos membros da casa, retornaria ao plenário para que fosse discutida novamente. Assim, seria considerada matéria aprovada.

⁵² A respeito desta Lei e seus desdobramentos ver SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*.

⁵³ Saviani no livro *A nova lei da Educação* descreve todo o processo que forjou a construção da atual LDB.

O Senador Darcy Ribeiro tentou ainda aprovar um requerimento com pedido de urgência para a votação de seu projeto em plenário. O pedido foi negado e seu projeto retornou à Comissão de Educação, onde nunca foi apreciado.

As eleições de 1990 trouxeram um perfil político diferenciado aos parlamentares que assumiram suas vagas no parlamento, e estes tiveram uma atuação bastante diferenciada daqueles que aprovaram o substitutivo Jorge Hage. Sofreu novos percalços o projeto pelo qual o Fórum em Defesa da Escola Pública estava lutando há tanto tempo.

Entrava novamente em discussão outro projeto de LDB assinado pelo Senador Darcy Ribeiro, que de acordo com SAVIANI (1997), para ter seu projeto aprovado fazia concessões em vários de seus aspectos a interesses dos grupos dominantes, contando, inclusive, com a assessoria dos técnicos do MEC, tanto que Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República na época, aprovou o projeto sem vetos.

Em 13 de maio de 1993 chegou à Câmara dos Deputados o projeto da LDB denominado, substitutivo Jorge Hage. Embora o projeto já tivesse sofrido uma série de alterações, fruto da discussão entre os vários setores do Fórum em Defesa da Escola Pública e os parlamentares, ainda era o projeto mais democrático em discussão. O próximo passo do projeto seria atravessar as trincheiras do Senado.

No Senado, o projeto do setor popular ficou conhecido como projeto substitutivo Cid Sabóia, que foi aprovado na Comissão de Educação em 30 de novembro de 1994. Dadas as divergências dos setores dominantes, representados pelo Ministro da Educação do Governo Fernando Henrique com o projeto Cid Sabóia, dizendo inclusive que, se aprovado, o projeto “engessaria a educação brasileira”, formou-se um bloco parlamentar que apoiaria um outro projeto de LDB de Darcy Ribeiro que passava a tramitar no Senado.

Em 1995, ainda segundo SAVIANI (1997), o projeto de LDB sofreu um revés ao ser enviado à comissão de Constituição e Justiça e ter como relator o Senador Darcy Ribeiro, que considerou o projeto do relator Cid Sabóia inconstitucional, propondo novo substitutivo, aprovado na comissão de Constituição e Justiça. Com a liberação no Senado, o projeto Darcy Ribeiro voltou à Câmara dos Deputados, onde teve como

relator José Jorge, e foi aprovado na sessão de 17 de dezembro. O projeto foi para a análise do Executivo e aprovado sem sanções em 20 de dezembro de 1996.

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o seu desfecho. Tanto que recomendou ao presidente da república a sanção sem vetos. E assim foi feito (SAVIANI, 1997:162).

Embora todo o trâmite do projeto Darcy Ribeiro tenha ocorrido dentro da legalidade, não propriamente da ética⁵⁴ do regimento interno do Senado, fica uma dúvida nas razões pelas quais o senador aderiu a tal proposta, em vez de juntar-se ao campo democrático do Fórum em Defesa da Escola Pública.

O Senador Darcy Ribeiro, pela sua trajetória na educação brasileira, não poderia ser o emissário de um projeto do Governo em comunhão com os interesses privatistas dos donos de escola, abrindo mão do processo democrático de consulta às bases, às entidades não governamentais que defendem os interesses da sociedade civil, e a todas as organizações que participaram da discussão do projeto defendido pelo Fórum em Defesa da Escola Pública.

Aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, identificam-se três questões fundamentais referentes à formação de professor@s: uma é a obrigatoriedade da formação no Ensino Superior para @s educador@s atuarem nas séries iniciais⁵⁵; outra é a necessidade de implementação de programas de capacitação para @s professor@s em geral, e a terceira influencia na formação de professor@s, é a possibilidade de criação dos Institutos de Educação, que poderão ser implementados sem necessária vinculação com a formação científica proposta pela Universidade.

Até 2006 todos @s educador@s da Educação Infantil e Série Iniciais deverão possuir a formação mínima do curso de “Magistério Superior”⁵⁶, que poderá ser ministrada por Universidades e/ou Institutos de Educação. SAVIANI (1997) apresenta uma crítica a esse modelo, utilizando-se de experiências de outros países

⁵⁴ Saviani (1997) diz que a articulação para a entrada do projeto na Câmara de Constituição e Justiça ficou conhecida com “manobra regimental”.

⁵⁵ Embora a Lei defenda a formação através do ensino superior, abre um precedente para que esta formação seja executada fora da Universidade, através dos Institutos de Educação.

⁵⁶ Já houve uma flexibilização da Lei, à medida que ficou garantido a educador@s com o diploma de magistério o direito de lecionar nas escolas, mesmo sem o curso superior.

como a Alemanha, que já passou pela experiência não bem sucedida de “escolas de formação de professores distanciadas das Universidades”. AGUIAR analisa também a criação dos novos entes formadores.

Emerge, assim, na cena educacional brasileira, um novo lócus oficializado de formação de professores da educação básica até agora restrito às universidades, instituições de ensino superior e escola normal. Depreende-se, do exame dessa lei, no que concerne à responsabilidade pela formação de licenciados, que tais institutos superiores de educação, em função de suas tarefas formativas, vêm desenvolver tarefas até então assumidas pelas faculdades e centros de educação de universidades e instituições de ensino superior (1998:169).

Pode-se salientar o distanciamento dos Institutos de Educação das práticas educacionais já acumuladas pelas Universidades, centros de criação de novos conhecimentos. Esse fenômeno por si só poderá acarretar uma desqualificação na formação de professor@s para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais, o que estaria contrário ao proposto na LDB.

A formação de professor@s, ministrada pelos Institutos, poderá tornar-se apenas um nicho comercial para a iniciativa privada, pois, à medida que existe uma necessidade posta de formação pedagógica superior para os profissionais⁵⁷ que já atuam no mercado de trabalho por força da LDB atual, haverá uma corrida por formação rápida e nem sempre qualificada, já possível de se identificar passados oito anos da aprovação da LDB.

Ainda na da perspectiva das políticas educacionais propostas pela Lei 9394/96, tem-se os aspectos concernentes à aplicação do artigo 67, inciso II, que disciplina a preparação de professor@s como incumbência dos sistemas de ensino. No entanto, não se observa uma forma efetiva de obrigar os sistemas de ensino a cumprirem uma determinada qualidade e quantidade de formação de professor@s através de projetos de aplicação de recursos para este fim.

Em de uma proposta de educação continuada, é necessário destacar o papel das Universidades diante da formação que prestam nos cursos ligados à área de Educação,

⁵⁷ Esta corrida será amenizada porque @s profissionais que já tinham a formação de magistério do curso normal ou similar ganharam o direito de exercer sua função sem serem obrigados a cursar o ensino superior.

como também nos cursos de pós-graduação, pois o acúmulo nesta tarefa tem fundamentado a prática transformadora de muit@s educador@s no seu fazer pedagógico.

Atualmente constitui-se outro viés da preparação de professor@s, que é a proliferação exacerbada de cursos privados, uma verdadeira indústria de criação de cursos de pós-graduação, nas Universidades privadas e nas Universidades públicas onde, muitas vezes, os cursos tornam-se pagos através de sua gestão por Fundações dentro do espaço público cobrando mensalidades.

Talvez os diversos aspectos da problemática que atravessa a sociedade brasileira, fruto de uma política econômica e social que durante muito tempo privilegiou a classe dominante, tenham neste momento dificuldades de diferenciar-se no processo de condução das necessárias mudanças educacionais. Uma reflexão mais atenta aos problemas da educação brasileira deverá levar em conta a necessidade de investir no social. É na escola, com outra política de educação de professor@s, que poderá ser construída a melhor saída para contribuir na qualificação da atuação de professor@s.

Mesmo que na escola pública aconteçam os principais problemas de estrutura física no que diz respeito à manutenção das escolas, à falta de investimento em materiais pedagógicos e à educação de professor@s, é lá também que poderão ocorrer as melhores possibilidades de momentos que apontem para uma educação de professor@s e alun@s no sentido da inclusão.

Na rede pública ainda acontecem programas de preparação de professor@s distanciados do contexto da vida das crianças, das famílias, da arte e até do conhecimento que está se produzindo neste exato momento. A perspectiva da construção de projetos de formação continuada é pouco implementada, pois, na maioria das vezes, as verbas educacionais são utilizadas muito mais nos aspectos estruturais de espaço físico e equipamento, do que propriamente na educação de professor@s.

As escolas particulares, salvo aquelas que têm seu próprio núcleo de formação de professor@s, não se diferenciam na elaboração de uma política de educação de professor@s. Quando professor@s efetuam alguma preparação é por iniciativa própria, sem ligação com o projeto pedagógico da escola.

Nesse quadro presencia-se grande influência das agências formadoras na prática pedagógica d@s professor@s, considerando que, para muit@s, a preparação do magistério de segundo grau ou, os cursos de Pedagogia e/ou licenciaturas, acabam sendo as únicas possibilidades de educação ao longo da trajetória educacional.

Muitos indivíduos vão para o mercado de trabalho e permanecem bastante distanciados dos programas de atualização, ficando a troca nos locais de trabalho, e os livros didáticos como fonte exclusiva para adquirir novos conhecimentos.

Avança bastante no meio acadêmico a discussão de que tipo de preparação será necessário para @s educador@s qualificarem-se para os desafios profissionais encontrados na realidade escolar. Com a intenção de humanizar a escola, as propostas de educação inclusiva ganham terreno no trabalho na escola, mesmo que ainda sejam poucas as iniciativas. Assim, o desejo de mudança ganha espaço no ambiente escolar.

Os pressupostos teóricos da educação multicultural, dos quais este trabalho é signatário, ganham força e respeito dentro das Universidades, exemplo disto é como este tema tem sido explorado nos congressos e como surge uma vasta literatura a respeito.

Em razão de uma consciência maior de educador@s, assuntos como racismo, violência contra a mulher, os direitos das crianças e adolescentes e os grupos chamados minoritários, vêm sendo discutidos nas escolas, mesmo que muitas vezes de forma estereotipada.

Entre as perspectivas que se têm aberto para o estudo da formação de professores/as, vem encontrando interesse crescente aquelas que focalizam as histórias de vida, o desenvolvimento profissional, a formação de professores reflexivos e de novas mentalidades. Questões, até pouco tempo não levadas seriamente em conta, mas que as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativos à construção das identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes dimensões na atuação profissional dos/as professores/as. É nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e às práticas educativas escolares e não escolares. (GOMES e SILVA, 2002:17).

Através de práticas inclusivas a escola começa, ainda que em pequena escala, a rediscutir-se. Percebe-se entre @s educador@s um desejo de incluir outras temáticas além dos conteúdos tradicionais, até porque a discussão curricular, através dos

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs⁵⁸, também trouxe à tona o tema pluralidade cultural, ética, meio ambiente e outros temas presentes na escola.

Mesmo que pesem sobre os PCN's algumas críticas⁵⁹ quanto a sua forma e processo de construção, o Documento acaba por influenciar a prática de muit@s educador@s, ainda que de forma superficial. Observa-se que os conteúdos que se poderiam chamar de “inclusivos”, não são utilizados pel@s professor@s com propriedade.

Ao trabalharem o tema indígena por exemplo, principalmente entre as crianças pequenas, a imagem normalmente utilizada na escola é a do “indiozinho” que usa pena e tanga, que vive na oca e come raízes. @s professor@s não dominam os conteúdos atualizados dos índios da região, da problemática da terra, de como tiveram de abrir mão de parte de sua cultura para sobreviver.

Exemplo das transformações ocorridas na cultura indígena os índios que vivem em Santa Catarina, os Guarani, vendem, nas ruas da capital, Florianópolis, artefatos que antes faziam para uso próprio e bichinhos de madeira, chamados de Hang'ai, feitos para seus filhos brincarem, hoje vendidos para manter a sobrevivência.

Será possível falar de educação inclusiva quando @s professor@s usufruírem sua cidadania, tiverem acesso ao conhecimento para si próprios e para colaborar na construção de sujeitos inclusivos. Uma categoria de profissionais que, cada vez mais, estão excluídos dos bens econômicos, dos bens culturais como livros e revistas, jornais acesso à Internet e a cinemas, teatros e *shows*, isso sem considerar @s professor@s que não conseguem atingir as necessidades básicas. Pensar na mudança dessa realidade é buscar outras possibilidades com alguma qualidade de vida, para que, então, @s professor@s possam construir novas utopias.

Com uma proposta de Educação continuada @s professor@s terão mais chance de conseguir refletir sobre sua própria preparação, influenciando sobre ela de uma forma mais reflexiva, conseguindo identificá-la como fruto das relações que se estabeleceram ao

⁵⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um conjunto de documentos criados por comissões de educadores, num projeto promovido pelo Governo Federal, onde cada educador de escola pública ganhou um *kit* com diversas temáticas para trabalhar na sala de aula. Os Parâmetros incluem uma parte de conteúdos, metodologias, avaliação e uma bibliografia para ser utilizada.

⁵⁹ BARBOSA, (1995).

longo da vida, antes de serem professor@s, durante sua educação nos cursos da área da Educação e, posteriormente, no mercado de trabalho.

CARDOSO (2003) constrói uma reflexão acerca da influência dos discursos científico-pedagógicos formulados no interior das Universidades para a educação de professor@s. Relacionando-se com estes discursos é que @s professor@s constroem sua identidade, uma vez que tanto no meio acadêmico, quanto na escola, alguns saberes são valorizados em relação a outros que são desvalorizados.

Partindo da visão que @ professor@ tem de si mesm@, de como el@ se identifica dentro do quadro de ideários pedagógicos, vão surgir as práticas para a sala de aula e a reflexão sobre as mesmas. Assim, ao passo que @ professor@ vai construindo situações de reflexão sobre sua prática e seu discurso, consegue construir um percurso de legitimação do seu próprio processo de educação, sendo sujeito deste processo e fazendo escolhas que influenciarão novos modos de ser.

Segundo CARDOSO, os discursos científico-pedagógicos se constroem a partir das relações que as pessoas estabelecem através da linguagem. Assim:

No momento atual, em que se multiplicam os estudos que empreendem uma desconstrução das grandes narrativas da modernidade e no qual um grupo significativo de estudiosos compartilham a idéia de que a linguagem, as narrativas, os textos e os discursos não apenas falam sobre as coisas, mas ao fazer isso as instituem, inventam sua identidade, consideramos oportuno identificar quais são as imagens e idéias que, juntamente com as muitas e diversas práticas envolvidas no cotidiano da atividade de professor e no percurso de vida de cada um deles, vêm instituindo modos de ser e de se ver enquanto professor (2003:12-13).

Os discursos educacionais estabelecem diretrizes para constituir um determinado padrão de conduta para @ professor@. Sendo assim, um movimento mais tradicional de educação construiria o modo de ser professor@, como o indivíduo que dominaria o conteúdo e a disciplina da sala de aula. Já o Movimento Escola Nova identificaria n@ professor@ características como o domínio de estratégias de ensino e um facilitador da aprendizagem d@ alun@, enquanto que em uma perspectiva mais tecnicista @ professor@ dominaria a tecnologia como meio de gerar o conhecimento. De acordo com tais parâmetros, qualquer outra ação d@ professor@ seria um desvio daquilo que se espera de

um bom professor. O profissional da educação acaba por ter como meta esse padrão colocado pela academia, como o ideal para a proposta educacional em voga.

Através da agência formadora, a Universidade, as concepções acima descritas vão incorporando-se ao cotidiano da educação dos professores e colaborando na construção da prática pedagógica nas escolas. Compreender a condição de formação dos professores passa pela análise das contribuições das licenciaturas para este campo.

CANDAU(1997) analisa a condição de educação dos professores no interior da Universidade, identificando as principais dificuldades em relação à educação dos professores, à medida que se refere a uma profissão que, ainda que seja considerada importante pela maioria das pessoas, é extremamente desvalorizada pelo poder público e também mal remunerada.

Formar professores em um país onde a educação de fato não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação-alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras, é tarefa por muitos, considerada fadada ao fracasso (CANDAU, 1997:32).

A desqualificação da atividade de professor é um dos aspectos importantes das dificuldades de transformação do quadro educacional do país. No que tange à auto-estima do professor, no sentido do desejo de rever sua prática e torná-la objeto de reflexão e transformação, é importante mudar o quadro de desqualificação da profissão dentro da sociedade.

Desqualificar a educação é uma ferramenta produtiva para manter as classes populares distanciadas do acesso às condições de vida, ao saber sistematizado, à cultura, à saúde, e esse projeto social tem sido habilmente constituído nas raízes da sociedade, alimentado muitas vezes dentro das Universidades, ao desconsiderarem a preparação de professores como atividade primordial.

CANDAU(1997) analisa em seu artigo que a desqualificação da atividade docente na sociedade influencia a atividade de preparação dos professores na Universidade, pois atividades de pesquisa acabam sendo muito mais valorizadas do que as atividades de educação dos professores. Dessa forma, a atividade de educação de professores acaba sendo uma atividade de pouco prestígio acadêmico.

Do ponto de vista da profissionalização de professor@s, VALLE (2003) analisa que esta constituiu-se sob duas perspectivas: uma que vai ao encontro das diretrizes governamentais, no sentido de melhorar o atendimento do sistema de ensino, e outra do ponto de vista das aspirações profissionais d@s professor@s. Tais expectativas colocavam-se de forma antagônica entre Governo e professor@s, porque ao mesmo tempo em que o Governo queria profissionalizar o sistema de ensino, não desejava investir, conforme a necessidade dos educadores. Estes, por sua vez, queriam pertencer a uma profissão com todos os seus benefícios⁶⁰.

@s professor@s que têm como objetivo a luta pela sua profissionalização ganham com a nova LDB, novas atribuições para desenvolver na escola junto a seus parceiros.

Segundo Melo (1999), será preciso aumentar o nível intelectual dos professores a fim de que eles possam sentir-se preparados para assumir as responsabilidades atribuídas a nova LDB, pois além das cargas rotineiras, os professores serão chamados a participar da elaboração do projeto político pedagógico da escola, o que lhes abre oportunidades até então desconhecidas (VALLE, 2003:106).

Por outro lado, as dificuldades de preparar professo@s sem um projeto educacional que pense a educação de professor@s de maneira a integrar as disciplinas específicas e as gerais, contribuem muito pouco para esta visão de professor@s inserid@s em outros processos decisórios da escola, além da sala de aula.

Uma grade curricular pensada no sentido de propiciar espaço para o licenciado conhecer a escola no seu conjunto de atividades precisa tratar de outros aspectos além das atividades didáticas, desde a problemática do entorno da escola até as políticas públicas para a educação.

As áreas específicas da licenciatura são aquelas áreas de conhecimento que dizem respeito diretamente à área de formação do curso, como Artes, Matemática ou Geografia. As disciplinas gerais são aquelas responsáveis por trabalhar o conteúdo pedagógico, mas que por sua vez não têm sozinhas o compromisso de relacionar os conteúdos específicos com os mais gerais.

Surge aí um embricamento entre os aspectos mais gerais da escola, as políticas e os fundamentos da educação, assim como entre os conteúdos específicos das áreas de

⁶⁰ Entre esses benefícios pode-se colocar um plano de cargos e salários, licença para estudo, educação continuada nos locais de trabalho, e incentivos financeiros para as categorias.

conhecimento e os conteúdos pedagógicos que possibilitarão a professor@s traduzir os conteúdos em situações pedagógicas. As atividades de pesquisa possibilitam maneiras para que @ licenciad@ transite com maior facilidade nesse embricamento, por possibilitarem o estudo avançado e a percepção da realidade de forma mais apurada nos contextos de pesquisa de campo.

CANDAU (1997) aponta a dicotomia existente entre a educação de professor@s e a pesquisa dentro das Universidades, que muitas vezes analisam as pesquisas educacionais com os mesmos critérios das pesquisas naturais ou exatas, deixando de lado as particularidades das pesquisas em Ciências Humanas. DA MATTA (1991) ressalta essas diferenciações, citando as peculiaridades de cada tipo de pesquisa.

Por outro lado, há entre @s professor@s uma certa exacerbação sobre a prática, uma certa resistência quanto a registrar o seu percurso. Muitas vezes destina pouco tempo para um amplo investimento na investigação da realidade à luz das teorias que estão postas no meio acadêmico.

Para dar conta de reorientar as reflexões acerca dos novos rumos para as licenciaturas, CANDAU(1997) propõe a construção de seis pontos para alavancar possíveis transformações nesses cursos. O primeiro deles é um aspecto também apontado por ROSA(1998) em sua dissertação de mestrado, quando analisou a complexidade da formação pedagógica d@ professor@s de arte e as reformas curriculares do curso de Licenciatura em Educação Artística da UDESC. Desse processo, percebe-se que para amenizar os problemas pedagógicos que existiam no curso de Educação Artística, a principal estratégia foi a reformulação da grade curricular. A tendência de ênfase nas reformas curriculares⁶¹ (grades, ementas, bibliografia), também apontada por Candau, é recorrente entre os cursos de licenciatura.

Outro aspecto enfatizado é a mudança no eixo de preparação de professor@s. A autora indica que existe uma responsabilidade posta para as disciplinas da área da Educação como, por exemplo, Didática, Estágio, Estrutura e Funcionamento do Ensino, que é a de preparar professor@s para a articulação dos conteúdos específicos da área da

⁶¹ Observa-se que a ênfase neste tipo de reforma curricular é essencialmente na mudança de disciplinas por fase ou de nome, o que mostra uma necessidade de mudança de conteúdos. Mas, por outro lado, não há uma preocupação, pelo menos de forma sistemática, com a transformação da prática docente nos cursos de licenciatura.

licenciatura com os conteúdos pedagógicos da área da Educação. @s professor@s das disciplinas específicas acabam se desvencilhando da tarefa de preparar alun@s para a sala de aula, muitas vezes esquecendo-se das diferenças entre bacharelado e licenciatura, descomprometendo-se com a preparação d@ professor@.

A tarefa de amalgamar conteúdos específicos e conteúdos da educação deveria ser de tod@s @s envolvid@s no processo de educar @s professor@s nos cursos de licenciatura, fator que também ajudaria na transposição de barreiras fixas entre as várias disciplinas, rumando para uma organização de caráter interdisciplinar do currículo.

Ao propor mudanças nos rumos das licenciaturas, a autora aponta outro eixo de preparação a que denomina multidimensional, onde se trataria de estruturar um projeto educacional que leve em consideração as várias dimensões do conhecimento. Significa considerar que a formulação do conhecimento está perpassada pela dimensão política e as relações sociais. Onde o currículo que é produzido na escola deveria estar em sintonia com o conhecimento científico que reflete sobre a sociedade, o homem e a realidade na qual este é forjado.

Ainda no contexto das relações multidimensionais tem-se o aspecto relativo à consciência crítica referente ao papel da ciência, da educação e d@ professor@ como sujeito capaz de construir-se socialmente e transformar a sua realidade na perspectiva dos excluídos.

Outro aspecto identificado para avançarem os rumos das licenciaturas é a necessidade de construção de um espaço interdisciplinar. A autora utiliza o conceito de interdisciplinar como:

(...) 'há interação entre duas ou mais disciplinas diferentes. Esta interação pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua na organização dos conceitos básicos, da metodologia, procedimentos, epistemologia, terminologia, data, e organização da pesquisa e do ensino num campo amplo do saber. Um grupo interdisciplinar consiste em pessoas formadas em diferentes campos de conhecimento (disciplinas), com diferentes conceitos, métodos, 'data' e termos, organizadas num esforço conjunto, num problema comum, com contínua intercomunicação entre elas' (BERREGA, Apud CANDAU, 1997:41).

A necessidade de um projeto interdisciplinar para a educação de professor@s não é algo novo. FAZENDA (1991) já se utilizou amplamente desse conceito, mesmo diante

da vasta produção teórica existente no interior das universidades, que aponta a dificuldade de romper com a lógica de organização das disciplinas e propor a existência de um projeto de educação interdisciplinar. Os cursos de licenciatura estão longe de trabalhar de forma interdisciplinar na educação de professor@s.

As iniciativas de ampliação do desenvolvimento de pesquisas nos cursos de licenciatura têm crescido bastante nos últimos anos, pode-se dizer que existe um espaço demarcado na área de educação com diretrizes, metodologias e reflexão acerca do fazer pesquisa. Alimentar a preparação de educador@s nos cursos de preparação de professor@s com a execução, análise e discussão das pesquisas em educação é trazer a realidade para dentro de sala de aula, e também levar @s alun@s para as situações do contexto da escola e da sociedade.

Todos os rumos apontam para as iniciativas coletivas, onde projetos são desenvolvidos com o olhar na coletividade, no trabalho de grupo; na ação que está na sala de aula com o olhar voltado para a escola, para a realidade social, para o mundo que cerca a Universidade. Reforçar e apoiar as práticas coletivas são aspectos que ampliam o potencial transformador da educação de professor@s, levando em consideração a possibilidade de analisar as iniciativas coletivas em curso e participar delas inserindo @ futur@ professor@ no contexto educacional.

Como último aspecto, sem a pretensão de fechar esta posição, a autora aponta a necessidade de consciência d@ professor@ da importância dos determinantes estruturais e psicossociais para a compreensão, de forma mais ampla, de sua condição de explorad@. Assim, @ professor@ consciente de sua posição é parceiro na intenção de reflexão e transformação, pois o desejo de mudança constitui-se a partir da percepção de que sua autonomia em relação ao pedagógico é relativa. Porém, é preciso que seja exercida essa autonomia para que qualquer projeto educacional esteja vivo, porque se constrói e reconstrói a partir das questões postas na realidade.

No âmbito dos novos rumos que se desejam para as licenciaturas e para a educação d@s professor@s em geral e para os aspectos mais amplos da política educacional e social é importante conhecer as contribuições de GIROUX e McLAREN (2000), comparando-as com as de CANDAU (1997), extensamente discutidas neste capítulo. Considera-se que a contribuição desses autores aprofunda ainda mais a crítica

aos atuais modelos fragmentados de formação de professor@s e propõe ações concretas de intervenção na realidade como elemento efetivo de construção da práxis⁶² educativa.

GIROUX e McLAREN analisam a contribuição de importantes autores da primeira geração da escola crítica como Horkheimer, Adorno e Benjamim, que dimensionam a perda dos espaços democráticos dentro da sociedade. Habermas e Marcuse continuam essa crítica esclarecendo que no século XX:

(...) a razão foi praticamente eliminada e a investigação reflexiva perigosamente domesticada em função da destruição daquelas esferas públicas clássicas que prevaleceram na Europa dos séculos XVIII e XIX (GIROUX e McLAREN, 2000: 126).

O movimento de arte moderna que se constituiu nos espaços democráticos das ruas, bares, cafés e toda uma gama de manifestos artísticos que surgiram neste contexto repleto de crédito às narrativas da era moderna, contrapõe-se ao individualismo que se exacerbou com a pós-modernidade. O enclausuramento das pessoas, característico da vida urbana nas grandes cidades, apresenta-se não só nos espaços públicos como também nos espaços privados, no subjetivo, onde os interesses do indivíduo colocaram-se acima dos interesses públicos. As grandes utopias deram lugar aos projetos individuais.

No momento atual, de resistência aos projetos coletivos de transformação da realidade, pensar a educação de professor@s numa perspectiva social, contextualizada e preocupada com a exclusão social, constitui-se por si só um ato de coragem. No debate acerca da sociedade que concretamente existe, que se apresenta em contraposição a uma outra sociedade, para pôr em prática um projeto inclusivo de educação, é que se insere a educação de professor@s. Um processo que possibilite a professor@s as condições necessárias para atuar como sujeitos históricos, em sua própria realidade.

No âmbito da esfera pública, a chamada sociedade civil, na teoria de GRAMSCI, reúne condições para, segundo GIROUX e McLAREN, criar uma linguagem de liberdade e contribuir para a expectativa de gerar seus próprios intelectuais orgânicos. Os autores defendem ainda a idéia de que:

(...) as escolas de formação de professores necessitam ser concebidas como contra-esferas públicas. Nossa opinião é que tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão,

⁶² Conceito de práxis proposto por Vásquez.

é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (Aroniwitz & Giroux apud, GIROUX e McLAREN, 2000: 127).

Na perspectiva de concepção das escolas de formação de professor@s como contra-esferas públicas, cabe ressaltar a importância do estudo das relações entre pedagogia e cultura. No sentido antropológico proposto por LARAIA⁶³, são campos de extrema relação, pois a diversidade de saberes que se relacionam na escola precisam ser lidos, pelos indivíduos, a partir de uma teoria da cultura. Cabe aos professor@s a criação de espaços de debates, dentro e fora da escola, que possibilitem fazer uma leitura das múltiplas relações que se estabelecem entre os indivíduos e a cultura.

Outro aspecto que os autores levantam como importante contribuição para modificar o quadro de educação d@s professor@s é a necessidade de maneiras mais radicais⁶⁴ de interrogação da realidade. As universidades acabam, por força de projetos educacionais descolados da realidade social e da maioria da população, tratando de maneira pouco profunda a percepção da realidade, dos indivíduos que dela fazem parte e do papel da escola nesse contexto.

Dada a superficialidade da crítica produzida pelos professor@s no cotidiano da escola e, principalmente, a falta de uma linguagem que sensibilize-os no sentido da transformação de sua prática pedagógica, é necessário que o Estado responsabilizar-se pela efetivação de políticas públicas que atuem diretamente no sentido de investir na educação d@s professor@s. Refletindo junto aos educador@s o seu compromisso de, ao ensinarem, estar intrinsecamente ligad@s à realidade da escola, de seus alun@s e da transformação deste cenário de desigualdades em que se encontra a escola pública.

Sendo a temática do compromisso de ser professor@ extremamente complexa e com as universidades cada vez mais alinhadas aos compromissos neoliberais, os discursos de crítica à escola contribuíram, mesmo entre os intelectuais de esquerda, para construir um discurso sobre a escola e não para a escola. Assim, a ação no sentido de armar @s professor@s com uma teoria e prática contra-hegemônica cedeu lugar, durante

⁶³ O conceito de cultura como conceito antropológico é tema do capítulo específico sobre o multiculturalismo crítico.

⁶⁴ O termo radical diz respeito à capacidade de radicalizar, de ir à raiz do problema, aprofundar a sua compreensão.

muitas décadas, para o discurso da escola como espaço fadado à reprodução da ideologia dominante.

A proposta de construção de uma linguagem para dar vazão ao discurso da teoria crítica, supõe um rompimento com a apologia do discurso, uma teoria que se propõe a educar sujeitos de forma autônoma para que estes interfiram na realidade e estejam, necessariamente com os “pés fincados no chão”, ou seja que façam parte das verdades que compõem a realidade. Isto posto, a educação de professor@s articulada com os movimentos sociais poderá influir na educação de professor@s mais apt@s a observar a realidade e interferir de forma qualitativa em seus rumos.

É tendo em conta este entendimento que os programas de formação de professores podem se comprometer intransigentemente com questões de emancipação e transformação, questões essas que combinam conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro (GIROUX e McLAREN, 2000:139).

Diferentemente de como acontece na maioria dos cursos de educação de professor@s os autores propõem, ainda, enfatizar que é imperativo tornar o social, o cultural, o político e o econômico, aspectos prioritários na compreensão do modelo escolar que se tem na atualidade. Assim, perceber a desqualificação da escola pública como elemento necessário para a manutenção das desigualdades é contribuir na mudança dessa condição.

LOBO ao analisar o contexto político da década de 80 percebe a dualidade existente entre os setores progressistas, que lutam por uma qualidade maior da educação, e as estratégias governistas de sucatear a educação, principalmente a escola pública.

A educação escolar nos anos 1980 passou por momentos bastante contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que setores da sociedade civil se organizavam e demandavam por verbas públicas para a educação, ensino gratuito, novas legislações e novas estruturas de carreira para os professores e para a educação escolar em todos os níveis, a sociedade brasileira assistia à deterioração de uma instituição que já mostrava sinais de um fracasso progressivo: a escola pública (2003:176).

No cenário de intensa transformação que marcou a década de 80 e que chega aos dias atuais de forma mais aprofundada, a qualificação de professor@s está entremeada por um investimento efusivo na capacidade de reflexão acerca da realidade, que teria

mais chances de sucesso se amparada na possibilidade de, ao vivenciar o cotidiano da escola, poder refletir, à luz das teorias, propondo novos encaminhamentos para a prática pedagógica, transformando-a em prática social. “*O discurso sozinho é incapaz de provocar mudança social (GIROUX e McLAREN, 2000:139)*. Dentro desta dimensão é que se compreende a educação de professor@s amplamente articulada com a prática social.

Na verdade, desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo a concretização de um mundo mais justo e humano (GIROUX e McLAREN, 2000:140).

Quando da formação inicial de professor@s nas licenciaturas, várias possibilidades de atuação são possíveis de ser vislumbradas. Como exemplo, tem-se o estágio ao longo da graduação, não somente como atividade terminal, núcleos de pesquisa interdisciplinares, atuação nas organizações das comunidades, projetos de extensão construídos em conjunto com as comunidades onde esses estão inseridos. Conversas com vários grupos de escolas com realidades populares diferentes.

Quando @ estudante de licenciatura busca aprofundar-se no contexto escolar em que vai atuar, preocupa-se em conhecer a realidade antes de atuar nela, e esta atividade não se resume a assistir algumas aulas e iniciar a atuação como professor@ responsável. É importante que @ professor@ aprendiz tenha a oportunidade de se embrenhar na comunidade, nas famílias, conhecer os parceiros da escola, os problemas do bairro, trazer estes elementos para a universidade, para que esta proponha diretrizes para o encaminhamento político da ação d@ professor@ aprendiz.

Deve-se tomar cuidado para respeitar as vozes presentes na comunidade ou na escola e não calá-las diante da soberba da Universidade, pois se não há relação de troca entre as duas fontes de saberes, dificilmente haverá parceria de qualidade.

No contexto de atuação d@s professor@s no cotidiano das escolas, a preocupação está na necessidade de educação para @s professor@s no campo de atuação, já

profissionalizad@s, numa realidade de baixos salários e, na maioria das vezes, com um discurso desqualificante de sua própria prática docente.

Ainda considerando a realidade da escola pública, vêm ganhando espaço nas Secretarias de Educação e no ideário pedagógico d@s professor@s, expectativas quanto a um projeto de educação continuada. Utiliza-se o conceito de educação continuada proposta por NASCIMENTO:

Assim, por formação continuada, compreendo toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (1997:70).

Desta forma, diferencia-se a formação inicial de responsabilidade das agências formadoras, da formação continuada proposta pelas unidades de ensino e/ou sistemas de ensino. CANDAU (1997) analisa o modelo clássico de formação de professor@s, sem muitas preocupações com continuidade e busca a “reciclagem” d@s professor@s ressaltada pela autora como a atividade de refazer o ciclo, circunstância em que @ professor@ volta e atualiza a formação já recebida.

VALLE (2003) apresenta algumas reflexões no que diz respeito à responsabilidade quanto à educação d@s professor@s. Em sua pesquisa identifica que uma parcela d@s professor@s remetem as qualificações profissionais ao trabalho desenvolvido pel@s professor@s, resultado de uma busca na maioria das vezes pessoal, e uma parcela menor identifica a contribuição do Estado como gestor da qualificação profissional. Como estimulador das oportunidades de acesso à educação continuada, o Estado tem papel insubstituível, não só pelo fato de existir uma responsabilidade social de fato, como pela necessidade de as práticas de educação continuada estarem articuladas com os rumos desejados para a educação.

No investimento maciço do poder público na educação d@s professor@s, dois aspectos são considerados, um que diz respeito à melhoria da qualidade da escola pública e outro do investimento na valorização do profissional do magistério. Esses aspectos fazem parte do cerne das necessidades que estão colocadas para @s professor@s, para que haja uma ampliação da sua satisfação no ambiente de trabalho. Um dado apresentado por

VALLE (2003) é de que @s profissionais com uma formação maior e que ainda não encontraram estabilidade desejam mudar de profissão e/ou assumir funções administrativas.

No modelo clássico de educação continuada, onde se apresentam ações isoladas de ações educativas, não há um projeto para médio e longo prazo, um planejamento da educação d@ professor@. O que existe são ações não sistemáticas de que @s professor@s participam em diversos momentos.

CANDAU (1997) analisa as propostas de educação continuada, ressaltando as diversas modalidades de formação de professor@s, considerando as diferenças entre elas, sem negar que acabam estabelecendo interfaces umas com as outras, em alguns momentos de sua execução.

Uma das abordagens utilizadas são os convênios de universidades com as Secretarias de Educação para a volta d@ professor@ à escolarização, em cursos formais de graduação, especialização ou ainda extensão.

Outra modalidade existente são os cursos eventuais específicos para aperfeiçoamento. A autora identifica ainda o oferecimento de cursos pelas próprias Secretarias de Educação. É necessário lembrar que as modalidades de educação d@s professor@s pode ser feita de forma presencial ou a distância.

Numa tentativa de ampliar a participação da sociedade na escola, utiliza-se, até o processo de adoção de escolas pela iniciativa privada em que, nas atividades a serem desenvolvidas, existe espaço para formação de professor@s. Recentemente a campanha “Amigos da Escola” no Estado de Santa Catarina desenvolveu uma parceria do Governo com a iniciativa privada e, principalmente, com os indivíduos no sentido de serem amigos das escolas públicas, doando sua força de trabalho no engajamento de atividades a serem realizadas na escola. Mais uma maneira de a população assumir uma tarefa do poder público.

Em sua análise da educação continuada, CANDAU (1997) propõe repensar a educação d@s professor@s sob os seguintes aspectos: tornar a escola o espaço preferencial de educação de professor@s, pois é nela que se constrói a prática cotidiana d@ professor@. Enfatiza o espaço da escola como espaço de preparação d@ professor@, pois:

(...) é na experiência dos professores, que o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação” (1997:57).

Por outro lado, a autora demonstra a preocupação com uma visão da prática pela prática. Considera então que a experiência d@ professor@ deva tornar-se reflexiva sob seu próprio processo, uma prática que identifique questões, que problematize e pesquise seu próprio processo, para então, chegar próximo das soluções para o percurso da escola, uma busca coletiva d@s educador@s participantes da escola.

Valorizar o saber docente seria então uma forma de qualificar a experiência de professor@s como ponto primordial a ser considerado dentro de um projeto de educação continuada. Como Candau, os autores valorizam o saber d@s professor@s TARDIF, LESSARD e LAYAYE APUD CANDAU:

(...) partem da afirmação de que o saber docente é um saber ‘plural, estratégico e desvalorizado’. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, do saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face aos saberes que possui e transmite (1997:59).

Buscar elementos de significação para a experiência d@s professor@s, articulando seus saberes com os conhecimentos científicos teoricamente organizados é prioritário. Considerar ainda que os professor@s não são uma tabula rasa, uma folha de papel em branco é prioritário no sentido do engajamento do professor no seu próprio processo de educar-se. No conjunto diverso que é a experiência d@s professor@s existem patamares diferenciados entre @s educador@s, pois uns iniciam a carreira e só contam com a formação inicial, e muitos já estão inseridos na prática cotidiana da escola e contam com uma grande experiência, o que com certeza produz vários questionamentos e há outros ainda em final de carreira que apresentam outras expectativas, outros graus de maturidade. Desta forma, um único projeto de educação continuada para toda esta diversidade, com certeza, não contemplará os diversos interesses. Portanto, a educação dest@s não pode ser a mesma para os diversos patamares de experiência.

Tratando ainda dos aspectos pertinentes a educação continuada de professor@s, outro ponto bastante relevante é a necessidade de inseri-los no debate acerca das questões multiculturais. Proporcionar espaços de debates dos temas inclusivos para @s professor@es possibilitará que estes temas sejam reconhecidos como de fundamental importância para a mudança da correlação de forças dentro da escola, e inseridos no projeto pedagógico da escola.

Para GOMES e SILVA:

(...) mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal e compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (2003:19-20).

No processo de percepção das desigualdades é necessário que se construa uma relação de entrosamento com o meio social para que @ professor@ perceba a diferença como um elemento presente no contexto não só da escola, como também das famílias. Assim, a percepção dos elementos de diferença cultural, que também produzem conflitos e confrontos, precisa estar presente no currículo escolar.

Nas condições de educação de professor@s o currículo é peça chave para entender como a escola constrói e reconstrói os diversos saberes. Os fazeres de professor@s no cotidiano da escola também produzem o currículo, pois este é protagonista na ação em sala de aula, dessa forma, a essência reflexiva do professor ganha maior impacto, pois sua contribuição na construção de um currículo que seja inclusivo está fundada na afirmação de uma escola igualitária com direito à diferença.

‘Uma escola para todos’, e em que ‘todos são diferentes’, exige de cada professora e de cada professor a capacidade e a flexibilidade necessárias para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar (LEIT,2001: 61).

Nesse entendimento, a educação de professor@s deve estar centrada em uma perspectiva que considere a escola como espaço de construção do conhecimento, não de apenas um tipo de conhecimento, mas que se constitua no direito à pluralidade, mesmo que a permanência da diferença ocasione conflitos. Esse ambiente de múltiplas

determinações privilegiará as crianças das camadas populares, talvez o início de um currículo inclusivo.

3- O ENSINO DE ARTE: UMA PROPOSTA MULTICULTURAL

Por meio deste capítulo procurou-se identificar algumas das contribuições da antropologia a partir do conceito de cultura entendido como algo aprendido socialmente, bem como as contribuições do multiculturalismo crítico de Peter McLaren e seus desdobramentos para o ensino da arte.

3.1-INTRODUZINDO O CONCEITO DE CULTURA

Perceber a cultura como algo aprendido socialmente é fator importante para a compreensão do papel da escola como formadora de conceitos e pré-conceitos. No espaço escolar a linguagem é propagadora das desigualdades sociais e da ideologia dominante. MCLAREN (1999b) identifica a necessidade de construção de outra linguagem para dar fim às discriminações sofridas pelas classes populares.

LARAIA (1986) e outros autores vêem a constituição da cultura como um processo de aprendizagem. Seguindo de uma vertente antropológica, Laraia identifica o lugar da cultura como algo aprendido no grupo social. O autor aponta duas perspectivas presentes na literatura da área: uma onde a cultura é determinada biologicamente e outra que destaca o caráter geográfico da formação da cultura.

O autor trabalha a partir de dois momentos históricos: um primeiro que trata das transformações do conceito de cultura do Iluminismo aos autores modernos, e um segundo, onde, através de exemplos, é possível contemplar a influência da cultura nos comportamentos sociais.

Laraia aponta como vários povos perceberam as suas diferenças em relação a outros. Assinala, ainda a existência de escritos onde viajantes ao conhecerem outras culturas chocaram-se com a diferença. A diferença é sempre um elemento rejeitado, pois, à medida que aparece, o outro a identifica como um problema, quando não a estigmatiza o diferente como o selvagem, o bárbaro ou outra nomenclatura do gênero.

LAPLANTINE (1999) apresenta a formulação da concepção que os gregos tinham do termo bárbaro, designando todo aquele que não se adequava ao modelo de virtuosidade da cultura helênica. Já no Renascimento, o autor destaca que os grupos

diferentes dos grupos dominantes eram diagnosticados enquanto naturais ou selvagens, opondo-se os termos à humanidade. No século XIX, a designação para os diferentes vai ser cunhada pelo termo primitivo e na atualidade subdesenvolvidos.

Essa atitude que consiste em expulsar da cultura, isto é, para a natureza todos aqueles que não participam da faixa de humanidade à qual pertencemos e com a qual nos identificamos, é, como lembra Lévi-Strauss, a mais comum a toda a humanidade, e, em especial, a mais característica dos selvagens (LAPLANTINE, 1999:40).

No caso da colonização do Brasil, por exemplo, os portugueses é que invadiram as terras habitadas pelos índios dizimando muitos deles com armas de fogo e doenças transmitidas e são aos índios que a história oficial chama de selvagens. Ressaltando ainda o modo como o colonizador via o habitante local, quanto à natureza animal ou humana deste, LAPLANTINE (1999) identifica que a inexistência de roupa entre os índios; o fato de comerem carne, o que remetia ao canibalismo; a falta de inteligência, pois falavam num dialeto que não podia ser entendido pelos portugueses; além de não acreditarem em um único Deus faziam com que os colonizadores do século XIV duvidassem da humanidade dos índios.

Os grupos tendem a perceber a sua cultura, seus costumes, modo de vida, moral etc., como o modelo, forma ou norma que deveria ser seguida por todos. Muitos já se perguntaram por que a diferença existe, como ela se constrói, mas há pouco consenso nessa área. Entre as respostas tem-se o determinismo biológico que indica aspectos “raciais” como explicações para as diferenças. Este argumento é um forte aliado das correntes discriminatórias.

São velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas à ‘raça’ ou a outros grupos humanos. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidades para a mecânica; que os judeus são avaros e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto, e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses (1986:17).

Laraia trata de desmistificar essas conclusões de caráter determinista que atribuem a aspectos da biologia as formas de aprendizado cultural. Evidencia que os aspectos

culturais podem e são aprendidos na convivência dos indivíduos: os papéis sexuais, educacionais, culturais, hábitos, moral e ética são alguns dos elementos culturais aprendidos em sociedade. Qualquer criança tirada muito pequena de seu grupo social e colocada num grupo culturalmente diferenciado tem as mesmas chances de aprender a cultura do que qualquer outra nascida no grupo, como se nunca estivesse estado fora dali.

Outro elemento bastante utilizado como forma de explicar as diferenças culturais entre os povos é o determinismo geográfico. O autor utiliza-se de exemplos de grupos que habitam terras com condições climáticas semelhantes, mas que se organizam de forma diferenciada. Entre eles cita os Lapões e os Esquimós que habitam a calota polar Norte, os índios Pueblo e Navajo do Sudoeste americano e, mais especificamente, no Brasil tem-se as diferenças entre os habitantes do Parque Nacional do Xingu.

Estes três exemplos nos mostram que não é possível admitir a idéia do determinismo geográfico, ou seja, a admissão da ‘ação mecânica das forças naturais sobre uma humanidade puramente perceptiva’. A posição da moderna antropologia é que a ‘cultura age seletivamente’, e não casualmente, sobre seu meio ambiente, ‘explorando determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura’ (MARSHALL SAHLINS in LARAIA, 1986: 24).

O determinismo biológico e/ou geográfico foram e ainda são bastante utilizados para estigmatizar as crianças nas escolas. Muitos professores, por falta de formação, atribuem a aspectos como cor, região onde a criança mora ou, ainda, outros problemas na escolarização de irmãos ou pais, as causas do fracasso escolar da criança.

Laraia assinala que Edward Tylor sintetizou um dos primeiros conceitos de cultura. Considerou a possibilidade de aprendizagem cultural em contraposição à aquisição inata da cultura.

(...) tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR in LARAIA, 1986: 25).

LARAIA apresenta ainda um quadro de autores como Locke (1632-1704), Jacques Turgot (1727-1781) e autores modernos como Bronislaw Malinowski, Leslie White e, posteriormente, Kroeber que “(...) acabou de romper todos os laços entre o

cultural e o biológico, postulando a supremacia do primeiro em detrimento do segundo” (LARAIA, 1986:28). Tais autores constituíram formulações o entendimento de cultura como aprendizagem, ainda que alguns deles não tenham se utilizado do termo específico - cultura.

O ensino de arte enquanto possibilidade de apreensão da cultura artística é uma importante ferramenta de transformação social, à medida que o sujeito poderá, através do ensino de arte, ser ensinado de modo a contemplar diversos universos culturais diferentes, entender melhor a realidade.

GEERTZ (1997) apresenta a arte como um sistema cultural, sobre a qual todos sentem necessidade de falar, todos têm algo a dizer sobre uma obra de arte. Toda obra de arte, por ser vital ao homem estimulando-o a processar comentários sobre sua singularidade, verbal ou de forma escrita, traz um significado em si que é relativo em direção ao observador. GEERTZ apóia-se nesta questão, da proximidade que as pessoas têm com a obra de arte e pelo desejo que as pessoas tem de falar sobre arte, para construir seu artigo acerca da arte como um sistema cultural. Assim, o autor caracteriza a maneira como a sociedade percebe a arte:

(...) uma linguagem, uma estrutura, um sistema, um ato, um símbolo, um padrão de sentimento: buscamos metáforas científicas, espirituais, tecnológicas, políticas; e se nada disso dá certo, juntamos várias frases incompreensíveis na expectativa de que alguém nos ajudará, tornando-as mais inteligíveis (1997:142).

No centro do debate que diz respeito ao lugar da arte no sistema cultural, Geertz considera que as relações estabelecidas na construção do objeto são formas integrantes da produção da obra de arte e que fica difícil seguir a leitura que muitos fazem ao falar da arte somente em termos técnicos, privilegiando as relações formais em detrimento do contexto da vida humana.

Geertz aponta, ainda, que a atribuição a um objeto de um significado cultural é local. Mesmo que hoje seja possível deleitar-se com um objeto artístico de outra cultura ou, ainda, produzida em outro contexto, esta experiência nunca será da mesma maneira como quem as produziu.

Ainda a respeito da cultura diferente, outro aspecto que o autor destaca no campo das artes é a linguagem dos grupos diferenciados acerca de seus objetos. Segundo os estudiosos da arte-ocidental, estes não falam ou, ainda, falam pouco sobre o que produzem, não permitindo uma “leitura” de suas obras de acordo com os padrões ocidentais. Na verdade estes povos falam de suas produções utilizando-as como expressões de suas vidas, como falam de outros temas marcantes. O problema é que os estudiosos dos grupos ocidentais não consideram este discurso local, como sendo uma leitura destes objetos artísticos, isto porque esse modo diferencia-se do modo ocidental dominante.

Com as reflexões postas acima torna-se difícil pensar na educação de professor@s sem um programa que possa discutir a arte em uma outra ótica, numa perspectiva diferente da qual @s estudantes estão acostumad@s a serem preparad@s dentro dos cursos de arte, seja para a formação d@ artista ou de professor@s.

A cultura, compreendida como fruto das relações sociais do indivíduo, permite a construção de uma proposta de ensino com vistas à transformação social. Não se está falando de uma escola que transformará sozinha as condições de desigualdade social, mas sim da importante contribuição da reflexão sobre os conhecimentos e o percurso histórico do homem em sociedade, da construção de indivíduos críticos capazes de intervir na sua realidade, de homens e mulheres conhecedores da produção artística da humanidade.

3.2- A DIVERSIDADE DO PANORAMA CULTURAL BRASILEIRO

Tratar de uma educação multicultural diz respeito também à compreensão da diversidade cultural do lócus onde está inserida a problemática de estudo. Desta forma, não é possível falar de educação multicultural crítica sem rastrear minimamente a diversidade cultural brasileira.

No contexto do panorama cultural brasileiro é essencial identificar a problemática da formação desta Nação. As comemorações dos 500 anos do Brasil, no ano 2000, deixou de lado a análise do quadro de relações sociais estabelecidas na origem dos

conflitos existentes na invasão do Brasil pelos portugueses, transformando barbárie, do ponto de vista do colonizador, em festa.

As comemorações dos 500 anos foram marcadas com um grande relógio onde a Rede Globo de Comunicação pontuava sua intervenção em cada uma das capitais do Brasil. OURIQUES e RAMPINELLI (1999) mostraram o que significava essa comemoração diante das atrocidades do Governo Fernando Henrique, na política de demarcação das terras indígenas. Chegava ao excesso de desapropriar terras indígenas (Pataxós) para a construção do Museu “Memorial do Descobrimento” em Coroa Vermelha no Sul da Bahia.⁶⁵

O território brasileiro, não era, no ano de 1500, um lugar desabitado. Cerca de 6.0000.000 índios viviam aqui. Os primeiros moradores, chamados de forma equivocada de índios, por acreditarem os navegadores terem chegado à Índia, tinham seu cotidiano estabelecido nestas terras.

Percebendo a contribuição dos portugueses na colonização brasileira destaca-se o caráter aventureiro destes. HOLANDA (1994) analisa os conflitos entre a conceituação de trabalhadores e aventureiros, caracterizando a ocupação dos portugueses numa perspectiva muito mais de aventura. Destaca a facilidade que tinham de deslocar-se de Portugal com o objetivo de desbravar o desconhecido.

Por outro lado, o autor menciona as dificuldades desses ocupadores de ligarem-se ao cultivo da terra. As tecnologias utilizadas eram mais as aprendidas com os índios do que propriamente as trazidas de Portugal. O sistema predatório de atear fogo na terra para preparar a plantação é um exemplo dessa capacidade de adaptação.

Dentro dos objetivos que os portugueses tinham, as perspectivas de aumento rápido das riquezas é o que os motivava a novas conquistas aventureiras.

Essa exploração dos trópicos não se processou, em verdade, por um empreendimento metódico e racional, não emanou de uma vontade construtora e enérgica: fez-se antes com desleixo e certo abandono. Dir-se-ia mesmo que se fez apesar de seus autores. E o reconhecimento desse fato não constitui menoscabo à grandeza do esforço português (HOLANDA, 1994: 12).

⁶⁵ Os autores OURIQUES e RAMPINELLI desmistificam o significado dessas comemorações e mostram, em conjunto com outros autores, a realidade de subalternidade nestes 500 anos.

O espírito português de aventura possibilitou uma capacidade de adaptação muito grande à nova colônia. Adaptaram-se às diferentes condições climáticas, aos hábitos da terra nova e de sua gente, à religiosidade e à medicina indígena, além de criarem novas formas de sobrevivência, ainda que tenham tratado a terra com o menosprezo pelo qual a agricultura era tratada em Portugal.

Já os índios apresentavam muita dificuldade em aceitar os mandos portugueses e subjugarem-se ao trabalho na terra; no entanto, suas formas de resistência não passavam por conflitos bélicos, eram assentadas nas expressões simbólicas. O comércio escravo surgiu pela dificuldade de os portugueses obrigarem os indígenas ao trabalho específico da agricultura.

Os antigos Oradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação do gado. Dificilmente se acomodavam, porém, ao trabalho acurado e metódico que exige a exploração dos canaviais. Sua tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização de estranhos (HOLANDA, 1994:17).

Outro importante aspecto a destacar no pensamento de Holanda é a análise que faz da facilidade no relacionamento entre portugueses e índios, pelo fato de já em 1500 existia uma forte miscigenação nas origens do povo português. Neste particular o autor evidencia a inexistência de um orgulho de raça entre os portugueses, por conta da miscigenação em suas origens.

Muitas das teorias desenvolvidas acerca das origens culturais do Brasil estão ligadas a correntes deterministas que justificam a facilidade de adaptação dos portugueses a nova terra, pelas condições climáticas aqui encontradas. ORTIZ (1994) ressalta a influência das categorias meio ambiente e raça na formação de um quadro interpretativo da realidade brasileira. Nesse quadro freqüentemente são apresentadas visões distorcidas da realidade, considerando o contato interétnico como o causador do chamado “atraso” brasileiro.

CANCLINI (1997) ao analisar o modernismo da América Latina, questiona a visão disseminada do “atraso” brasileiro. Considera que não se pode interpretar a modernização da América Latina, e no caso mais específico; do Brasil, considerando apenas os parâmetros modernizadores da Europa.

ORTIZ (1994) reforça essa visão ao apresentar alguns escritores nacionais⁶⁶ que se tornaram base para a formação de um pensamento dentro das ciências sociais no Brasil, sustentando a análise do desenvolvimento evolucionista⁶⁷ do progresso da sociedade brasileira. Como tal abordagem considerava natural a diferença entre dominados e dominadores, era necessário achar uma explicação para o chamado “atraso” brasileiro. Assim, a “peculiaridade da nação brasileira” poderia, num período posterior, atingir seu pleno desenvolvimento.

A história brasileira é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato (ORTIZ, 1994: 16).

Considerando a necessidade de uma identidade nacional, o autor coloca a interpretação realizada por alguns autores do dilema da impossibilidade de uma absorção “total” da cultura europeia pela problemática de diferenciação do clima. Por outro lado, a mestiçagem de duas raças consideradas pela elite como inferiores, negros e índios, impossibilitaria uma identidade nacional.

A mestiçagem simbólica traduz, assim, a realidade inferiorizada do elemento mestiço concreto. Dentro desta perspectiva a miscigenação moral, intelectual e racial do povo brasileiro só pode existir enquanto possibilidade. O ideal nacional é na verdade uma utopia a ser realizada no futuro, ou seja, no processo de branqueamento da sociedade brasileira. É na cadeia da evolução social que poderão ser eliminados os estigmas das ‘raças inferiores’, o que politicamente coloca a construção de um Estado nacional como meta e não como realidade presente (ORTIZ, 1994:21).

O pensamento de uma parcela de intelectuais brasileiros, na forma evolucionista como ORTIZ expõe acima, contempla a visão ainda muito presente na escola, da total desconsideração do negro como importante construtor da identidade brasileira. A história e a geografia na maioria das vezes descartam a África como fonte de estudo, ou perpetuam uma visão destes como “selvagens”. O índio é cada vez mais empurrado para

⁶⁶ ORTIZ (1994) destaca como precursores das Ciências Sociais no Brasil ,:Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha.

⁶⁷ A teoria evolucionista foi sistematizada por Charles Darwin na “Origem das Espécies Por Meio da Seleção Natural”. Sobre o assunto é possível consultar SCHULTZ (1992).

o afastamento de sua própria cultura. Quando lembrado, é vítima de uma romantização, quase um personagem de contos de fadas.

No cerne da discussão de uma identidade brasileira é necessário refletir sobre aspectos colocados por WOODWARD (2000), quando a autora explicita que a identidade é relacional, à medida que o sujeito que se identifica, se identifica por aspectos simbólicos relativamente a outras identidades. Aspectos que são símbolos para uma nação podem levar a uma identidade como um uniforme, por exemplo.

Os aspectos sociais também estabelecem uma identidade entre grupo, uma vez que a contraposição ou, ainda, o que marca o diferencial de um grupo em relação a outro, poderá ser um fator de exclusão do grupo dominado. Ainda segundo a autora, dentro do aspecto de uma identidade nacional poderá haver diferenciações internas, de classe e de gênero. Os aspectos psíquicos também fazem parte da percepção da identidade, juntamente com as dimensões sociais e simbólicas.

Caracterizando o circuito da cultura, a autora apresenta o conceito de representação que: “(...) *inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos*”. Partindo do conceito de representação possível acontecer um processo de identidade, à medida que o sujeito se percebe, ou seja, se representa dentro de determinado grupo, ele confere uma representação a si próprio.

A autora afirma ainda que: *Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar*”(WOODWARD, 2000:17). Esses discursos que podem ser valorizados socialmente é que vão constituir um sentimento de pertencimento, fazendo com que o indivíduo deseje ser dessa ou daquela maneira. Na mídia televisiva todos os dias é notório esse tipo de estratégia. Os papéis sociais são estimulados pelas novelas, comerciais e outras espécies de programas, que ditam comportamentos desejáveis, na maioria das vezes estimulados por apelos consumistas.

No cenário da diversidade brasileira onde as identidades se estabelecem em relação à nação, existem elementos dessa representação que são locais, pois as identidades que se estabelecem localmente são frutos das relações entre passado e presente a partir do entorno social, das questões políticas, econômicas e sociais.

No movimento da história do Brasil, MARTINS considera o autoritarismo uma força grande no modelo cultural, não só na vida privada, com as mulheres, filhos e escravos, como também na esfera pública, no sentido de como a autoridade se estabelece no contexto da cultura.

No caso brasileiro esta “estrutura do sentimento nacional” tem ainda hoje sua especificidade delimitada pela experiência mercantilista e escravista colonial, cuja memória se reproduz através das instituições de poder centralizadas e de uma lógica hierárquica de dominação (2002:82).

Através das reflexões que o autor produz na percepção do modo de vida, na estrutura do sentimento nacional, é possível identificar as relações produzidas numa cultura do autoritarismo ainda presentes no imaginário social, à medida que os papéis sociais ainda hoje segregam os afro - descendentes. O autor apresenta o conteúdo político de algumas metáforas ainda usuais como: (...) ‘*sabe com quem está falando?*’ ou então, *no lugar ocupado pelas empregadas domésticas na hierarquia de papéis da família brasileira.* (...) ‘*qual é o seu nome de família?*’ (2002:82-83).

Uma visão de identidade nacional verdadeiramente “nossa” no sentido da originalidade é algo que não corresponde a uma possibilidade de relativização cultural, nem vai ao encontro das diversas identidades locais. Num campo mais amplo: na identidade de ser brasileiro, também estão contidas outras identidades, ser gaúcho, ser açoriano, ser carioca etc. Considerar, respeitar e divulgar as bases de formação do panorama cultural brasileiro, isto sim, é fundamental.

Através das trocas interculturais podem ser construídos novos panoramas sociais, no entrelaçamento entre cultura de elite e o que se chama de cultura popular⁶⁸, havendo conflito ou não. A mídia, por exemplo, é um dos espaços onde se percebe claramente esta apropriação.

Na reflexão dos aspectos tratados no presente capítulo é necessário ressaltar que a escola exclui os temas multiculturais de seu contexto ou, ainda, vulgariza-os através dos desqualificados livros didáticos que, na maioria das vezes, só ampliam o preconceito, embora também é possível perceber que o Ministério da educação e Cultura – MEC, tem

⁶⁸ É difícil falar de uma cultura de elite e de uma cultura popular com fronteiras tão separadas, há que se considerar que tanto numa como noutra existem espaços de troca e de apropriação, onde o conflito aparece, porém, na maioria das vezes é minimizado pela ação do autoritarismo das forças econômicas, ou mesmo do Estado.

feito um esforço através de seus órgãos responsáveis para melhorar a qualidade destes. É possível sensibilizar @s professor@s de arte para que el@s possam estar atent@s, à construção de um currículo escolar que leve em conta a diversidade cultural brasileira que é nacional, mas que também é local, do lado da escola.

3.3- APLICAÇÕES DO MULTICULTURALISMO NO ENSINO DA ARTE

Seria demasiadamente incoerente iniciar a discussão da abordagem metodológica construída para o ensino da arte por meio da teoria multiculturalista crítica sem levar em conta as influências na formação do ideário pedagógico d@s professor@s de Educação Artística no Brasil. Neste sentido, inicia-se este tópico com uma breve exposição acerca dos principais momentos da história do ensino de arte no Brasil.

As primeiras notícias de ensino de arte institucionalizado remontam à chegada da missão francesa em 1808. Os artistas trazidos pela família real impuseram aqui as propostas do estilo artístico dominante na França naquele período, ou seja, as influências do Neoclássico.

Esses artistas tiveram como papel tornar a colônia portuguesa um lugar mais culto, onde a arte abandonou os padrões construídos, numa miscigenação entre barroco e realidade local, e passou a veicular a arte européia.

Quando os artistas da missão francesa instalaram-se no Brasil-colônia e estabeleceram suas oficinas, tinham como principal tarefa reunir aprendizes nesta nova perspectiva trazida da França. Nascia uma forma de aprendizagem da arte bastante acadêmica, onde o professor⁶⁹ era o executor da obra e @s alun@s observavam e copiavam. Desta maneira, a reprodução da obra de arte possibilitaria ao aprendiz o conhecimento da técnica, da cor, das características do estilo e outros aspectos julgados importantes para a habilitação do aprendiz.

Essa dinâmica de assimilação do conhecimento, vinda da escola tradicional através do aprendizado pela cópia, veiculou uma visão de alun@, segundo a qual este é

⁶⁹ Neste caso, o termo professores se refere aos professores homens que atuavam como artistas, pois as mulheres não tinham atuação enquanto professoras de arte nas academias, já que a sociedade designava-lhes outros papéis.

considerad@ um adult@ em miniatura ou, ainda, um ser passivo que aprende através da cópia, da repetição, seguindo os padrões ditados pel@s professor@s, ou seja, todo conhecimento fica concentrado nas mãos destes, @s alun@s são receptor@s de uma teoria já elaborada para a qual não é permitida a sua contribuição.

Outro importante momento da história da arte que marcou a formação de professor@s foi quando as propostas das vertentes modernistas foram trazidas para o Brasil através dos artistas que estudaram na Europa. Muitas vezes essas viagens eram custeadas com bolsas de estudo ganhas como prêmios em salões brasileiros, entre os artistas da Semana de Arte de 1922⁷⁰, muitos viajaram para a Europa e trouxeram a influência do expressionismo. Esse estilo artístico concentrou-se na importância de que a obra de arte refletisse a expressão do artista, do momento em que vive, de seu estado emocional em contraposição a movimentos anteriores que propunham a representação do real.

A fotografia que surgiu no final do século XIX revolucionou as perspectivas da arte acadêmica, pois se a fotografia copia a realidade com perfeição, qual o papel destinado à arte doravante? O expressionismo responderia a essa questão mostrando que a arte tem um caráter distinto, pois através dela o indivíduo expressa-se com um olhar diferenciado, único, expressivo e não como cópia da realidade.

Novas perspectivas surgiram no sentido de que a criança fosse alvo de pesquisas, capitalizando maiores conhecimentos a respeito da dinâmica de aprendizagem destas. Inicialmente os estudos da biologia sobre a criança trouxeram contribuições no sentido de desmistificar a idéia de que a forma de aprender da criança é copiar o adulto.

Anita Malfatti, em 1917, realizou uma experiência bastante inovadora no Brasil ao expor suas obras de arte junto com desenhos infantis. A efervescência da Semana de Arte Moderna no Brasil, em 1922, e as influências do pensamento educacional de John Dewey⁷¹ revolucionaram as bases da concepção de ensino de arte tradicional dando lugar, então, a uma outra perspectiva.

⁷⁰ A Semana de Arte Moderna de 1922 trouxe a arte de vanguarda para o Brasil. Numa sociedade conservadora, a exposição foi motivo de muita controvérsia. A respeito da Semana, ler: DEL PICCHIA (1992).

⁷¹ Sobre este assunto, ler BARBOSA (1989).

A nova abordagem propunha que a criança fosse vista como o centro do conhecimento, os indivíduos nascem aptos a viver na realidade, bastando que haja condições materiais para isso. A escola tem o papel de propiciar a@s alun@s condições de aprendizagem, pois através de um meio propício, qualquer pessoa poderá deixar aflorar sua aprendizagem. @s professor@s figuram como organizador@s dos interesses d@s alun@as. Nos currículos prevalecem as atividades de pesquisa experimental. O desejo demonstrado pel@s alun@s determina as atividades desenvolvidas em sala.

à corrente pedagógica voltada aos princípios liberais, não diretivistas, com ênfase na aprendizagem espontânea, denominou-se de Escolanovismo ou pedagogia da Escola Nova. Essa tendência defende a teoria de que, constituindo-se espaços democráticos na escola, esta, por ação dos indivíduos que nela transitam, poderia transformar a sociedade. Sobre esta visão McLAREN e GIROUX apontam que:

Ampliando a convicção de Dewey de que a ação social inteligente continha a melhor promessa para uma sociedade mais humana, os reconstrucionistas sociais defenderam, na década de 30 e de 40, uma política da individualidade social, na qual se poderia lutar pelos preceitos democráticos não somente nas escolas, mas em todos os ambientes pedagógicos que reconhecessem a primazia do aspecto político na vida cotidiana (2000: 127).

Pode-se questionar o objeto central da proposição do movimento Escola Nova, à medida que, além de considerar a criança como centro de proposição do conhecimento, deixando @s professor@s como elemento estagnado, ainda considera que se na escola são constituídos espaços democráticos, por consequência, a sociedade será democrática. Esse pressuposto desconsidera que a sociedade é que produz um determinado modelo de escola e não a escola que produz a sociedade. A construção de projetos de transformação social poderá ter contribuições da escola, mas dependerá do acúmulo da organização de vários setores da sociedade civil para obter êxito nesta tarefa, e não como tarefa única da sociedade.

Com o avanço do capitalismo que se reestrutura na disputa social pelo aumento do lucro e da mais valia na produção, muito antes da era moderna e até os dias de hoje, as diversas formas de educação dos setores populares propuseram-se a preparar trabalhador@s para a ação no mercado de trabalho, tornando a escola uma ferramenta

importante na manutenção das desigualdades sociais, alimentando o espírito liberal do individualismo.

O ensino técnico de preparação para o trabalho esteve e está muito ligado a um modelo de escola para as classes populares, que prepare para a ação no mercado de trabalho. o ensino técnico de “arte” de forma mais organizada só se concretiza na ditadura militar, a partir da Lei 5692/71⁷² que reformula a estrutura e o funcionamento do 1º e 2º graus.

Em vários momentos na formação da escola brasileira houve disputa entre o ensino técnico e um ensino de caráter mais propedêutico. A preocupação com a formação para o trabalho fez com que o desenho geométrico estivesse presente lado a lado com a formação dos filhos e filhas do contingente d@s trabalhador@s. Jarbas Passarinho⁷³, em uma entrevista a BUFFA e NOSELLA (1991) fala da tentativa que fez para que a formação técnica do 2º grau fosse estendida a toda a sociedade e não somente para a classe trabalhadora. Identifica, ainda, os conflitos que este fato produziu e como a lei foi rapidamente mudada para servir aos interesses da elite dominante.

Muitos livros de arte educação, como por exemplo, BARBOSA (1991) e FUSARI (1992), relatam o quadro a que estava submetido o ensino de arte após a aprovação da Lei 5692/71. De um lado estruturaram-se as escolinhas de arte com seu ensino ministrado dentro da “Livre Expressão”, ou seja, aulas de arte sem o direcionamento d@ professor@s. De outro lado, as Universidades ofereciam os cursos de Educação Artística e a disciplina era inserida nos currículos de forma obrigatória. Porém, nas escolas esta disciplina era ministrada por professor@s em sua grande maioria, leig@s.

O uso do ensino do desenho técnico pelos professor@s nas escolas foi estimulado pela ineficácia do completo não diretivismo apregoado pelo Movimento Escolanovista. @s professor@s desenvolveram uma leitura equivocada dos ideais escolanovistas tornando o ensino exageradamente espontâneo. Esta ação provocou nos professores desestímulo às ações pedagógica. Desta forma estes depositaram nos livros didáticos de desenho e nas aulas de desenho geométrico a maneira mais eficaz para a qualificação do

⁷² A Lei 5692/71 foi aprovada sem muita discussão no Congresso tramitando por apenas trinta dias, fator que mostra o clima de recrudescimento do regime militar. Essa Lei reformula a organização do ensino de 1º e 2º graus, hoje chamado na atual LDB (9394/96) de ensino fundamental e médio.

⁷³ Ministro da Educação no período de elaboração da Lei 5692/71, que reformula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira a LDB 61 - a primeira LDB do país.

ensino de Arte. Neste período houve pouca atenção a preparação de professor@s, pois as condições pedagógicas e de materiais que estavam sendo propiciadas para @s profissionais era deficitária. Essas aulas “mais sérias”, e sob a direção do professor, pareciam oferecer uma direção mais segura, pois conseguiam conter a disciplina em sala, onde @s alun@s necessitavam concentrar-se para desenvolver os exercícios. Também havia, através do ensino do desenho geométrico, a possibilidade de demonstrar um acúmulo de saber aos pais d@s alun@s, que no geral têm muitos preconceitos em relação à aula de arte, quando a escola não tem projeto definido e professor@s preparad@s.

Sem grandes alternativas, salvo em raríssimos casos, @s professor@s acharam no desenho geométrico a solução para os problemas da disciplina de Educação Artística. Todavia, muit@s adotavam uma perspectiva eclética misturando em alguns momentos a livre expressão e, em outros, o desenho técnico, por terem também a sensação de ficar “devendo” a parte artística à criança.

A atuação em sala de aula constituiu-se para muit@s professor@s em um dilema, pois não conseguiam definir-se entre as certezas do ensino do desenho geométrico e a livre expressão proposta pelas atividades artísticas, sobrevivendo nesse clima uma proposta de ensino eclética.

Na década de 1980 um novo quadro social para o país se apresentava, ao passo que novos campos do saber se alteravam. Os profissionais da educação começavam um processo efervescente de trazer para o centro das discussões a construção do conhecimento, o resgate da cidadania e a necessidade de participação.

O lugar do conhecimento e a articulação entre os saberes de alun@s, professor@s e o meio social é parte fundamental deste processo de rediscussão das abordagens em educação. É preciso lembrar que por volta da década de 1980 toda a sociedade brasileira coloca-se num momento de abertura.

Resgatando à escola os conteúdos escolares é que BARBOSA (1991) propôs para a Metodologia Triangular, que revisada pela própria autora passa posteriormente a chamar-se Proposta Triangular. Esta proposta, do uso da imagem na sala de aula, trouxe para o ensino de arte a possibilidade de, no dizer de LANIER (1997), “*Devolver Arte a Arte-Educação*”. Aqueles Conteúdos característicos do saber artístico foram enfatizados neste processo de ensino de arte.

A Proposta Triangular atuava sob três aspectos: a fruição da imagem que engloba as preocupações com a estética da obra e com a leitura da imagem; a contextualização que tem a preocupação de localizar o artista, sua época, seu estilo e articular estas informações com os dias atuais; e o fazer artístico, que sem necessariamente cumprir esta ordem, diz respeito à necessidade de a criança se exprimir em forma de uma linguagem artística. Isso não quer dizer que o fazer prático continuasse a ser o aspecto mais valorizado em sala de aula, paulatinamente outros elementos seriam tratados como aspectos fundamentais no contexto de aprendizagem da arte.

A forma de ensinar arte modificava-se e @s professor@s que inicialmente colocaram-se contrári@s ao uso da imagem na sala de aula, por entender que a obra de arte poderia causar um direcionamento na produção artística da criança, começaram aos poucos a buscar informações sobre a abordagem Triangular⁷⁴.

É pertinente dizer, também, que a abordagem Triangular é uma das mais importantes contribuições para o ensino de arte na atualidade, pois traz o mérito de reviver a arte nas escolas, ainda que possa trazer no seu bojo um caráter mais elitista. As imagens móveis, os bancos de textos e os materiais instrucionais debruçam-se quase que exclusivamente sobre a arte institucionalizada⁷⁵. Esse fator caracteriza a face elitista da abordagem. Muitos educadores brasileiros, a partir desta constatação, procuraram outras perspectivas para o ensino de arte, pois desejavam trazer outras formas artísticas para a sala de aula, outras influências multiculturais⁷⁶.

Através das influências pedagógicas no ensino de arte, percebe-se que a década de 1980 assinala um momento diferenciado. Ainda não existe distanciamento histórico para se fazer análises aprofundadas a esse respeito, no entanto são notórias as contribuições desta abordagem de ensinar arte enfocando a arte como conteúdo para a mudança de perspectivas para a arte na escola.

Algumas críticas à escola atual e, também, especificamente à proposta Triangular, como já mencionado, estão localizadas na necessidade de extrair o caráter elitista, do qual tanto a escola atual como as abordagens de ensino de arte estão embebidas e propor a

⁷⁴ BARBOSA (1991) apresenta de forma detalhada as primeiras experiências com o uso da imagem na sala de aula.

⁷⁵ Sobre este tema, ver COELHO (1996), Dissertação de mestrado.

⁷⁶ A própria Ana Mae Barbosa (1998), relata suas tentativas de inclusão de artistas não institucionalizados no circuito de exposições do MAC (Museu de Arte/contemporânea).

abordagem construída a partir das idéias do multiculturalismo crítico. Mais do que uma crítica à própria abordagem, é necessário ressaltar os temas das fitas de vídeo e também o caráter “instrucional”, dos materiais, que é muito mais de responsabilidade do Projeto⁷⁷ Arte na Escola⁷⁸, que ajudou na difusão da abordagem Triangular, do que propriamente da abordagem.

Como importante contribuição para o ensino da arte no Brasil, a década de 1990 foi agraciada com alguns estudos que começaram a identificar a necessidade de mudanças no panorama do ensino da arte. Além das abordagens multiculturais têm-se também outras propostas que não são objeto de análise deste texto, mas que são importantes contribuições no contexto do ensino da arte brasileira, entre elas, ALVES (1998), BARBOSA (2002) e BUORO (2002) MARTINS (1998) e OLIVEIRA (1998).

O multiculturalismo oferece linhas de pensamento capazes de avançar na perspectiva de um ensino de arte qualificado e voltado também para os interesses das classes populares. Muitos artistas modernos, por exemplo, fizeram uso de influências étnicas não européias na construção e reflexão de seus objetos artísticos. No entanto, a história da arte “oficial” omite grande parte destas influências.

ALVES observa que:

O multiculturalismo crítico apóia-se num projeto de transformação social que contempla a equidade como grande meta a ser atingida. Pode ser entendido como o conjunto de diretrizes políticas e pedagógicas que busca garantir o acesso escolar a todas as crianças - independentemente de qualquer forma de diferenciação étnica, social, sexual, política e cultural - e o preparo de todos para viver numa sociedade que respeite a diversidade. Contempla a compreensão de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, ‘ênfatizando a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados’ (1997: 123).

Pensar um ensino de arte multicultural-crítico é propor a organização do currículo escolar, que discuta o papel da mulher na história da arte, refletindo sobre que história da

⁷⁷ Projeto que iniciou no Rio Grande do Sul com uma parceria entre a UFRGS e a Fundação IOCHPE. Hoje o “Projeto arte na escola” transformou-se no Instituto Arte na Escola com personalidade jurídica própria.

⁷⁸ Ressalvadas as diferenças com a forma do material, vale dizer que muitos dos vídeos foram aproveitados de outros canais de comunicação, até porque não existiam muitos materiais para trabalhar com criança na perspectiva da arte.

arte está sendo veiculada nas escolas, a produção artística africana, a contribuição indígena e também a européia, para falar apenas das raízes culturais do país, sem contar com a desmistificação das divisões entre arte menor e arte maior, arte e artesanato. Entender a cultura do outro como diferente e não como inferior é um desafio para @s educador@s que, no cotidiano da escola, ainda veiculam uma visão etnocêntrica da cultura dominante.

Discutir o papel da obra de arte que sai do seu contexto e vem fazer parte de um espaço institucional como o museu, faz parte da nova visão de currículo proposta pelo multiculturalismo. Nessa ótica, na contextualização da obra de arte não apenas as questões bibliográficas fazem parte do contexto, mas também os acontecimentos, a política deste determinado momento histórico à situação do artista e sua inserção no contexto cultural, devem ser considerados. Outro aspecto que não se pode ignorar é a arte local e também a de outros povos.

Com o acesso das classes populares aos conhecimentos já consagrados, é que poderemos fazer da arte um bem cultural de toda a população. A forma elitista como a arte tem sido usufruída socialmente, coloca-a num gueto cada vez maior de minorias privilegiadas (ROSA, 2001: 120).

Dentro desta abordagem multicultural que ora surge, pode-se valorizar também os aspectos tecnológicos que dizem respeito às várias sociedades, à intervenção no meio ambiente e à qualidade de vida de homens e mulheres. A estética do cotidiano, ou seja, o conjunto de imagens com as quais se depara todos os dias na sociedade, nas ruas, na mídia, nas galerias, museus e demais agentes veiculadores de imagens é fonte importante de estudos multiculturais.

Através da televisão e também de outras mídias as pessoas se alimentam de imagens capazes de produzir consumidores de cultura. Diversos conceitos são assimilados a partir das imagens veiculadas na mídia, na maioria das vezes, sem reflexão.

Nos espaços da mídia ocorre a banalização de elementos de grupos culturais diferenciados entre si, para que seja possível ver traços de uma cultura na mídia. A pessoa, desta forma, sente-se parte dela e constrói um sentimento de identidade. Com esta abordagem, os indivíduos sentem-se cooptados por este projeto global de banalização das chamadas “minorias” culturais.

Estratégias são utilizadas pela mídia, utilizando-se de algumas idéias com referenciais na arte pós-moderna numa tentativa de usar a imagem para construir no imaginário das pessoas a idéia de uma grande aldeia global. Esse é um cenário onde todos parecem fazer parte de uma única cultura, uma cultura universal. Estas estratégias vão além da ação de propaganda, agem no imaginário simbólico, passam a existir no cotidiano, através da propagação de espaços de uso universal como, por exemplo, os aeroportos, os chamados não-lugares.

Por meio da propagação dos não-lugares, observa-se que a orientação de organização dos espaços desenvolve uma proposta de produzir indivíduos sem vínculos culturais, sem grupo. SARLO (1994) define os não-lugares como espaços que vão organizando-se para a não vinculação à cultura local ou a qualquer cultura específica, como se fossem espaços “universais”. Como exemplo, de “não-lugares”, tem-se os aeroportos, *Shopping Centers* e *fest foods*, todos com a mesma linha de construção, decoração, tentando fazer com que todas as pessoas se identifiquem da mesma forma com a estética colocada nestes espaços.

Através do ensino de arte pretende-se que @s professor@s estejam qualificad@s para estimular na escola a reflexão acerca da identidade cultural. O sujeito que tem acesso ao conhecimento de forma crítica reúne condições de construir mecanismos de maior resistência às políticas globalizantes.

Algumas teorias acerca da prática pedagógica na sala de aula foram pensadas até o presente momento e pode-se ver importantes contribuições em BARBOSA (1991), MARTINS (1998), OLIVEIRA (1998), e outras tantas abordagens de professor@s de artes preocupad@s com a transformação da realidade da arte na escola. Talvez este seja um marco de um novo momento no ensino de arte, onde já não seja necessário defender o espaço do ensino da arte com tanta veemência como no início da década de 1980. Neste cenário de muitas mudanças existe uma gama imensa de educador@s pensando a problemática da arte – educação, fato que tem contribuído muitíssimo para a qualificação do ensino da arte na sala de aula e fora dela.

Pensar a educação de professor@s como o grande elemento a ser investido nas atuais circunstâncias é ampliar a preparação de sujeitos reflexivos, educando professor@s

tanto tecnicamente, no sentido de dominar as questões práticas de sua ação pedagógica, como politicamente, para a reflexão das teorias educacionais, inseridas em seu contexto.

Esta preparação precisa estruturar-se no sentido de investir na capacidade d@ professor@ de pesquisar não só fontes para alimentação constante de sua educação, como também, pesquisar seu trabalho, quotidianamente.

A formação do professor se intensifica à medida que ele se defronta com as situações reais de ensino e aprendizagem. Faz parte intrínseca de sua profissionalização a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade (COUTINHO, 2002:158).

Propiciar condições para que @s professor@s construam sua ação de maneira criativa, no sentido de buscar soluções para atuar e transformar a realidade, é uma forma de minimizar o choque entre as teorias propagadas na Universidade e a falta de condições de trabalho encontrada nas escolas públicas.

Na construção de uma educação multicultural crítica, @s professor@s podem desenvolver seu trabalho dentro de uma proposta que reconheça a cultura onde a escola está inserida a considerar parte de um universo maior, produzido socialmente.

Reconhecer-se enquanto intelectual transformador, como coloca GIROUX (1997), é uma das importantes tarefas na compreensão da diversidade social, cultural e artística da sociedade. Esses aspectos poderão colaborar para a educação de professor@s dispost@s a conhecer e utilizar o multiculturalismo crítico na educação geral e no ensino de arte.

Nas aspirações do ensino da arte multicultural alguns elementos são considerados prioridade para que o trabalho d@s professor@s possa ser condizente com uma proposta inclusiva. Do ponto de vista de algumas atribuições da atividade docente que persegue @ professor@ incessantemente, o desejo de estar preparad@ para compreender os vários aspectos do trabalho com arte é uma delas; conhecer os artistas, identificar o seu tempo histórico, perceber as relações deste tempo com a realidade; trazer para a sala de aula uma gama variada de trabalhos de tempos diferentes e de culturas diferenciadas com olhares a partir de sua própria realidade, que nem sempre serão consoantes com as leituras da arte do ponto de vista de quem produz ou lê a arte institucionalizada; exercitar a atividade artística sem que ela se sobreponha às demais atividades também é um

desafio, pois @s professor@s de arte durante muito tempo valorizaram o fazer artístico em detrimento do restante do processo de ensinar arte.

Desenvolver um trabalho articulado com outros âmbitos da escola e da cidade também é uma possibilidade dentro do contexto da arte; a cidade e suas leituras dão margem a um importante processo de leitura de diversos tempos históricos e muitas situações. Um trabalho como esse colabora para a integração de vários conteúdos escolares, confere uma orientação ao trabalho do aluno diante da imagem real - mesmo que esta não seja uma obra de arte -, no sentido de qualificar o seu olhar, ultrapassando as experiências do contato inicial, aprofundando a reflexão acerca das imagens que estão ao redor.

Para todas as atividades acima descritas @s professor@s precisam estar preparad@s para compreender os códigos das culturas diferenciadas e o seu contexto de produção, assim como as relações que se estabelecem neste universo em relação aos códigos institucionalizados, não no sentido de adaptá-los à realidade ocidental, mas no sentido de percebê-los e construir um aprendizado fraterno em relação à diferença. O que pode ser um aspecto intrigante é como desenvolver esta atividade sem conduzir, a partir de um único olhar, as reflexões sobre produtos artísticos de outras épocas, ou ainda, de outras culturas com leituras diferenciadas.

HERNANDEZ (2003) alerta para que @s professor@s não se descuidem de conduzir o processo de leitura da imagem de forma a ampliar o universo da criança, possibilitando formulações que favoreçam as condições de aprendizagem, estimulando-a com questões que problematizem a obra de arte, e não enlacem as crianças em questões reducionistas, que fatalmente as levarão a uma leitura “engessada” da imagem. O autor complementa essa reflexão considerando o aspecto da contextualização como uma atividade que pode ser ampliada com diversas modalidades, como um texto sobre alguns aspectos históricos ou sobre o movimento ou, ainda, uma reflexão sobre os objetos da época.

Identificando alguns dos vários elementos que possibilitam ampliar os referenciais para uma Educação das Artes Visuais, o autor expressa que:

O que estou querendo dizer com tudo isso é que existe uma maneira de abordar a educação das Artes Visuais que não passa pela identificação pura e simples, mas que vai além de uma concepção espontânea de

aprender e do essencialismo estético. Há uma concepção onde se facilita a aprendizagem a partir do estabelecimento das relações entre imagens e seus contextos de produção, assim como desde seus efeitos nas construções identitárias nas diferentes audiências (HERNANDEZ, 2003:11).

Algumas vezes as crianças são menosprezadas em sua condição de aprendiz, na medida em que lhe são “infantilizados” o acesso à informação clara e precisa, sobre características, nomes e conceitos pertencentes ao contexto da arte. As potencialidades da criança ainda nos dias de hoje são subestimadas, como reflexo da falta de políticas escolares e sociais, que possibilitem à criança espaços que não sejam mediados apenas pela visão do adulto.

RICHTER (2003), refletindo a respeito dos níveis de aprofundamento da educação multicultural apresenta as contribuições de Patrícia Barbanell (1994), que parte dos princípios de James Banks para definir cinco níveis de aprofundamento dos aspectos relativos à educação multicultural no ensino das artes visuais. São eles: nível 1 - Contribuições Culturais - este seria o primeiro nível de aproximação do ensino com o multiculturalismo, onde @s professor@s, mesmo utilizando-se de imagens de culturas diferenciadas, não ampliam o conteúdo da aula de arte, que continua sendo ministrado de forma tradicional.

No segundo nível, chamado de Enfoque Aditivo, já começam a ser incorporados novos pontos de vista, como idéias e conteúdos, de forma que haja um rearranjo das aulas para acomodar as novas experiências, mas ainda sem desconsiderar a estrutura de aula já utilizada.

Ampliando os patamares de familiarização com os fundamentos do multiculturalismo tem-se o terceiro nível, chamado de Infusão, no qual o caráter da aula modifica-se à medida que são inseridos novos conceitos de arte, e há uma ampliação dos aspectos criativos do processo de ensino, em que para @ alun@ é possibilitado um encontro com uma diversidade de tradições artísticas, onde são estimulad@s a estabelecer um diálogo a partir de suas experiências.

Avançando na compreensão da arte enquanto produto social produzido em diferenciados contextos, no quarto nível, chamado de Transformação, @s alun@s

estabelecem em conjunto com @s professor@s um processo de apreciação de um panorama da variação dos aspectos que compõem o universo cultural da humanidade.

RICHTER destaca que nesse patamar @s alun@s têm acesso a

(...) uma porta para a introdução de perspectivas etnocêntricas, ou monoculturais, fora do enfoque tradicional eurocêntrico. Para tanto, a apreciação dos materiais produzidos por outras culturas deve partir de uma visão etnocêntrica, do seu próprio ponto de vista, enfocando as características especiais dessas culturas, suas conquistas culturais (2003:45).

A autora salienta ainda um aspecto de fundamental importância, que é a dificuldade de chegar a esse nível de transformação no Brasil, pela enorme quantidade de material produzido com viés eurocêntrico, e pela dificuldade de encontrar materiais do ponto de vista de outras culturas. Outro aspecto que RICHTER salienta é o despreparo de professor@s, fato que justifica a existência desta tese enquanto possibilidade de ampliar esse referencial para a educação de professor@s.

Considerando as contribuições de BARBANELL⁷⁹, revisitadas pela leitura atenta de RICHTER (2003), destaca-se o último nível, chamado de Ação Social. Neste ponto @s alun@s já estão preparad@s para perceber as diferentes culturas, o papel dos artistas enquanto ativistas sociais e a importância da ação social no contexto. Nesta perspectiva @s alun@s transitam no universo de compreensão da arte buscando uma relação de alteridade entre as diversas culturas.

Considera-se a ação d@s professor@s nesse contexto como um elemento agregador, no sentido de buscar formas de ampliar o universo d@s alun@s, constituindo fontes de pesquisa, pois os conhecimentos da realidade e a diversidade cultural estão postos para serem descobertos e socializados.

Como última elaboração deste texto acerca do ensino da arte destacam-se as contribuições de HERNANDEZ (2003) no que diz respeito ao cuidado que @s professor@s devem ter ao conduzir o trabalho com @s alun@s, na aprendizagem a partir de um quadro. É importante ressaltar que tanto no texto acima mencionado quanto em outras bibliografias do autor, o tema de estudo fica restrito à produção artística

⁷⁹ Apud. RICHTER (2003).

institucionalizada. Com isso não se quer afirmar que o autor não abra possibilidades para leituras de culturas diferenciadas, o que se procura dizer é que seu estudo não está direcionado para esse contexto, especificamente.

Por outro lado, as questões que o autor coloca relativamente à forma de abordar o contexto podem ser trabalhadas plenamente dentro de uma proposta multicultural crítica, porque manifesta um profundo mergulho no panorama social. Três exemplos podem elucidar esta proximidade, no sentido da preocupação inclusiva, são eles:

- Explorar como as imagens representam temas e idéias vinculadas a situações de diferença e poder (racismo, etnicidade, desigualdades sociais, de gênero, sexuais, de saber de olhar). (...)
- Construir relatos visuais (utilizando diferentes suportes) relacionados com a própria identidade e com problemáticas sociais e culturais que ajudem a construir posicionamentos críticos nos estudantes (...)
- Explorar e distinguir o papel das diferenças culturais e sociais na hora de construir maneiras de ver e de elaborar interpretações sobre as imagens (HERNANDEZ, 2003:12-13).

Esses aspectos, fundamentais para uma leitura aprofundada da arte e de seu contexto, possibilitam uma reflexão mais apurada não só na perspectiva d@s professor@s, como, e principalmente, d@s alun@s. Est@s, por sua vez, desenvolverão suas preocupações com a arte e seu conhecimento para além das informações contidas na obra de arte. Assim sendo, poderão empreender pesquisas que possibilitem não só ampliar o seu acesso aos bens culturais da humanidade, como também, e principalmente, conhecer melhor o cenário de produção destes contextos diversos, os seus e os dos outros grupos culturais.

Considera-se que muit@s professor@s já realizam excelentes trabalhos na perspectiva de aprender a arte e a diversidade de forma inclusiva. No entanto, muit@s profissionais gostariam e precisam de outros olhares diversos para o ensino da arte com propostas que estejam colocadas para a reflexão.

3.4 - A IMAGEM MÓVEL NO CONTEXTO DA ESCOLA

Num primeiro momento a reflexão será feita na perspectiva do uso da imagem móvel na escola: TV aberta e fechada e vídeo cassete, e as dificuldades que @s

professor@s manifestam no uso dessas ferramentas. Este subcapítulo abordará alguns dos aspectos que dizem respeito às reflexões d@s professor@s no uso das imagens móveis. Cabe inicialmente estabelecer as relações entre o ensino multicultural, a educação de professor@s e a imagem móvel.

As razões pelas quais foi escolhido o multiculturalismo crítico para ser base teórica desta tese já estão suficientemente defendidas ao longo deste trabalho, bem como as considerações acerca da necessidade de investimento na educação d@s professor@s. Assim, cabe identificar que o veículo pelo qual se propõe apresentar para @s professor@s a proposta de educação multicultural é uma modalidade a distância, meio em que por força da necessidade de manuseio e sobrevivência, @s professor@s terão de se relacionar com várias ferramentas tecnológicas de uso da imagem, como a própria Internet e alguns outros programas que estarão disponíveis na WEB.⁸⁰

PIMENTEL desenvolve uma importante reflexão quando fala da necessidade de desenvolver com professor@s e alun@s um aprendizado das tecnologias:

Talvez seja preciso pensar, antes de tudo, em como garantir o acesso às tecnologias contemporâneas a@s noss@s alun@s e professor@s. Num mundo em que o poder de informação geralmente determina o poder de decisão, ter acesso à informação é um primeiro passo necessário para que se possa pensar o ensino/elaboração de Arte contemporânea (2002:117).

Os fatores de inclusão tecnológica favorecerão @s professor@s, propiciando-lhes condições para trabalhar com as tecnologias de imagem móvel, TV, vídeo e computador com mais proficiência. As descobertas tecnológicas da sociedade podem ser utilizadas nas escolas com @s alun@s e para a preparação de professor@s, desde que esse não seja um uso alienado da tecnologia pela tecnologia, transformando-se numa ação que privilegie os novos elementos tecnológicos de maneira reflexiva, para que possam somar-se na busca de ampliação de possibilidades do ensino da arte nas escolas.

Várias ferramentas tecnológicas podem colaborar para alimentar a prática pedagógica d@ professor@ na escola. A Internet é talvez o meio mais rico de pesquisa existente hoje na escola, pois esta atividade de pesquisa bem orientada poderá abrir muitas fronteiras a@s professor@s.

⁸⁰ Rede Mundial de Computadores.

A escola poderá passar a utilizar a tecnologia para democratizar o acesso à formação de professor@s à proporção que mais pessoas possam acessar de suas próprias casas e/ou locais de trabalho os conteúdos dos processos de educação a distância, fator que, por consequência, trará novos conhecimentos a@s alun@s.

O acesso à produção artística da humanidade de forma mais democrática e menos tendenciosa facilitará a compreensão das raízes culturais brasileiras. A Internet no caso deste estudo, pode auxiliar no acesso a imagens fora do contexto cultural dos alun@s e professor@s, não sendo utilizada com as estratégias pouco reflexivas do livro didático ou do ensino tradicional.

Ao se optar por usar um ou mais recursos tecnológicos, essa escolha deva justificar-se pela melhor adequação da expressão artística possibilitada por esse ou esses meios. O ideal é que @ alun@ tenha experiências com atividades ou materiais diversos – câmera fotográfica (tradicional ou digital/ vídeo/scanner/computador/ ateliê/ fotocópia) para que, conhecendo-os, possa pensar Arte de forma mais abrangente (PIMENTEL, 2002:116).

No ensino de artes, a tecnologia pode propiciar outros contatos e possibilidades para a elaboração do fazer artístico. Com a possibilidade de acesso a um rico banco de imagens, @s alun@s poderão ampliar sua cultura visual.

É necessário ressaltar que a proposta não é substituir a Internet por outras opções de pesquisa já tradicionais, nem substituir idas a museus e exposições presenciais⁸¹, mas acrescentar mais uma forma de conhecimento. Utilizar a Internet e seu arsenal de imagens para a educação é colocar nas mãos d@s professor@s mais um elemento para qualificar a prática pedagógica. O que não pode acontecer é a existência de salas de informática fechadas nas escolas por falta de professor@s que as utilizem com @s alun@s. *“É preciso, então, que professores sejam preparados adequadamente para que, além de saberem explorar os programas colocados à disposição dos alunos, possam realmente propiciar o aprendizado da arte”* (PIMENTEL: 2002:114).

Com o estudo das teorias do conhecimento é possível perceber como as pessoas aprendem. Perceber ainda como as teorias educacionais entenderam na prática os

⁸¹ PORTELLA (2002) apresenta um relato de experiência desenvolvido pelo projeto do Museu Virtual de Portinari, uma maneira de trabalho virtual que poderá ampliar os conhecimentos na área de arte.

processos de aprendizagem, identificando as várias concepções presentes no ideário pedagógico da escola.

Os processos educacionais, através das várias escolas pedagógicas, centraram a aquisição do conhecimento em perspectivas diferenciadas. Num primeiro momento a escola tradicional enfatizou a figura d@s professor@s como mentor@s do conhecimento na escola; para @s alun@s era dada a tarefa de aprender com @ mestre o máximo de informações possíveis.

Na pedagogia escolanovista a aquisição do conhecimento estava centrada n@s alun@s e n@s professor@s, que tinha a tarefa de propiciar um ambiente favorável para a aprendizagem. Na pedagogia tecnicista, o que garante a aquisição do conhecimento é a técnica. É a partir das idéias do tecnicismo que a utilização de instrumentos começa a ser amplamente difundida na escola, segundo a concepção de que os problemas existentes na escola advêm da falta de instrumentos adequados para ministrar as aulas.

Sobre a proposta educacional tecnicista identifica-se que:

A didática proposta ressalta a necessidade de utilizar uma tecnologia educacional interdisciplinar e tem como preocupação básica à descrição e a especificação dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes de instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle. Requer também avaliações periódicas, em que se tenha em vista o resultado da aprendizagem e o funcionamento do sistema de instrução. Estas avaliações somente são possíveis, segundo o modelo, se os objetivos a alcançar estiverem bem definidos em termos operacionais e comportamentais e se forem passíveis de mensuração e explicação pela análise experimental do comportamento (KUENZER E MACHADO In MELLO, 1986: 42).

A teoria tecnicista está ligada, em seus fundamentos, à Teoria Geral de Administração defendida por Taylor, onde se destaca a preocupação em aumentar a produtividade a partir da criação de procedimentos técnicos. Muitos dos preconceitos com a utilização da tecnologia na escola são remanescentes das preocupações com o viés dogmático e empresarial dessa tendência.

As teorias críticas, por sua vez, defendem que o processo de aquisição do conhecimento está centrado na mediação do sujeito com o meio, com professor@s, família, colegas, enfim, o entorno.

Na atualidade a dicotomia tecnologia X professor@s persiste. No entanto, em grau muito menor do que na década de 1970, quando as idéias do tecnicismo foram propagadas na sociedade.

As preocupações com a substituição de professor@s pela tecnologia ainda são muito discutidas nas escolas. Antes @s educador@s temiam a televisão, tanto pelo seu caráter “alienante” quanto pelo medo de serem substituídos por este aparelho. O vilão do momento é muito mais o computador do que a televisão.

SANCHO destaca esta problemática, abordando a descontextualização no uso da tecnologia:

Uma das conseqüências mais imediatas desta perspectiva é a generalização da crença de que somente as máquinas (os instrumentos) de invenção mais recente são tecnologia; que a tecnologia desumaniza e que a melhor forma de lutar contra a tecnologia é não usar computadores e outros instrumentos que são novidades e que provocam medo entre nós. A falta de conhecimento sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos da tecnologia e o fato de vivermos em sociedades cada vez mais dominadas pelo “artificial” confronta-nos dia-a-dia com inúmeros paradoxos (1998: 23).

Observando o cotidiano da escola identificam-se muitos instrumentos tecnológicos que são utilizados como ferramentas “normais” de trabalho, como se também estes não fossem uma tecnologia. Não há discussão acerca dos benefícios ou malefícios do quadro de escrever, por exemplo, pois esta é uma tecnologia já assimilada pela escola. O livro didático, instrumento tecnológico extremamente usual na escola, continua a ser utilizado de forma hegemônica em todo território nacional. Inclusive com o apoio do MEC, que lança avaliações desse tipo de material sugerindo os mais adequados.

Aos poucos as tecnologias foram sendo incorporadas à rotina da escola, assim como às rotinas da vida. A segunda grande guerra mundial, que aconteceu por volta de 1939 até a derrota dos nazistas em 1945, ocasionou grandes mudanças não só no cenário econômico e político como também no que diz respeito ao cotidiano das famílias. Uma incessante propaganda dos governos apelou para que a mulher atuasse na guerra trabalhando em vários postos para que os combatentes pudessem lutar. A mídia desenvolveu a propaganda após a guerra, em conjunto com a indústria, para criar espaço no mercado de trabalho para os homens. Vários equipamentos eletrodomésticos para que

a mulher na condição de moderna, voltasse a sua tarefa de dona de casa sem grandes relutâncias e os homens ao mercado de trabalho. Atendendo as necessidades econômicas do país, as donas de casa por sua vez consumiram os eletrodomésticos produzidos para impulsionar a indústria.

Cada tecnologia, a seu modo, representou um impacto na maneira de fazer empregada pela escola nos processos executados anteriormente. As mudanças na sociedade também interferem nos avanços tecnológicos da escola, mesmo que a escola não tenha mudado de forma determinante; se for comparada à maioria das escolas de hoje, ainda se parece muito com o modelo inicial da escola moderna.

O uso das tecnologias na escola se faz, tradicionalmente, com alguma defasagem em relação ao seu aparecimento. Isso é normal, uma vez que raramente são desenvolvidas tecnologias que se dirijam diretamente ao processo educacional (PIMENTEL, 2002:115).

Muitas vezes tecnologias construídas para a sociedade em vários setores acabam sendo transportadas para a escola, para que faça uso destes novos instrumentos, na maioria das vezes sem a preocupação de preparar bem @s professor@s para que possam fazer esta nova tarefa com propriedade.

A educação a distância talvez seja a primeira grande transformação da escola, pois, pretende mudar não só o espaço de aprendizagem, como também a relação d@s professor@s com @s alun@s e o perfil dest@s, que se deseja muito mais autônomo na construção de seus processos de aprender e ensinar.

@s educador@s terão muito mais sucesso na integração das tecnologias nos processos pedagógicos a partir do conhecimento mais profundo das características do instrumento.

Partilhando da opinião de NISKIER (1999), que identifica a sociedade como elitizada pelo fato de construir-se de forma elitizada, uma vez que a tecnologia que é produzida e utilizada socialmente não o é numa perspectiva reflexiva, isto é, no sentido de ser utilizada na resolução dos problemas sociais da maioria da população. Pois do contrário a sociedade passaria de um patamar de analfabetismo para outro, o tecnológico, que na opinião do autor é ainda mais crítico por ser eletrônico.

A escola poderia apoderar-se destas importantes descobertas humanas, as tecnologias, para aprofundar os estudos acerca da melhoria da condição humana, em uma perspectiva igualitária e fraternal de acesso aos saberes historicamente acumulados pelos homens e mulheres na história da humanidade.

No processo de reconstrução do pós-guerra a televisão chegou a humanidade como um grande momento de avanço tecnológico. Como a fotografia, que ao ser inventada trazia a credence de captar almas, a televisão também foi objeto de muita controvérsia.

DIZARD Jr. registra a respeito das reações que a TV provocou nos Estados Unidos:

A televisão provoca fortes reações, a favor e contra, desde os seus primórdios. Na década de 50, o comediante de rádio Fred Allen, a imaginava criando uma raça de gente ‘com olhos tão grandes quanto uma *grapefruit* e sem cérebro, sem nenhum cérebro’. O arquiteto Frank Lloyd Wright chamava-a de chiclete para os olhos. O historiador Daniel J. Boorstin observou: ‘Não podemos mais dizer, como Oscar Wilde, que a vida imita a arte, porque agora a vida imita a televisão’. De acordo com George Gebner, pesquisador de comunicações, ‘Se você pode escrever a história de uma nação, não precisa preocupar-se com quem faz as suas leis. Atualmente, a televisão conta a maioria das histórias para a maioria das pessoas na maior parte do tempo’ (1998:134).

O autor continua descrevendo falas de importantes intelectuais americanos, no sentido de demonstrar como essa sociedade percebeu a televisão como um elemento desagregador. Por outro lado, NISKIER ressalta importantes contribuições da televisão para o tempo atual ao causar grande impacto na vida das pessoas, ainda que muitas vezes as emissoras utilizem seu potencial de contribuição social muito aquém do que poderiam. O autor também aponta que a televisão foi fundamental para informar a milhares de pessoas acontecimentos decisivos na história da humanidade. As imagens da guerra do Iraque, o tamanho realismo das desgraças transmitidas pela televisão, fez com que muitas pessoas chegassem a se confundir com o realismo da situação, ali na frente de todo o mundo. Parecia impossível crer nas imagens de pessoas morrendo, a cidade desmoronando, todos ali fixados na programação sem poder agir, quase congelados.

No Brasil os fatos em relação ao acesso televisivo não ocorreram de forma muito distinta. Primeiramente a desconfiança quanto ao meio tecnológico cedeu lugar ao desejo de possuir, em cada casa, o instrumento fascinante - a televisão.

Talvez no primeiro momento não houvesse sido cogitada a sua utilização na escola. Por outro lado, o fascínio da imagem móvel, do som, de captar imagens reais de fatos externos de uma maneira tão atrativa, não tardaria a trazer, em menos de trinta anos, a perspectiva do uso da televisão maciçamente na escola.

Mesmo que a população tenha aceitado a utilização da televisão em casa, foi polêmica a introdução da televisão na escola, sendo alvo de profundas críticas. Na opinião de alguns especialistas da área, haveria uma banalização dos processos educacionais pelo uso da televisão, porque entre @s professor@s havia conceitos tradicionais muito arraigados, o que dificultaria um uso mais inovador dessa tecnologia.

Hoje, muitos anos depois da criação da televisão, existe um número bastante significativo de escolas que possuem um aparelho para utilização com @s alun@s. Porém, muitas vezes as formas de utilização deste recurso pedagógico tão propagado não são condizentes com os avanços tecnológicos e as possibilidades de uso da TV aberta, da TV a cabo, do Vídeo cassete e mais recentemente do DVD, bem como, das parabólicas do Governo Federal que chegam a muitas escolas através de canais educativos.

As diversas formas de utilização da televisão na escola têm colaborado para a socialização dos conhecimentos acumulados pelo homem? E mais ainda, têm proporcionado a sistematização e a construção de novos conhecimentos? Considera-se que alguns profissionais o fazem de forma qualificada, principalmente aqueles que participaram de processos de preparação.

ALMEIDA (1994) introduz seu livro acerca de “Imagens e Sons” destacando importantes considerações sobre as relações entre cinema e escola. Talvez a mais importante entre elas seja a de que os cineastas, ao fazerem um filme, não ficam preocupando-se com as questões pedagógicas de desenvolvimento cognitivo, adequação de série, métodos de alfabetização. Ademais coloca o autor, a escola determina filmes por séries ou faixas etárias, o que seria desnecessário á medida que, muitas vezes, aqueles filmes detectados pela escola como indevidos para determinada faixa etária acabam sendo vistos em casa junto aos pais.

O autor aprofunda-se na questão da adequação dos vídeos ao criticar a escola quando esta avalia o uso das novas tendências e novos conhecimentos que não podem ou ainda não estão prontos para fazer parte do currículo. Muitas vezes as crianças relacionam-se com estas informações através do telejornal ou do jornal impresso.

@s professor@s costumam subestimar as crianças, muito mais porque se sentem despreparad@s para trabalhar o assunto emergente, do que propriamente pela falta de condições das crianças de compreenderem novos conteúdos. No cotidiano d@s professor@s existe uma exaustiva tarefa, que compreende a necessidade de preparação constante, talvez maior na maioria das profissões.

ALMEIDA (1994) alerta para o cuidado que a escola deve ter no sentido de suas estratégias e conteúdos não caírem cada vez mais em desuso. Ainda com relação à atrofia da escola, outro autor, PRETTO (1996) ressalta a dificuldade que a escola tem de trabalhar a imagem móvel. Destaca que é fundamental o uso da linguagem audiovisual na escola:

Trabalhar nesta perspectiva é considerar a linguagem audiovisual como a linguagem da sociedade do próximo milênio. Observar o comportamento dos jovens em idade escolar, já criados numa convivência íntima com os videogames, televisões e computadores pode ser significativo para entender, por um lado, algumas das razões do fracasso da escola atual e, por outro, alguns elementos para uma possível superação desses fracassos (1996: 103).

Refletindo na perspectiva do autor, será necessário indagar se a escola percebe a importância da imagem e dos processos imaginativos. Pensa-se nas aulas de história sem imagens, nas de geografia sem imagens, nas aulas de ciências sem imagem e como por muito tempo foram trabalhadas as aulas de arte sem o uso da imagem, de todo tipo de imagem, fixa, móvel, de revista, TV e vídeo.

Por outro lado, pode-se entender o sucesso entre @s alun@s com o ensino da arte a partir do uso das imagens, tanto dos artistas consagrados quanto das imagens da cultura popular, da publicidade, das ruas.

Os projetos de arte trazem a preocupação com a reflexão contextualizada, com a elaboração de textos, objetos, desenhos, pinturas a partir do referencial pessoal de

percepção da obra do artista trabalhado e da compreensão estética deste processo⁸². Neste ambiente, muitas vezes, a produção artística a partir da tecnologia não é bem vista, até mesmo no meio artístico, muito pelos mitos em relação às questões de reprodutibilidade da obra de arte:

Nesse sentido, a gravura, o cinema e a fotografia, por exemplo, levaram algum tempo para serem reconhecidas como Arte; mas, assim que isso aconteceu, outras foram às tecnologias que surgiram e outros os questionamentos. Pode-se dizer, mesmo, que, algumas vezes, foi a Arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o *design*, não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento (PIMENTEL, 2002: 114).

Avançando na tentativa da compreensão inicial da linguagem da televisão, FERRÉS (1998) coloca importantes pontos de percepção no que diz respeito à técnica e à linguagem televisiva. Destaca, inicialmente, o audiovisual como uma linguagem de síntese, onde som, imagem, cor e movimentos interagem na busca de propor uma linguagem expressiva. Nesse ponto de vista, os elementos pré-filmicos relativos a vestuário, maquiagem e elementos do gênero, estão integrados com os elementos pós-filmicos como iluminação, cenário e outros elementos que integram a projeção.

A utilização das imagens vai além dos espaços educacionais. DUARTE (1999) descreve como as novas tecnologias são utilizadas no processo de elaboração de projetos dos arquitetos, à medida que as imagens estão cada vez mais presentes no cotidiano do trabalho.

Fazendo então a ligação da capacidade de influenciar toda uma cidade através da percepção dos arquitetos acerca da influência das tecnologias, e de uma linguagem específica da televisão para expressar-se, cabe à escola apropriar-se criticamente destes processos de aquisição de conhecimento em seu próprio benefício.

Erroneamente muitos professores utilizam a imagem móvel, seja por meio do canal aberto, cabo ou videocassete para substituir a si mesmos. Procedendo desta forma, os professores perdem a oportunidade de, além de dinamizar a aula, construir processos de ampliação dos conhecimentos dos alunos através da articulação com as atividades que estes estão desenvolvendo. Outras vezes a escola utiliza a televisão como forma de

⁸² Sobre este assunto, “o Ensino de Artes através de projetos”, ver HERNANDEZ, (1998) e (2000).

entretenimento, na falta de professor@s ou, ainda, para manter @s alun@s calados frente a algum seriado próprio da idade ou mesmo para acalmá-l@s em dias de chuva, quando não podem ir ao parque.

A prática de má utilização das imagens móveis acarreta outros preconceitos a sua utilização na escola. A tecnologia da televisão que já não mais amedronta, agora é tida como uma forma de desqualificar a aula. A carência de preparação d@s profissionais ao fazer uso deste importante recurso, a imagem, produz uma ineficácia no resultado, a partir de uma utilização banalizada. Assim, quando @s professor@s estão desestimulad@s e querem trazer algo de que @s alun@s gostem, trazem uma fita de vídeo para a escola.

O uso mais adequado desta ferramenta trará melhores resultados e maior satisfação a todos, professor@s e alun@s nos processos de aquisição e transformação dos conteúdos.

A tendência é de reduzir o audiovisual aos meios. Caímos naquilo que poderíamos denominar de **fetichismo da tecnologia**. Consiste em acreditar ingenuamente que basta que uma mensagem seja veiculada por uma máquina para que ela seja eficaz. Pensa-se, talvez, que, se a televisão ou a publicidade são sedutoras, é devido às tecnologias pelas quais os discursos são transmitidos (FERRÉS, 1998: 129).

A atividade de mediador no uso da imagem na escola é imprescindível, mesmo sabendo que muitas vezes o vídeo em si é muito mais interessante pelas imagens que propaga do que a maioria das aulas enfadonhas dadas no cotidiano. Nesse caso, @s professor@s devem buscar preparação para utilizar a imagem na sala de aula.

Por outro lado, percebe-se que o processo de utilização da imagem móvel poderia ser muito melhor aproveitado se @s professor@s tomassem alguns cuidados na preparação das aulas, no aprofundamento do conhecimento do tema exposto e no encaminhamento da dinâmica do trabalho após a utilização das imagens móveis.

Inicialmente é essencial que @s professor@s conheçam em profundidade seus objetos de trabalho, ou seja, os conteúdos a serem ensinados. A observação do material visual antes da sua utilização é fator fundamental; @s professor@s precisam conhecer o conteúdo do material visual e utilizá-lo de modo a reaproveitar seu conteúdo em outros momentos da aula, para que @ alun@ tire mais proveito do material visto.

Quando @s alun@s têm conhecimento dos conteúdos que são pré-requisitos para o entendimento do material a ser exibido, este material é mais aproveitado. @s professor@s, quando bem preparad@s, podem suprir as lacunas que eventualmente possam existir posteriormente à exibição do material dando continuidade ao projeto de trabalho. Uma nova observação do material pode ser uma estratégia interessante se o vídeo for breve e não causar cansaço.

Ao motivar @s alun@s estes percebem questões acerca da qualidade do audiovisual, podendo buscar outras fontes de pesquisa, o que enriquece bastante o processo. O esclarecimento das dúvidas e questões apreendidas também é bastante válido, não no sentido de dar respostas prontas, mas sim de instigá-los a formularem hipóteses, buscando questões para reflexões individuais ou coletivas.

É certo que as características essenciais de tod@ professor@ capacidad@ para o ensino de qualidade devem estar presentes no início dessa reflexão acerca de professor@s: o domínio dos conteúdos a serem trabalhados; a percepção da realidade na qual estão inserid@s; a relação dessa realidade com a sociedade em geral; a preocupação com as questões metodológicas; a avaliação processual; e características pessoais que facilitem a aproximação entre professor@s e alun@s são elementos importantes de uma prática pedagógica coerente. Claro que as questões postas acima, não são uma “camisa de força” para @s professor@s, no entanto, servem para uma boa reflexão.

A utilização das tecnologias na educação, no caso específico, o uso da imagem móvel, suscita algumas reflexões a respeito desse processo. Primeiramente é necessário dizer que a tecnologia, em si, não gera o sucesso do aprendizado. Ela pode estar aliada a algumas preocupações por parte d@s professor@s, no sentido de buscá-la como forma de ampliar o universo de conhecimento d@s alun@s de maneira desafiadora, por meio do grupo e não apenas como espectador da “telinha”.

Pela visualização anterior às aulas e pelo material a ser trabalhado, @s professor@s poderão resolver várias questões no que diz respeito a um melhor aproveitamento dos conteúdos que @s alun@s já possuem e o que poderão avançar na direção daquilo que poderão saber.

No caso do uso específico da televisão para o ensino a distância existem mitos maiores dos que se apresentam para o uso dela em aulas presenciais. DEMO coloca que:

Um dos mitos mais baratos da teleducação é a dispensa do professor, sob o postulado abusivo de que é possível estudar a distância. Certamente, é possível estudar a distância, porque o esforço reconstrutivo pessoal pode ser feito em qualquer lugar, também e muitas vezes fora da escola e da Universidade. Entretanto, a distância, sozinha, não educa. Pode apenas ser maneira mais cômoda de estudar, dispensando presenças desnecessárias, como ficar todos os dias assistindo a aulas expositivas e reprodutivas. A teleducação deve descobrir, talvez a contragosto, que a aprendizagem adequada exige o momento da reconstrução pessoal, bem como a necessária ambiência humana (1998:198).

Desta forma, o que irá garantir o aprendizado é a devida mediação que @s professor@s farão entre @s aluno@ e os aspectos propostos pela televisão. @s professor@s têm o papel de estimular as questões para a reflexão, propondo a busca de elementos que possibilitem uma maior compreensão do tema proposto.

Como se viu anteriormente, o exemplo da educação a distância, a imagem tem seu conteúdo próprio, no entanto, ela não substitui a atividade d@s professor@s. O autor aponta ainda para as relações estabelecidas na interação pedagógica, no sentido de reconstruir o conhecimento coletivo a partir de uma identidade pessoal, onde sejam considerados além dos aspectos cognitivos, os aspectos emocionais.

Por meio do planejamento do uso da imagem move,l construindo questões que possibilitem um avanço na compreensão do tema proposto, ter-se-á mais sucesso como mediador@s do conhecimento. Aliados a esta apreensão do conhecimento estão os fatores emocionais que levam @s alun@s a aprender.

FERRÉS (1998) questiona a “marginalização das emoções e das sensações”, atribuindo esse fato à solicitação por parte d@s professor@s para que @s alun@s tomem nota durante a exibição das imagens. O autor questiona a utilização de atividades que requerem processos de racionalização logo após a fruição das imagens. Ele propõe que os efeitos sensitivos e emotivos próprios da linguagem audiovisual sejam estimulados para uma maior “imersão dos alunos na experiência perceptiva e emotiva”.

Num momento posterior ao da fruição da imagem poder-se-ia então estimular processos que levassem em conta aspectos mais racionais da apreensão do conhecimento.

FERRÉS questiona:

Por que não enriquecer a prática docente com uma maior variedade de funções na utilização didática do audiovisual? As imagens podem ser

usadas com uma função motivadora, aproveitando a sua capacidade mobilizadora, a partir da sua incidência na emotividade. Neste caso, o processo de aprendizagem se completará com outros meios ou recursos como a linguagem oral, verbal ou escrita (1998: 145).

Essa emotividade não está presente apenas n@s alun@s para perceberem as imagens, está também n@s professor@s e na maneira pouco emotiva como este profissional aprendeu a ensinar através do uso da imagem. Assim, está presente no ideário d@s professor@s a necessidade de trabalhar a imagem da televisão apenas nos seus aspectos racionais, esquecendo-se do homem como um ser total.

Os canais de TV educativas exercem um papel importante na educação de professor@s, com destaque para a TV Escola, que exhibe programas específicos para serem utilizados tanto para alun@s como para professor@s. No entanto, ainda percebe-se uma inadequação dos programas “educativos” ou pela sua qualidade propriamente dita em satisfazer os interesses d@s alun@s ou pela insuficiente preparação d@s professor@s para manusearem a linguagem da televisão.

Ainda há muito que fazer para a utilização das imagens móveis na escola, pois as metodologias de ensino precisam ser revistas a partir da percepção da tecnologia como um importante recurso pedagógico que precisa ser dinamizado. Portanto, retorna-se mais uma vez às expectativas quanto à qualificação d@s professor@s apt@s a utilizarem a tecnologia de modo crítico, a serviço da democratização do acesso e da decodificação dos bens artísticos na escola.

4. A CULTURA NO ESPAÇO VIRTUAL

Caracterizando o conceito de cultura de maneira que atenda à diversidade de modalidades da ação humana, e que esteja necessariamente revigorado à medida que acontecem as mudanças na sociedade com homens e mulheres, este passa a ser um exercício de reflexão. Assim, cultura virtual vai se caracterizar pelo novo modo de se relacionar com os instrumentos tecnológicos das chamadas mídias. LEVY (2000) vai chamar o espaço virtual de espaço cibernético, identificando-o como espaço de convivência da humanidade hoje. Um espaço que toma vulto na vida das pessoas e que por isso já tem importância, não só do ponto de vista cultural, social, como econômico.

O autor Considera também que essa importância vai tomar vultos maiores quanto mais se ampliar na sociedade o uso do espaço cibernético, produzindo transformações no campo do Trabalho, da Educação, da Estética, da Arte e também da Política.

Ressalta-se que o espaço virtual é muito pouco utilizado se comparado a outras mídias, por exemplo. No entanto, há que se considerar que é só uma questão de tempo até que outra parcela da população tenha acesso à tecnologia, ainda que, como enfatiza FREITAG (2000), 2/3 da população mundial estará alijada do acesso tecnológico e, por consequência, de muitas oportunidades do mercado de trabalho.

BENTES (1997) apresenta uma versão do impacto da mídia na cultura, quando cita as guerrilhas eletrônicas que se estabeleceram no contexto da América Latina na Guerrilha Zapatista, onde o movimento utilizava a Internet como fonte de divulgação e acesso às informações. Assim, todo o mundo ficou sabendo da Guerrilha a partir das diversas páginas da Internet que veicularam mensagens para que as pessoas pudessem agregar-se virtualmente às idéias do movimento.

Outro caso de acesso à informação ressaltado pelo autor é o caso da entrevista de Marcinho VP, traficante do Morro Santa Marta, no Rio de Janeiro, ao afirmar ser desnecessária a ida à universidade porque no Morro todos tinham acesso à informação, através do contato com a TV a cabo.

Nas relações complexas que se estabelecem entre cultura, capitalismo, pós-modernismo e exclusão social, globalização e transnacionalismo, é que transita a cultura virtual porque é no espaço da virtualidade, que tais temas interagem de forma dialética.

Não é possível negar o espaço virtual porque ele possibilita vários acessos, como o caso dos Zapatistas; por outro lado, não é possível “fetichisar” o espaço virtual como se ele fosse apenas inclusivo, apenas democrático. Nesta reflexão há um universo amplo de possibilidades para problematizar, presentes na história viva da humanidade, aqui, especificamente, sendo tratadas as transformações do século XX.

Com as mudanças que marcam o século XX como o tempo de maiores transformações, num curto período, do modo de vida dos homens e mulheres, é que será situado o debate da cultura virtual. Em todos os aspectos da sociedade homens e mulheres, efetivamente, transformaram a natureza, transformaram a si próprios e produziram novos conhecimentos do ponto de vista científico, tecnológico, comunicacional, artístico, do modo de organização da sociedade, do trabalho, do ponto de vista político, e talvez o principal, do ponto de vista cultural.

Muitos debates no século XX apontaram para a discussão dos princípios capitalistas⁸³, em especial o surgimento de movimentos revolucionários socialistas que colocaram em cheque os seus pressupostos. Algumas dessas revoluções socialistas persistem no cenário mundial até os dias de hoje⁸⁴, e também são incessantemente questionadas. As duas grandes Guerras Mundiais, a queda da Bolsa de Valores em 1929, a Guerra Fria, a queda do muro de Berlim, a Guerra Do Golfo Pérsico, a grande Revolução Européia de 1989, também são espaços de rediscussão da nova ordem econômica, social e política. Mais próximo dos dias atuais tem-se os confrontos entre os Estados Unidos e o Iraque.

No campo específico da arte, cada movimento artístico formador das vanguardas modernistas da primeira metade do século XX reconsiderou novas utopias e buscou definir em seus diversos manifestos a sobrevivência do homem neste espaço de profundas conturbações. O Futurismo propiciou e reflexão acerca da velocidade da sociedade da máquina, o Dadaísmo apostou no rompimento das tradições, bem como o Expressionismo, com a necessidade de derramar toda a dor perante as incertezas da vida humana, do ser moderno. Cada momento desses buscou refletir sobre um grande cenário de transformações que se constituiu na sociedade de forma tão rápida, se comparado aos

⁸³ HOBBSAWM, 1994.

⁸⁴ Como o caso de Cuba, que mesmo com alguns equívocos avançou nos aspectos de saúde e educação.

séculos anteriores à era moderna, assim esses movimentos reuniram características de muitos conflitos e nenhuma linearidade.

Picasso apresenta seu ponto de vista em relação à guerra, uma busca por definições sociais. Seu desconforto com a dizimação da população da cidade espanhola de Guernica fez com que o artista se manifestasse em sua linguagem à arte, através da apresentação do quadro intitulado “Guernica”. As dores da perda humana e da dignidade social estão presentes na vida de Picasso e são traduzidas nesse quadro. Logo, a arte não se manteve neutra, foi um espaço de reflexão social, mudando a vida das pessoas e do contexto das cidades.

No processo de grandes transformações que se constituíram na metade do século XX, o cenário se agravou pela carnificina da Segunda Guerra Mundial. Ainda no pós-guerra, o eixo das artes plásticas saiu da cidade de Paris, que deixou de ser a capital das artes na Europa, e Nova Iorque passou a acolher as artes plásticas no contexto do Expressionismo Abstrato.

No movimento das transformações da sociedade e dentro dela, nas leituras da arte institucionalizada, destaca-se a do papel da idéia como principal objeto de produção artística. A arte assume novas características que vão ao encontro das fragmentações sociais. Na arte a interface das linguagens, o fim das fronteiras de estilo, a diversidade de material, propostas abertas de construção e leitura da obra de arte vão caracterizar o Pós-modernismo.

Neste final de século que, já um pouco mais pacificamente, é possível rotular de pós-moderno, tanto a tradicional concepção antropológica de cultura quanto categorias mais recentes (...) não mais dão conta, sozinhas, da complexidade e da diversidade da dinâmica cultural (COELHO, 2004: 127).

Na arte institucionalizada estão refletidas as características da sociedade ocidental, bem como as problemáticas do indivíduo, do multiculturalismo, da crítica ao consumismo, das idéias neo-expressionistas que ressurgem na pintura, que dão a tônica de um grande caldeirão cultural onde tudo é permitido.

A complexidade da dinâmica cultural se multiplica paralelamente a um sentimento de negação, em alguns setores, da construção de análises sobre os processos de mudanças culturais dentro da arte, como a percepção do fenômeno pós-moderno numa

perspectiva ufanista, na medida em que este é visto como o redentor da arte e da sociedade porque abre os caminhos para uma ampla expressão artística e de movimento do ser humano.

Em outros contextos sociais, fora do eixo dominante, outras experiências estéticas acontecem ao mesmo tempo em que as experiências da arte institucionalizada, porém, em outro contexto, com leituras diferenciadas. O caso da América Latina e África, Ásia e União Soviética, apresentam-se não só no contexto da arte, como também no contexto da política, com abordagens diferentes do eixo dominante.

Nas reformas de Gorbachev na União Soviética, a partir de 1985, são apontados, na conjuntura social, novos olhares para a dualidade entre as potências americanas e soviéticas, pois essas reformas vão gerar um abrandamento do regime soviético. Desde o início do projeto de abertura de Gorbachev, fica marcado o fim do regime comunista na União Soviética.

IANNI aponta esse cenário como síntese da necessidade de muitas reflexões teóricas:

A partir destas questões se torna possível compreender a grande transformação que se acha em curso nesta parte da história. Aos poucos, fica evidente que terminou uma época, mas não terminaram os desafios. Ao contrário, eles se recriam com novos ingredientes. Reabrem-se as disputas entre nações capitalistas. A Alemanha e o Japão surpreendem e já parecem incomodar os Estados Unidos e a Europa. Os Estados Unidos dão sinal de declínio, aquém da missão civilizatória global que procuravam assumir (1999:21).

Os novos desafios aos quais Ianni se refere dizem respeito a uma série de aspectos que vão desde as necessidades comerciais criadas pelos países da América Latina, África, China, Oriente médio, até questionamentos acerca da capacidade do capitalismo de estancar as desigualdades sociais da maioria da população mundial.

IANNI (1999) assinala uma reorganização da história. Apresenta a substituição da visão de sociedades nacionais pela visão de sociedades globais. Este fenômeno, mais conhecido como “globalização”, muda o conceito de fronteira entre os diversos países. A formação de blocos de países, o fim das barreiras de impostos e o livre comércio são aspectos desta nova ordem global que vão influenciar o contexto cultural no que diz respeito ao modo de vida dos homens e mulheres.

O autor não considera a globalização como um fato acabado, pois, como pressuposto da globalização, está a necessidade de efetivar-se um desenvolvimento por toda a sociedade sem excluir países deste processo. Dessa forma, observa-se que a globalização proposta nasce excludente, sendo que esse projeto está longe de acabar.

Este é o caso da África e da América Latina. ‘Globalização – o termo que define a economia dos anos 1990 – é hoje inadequado. Em verdade, as economias das nações industrializadas têm-se tornado crescentemente interligadas, por meio do comércio global e dos produtos globais. Mas a globalização deixou bastante à parte duas imensas regiões do globo, compreendendo mais de 60 países, com cerca de 20% da população mundial e uma respeitável parcela dos seus recursos naturais: África e América Latina (...). (BELLI apud. IANNI, 1999: 23).

No processo de globalização, as grandes potências, formadas pelos países mais ricos do mundo, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Japão, França, Itália, Canadá e mais recentemente a Rússia, promovem uma reorganização do capitalismo, a partir da necessidade de formação de blocos, superpotências, de abertura de novos mercados.

Fundamentadas na crítica ao Estado-nação e por consequência no estado do bem-estar social, desenvolvem um projeto com vistas à flexibilização das relações de trabalho. As relações estáveis de trabalho com vínculos de seguridade social entre trabalhadores, governo e empresas vão dar lugar a relações estabelecidas através de contratos esporádicos, por empreitadas de trabalho e vínculos temporários sem ônus trabalhistas para o empregador. Como principal argumento as elites dominantes vão usar o fato de que a flexibilização é necessária para ampliar as competências dos trabalhadores, pois se não houver estabilidade, estes estarão a todo tempo buscando capacitar-se, ficando para o mercado a tarefa de escolher entre os mais capacitados.

Através dos princípios neoliberais é que as nações dominantes criam estratégias para a monopolização da economia mundial. Desse modo, vão sustentar sua política de relações trabalhistas normalmente mudando o eixo de contratação para países de terceiro mundo, onde a mão-de-obra e a matéria-prima são mais baratas e o nível de organização dos trabalhadores é menor, se comparado aos países ricos.

Do ponto de vista das questões ambientais, os países de “terceiro mundo” também são utilizados como depósito dos dejetos produzidos pelas grandes indústrias

multinacionais. Percebe-se, também, que a fiscalização ambiental nos países pobres deixa a desejar no que se refere à proteção do ambiente.

IANNI (1999) define três formas, épocas ou ciclos de grande destaque do capitalismo, sem que necessariamente cumpram uma ordem linear entre elas; podem sobrepor-se, conviver ou mesclar-se. Inicialmente este processo de modernização se constitui de forma a opor-se ao modelo agrário, dando ares de modernidade às relações entre capital e trabalho, constituindo-se como um campo fértil para a revolução burguesa.

Num segundo momento o capitalismo busca aumentar suas fronteiras, conquistar novos mercados e aprimorar as relações comerciais internacionais. Amplia seus espaços de produção além-mar, estabelece formas de obtenção de matéria-prima mais abundante e com custos mais baixos. Desta forma, a desenvoltura do capitalismo sobre a economia nacional estabelece como estratégia de conquista o poder sobre outras nações de menor poder no cenário global. Tal categoria é definida como imperialismo, configuração histórica dada por IANNI (1999), a partir das reflexões de Hobson, Bukharin, Rosa Luxemburgo e Lênin, onde predomina a lei do mais forte sobre o mais fraco.

Como terceiro destaque, o autor identifica o capitalismo numa escala global. Os Estados-nações declinam de parcelas de seu poder, tanto os países dominados quanto os países dominantes, em nome de organizações que detêm o maior poder econômico.

As empresas e os conglomerados constituem-se como centros de decisão ampliando seus poderes à proporção que se alastram por vários países perdendo um vínculo único, com um determinado país. Adquirem a formatação da necessidade econômica adaptando-se aos modos de vida de cada país, onde a necessidade exige que se instalem e se incorporem ao mercado nacional ou regional. Constituem-se, desta forma, poderes dentro de uma sociedade global. Para IANNI, *“Uma sociedade global no sentido de que compreende relações, processos e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, ainda que operando de modo desigual e contraditório”* (1999:39).

O último aspecto levantado pelo autor interessa particularmente a este trabalho, pois é nesse contexto que se estabelecem as novas relações culturais, a partir da chamada sociedade global que vem estabelecendo, ao longo do tempo, modos de vida entre as pessoas, ampliando as redes de acesso a determinadas informações, onde os indivíduos estão conectados mundialmente através da Internet. Esse ambiente, aliado ao conceito de

desterritorialização, vai produzir uma nova ordem cultural de relação entre os indivíduos. Como identifica IANNI: “Há situações e momentos nos quais as determinações econômicas adquirem preeminências, tornam-se particularmente visíveis, decisivas. Mas sempre levam consigo implicações sociais, políticas e culturais” (1999:39).

ORTIZ (1998) aponta uma questão central que é a reflexão acerca da realidade mundial na perspectiva da cultura dissociada de um determinismo econômico. Como tratar então a complexidade da cultura neste contexto mais amplo das diversas identidades culturais? Existe a possibilidade de uma cultura mundial? Como é possível constituir um sentimento de pertença a uma sociedade mundial? E as questões de identidade, como se estabelecem neste contexto?

Dentro do atual pensamento antropológico, o aspecto de singularidade se mantém. Para ORTIZ,

Cada ‘povo’ é uma entidade, um ‘mundo’ diverso dos outros. Decifradores de uma linguagem oculta, os antropólogos se vêem como estudiosos das diferenças. A categoria cultura lhes permite dar conta desta pluralidade dos modos de vida e do pensamento (1998:21).

O autor identifica a resistência entre os antropólogos à compreensão de uma idéia de mundialização da cultura, que para ORTIZ (1998) diz respeito a um conjunto de manifestações que se estabelecem no modo de vida de grupos sociais, vistos até hoje sob uma ótica singular.

Assim, é de suma importância tentar perceber como se constitui a reflexão posta por ORTIZ (1998) na perspectiva da mundialização da cultura, onde o autor identifica que o termo globalização, para dar conta desse cenário de transformações culturais, é restritivo na medida em que está impregnada, neste conceito, a supremacia das questões econômicas. Sem desconsiderar a importância das análises econômicas, deseja ampliá-las a partir do conceito de mundialização da cultura.

Para demarcar o campo da cultura e não torná-la uma consequência das questões econômicas, o autor aborda a perspectiva das origens do capitalismo no século XV, não havendo a partir destas origens uma determinação cultural possível de influenciar o século XVIII ou, da mesma forma, as origens modernas no século XX. Explicita que cada período foi caracterizado por uma diversidade de mudanças culturais, do ponto de vista do indivíduo, das relações culturais, da organização da cidade. Situações que se

modificaram completamente, no sentido de transformarem-se em outra coisa, enquanto as relações econômicas, do ponto de vista do capitalismo, modificaram-se, porém nunca deixaram de ser capitalismo. Assim, o autor demarca a inexistência de um determinismo econômico sobre a cultura.

Isto significa que a história cultural das sociedades capitalistas não se confunde com as estruturas permanentes do capitalismo. O século XIX conhece expressões diferenciadas de seu início, com o nascimento da sociedade industrial, e no seu final, com a emergência da modernidade urbana e o **take off**⁸⁵ da Segunda Revolução Industrial. E se hoje o tema da pós-modernidade se impõe é porque no âmago deste mundo que descrevemos como sendo capitalista surgem outras configurações irreduzíveis ao processo econômico (ORTIZ, 1998:24).

Nesta perspectiva, a mundialização da cultura mantém a existência da diversidade, a possibilidade de coexistência de várias manifestações culturais, mesmo que isso aconteça com situações de conflito. No entanto, não desconsidera que existam aspectos da cultura que são, na atualidade por força da Rede Mundial de Computadores - WEB, disseminados de forma mais rápida.

Desconsiderar o acesso à rede mundial de informação como espaço de construção da cultura nos dias atuais é praticar um reducionismo na compreensão de um novo modo de produzir cultura ou, melhor dizendo, um espaço de troca de cultura. Mesmo que milhões de pessoas não tenham acesso algum a este meio, e que outras tantas nunca cheguem a tê-lo, as que tiverem acesso modificarão seus modos de relacionar-se com a informação, e esse fator torna importante estudar como se dão as relações culturais do ponto de vista de uma interação mediada pela tecnologia.

Para RIBEIRO (2000), é de fundamental importância perceber como o espaço virtual modifica as relações culturais entre os indivíduos. O autor analisa as transformações que o espaço virtual produz sobre as relações subjetivas, as necessidades sociais, econômicas, institucionais, ideológicas, individuais e coletivas.

Assim, o autor diferencia os termos globalização e transnacionalismo. Para ele o primeiro identifica as questões ligadas à economia e o segundo identifica as questões ligadas à cultura. Pode-se fazer uma correlação entre o conceito de transnacionalismo

⁸⁵ Grifo do autor.

utilizado por RIBEIRO (2000) e o conceito de mundialização da cultura utilizado por ORTIZ (1998), posto que ambos diferenciam os aspectos mais diretamente utilizados para falar das questões econômicas, relativamente separados dos aspectos do âmbito da cultura, utilizando dois termos para isso. Ambos utilizam o conceito de globalização. Para os aspectos subjetivos e culturais, Ribeiro utiliza transnacionalismo e Ortiz mundialização.

RIBEIRO manifesta-se em relação às articulações entre transnacionalismo e a Internet, observando que:

De fato, o transnacionalismo tipicamente manifesta-se através de uma articulação diferente do espaço real e da criação de um novo domínio de contestação política e ambiência cultural que não são equivalentes ao espaço que normalmente experimentamos: assim os chamados ciberespaço e cibercultura. Esta é a razão por que a base tecnosimbólica para a emergência do que chamo de comunidade transnacional imaginada-virtual é a rede global de computadores, a Internet (...) (2000:468).

Quando da criação da rede global de computadores, a Internet foi pensada inicialmente do ponto de vista da estratégia militar, como alternativa comunicacional mais rápida para ampliar as redes de informação do exército americano. Neste contexto, a abertura da rede para outros fins, científicos, acadêmicos ou mesmo de lazer, não se constitui um campo aberto onde não existem oprimidos ou opressores.

Do ponto de vista do acesso à rede percebe-se que existe uma concentração entre os americanos no acesso aos computadores e que na América Latina e África este uso é infinitamente menor. Observa-se que na condição de acesso reduzido apresenta-se a dificuldade de buscar um equilíbrio no que diz respeito aos temas veiculados do ponto de vista da identidade cultural. De um lado, há uma diversidade de aspectos informacionais, e de outro, a ineficácia de políticas de alteridade cultural, onde todos permanecem com o direito de apresentar seus aspectos culturais e simbólicos, discutindo-os a partir da diferença de cada grupo social.

SILVA (1999b) ressalta que as relações de poder são estabelecidas no momento em que conforme os indivíduos dão significação aos aspectos sociais, quando os diferentes grupos se relacionam a partir daquilo que é significativo dentro do seu meio. Por força dos contatos estabelecidos entre os grupos manifesta-se a diferença. Assim, o grupo que domina pela coerção ou pela aceitação do outro grupo, tenta impingir seu

contexto para outros grupos sociais. Como exemplo desta prática, na realidade ocidentalizada, pode-se apresentar a mudança de hábitos não só de comportamento, mas alimentares de modos de vestir diferenciados a partir da entrada da mídia no Brasil, no que diz respeito aos modos de viver da juventude americana.

Estabelecer uma identidade entre grupos diferenciados é conquistar no outro o desejo de abrir mão do seu significante cultural, partilhando da representação do outro através da eliminação da diferença.

A identidade tal como a cultura, tampouco é produto final, acabado, uma coisa. Ela é objeto de uma incessante construção. Os resultados dessa construção, tal como as práticas de significação a que está vinculada, são sempre incertos, indeterminados, imprevisíveis. Como diz Stuard Hall (1994, p.222), deve-se pensar na identidade como uma 'produção, que não está nunca completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora da representação (SILVA, 1999b).

Percebe-se, então, que outras significações vão fazer parte do universo das relações de troca que acontecem no âmbito da Internet. Essas trocas são mediadas por uma nova postura diante da tecnologia, novos hábitos que se constituem, ou seja, uma outra forma de relacionar-se.

Estabelecendo um ponto fundamental no interior da discussão das considerações da cultura virtual identifica-se que as possibilidades de participação são talvez os maiores valores do mundo virtual, ainda que também possam produzir um confinamento do indivíduo, ou seja, das possibilidades de atuar democraticamente dentro na Internet. A esse respeito, FISHKIN (2002) aponta que existem várias possibilidades de participação no contexto da WEB, desde espaços virtuais que consultam sob diversos aspectos da vida cotidiana, até processos de eleição que proporcionam mudanças na sociedade. Ressalta, no entanto, que mesmo que as pessoas tenham possibilidade de utilizar os mecanismos de participação, esta participação é mediada pelos aspectos econômicos e sociais, daqueles que têm acesso à Internet. Os "votos", ou seja, a participação pela Internet, fica à mercê da organização do processo, podendo ser ou não manipulada pelos organizadores.

As formas de participação popular na mídia, são algo há muito tempo utilizado pelas rádios, por exemplo, para atingir principalmente as classes populares, pois alguns programas têm sua seleção produzida com a participação dessas pessoas no cotidiano das rádios. Alguns programas utilizam os cardápios musicais como atrativos para obter a

atenção das pessoas que ligam para solicitar uma determinada música e outras que as oferecem para outras pessoas de seu círculo de relações. *Diferentes meios exigem dos indivíduos que utilizem diferentes habilidades, faculdades e recursos a fim de codificar e decodificar mensagens no referido meio* (THOMPSON, 1995:223).

É importante salientar que os “gostos” a partir das músicas que são solicitadas às rádios são estimulados pelas canções que ficam mais expostas na mídia, seja pelos próprios programas, ou ainda, pela própria televisão nas trilhas de novela. Mas o que é necessário destacar é que esse mecanismo de participação vai estender-se na atualidade de forma muito mais ampla do que as experiências de rádio, porque amplia demasiadamente a participação, pelo telefone e também pela Internet. Surge aí outra experiência cultural, na medida em que as pessoas não ficam mais passivamente assistindo à programação. A todo o momento, a programação solicita uma opinião para identificar a expectativa do público.

Pode-se dizer, então, que a participação virtual na utilização do telefone quando se fala com um Centro de Atendimento ou a participação na Internet modificam as relações culturais na perspectiva do corpo que se comportava de forma mais acomodada no sofá da sala, e ainda, nas saídas para o telefone ou a Internet que os telespectadores organizam para participar tão logo sejam solicitados pelo apresentador.

De tal modo, as novas tecnologias da comunicação permitem colocar diferentes parceiros de interlocução em contato, através de ações recíprocas e vínculos virtuais variados, criando um potencial de interação inédito, se comparado com os veículos de comunicação tradicionais (MAIA, 2002:46).

Nas perspectivas do conceito de cultura apontado por LARAIA (1986), a própria condição dos internautas faz com que, a partir das condições de comunicação existentes entre eles, construam novas formas de comunicação entre si. Nesse cenário a rapidez de possibilidades de troca também mudará a forma de se relacionar com o conhecimento.

Neste momento de intensas mudanças culturais influenciadas pela linguagem e modos de aprendizagem da Internet, surgem novos elementos de interação na cultura simbólica que farão parte do cotidiano das pessoas.

Ainda Lévi (1993) indica que qualquer reflexão sobre o futuro da cultura contemporânea não pode ignorar a enorme incidência de meios eletrônicos e da informática. No que se refere às novas tecnologias de comunicação com suporte informático, o autor acredita que o hipertexto representa um dos futuros da escrita e da leitura, pois o hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos (PORTELLA, 2002:128).

Considera-se que quando maior for a capacidade de interatividade entre os envolvidos no processo de utilização da Internet e as possibilidades de ferramentas multimídia, maior será a mudança cultural, pois estes elementos de interatividade vão modificar o universo simbólico, no sentido de estruturar a reflexão d@s alun@s numa perspectiva espacial diferenciada.

Uma mudança cultural também abriga uma mudança educacional, pois hoje muitas pessoas têm como única fonte de informação as tecnologias midiáticas, como a TV e o rádio de uma forma mais popular, e a Internet, nas classes média alta ou àqueles que a ela têm acesso no trabalho ou na escola.

4.1- OS MODELOS DE EDUCAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Uma das modalidades mais antigas da educação a distância (EaD) é o ensino por correspondência, que pretendeu ensinar por meio de cursos de curta duração para profissionais de baixa escolarização que necessitassem de formação rápida e certificação para atuar no mercado de trabalho. Normalmente esses cursos eram veiculados em revistas populares. O começo da EaD foi impulsionado na Inglaterra e Estados Unidos também pelos avanços tecnológicos como o correio. Ainda hoje, mesmo com uma utilização de menor porte, existem algumas modalidades de cursos por correspondência.

Entre @s professor@s é comum a participação em cursos de correspondência nos quais est@s respondem a um número determinado de questões e as enviam para a instituição proponente do curso, que avalia e emite o certificado⁸⁶. Na falta de

⁸⁶ Como exemplo tem-se os cursos do CETEB, que são apresentados em diversas temáticas e aceitos pela rede pública com fins de acesso ao plano de carreira do magistério.

oportunidades de cursos de maior duração que possibilitem acesso na carreira, são utilizados cursos de correspondência para atingir a cota necessária.

Segundo LITWIN (2001), o começo da EaD é que trouxe muitos dos preconceitos para com essa modalidade, pois associou a modalidade de EaD com um processo de ensino desqualificado pela rapidez com que era desenvolvido e pela ausência de professor@s no processo de ensino. Percebe-se, assim, uma concepção de processo de aprendizagem focado n@s professor@s.

Observando a leitura que BELLONI (1999) faz de diversos autores que conceituam a EaD, identifica-se que no aspecto da relação espaço e tempo prevalece a caracterização da EaD como um processo que ocorre fora do espaço físico escolar e pouco se fala da questão do tempo da interlocução com @s alun@s. Assim, existe uma predisposição a caracterizar a área de EaD como um espaço fora da sala de aula, deixando em segundo plano a constituição das relações pessoais entre professor@s e alun@s e também entre @s alun@s.

BELLONI (1999) destaca ainda que os conceitos apresentados por diversos autores sobre a EaD apresentam-na com as características dos modelos industriais que privilegiam processos de aprendizagem nos moldes do fordismo e pós-fordismo.

Nas últimas décadas, muito do que se escreveu, disse e fez em EaD, baseava-se em modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industriais, sintetizados nos 'paradigmas' fordismo e pós-fordismo. A importância deste debate é crucial, já que estes modelos (criados para descrever formas específicas de organização da produção econômica) têm influenciado não apenas a elaboração dos modelos teóricos, mas às próprias políticas e práticas da EaD, no que diz respeito tanto 'às estratégias' desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos (1999:09).

É possível identificar nas práticas da EaD algumas características da educação tecnicista onde predomina a concepção de que a técnica por si resolveria os problemas de aprendizagem e a ênfase d@s professor@s ficaria na realização de instrumentos que por si só garantissem o sucesso d@s alun@s. Isto posto, muito mais do que privilegiar os processos de criação dos instrumentos, **processos de ensino**⁸⁷, seria necessário investir

⁸⁷ Os termos grifados, processos de ensino e processos de aprendizagem, são cunhados por CARMO, (1997) Apud. BELLONI (1999), com o entendimento de que existe uma necessidade de que a EaD volte-se

nos **processos de aprendizagem** (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.).

Os processos de ensino centrados n@s alun@s possibilitariam uma redução no impacto da questão temporal da EaD, pois à medida que @s alun@s têm condições de estudo e são estimulad@s no sentido de que sua aprendizagem seja autônoma, poderão ter avanços em sua aprendizagem.

Através dos processos de EaD pensados para a autonomia d@s alun@s, o poder de escolha prevalece em relação às atividades pré-determinadas, uma vez que dentre as diversas opções de estudo el@s poderão escolher aquela que melhor convier. Cabe ressaltar que esta prática não poderá se confundir com um abandono d@s alun@s a sua própria sorte. O papel d@s professor@s continua a existir, já que existe uma mediação, alguém que elabora o material, que lê e corrige as propostas d@s alun@s.

Outro aspecto que traz discriminações quanto à utilização dos processos a distância é o entendimento de que @s alun@s estudam sozin@s. Essa modalidade considera @s alun@s autodidatas e não é uma modalidade da EaD. À medida que @s alun@s participam de um processo de EaD, el@s têm uma orientação, através de um material específico preparado para esta atividade e, principalmente, agregado a um projeto pedagógico. Na maioria das vezes existe apoio de monitor@s e trocas entre os colegas. Ainda no sentido de melhorar as relações interpessoais, nada impede que junto a processos de EaD ocorram encontros presenciais. Nesse sentido, o processo autodidata d@s alun@s pode ser informativo, mas não educativo.

Na situação de aprendizagem autodidata, @s alun@s são @s selecionador@s do material e não existe interlocução, nem projeto pedagógico. Como não existe processo de troca, esta modalidade não se caracteriza como um processo de EaD.

Quando da elaboração do material de educação a distância é necessário ter profissionais preparados para que não haja uma tentativa de repetir a aula presencial no modelo da EaD. A educação a distância não é uma substituta da educação presencial, ela é outra opção que poderá ser utilizada em várias situações. Através da EaD pode-se reunir

para @ alun@, no que diz respeito a sua aprendizagem, pois para que haja maior autonomia d@ alun@ é necessário que os processos de ensino sejam focados nesta direção e que os processos de aprendizagem sejam estudados.

um número de pessoas muito maior, em diversos espaços diferenciados, como também estudar da sua própria casa ou do trabalho, por exemplo.

Considera-se que há, no isolamento de estudar em casa ou permanecer no ambiente de trabalho além do horário estabelecido pela sua ocupação, uma mudança cultural que conduz as pessoas a deixarem de estudar em grupo e passarem a isolar-se em suas casas ou no próprio ambiente de trabalho. Isso poderia ser minimizado com a execução de algumas tarefas que não estejam ligadas somente à atividade na Internet, como por exemplo uma pesquisa de campo ou uma atividade de observação.

Com o desenvolvimento tecnológico à EaD, consegue-se atingir uma interatividade muito maior no sentido da troca entre professor@s e alun@s, pois ao comparar o processo de correspondência com a videoconferência ou a Internet, identifica-se um avanço na questão do tempo de resposta, sem considerar a qualidade do material visual. A interatividade está em crescente pesquisa, todos os dias são descobertos novos meios de interatividade.

Na educação de professor@s os desafios aumentam na medida em que, além de pensar o processo de aprendizagem de seus alun@s, têm de desconstruir as formas de aprender e ensinar da educação presencial, para que possam ser autônomos em sua aprendizagem.

Entre as diversas modalidades da EaD: aberta (quando não existe fator continuidade, @ alun@ pode entrar e sair do processo, cada aula é uma aula) e fechada (definida por módulos, com pré-requisitos); institucional (ligada a uma instituição, pública ou privada, com certificação) ou livre (pertencente a grupos ou indivíduos, sem certificação), @s alun@s poderão escolher aquela que lhe dará maior retorno na sua necessidade e confiança quanto ao sucesso de sua aprendizagem.

Nesta pesquisa serão descritos os processos de aprendizagem através da Internet, quais as vantagens, como funcionam, quais as possibilidades de interação e como fazer do ambiente virtual um espaço de aprendizagem, autônomo, de qualidade e que possibilite a@s professor@s de arte, neste caso específico, um espaço de reflexão das questões do ensino de arte na perspectiva multicultural.

Neste sentido é possível resgatar um conceito trabalhado por BELLONI, partindo da reflexão de vários autores, que é o conceito de aprendizagem autônoma, que modifica

substancialmente a atuação do aluno da EaD. Uma perspectiva também discutida na educação presencial.

Por **aprendizagem autônoma** entende-se um processo de ensino e aprendizagem **centrado no aprendiz**, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o **professor deve assumir-se como recurso do aprendiz**, considerado como um ser autônomo, gestor do seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autogerir e auto-regular este processo. Este modelo de aprendizagem é apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias à auto-aprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo (TRINDADE, 1992:p.32; CARMO, 1997p. 300; KNOWLES, 1990)⁸⁸.

Pode-se iniciar esta reflexão considerando que a questão da autonomia do estudante é desejo dos profissionais da educação e que no aspecto da aula presencial ela é mais estimulada pela existência de laboratórios, oficinas e bibliotecas, muito próximas dos alunos, outro fato facilitador é que os alunos que desenvolvem cursos presenciais e que estão construindo sua autonomia têm os professores próximos para qualquer reflexão. Evidente que a presença dos professores não é fator determinante para a aprendizagem, caso contrário as salas de aulas seriam repletas de alunos bem sucedidos.

Já nas propostas correntes de EaD, pela forma como os cursos são produzidos apresentam um conteúdo na maioria das vezes engessado. Muitas dessas características vem da representação que os professores fazem do aluno de EaD, como um sujeito com muito pouco tempo para o estudo e pouca experiência no exercício da autonomia escolar.

Cumprido destacar que o exercício da autonomia prevê um domínio sobre o planejamento do estudo, a busca de referenciais e, principalmente, a ampliação do desejo de estudo, além do entrelaçamento dos conteúdos do curso com o trabalho desenvolvido pelos alunos cotidianamente.

Assim sendo, as atividades propostas pelos módulos desta pesquisa levam em consideração os seguintes aspectos: a valorização da intervenção dos alunos, à medida em que estes possam não só gerir o programa, escolhendo os módulos, como também ter a possibilidade de articular seu processo de trabalho com os conteúdos do curso; através dos módulos, bem como, dos exercícios e atividades individuais e em grupo; os alunos

⁸⁸ Apud. BELLONI (1999).

estarão sempre sendo estimulad@s a ampliar sua criticidade e posicionando-se enquanto indivíduos produtores de sua história.

Os módulos foram produzidos de forma leve, bastante abertos em relação à ampliação dos conteúdos d@s alun@s, possibilitando que est@s façam também a sua contribuição. Ao mesmo tempo, considerem a necessidade de buscar significações para a aprendizagem, já que refletem situações que @s professor@s estão vivenciando em sala de aula. Essa forma mais airada de desenvolver o planejamento permite ainda que @s alun@s aprendizes tragam sua situação de aprendizagem do cotidiano do trabalho para o espaço virtual, onde seus colegas poderão ajudar a partilhar a experiência.

Alguns materiais serão elaborados de forma prescritiva para que @s alun@s tenham a possibilidade de ter alguma fonte de pesquisa. No entanto, a pesquisa individual d@s alun@s também será valorizada e bastante estimulada. As ferramentas das plataformas de trabalho foram construídas para estimular não só o trabalho individual, como também o trabalho coletivo, na medida em que os espaços do *chat*, do fórum, da mala direta e do *e-mail*, vão possibilitar este encontro necessário para constituir um espaço com mais autonomia.

As atividades de retorno das solicitações d@s alun@s pel@s professor@s deverão ser breves, para que não haja desestímulo entre os alun@s e haja continuidade nas atividades de aprendizagem. Com eses cuidados espera-se que @s professor@s aprendizes se estimulem com o plano de trabalho a ser desenvolvido e superem as dificuldades expostas por POUL apud. BELLONI:

O aprendiz auto-atualizado é um mito, e muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão do tempo, de planejamento e autodireção colocadas pela aprendizagem autônoma. Muitos se acham despreparados, têm problemas de motivação, tendem a se culpar pelos insucessos e têm dificuldades de automotivação (1999:45).

Outro ponto a ser considerado é que esta autonomia não nasce de forma mágica, a participação é um aspecto que se aprende ou não ao longo das experiências de vida. Por isso, o papel d@ tutor@ é, ao mesmo tempo em que dialoga com o grupo, estimular a pesquisa, tencionando para que haja um processo de reflexão, orientar o trabalho de modo geral para que o grupo finalize as tarefas a que se propôs, pois afinal aprendizagem

também exige responsabilidade com o grupo de aprendizes e consigo mesmo. Quando @s alun@s “empurram” as tarefas, acabam construindo uma desmotivação que faz com que o indivíduo desista do trabalho.

Do ponto de vista dos materiais que são utilizados com @s alun@s da EaD, observa-se que existe um foco na utilização de textos que são dirigidos aos diversos grupos, e através deles e da mediação d@s professor@s são trabalhados os conteúdos do ensino em questão. LITWIN (2001) abre o debate acerca da utilização deste material no sentido de perceber as dificuldades que @s alun@s apresentam para utilizar essa ferramenta de aprendizagem.

Um dos pontos que o autor identifica é a dificuldade que os especialistas têm de produzir tal material, pelo fato de não existir, por parte de quem elabora o material, um conhecimento prévio do grupo a que se destina. Outro aspecto que aprofunda essa problemática é a pouca experiência que @s estudantes têm em lidar com textos acadêmicos. SEVERINO (2002) também destaca esse dado quando diz que muitas vezes @s alun@s gostam de ler, porém, têm preferência por outros estilos de literatura, diferentes dos livros técnicos utilizados na academia. As dificuldades em ler e escrever são aprofundadas à medida que existe dificuldades em relação ao estilo de escrita d@s especialistas, estes apresentam, por vezes, textos rebuscados, o que dificulta o acesso para principiantes.

Considerando o processo de leitura, escrita e interpretação, LITWIN (2001) aponta que @s estudantes encontram dificuldades para manusear os textos acadêmicos, quais sejam: falta de clareza para perceber os aspectos relevantes; dificuldade de identificar a organização do texto, pois não percebem os critérios de ordem e hierarquia dos conteúdos expostos no texto; dificuldade de compreender a ordem ou progressão do tema exposto; dificuldade de estabelecer diferenças entre as idéias principais e secundárias; e dificuldade de perceber como o texto apresenta as idéias de cunho mais geral dentro do contexto do texto.

Para o autor, @s alun@s apresentam também dificuldades em relação aos termos técnicos das áreas específicas, banalizando, por desconhecimento, aspectos científicos do conhecimento. Por outro lado, caberia a@ especialista que produz o material a ser

utilizado, uma preocupação com estratégias que colaborem para uma melhor compreensão d@s estudantes em relação a suas leituras.

Alguns aspectos podem facilitar o estudo do texto sem que haja desqualificação dos conteúdos: ressaltar a estrutura do texto; simplificar a linguagem evitando textos rebuscados; e melhorar sua organização sem pré-julgar conhecimentos prévios. Outra estratégia, também importante, é a utilização de chaves de leitura onde o autor do texto dê pistas para que @s alun@s desencadeiem a compreensão, tais como notas explicativas, sugestões de aprofundamento, colocação de títulos e subtítulos, palavras que esclareçam e proponham sínteses do texto.

Processos de constante avaliação e ajuste dos materiais ajudam na melhoria do trabalho a ser desenvolvido no processo educacional d@s estudantes. Trabalho de equipe entre @s tutor@s, proponentes, especialistas e a contribuição d@s participantes colaboram neste processo.

Constituindo um universo de estímulo no que diz respeito a uma aprendizagem significativa, as estratégias desenvolvidas pel@s professor@s no sentido de utilizar-se do texto como efetivos colaboradores para o aprofundamento de diversos conteúdos são decisivas neste processo. Dessa forma, a escolha de conteúdos atualizados, de ponta, explicitados com clareza e articulados com o contexto sócio-histórico d@s alun@s são bastante eficazes no sentido de aderência à proposta de EaD.

Outro elemento que colabora para o desejo de permanência d@s estudantes nos cursos de EaD é a exposição com clareza dos propósitos do curso e sua fundamentação, aliando essa perspectiva a conteúdos que ampliem os aspectos do conhecimento humano, gerando assim questionamentos que possam suscitar a reflexão acerca da realidade cotidiana.

Considera-se que essas são estratégias necessárias para qualquer ambiente de aprendizagem. No entanto, na dimensão da EaD, onde @s professor@s, mesmo que estejam em tempo real, presentes em outro ambiente físico, não possibilitam o mesmo contato entre professor@s e alun@s, a clareza e a motivação constituem-se ainda mais necessárias.

Num tempo bastante breve talvez estas barreiras de tempo e espaço, presentes na EaD, sejam derrubadas e o modelo de escola presente na cultura seja mais amplo do que

se presença na atualidade, assim @s alun@s terão menos desejo de abandonar os espaços da EaD por sentirem-se isolados, como LITWIN ressalta:

A existência de locais de encontro é o reconhecimento de que o desafio da Educação a Distância está em propostas que não fomentem o isolamento do aluno, mas que ensinem a valorizar a solidariedade e a participação (2001:22).

Do ponto de vista do isolamento, considerando que, neste caso específico, o local de trabalho das pessoas que irão participar do processo de EaD é a escola, e dadas as altas cargas horárias d@s professor@s, o aspecto do isolamento é minimizado, se comparado a profissionais que trabalham em casa e desenvolvem programas de educação a distância.

Por conseguinte, como todo o processo de educação a EaD está constantemente em discussão, ainda mais por ser uma área desenvolvida recentemente nas Universidades, se comparada a outras modalidades de ensino presencial.

4.2- A INTERNET COMO FERRAMENTA DE PREPARAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Cabe ressaltar que os processos de EaD podem ser uma valorosa fonte de informação e de preparação d@s professor@s de qualquer área; nesse caso específico está-se tratando de professor@s de arte, onde a imagem ocupa um papel significativo, não só no processo de ampliação de conhecimentos do profissional, como também na educação d@s alun@s.

Já foi registrada nesta tese a importância da televisão, do vídeo e das imagens móveis, como instrumentos didáticos que podem também complementar as atividades de ensino na escola, oferecendo várias possibilidades tanto para @s professor@s quanto para @s alun@s. Caberá, então, neste item identificar as especificidades de um processo de EaD, pela Internet, em particular d@s professor@s de arte.

PORTELLA (2002) identifica a importância de se utilizar na educação, a Internet como ferramenta pedagógica, pela existência não só de páginas virtuais, que hospedam uma série de instrumentos que podem ser utilizados pel@s professor@s, como também

por acessos a importantes fontes de informações imagéticas e, ainda, pela presença de Museus Virtuais na rede. Esse conjunto de possibilidades para que @s professor@s tenham acesso e posteriormente possam utilizar como ferramentas com @s alun@s é decisivo no momento atual.

No espaço virtual pode ser construída uma série de processos de aprendizagens artísticas, não só para @s alun@s como também para @s professor@s. Com a existência de atividades educativas no espaço virtual há que se considerar uma mudança no processo de aprendizagem na escola. Neste caso, em que a navegação na Internet vai produzir uma mudança na cultura escolar, pois ambos, alun@s e professor@s, terão acesso a informações muito rápidas, muitas vezes em tempo real, onde as imagens estarão geralmente disponíveis em tempo real. Essas mudanças podem colaborar para que a escola constitua modos de interagir com os conhecimentos produzidos socialmente de forma mais rápida.

No campo do ensino da arte essas interatividades vão além das trocas entre o grupo e outras pessoas, uma vez que podem ser utilizados alguns acasos na produção artística. Atualmente a tecnologia que produz os acasos na obra de arte está restrita a grupos de pesquisa, porque sua produção exige uma ação conjunta de uma equipe multidisciplinar. No caminho de construção de novos processos de produção de arte interativa, desembocarão também experiências dest@s pesquisador@s para serem estudadas a partir da ação com crianças.

Garantindo o sucesso das ferramentas multimídia no cotidiano escolar de forma qualificada, e para tanto é necessário mais uma vez frisar a importância d@s professor@s nesse contexto, a escola poderá construir outras formas de comunicação não só entre si como com a sociedade, assim como ter acesso a informações que, com a mediação d@s professor@s, poderão tornar-se conhecimentos elaborados no espaço escolar.

FRAITAG posiciona-se em relação à era informacional identificando que se a escola não ampliar sua condição de inclusão na perspectiva de propiciar condições de acesso ao manuseio tecnológico, para amplos setores da população, haverá um:

(...) impacto da sociedade organizada em redes sobre os $\frac{3}{4}$ da população da era informacional, fração não atingida pela quarta revolução tecnológica (informacional) (...) O impacto, neste caso, traduz-se em aumento acelerado da pobreza (proporcional e absoluta) (2000: 29).

Diante da tarefa de inclusão informacional, porque hoje qualquer pessoa, até aquelas mais necessitadas que recebem auxílio de programas governamentais, o recebem a partir de um cartão eletrônico, este trabalho tem uma importância social ao propor um ensino de arte com base na educação de professor@s pela Internet, porque vai certamente ultrapassar @s professor@s e chegar até @s alun@s.

Através da arte contemporânea recebeu-se, no circuito das artes, forte contribuição tecnológica. Já nas décadas finais do século XX, os artistas puderam contar com ferramentas possíveis de serem articuladas com seus objetos artísticos, contribuições principalmente surgidas da televisão e do computador. Este, por sua vez, chegou na produção artística brasileira mais próximo do final da década de 1990. Evidentemente estes fatos trouxeram à tona o mito da obra de arte única e vários preconceitos quanto ao seu uso surgiram no contexto das interlocuções entre os artistas.

DOMINGUES (2002) vai conceituar a Ciberarte como uma das possibilidades de nomear a produção artística originada do encontro entre a arte e as ferramentas tecnológicas e a multiplicidade de códigos diferenciados que surgem a partir da relação desta linguagem tecnológica, que possibilitam resultados diferenciados daqueles surgidos diretamente entre artista e “matéria-prima”. Nesse cenário fica em evidência não somente o objeto produzido, mas principalmente as possibilidades do processo de construção desse trabalho, bem como, as relações comportamentais que podem surgir a partir dos encontros entre o artista e a linguagem computadorizada ou numérica, como utiliza a autora.

Qualquer área preocupada com a ampliação de conhecimentos de seus profissionais está pensando nos aspectos informacionais. As áreas que menos levariam a identificar relações com a tecnologia como, por exemplo, programas de computador em uma granja para aumentar a produção e diminuir a perda de frangos e ovos, são hoje consideradas por uma série de produtores em Santa Catarina. Então falar de informática e suas relações com a arte e seu ensino na verdade seria quase uma obviedade, não fosse o descaso dos órgãos responsáveis pela arte e os artistas e pela educação e @s professor@s no Brasil.

CALLEGARO (2002) identifica que a linguagem informacional proporciona novas ações na cultura atual, pois cria comunidades artísticas para a produção eletrônica,

possibilita a identificação de grupos interculturais nas relações que se estabelecem a distância e podem relacionar-se a partir dos códigos e modos de se identificar na Internet. Como a exemplo da arte contemporânea, o objeto não é a principal ênfase, o processo invade o contexto do ciberespaço e passa a ser o produto ou, melhor dizendo, o processo é que é lido como produção artística.

A autora afirma ainda que:

A educação da Arte na Internet insere-se na mudança do paradigma da educação, da ciência e da Arte, que sai da análise do objeto e vai para as suas relações e conexões com outros eventos e objetos da vida; que sai da hierarquia para uma rede de relações, da estrutura para o processo (2002:143).

No desafio da educação continuada está a percepção de que a educação de professor@s precisa necessariamente passar por uma apropriação crítica da Internet como ferramenta do ensino, como produção humana e que, como qualquer outra das maravilhas descobertas pelos homens e mulheres deste tempo, necessita de uma apropriação crítica, para que possa ser utilizada nas escolas como fonte de pesquisa, lida e percebida a partir de seus diversos contextos.

Várias crianças sentem-se atraídas pelas possibilidades de interatividade com a Internet, é esse atributo que faz com que ela exerça o poder de cativar adultos e crianças por um longo tempo, a possibilidade de navegar em diversas áreas do conhecimento. A Internet talvez represente hoje uma das principais fontes de informação dentre aqueles que tem acesso aos computadores.

Aprendizagens que levam em consideração a capacidade ativa dos indivíduos, adultos ou crianças, acabam tendo mais sucesso, pois atingem seus objetivos de forma mais ampla. Assim, os mecanismos de aprendizagem que exigem a colaboração do aprendiz têm mais sucesso na ampliação de conhecimentos, pois trabalham a partir do desejo de aprender.

Ainda buscando articular alguns pontos deste trabalho vale ressaltar que a Internet é uma importante ferramenta à disposição d@s professor@s, pois através de projetos de trabalho desenvolve uma educação interativa, por partilhar com @s alun@s as descobertas e a crítica sobre os conteúdos construídos e pesquisados na e pela Internet.

5- EDUCANDO PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA MULTICULTURAL

Neste capítulo apresenta-se uma proposta para a educação de professor@s de arte, contendo o programa de ensino, as atividades que serão desenvolvidas com os professor@s e os processos de avaliação. Tal trabalho consiste na criação de um ambiente virtual na Internet através de uma página própria, que servirá de organizador do trabalho do professor.

Um grupo de professor@s com formação em Educação Artística terá à disposição um espaço virtual possível de ser acessado de suas próprias casas ou instituições de ensino, participando das atividades propostas em anexo, e dos processos de avaliação da pertinência da proposta.

Esse projeto educativo poderá funcionar junto a escolas públicas ou privadas, ou mesmo redes de ensino municipal, estadual ou privado. Poderá receber também inscrições individuais ou coletivas de profissionais interessados em participar do projeto.

A quantidade de participantes é ilimitada no que diz respeito ao número de turmas, o que exigiria na verdade a participação de mais monitores que poderiam surgir da primeira turma que completou o projeto. Portanto, a proposta de educação expressa nesta pesquisa fundamentará a execução de um projeto piloto.

A concepção teórica que sustenta a proposta de preparação de professores foi constituída a partir do referencial de Peter McLaren (1997a), (1997b), (1999), (2000) e (2002), educador que centra sua teoria dentro da perspectiva crítica do multiculturalismo, já descrita em capítulos anteriores.

A proposta de trabalho tem como eixo estruturador a articulação da arte dos povos formadores da identidade brasileira com as questões gênero, classe social, etnia, preservação da vida e do meio ambiente, numa iniciativa de valorização da diferença, ou seja, de caracterizar o que diferencia nossa produção artística – latino-americana – das produções globalizadas, bem como reconhecer e utilizar, nos programas de ensino, a produção artística dos excluídos.

Sabe-se que as elites utilizam-se dos códigos artísticos e culturais da arte popular e de outros povos não europeus com o objetivo de criar um sentimento de pertença, como

já discutido em capítulos anteriores. Estas informações de imagens e textos são veiculadas através da mídia que tem o papel de unificação cultural. A suposta multiculturalidade presente no discurso dos educadores, que se concretiza em atividades educacionais tais como participação nas datas comemorativas- Dia do Índio, dia da Mulher, Dia do Negro etc.-, apresentam uma abordagem pouco aprofundada de trabalhar estes temas na realidade. Existe então a necessidade de transformar essa perspectiva estereotipada de compreensão dos temas multiculturais, em projetos de compreensão e imersão da e na realidade social, o que geraria um pensamento sobre o currículo mais enraizado nos aspectos culturais.

Cabe aqui um exemplo destes que acontecem cotidianamente: duas professoras conversavam na sala de professores quando uma delas disse que a professora da filha havia solicitado que as crianças trouxessem de casa alguns discos para trabalhar em sala. Esta professora enviou para a escola um disco de músicas indígenas. Outros pais enviaram outras propostas. No conjunto a professora reuniu uma boa diversidade musical, porém com um certo padrão por se tratar de escola particular, cujos frequentadores/pais têm acesso a um material musical de maior qualidade. No entanto a professora escolheu para trabalhar um disco mais popular, pois era mais próximo de sua realidade e mais conhecido do conjunto das crianças. Assim a ampliação do gosto musical das crianças ficou subjugada ao gosto e à seleção da professora, que optou pelo conhecido e não pelo diferente.

Este breve relato mostra a carência de professor@s que desejem mudar a si e a sua prática no sentido de transformá-la em uma prática multicultural crítica. Isso pressupõe que se percebam como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade social, não individualmente, mas coletivamente, colaborando na construção de um projeto de inclusão social.

As atividades propostas no projeto educacional a serem trabalhadas com os professor@s buscam salientar a teoria existente sobre o multiculturalismo crítico, bem como a construção de uma prática coletiva para atuação em sala de aula, sabendo que esta prática é rica porque é inclusiva, coletiva, e não só pode, como deve ser transformada por professor@s no contato com sua realidade e no seu inegável papel de construtores da prática pedagógica, dirigentes de um processo educacional. Ademais não se constrói

educação sem participação e participação se aprende e até se esquece, pois a história no nosso país nos fez esquecer durante muito tempo o que é participar.

Esta proposta quer possibilitar a educação de professor@s a distância sem perder as características multiculturais, utilizando-se dos recursos de interação ofertados pela tecnologia disponível através da Internet . A formação pela Internet facilita para @s professor@s o acesso à informação a distância, com um horário mais maleável para estudar. O custo dessa operação é extremamente baixo na medida em que muitos professor@s têm acesso cada vez mais rápido a computadores, seja por aquisição própria ou institucional.

Esta proposta possibilitará ainda que @s professor@s troquem informações, exponham suas dúvidas, tenham acesso a textos e imagens bem como a um espaço para divulgar suas propostas de ensino. É um veículo bastante atual para a preparação de professor@s. Não é objetivo deste trabalho comparar se tal proposta é melhor empregada a distância ou presencialmente, apenas utilizar este espaço, a Internet, como mais uma das possibilidades de educação de professor@s.

Ao descrever as propostas a serem utilizadas com os professor@s é preciso esclarecer que esta abordagem da prática é um processo pessoal, construído do ponto de vista da uma história pessoal e acadêmica para ser utilizado, debatido, transformado e avaliado pel@s professor@s participantes do projeto educacional, que com certeza terão seus olhares e colocarão sua personalidade⁸⁹ na construção desse projeto que também é coletivo.

Do ponto de vista do uso das imagens é necessário considerá-las importantes como imagens, sem qualquer discriminação entre elas, valorizando a arte institucionalizada ou a arte popular, ou as imagens publicitárias móveis ou fixas em condições de igualdade.

Foram utilizadas algumas imagens contemporâneas, modernas e outras de períodos mais antigos, de artistas reconhecidos e de artistas populares, bem como imagens do cotidiano, para refletir junto com @s professor@s: o que nos diferencia e

⁸⁹ O termo personalidade está sendo empregado no sentido de suas características pessoais, seu indivíduo, sua identidade.

quais influências de produções culturais de povos não europeus apresentam-se na obra de alguns artistas brasileiros.

Ao mesmo tempo buscou-se propor para @ professor@r a percepção das diferenciações feitas entre arte culta e popular e como os currículos de ensino utilizam-se prioritariamente de obras de arte consagradas. É possível observar, como exemplo, a própria proposta de ensino de Santa Catarina, como também, os PCNs propostos pelo governo federal, documentos em que é preponderante o uso de imagens consagradas, sem perceber a necessidade de inclusão de um leque heterogêneo de imagens.

É necessário discutir com os professores os conceitos de classe social, gênero, etnia e raça, bem como de multiculturalismo crítico, pois tais conceitos apresentam-se no senso comum, de forma pouco aprofundada.

Em atividade de consultoria educacional foi possível deparar-se, em uma escola, com uma situação em que as professoras, todas mulheres, estavam bastante empolgadas em organizar o Dia da Consciência Negra, uma queria fazer um varal literário, outra produziria alguns textos históricos com as crianças, outras desenhos, etc. Em nenhum momento foi feito o debate da questão racial e o que significava o Dia da Consciência Negra, por que ele existia, para que houvesse uma discussão prioritária com as professoras.

No dia determinado as professoras começaram a expor as atividades que tinham produzido com seus alunos e expunham seu conteúdo falando da princesa Isabel, que tinha libertado os escravos, e de que todos somos iguais. Foi então que começou o debate entre as professoras, pois umas diziam que não somos todos iguais e o dia da consciência Negra referencia Zumbi, o rei dos Palmares, e não a Princesa Isabel, e outro grupo espantava-se com a resposta.

Por todas as questões liberais colocadas no processo de libertação dos escravos, é necessário que a história escrita pelo movimento negro e que suas organizações nos têm mostrado cheguem à sala de aula e possam mostrar para @s professor@s outra versão da história do Brasil, mesmo para professor@s de outras disciplinas que não a de História. Vale lembrar a importância de debater com @s professor@s questões tão importantes da história de nosso país, onde a linguagem é um importante instrumento de dominação.

Outro aspecto para ressaltar nesta proposta é o processo de planejamento da prática pedagógica que seria necessário estimular entre @s professor@s. Os aspectos relativos ao planejamento são bastante enfatizados no contexto escolar. De um lado está a rigidez dos documentos que devem ser entregues à escola; de outro, a fluidez proposta pel@ profess@r, que do alto de sua experiência acha que o planejamento não tem utilidade, e d@ profess@r iniciante, que não sabe planejar e por isso também refuta a organização do trabalho.

Alguns autores como HERNANDEZ, 2000, SILVA, 1999a, apontam mudanças na forma de planejar d@ profess@r, inclusive denunciando os modelos de planejamento tecnicista como elementos de atraso da organização do trabalho docente. De outra parte, as críticas ao planejamento tradicional em nenhum momento eximem @s professor@s de ter algum tipo de organização da sua atividade pedagógica. A visão do planejamento precisa sair do plano de ato burocrático da prática pedagógica e entrar fundamente na perspectiva de planejamento como ato de reflexão.

Urge destacar a importância do planejamento e do registro como ato reflexivo d@ profess@r, pois é através do planejamento que @ profess@r consegue antever suas atividades, reorganizá-las e através do registro tem a oportunidade de analisar seu trabalho, pesquisar sobre ele, refletir e construir novas possibilidades, além disso, através do planejamento e do registro de suas práticas cotidianas, @s professor@s, têm novos elementos para construir os seus processos de avaliação escolar.

Questões relativas à forma estão definitivamente abolidas, evidente que alguns autores sugerem roteiros para ajudar na construção do planejamento, porém esses elementos podem ser mudados e reorganizados de acordo com a reflexão d@ profess@r. O que interessa na verdade é que @s professor@s consigam organizar sua prática de modo a responder a itens como: o que vou ensinar, por que isto é importante, quais as contribuições d@s alun@s, que possibilidades tem-se de ampliar o tema, quais as relações possíveis de se fazer com a realidade, o que vou precisar para executar este trabalho, como posso avaliá-lo. Muitas outras questões @s professor@s poderão se fazer, o importante é que o exercício de planejar não seja prescritivo, é necessário que seja significante, tenha valor como processo.

Outro espaço importante do projeto de educação aqui descrito é a possibilidade d@s professor@s proporem uma prática multicultural com @s alun@s e trazê-l@s para debater durante o período do projeto, o que daria segurança para @s professor@s e seria um instrumento de intensa troca para os demais participantes.

Desta forma a proposta poderá ser desenvolvida com @s professor@s através dos módulos abaixo descritos. Os módulos não têm a pretensão de serem fixos, ou seja, @s professor@s poderão acessar qualquer módulo independente de tipo de conhecimento proposto no módulo, o importante é que vivenciem todos os módulos. Assim, se optar por trabalhar o módulo planejamento primeiro, quando sentir necessidade vai alçar os conteúdos do módulo teórico. Caso ,deseje começar pela prática, vai refletir sobre esta nos demais módulos e assim será até completar todos os módulos.

Na página estarão disponíveis para espaço de troca entre @s professor@s e @s tutor@s alguns mecanismos interativos com as seguintes descrições:

1. Mural – Espaço para apresentação das diversas possibilidades de interação entre os integrantes do projeto: recados, apresentação de eventos, sugestões e outras possibilidades que poderão ocorrer durante o trabalho.
2. Fórum – Tribuna de debate com tema previamente estabelecido, com horário flexível para acessar, @ alun@ tem a opção de se inscrever no fórum que desejar, sem preocupação com pré-requisitos. Seguem abaixo alguns exemplos de questões que poderão estar acontecendo no fórum.

Questão 1 – Para vocês, o que é o multiculturalismo crítico e quais suas possibilidades de implementação na escola atual?

Questão 2 – Observando a seqüência de imagens 1 e 2, que questões podem ser levantadas em relação ao uso destas imagens na escola? Você acha que essas imagens são utilizadas pel@s professor@s?

Seqüência 1:

Noite Estrelada
 Vincent Van Gogh
<http://www.vangoghgallery.com/>



Café no Terraço à Noite
 Vincent Van Gogh
<http://www.vangoghgallery.com/>



Os Girassóis
 Vincent Van Gogh
<http://www.vangoghgallery.com/>

Você percebe que existe um privilégio da utilização da pintura em relação a escultura e outros objetos artísticos?

Seqüência 2-

Nascimento da vênus
 Sandro Botticelli
<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/botticelli/venus/>



Pietà
 Michelangelo
<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/michelangelo/>



Monalisa
 Leonardo da Vinci
<http://www.leonardo.net/main.html>

Sequência 3 –



Guillermo Kuitca - Sem
Título - 1992
Argentina
http://www.artcyclopedia.com/artists/kuitca_guillermo.html



Mola - ensambled colour
cloths
Corbisqui island, San Blas –
Panamá

http://www.fundmaam.org/english/english-low/index.htm?pages/page_colecc/popular.htm~page



Acervo do Museu do
Pontal
http://www.bndes.gov.br/cultura/espaco/galeria_pontal1.asp

Questão 3 - Observando a seqüência 03, você se sente familiarizado com estas obras? Que aspectos essa observação suscita em você? Identifique três pontos chat a respeito do uso das seqüências de imagens observadas para serem debatidos em nosso.

Questão 4 – Como o currículo escolar de arte trabalha as questões multiculturais na escola?

questão 5 – Você já utilizou em sala de aula alguma imagem ou prática que pudéssemos encaixar dentro das perspectivas do multiculturalismo crítico? Como e por quê Se não utilizou, por que não o fez?

questão 6 – Conheça a experiência de Ana Mae Barbosa relatada no material de apoio e faça algumas considerações sobre ela.

questão 7 – Observe o quadro proposto por Fernando Hernandez e comente a respeito.

Questão 8 – Na página, no item prática multicultural (exemplo 03) você poderá ver alguns exercícios executados em sala de aula com alunos do ensino fundamental. Observe-os e comente a respeito.

3. Mala direta – A mala direta é uma forma de disponibilizar para todos ou apenas para alguns determinado tipo de material, ou solicitar uma atividade a ser executada por indivíduos ou grupos. Observe o exemplo abaixo:
 - a- No Estado de Santa Catarina existe uma produção artística que vem crescendo a cada ano com artistas locais e outros que escolheram Santa Catarina para morar, destacando-se muitas vezes no cenário brasileiro. Porém nas escolas a arte catarinense é pouco utilizada. Do conjunto de imagens pertencentes ao material de apoio que projeto de ensino poderia ser proposto a partir dessas imagens?

Orientação: Enviar para todos sua proposta em uma semana. Em cada encontro no chat duas das propostas serão avaliadas pelo grupo.

Material de apoio:



Vera Sabino – Mulher
<http://www.helenafretta.com.br/acervo.php>



Doval – Miramar
<http://www.helenafretta.com.br/acervo.php>



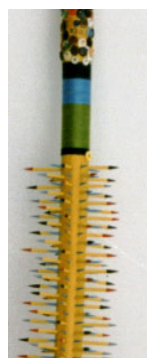
Suely Farhi – Instalação – Prêmio Salão Vitor Meirelles
<http://www.fcc.sc.gov.br/espacos/masc.htm>



Pitágoras – Prêmio Salão Vitor Meirelles
<http://www.fcc.sc.gov.br/espacos/masc.htm>



Rubens Ostroen – Pintura
<http://www.helenafretta.com.br/acervo.php>



Antonio Vargas
 Escultura
<http://www.casthalia.com.br/vargas1.htm>

Estão disponíveis no material de apoio uma seqüência de cinco imagens do artista e escultor brasileiro Mestre Didi e algumas informações sobre as cores do candomblé. Em grupo de três proponham um projeto de ensino para uma turma de oitava série, para um bimestre.

Material de apoio:



Opá Aiyê Orun
 1969. Cetro do universo. Ferro, nervura de palmeira, couro, búzios e contas, 162x27x23 cm.
 Foto: Fernando Chaves

<http://www.brasilconnects.org/>



Opá Esin ati Ibiri
 1993. Lança com Ibiri. Nervura de palmeira, couro, búzios e contas, 62x30x10 cm.
<http://www.brasilconnects.org/>



Omo Osanyin

1988. Uma sacerdotiza do orixá da vegetação. Nervura de palmeira, couro, búzios e contas, 165x24x24 cm. Foto: Fernando Chaves
<http://www.brasilconnects.org/>



Opá Osanyin Nilá

1993. Grande cetro do orixá da vegetação. Nervura de palmeira, couro, búzios e contas, 170x40x15 cm. Fotos: Fernando Chaves

<http://www.brasilconnects.org/>



Èyè Kan

1993. Pássaro ancestral. Nervura de palmeira, couro, búzios e contas, 160x95x23 cm.

<http://www.brasilconnects.org/>

4. Chat – Espaço para conversas entre os participantes que ocorrem semanalmente com horários pré-estabelecidos. As dúvidas podem ser resolvidas em tempo real e alguns desafios podem ser colocados, bem como troca de experiências.

5. Sala de avisos – Como o nome já diz, é um espaço para avisos, onde os membros participantes poderão trocar informações, colocar lembretes, avisar sobre alguma programação. Observe o exemplo:

Todas as semanas, às segundas-feiras estaremos no chat fazendo o relato das atividades que realizamos durante a semana: às 21h.

6. Agenda – A agenda é uma ferramenta para marcar os compromissos dos participantes do projeto, tarefas a serem entregues, eventos, datas, horários. Como exemplo temos:

- 1- Segunda-feira encontro no chat – 21h
- 2- Toda semana enviar um relato das atividades que realizou durante a semana para o monitor.
- 3- No final de cada módulo enviar um pequeno texto de 4 e 6 páginas discutindo um aspecto do módulo que acabou de estudar.
- 4- Enviar ao final de cada módulo a avaliação.
- 5- A cada quinze dias utilizar a mala direta para discutir um aspecto do seu trabalho em sala de aula, ou algum aspecto teórico com seus colegas de curso, mesmo que sua prática ainda não seja com vistas ao multiculturalismo crítico.
6. Material de apoio – Esta ferramenta surge como apoio no sentido de armazenar textos, imagens, documentos, arquivos de transparências, roteiros de imagem, etc.
7. Trabalho colaborativo – Este item armazena os trabalhos desenvolvidos em grupo.

Essas ferramentas estão disponíveis para as professor@s participantes e para @tut@r com o objetivo de facilitar a comunicação e proporcionar um trabalho interativo. O endereço eletrônico também é uma importante forma de troca individual e coletiva.

Haverá um primeiro encontro presencial para que todos se conheçam e para que todos @s professor@s aprendam a usar as diversas ferramentas disponíveis na página, e um encontro final aberto ao público para discutir os resultados produzidos.

Através do roteiro abaixo descrito @s professor@s poderão acessar os conteúdos dos diversos módulos e participar das atividades propostas. @profess@r necessitará desenvolver atividades semanais de no mínimo duas horas, fora o encontro no chat. O encontro semanal justifica-se para que @profess@r não perca o contato com os colegas e não se distancie demasiadamente dos conteúdos a serem trabalhados, o que lhe causaria desestímulo.

8. Aspectos Teóricos do Trabalho: Além do material teórico produzido através desta tese de doutorado, ainda ter-se-á um suporte bibliográfico desenvolvendo os aspectos relativos às questões específicas da arte na América Latina, o debate acerca da inclusão racial, das questões de gênero e sexualidade, trabalho infantil, meio ambiente, violência, temas e campanhas publicitárias etc.

No aspecto da arte da América Latina serão considerados não só a necessidade de explorar as manifestações artístico-culturais presentes nesse contexto, como também, propiciar aos professor@s o conhecimento dos aspectos político-culturais da participação dos artistas no contexto da arte institucionalizada⁹⁰.

A Bienal Internacional de Arte que acontece no Brasil, assim como a Bienal do Mercosul são eventos artísticos de renome internacional, que, no entanto, pouco fazem parte dos currículos escolares. Na maioria das vezes @s professor@s não utilizam as manifestações contemporâneas por não ter acesso ao material dos artistas, catálogos, imagens de revista, ou por estarem longe, geograficamente, do eixo São Paulo, Porto Alegre, onde acontecem as exposições.

⁹⁰ Consideram-se arte institucionalizada as manifestações presentes nos museus e galerias, bem como outros espaços de arte que apresentem reconhecimento institucional.

Quando @s professor@s têm acesso aos materiais muitos ficam inseguros em utilizar em sala de aula artistas contemporâneos por não conseguir contextualizar a proposta ou não dominar o processo do artista.

No que diz respeito ao aspecto da inclusão social do negro são vários os itens que precisam estar presentes nessa proposta de educação de professor@s. Por isso, serão destacados alguns deles. Talvez o primeiro diga respeito à inclusão física do negro na escola, tanto d@ alun@ quanto d@ profess@r, já que ambos estão fisicamente excluídos da escola e do mercado de trabalho.

Entre aqueles que conseguem ultrapassar a barreira de entrar na escola começa a luta pela permanência. @s alun@s negr@s são discriminados cotidianamente pelo seu modo de vestir, pelo gosto musical, pelo contexto em que vivem, pois normalmente são oriundos dos bolsões de pobreza⁹¹.

Cotidianamente são reforçadas nas crianças negras as características de desobediência e violência na escola, bem como os preconceitos em relação à cor da pele, tipo de cabelo e demais questões do biotipo físico. Nesse sentido os rituais sistemáticos da escola favorecem, quando não produzem a exclusão das crianças negras do processo de escolarização.

@ profess@r, por sua vez, também oriundo de uma educação desqualificada e desqualificadora, não constrói ferramentas para modificar o quadro de exclusão racial na escola onde @ alun@ Sofre na maioria das vezes dupla exclusão do ponto de vista étnico e do ponto de vista do gênero.

Algumas tentativas de romper com esse contexto excludente estão crescendo em todo o Brasil. Do ponto de vista das políticas públicas para os negros, Santa Catarina está muito à frente de outros estados, embora no que diz respeito a sua implementação a dificuldade se compare a outros estados.

O Núcleo de Estudos Negros – Florianópolis tem buscado várias parcerias no sentido de investir na educação de professor@s negr@s, não só na preparação teórico-prática como também na tentativa de construir material para que @s professor@s trabalhem as questões raciais nas escolas.

⁹¹ Esta concentração de negros e negras nos bolsões de pobreza é explicada pela demora destes em poder acessar a compra de terras no Brasil a esse respeito ler:

Esse debate remete também para a necessidade de intervenção no currículo escolar que exclui os feitos dos negros na história brasileira, colocando-os como insubordinados, violentos, desqualificando suas lutas e desconsiderando totalmente suas raízes africanas e o legado deixado em seu continente, quando foram brutalmente roubados de sua terra e trazidos à força para o Brasil como escravos.

A esse respeito cabe ressaltar que os livros didáticos costumam avalizar a visão do dominador, construindo uma visão histórica baseada na condição de subalternidade dos negros, reforçando o preconceito e construindo uma auto-estima desqualificada na infância e na juventude das crianças negras. Esse fato cria dificuldades para que os homens e mulheres negros tomem consciência de sua subalternidade e criem condições de serem incluídos no contexto social com todos os direitos à educação, saúde, lazer, emprego, cultura, moradia etc.

Ainda relativamente à inclusão das populações negras não podemos esquecer de sua produção artística, que precisa ser introduzida nos currículos dos cursos de arte e, por consequência, nos currículos escolares.

Quanto ao suporte teórico @s professor@s que desejam estar preparad@s para atuar dentro da perspectiva crítica do multiculturalismo, outro tópico que necessita ser acrescentado a esta abordagem é o aspecto que nos fala acerca do debate de gênero, que hoje extrapola a questão homem/ mulher e passa também ao contexto de discussão dos homossexuais femininos e masculinos.

Percebendo o cotidiano da escola, uma das questões que estimula a reflexão sobre gênero é o enorme percentual de mulheres que atuam na educação. Quanto mais próximo à educação Infantil, mais mulheres atuando. Quando mais próximo à universidade, mais aparecem homens ministrando aulas.⁹²

Aprofundando a análise, poderia se dizer que quanto mais próximo da Educação Infantil menores os salários e menor a exigência de formação d@s professor@s. Desta forma entende-se que o preconceito contra a mulher ainda concentra-se na questão ideológica e no que diz respeito às oportunidades de acesso à escolarização. A discussão da feminilização do magistério está ligada ao debate sobre a entrada da mulher no

⁹² Sobre a feminilização do magistério ver: VALLE (2003).

mercado de trabalho, quando esta, por necessidade ou projeto de vida, iniciou uma caminhada de auto-afirmação histórica.

Nesse processo a tarefa de educar as crianças confundiu-se ao longo da história da escola com as atividades de mãe e preceptora. Logo a educação foi o espaço de trabalho possível para as moças de classe média – baixa, pois não ia contra os preceitos da época.

A tarefa de educar crianças constituiu-se como uma atividade confundida com a maternidade, sendo sucessivamente desqualificada enquanto profissão. Neste contexto o reforço da atividade maternal materializou-se na expressão “tia”, nome pouco próprio atribuído as professoras da Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Básica.

Atrás desse nome esconde-se a necessária habilidade de ser dócil, recatada, amável e carinhosa, presente no imaginário da sociedade quanto pensa na figura da professora. A estes personagens, “as professoras da Educação Infantil”, realidade inicialmente formada por dedicadas moças e esposas que necessitavam ampliar a renda doméstica para possibilitar a compra de “artigos de alfinetes”, sem muitas pretensões salariais e nenhuma organização sindical, pois que se tratava de “vocação”⁹³, reservou-se um papel sublime dentro da sociedade.

Aos homens, por outro lado, ficaram garantidas as vagas no ensino médio e superior com a justificativa de que estes, sim, necessitavam sustentar suas famílias. Os homens cumpriam a função de ensinar, pois lá havia conteúdos e provas, já as professoras ficavam com as atividades da mãe, o que não exigia nenhuma qualificação.

No que diz respeito ao debate de gênero presente na escola, outro alvo da proposta multicultural crítica é modificar os rituais da escola que reforçam o papel destinado às mulheres na sociedade: docilidade, presteza, calma, tranquilidade etc., enquanto os homens têm reforçado seu perfil de aventureiros, dominadores, assim como a segregação que @s professor@s fazem entre meninas e meninos na divisão das tarefas.

Outro debate intimamente ligado às questões de gênero é o trabalho educacional relativamente à sexualidade, pois na medida em que o preconceito está presente na linguagem da escola, nas atividades, nos conteúdos, o tema da sexualidade pode ser ignorado ou desqualificado.

⁹³ Chamado de Deus para exercer uma atividade sublime com reconhecimento na vida eterna.

Os programas educacionais que atuam do ponto de vista da sexualidade são fundamentais no que diz respeito ao desvelamento da mídia imposta na vida de crianças e adolescentes, bem como, a exposição e imposição dos padrões e papéis sexuais dentro da sociedade.

Esses aspectos acabam influenciando diretamente na violência infantil e também contra a infância na qual mais e mais crianças e adolescentes são vítimas de agressão física ou simbólica todos os dias dentro e fora de casa, com aquiescência dos pais ou não.

Já os aspectos do meio ambiente são articuladores de todos os demais temas que vão permear o universo das principais questões na perspectiva de uma educação inclusiva. A valorização da vida humana e do contexto ambiental, as preocupações em reestabelecer os ecossistemas, a produção de políticas públicas que incentivem a valorização e o uso adequado dos bens naturais são perspectivas de inclusão de homens e mulheres num ambiente saudável e feliz.

A educação ambiental é matéria prevista na produção artística de muitos artistas, entre eles destaca-se Frans Krajcberg, um porta voz da causa ambiental no contexto das artes plásticas. O processo de sobrevivência humana nos coloca a intenção de incluir no currículo escolar também a perspectiva do meio ambiente.

ROTEIRO DO PLANO DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE ARTE

Área de Abrangência: professor@s de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas que tenham acesso à Internet no trabalho ou em casa.

1- Objetivo Geral: alimentar a prática de professor@s com elementos que possibilitem uma atuação dentro da proposta multicultural no ensino de arte.

UNIDADE - ILHA DAS GALÉS



Crivo de Santa Catarina
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u3997.shtml>

O que é multiculturalismo, quais suas implicações para o ensino de arte.

Discussão do conceito de cultura, raça, identidade, etnia e gênero.

Metodologia: Textos disponibilizados na página, com roteiro para discussão. Elaboração de sínteses e críticas. Debates dos principais conceitos nas ferramentas de discussão, análises de temas conjunturais, conversas com especialistas.

Avaliação unidade.

UNIDADE - ILHA DE SANTA CATARINA



Portal da Fortaleza de Santa Cruz
 Ilha de Anhatomirin

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u3997.shtml>

1

Estudo do planejamento. Construção de uma alternativa aos planejamentos tradicionais.

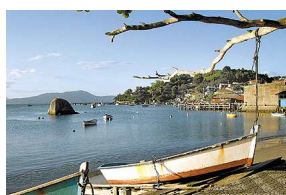
A importância do registro do processo pedagógico como fonte de pesquisa para @profess@r.

A opção didática pelo trabalho através de projetos.

A escolha dos temas e a organização das aulas, numa perspectiva inclusiva.

Metodologia: Textos disponibilizados na página fundamentando o trabalho através de projeto. O que modifica na prática pedagógica o uso de projetos. Roteiros de projetos. Exemplos de projetos. Avaliação da unidade.

UNIDADE ILHA DO ARVOREDO



Praia de Governador Celso Ramos
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u3997.shtml>

A criação de propostas de ensino dentro dos princípios multiculturais. Disponibilização de imagens para leitura e produção de exercícios metodológicos. Criação de situações de ensino, organização de práticas multiculturais. Avaliação de práticas multiculturais já existentes.

Metodologia: Escolha do material visual para trabalhar com @s alun@s, confecção de um roteiro de projeto para um bimestre.

Avaliação da unidade.

UNIDADE - ILHA DO CAMPECHE



Criveira desfiando fio

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u3997.shtml>

Aplicação com alun@s de uma proposta de ensino. Metodologia: Metade d@s professor@s participantes do curso aplicarão a proposta de ensino formulado na unidade. Registro das atividades de ensino. Discussão na página dos processos de trabalho com @s alun@s.

Avaliação da unidade.

Avaliação geral da proposta metodológica a distância na perspectiva do multiculturalismo.

ENCAMINHAMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO:

Temas: Povos originais brasileiros, afro-brasileiros, africanos, arte latino-americana.

Temas multiculturais: Racismo, gênero, sexualidade, trabalho infantil, meio ambiente, violência, temas e campanhas publicitárias etc.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As considerações deste trabalho iniciam-se com as considerações acerca da educação d@s professor@s, pois é aqui que tudo começa. A história da educação já privilegiou diversos espaços para dar conta da mudança da escola, a ênfase já foi centrada no saber d@s professor@s, nos saberes d@s alun@s, nos instrumentos educacionais, todos elementos importantes de serem trabalhados no contexto escolar. Porém, só através da educação d@s professor@s é que é possível revolver a educação. Há um consenso entre as várias teorias de que são necessárias transformações no contexto da escola. O eixo da discórdia concentra-se nos patamares em que essa transformação acontecerá.

Gerir um país do tamanho do Brasil, com a diversidade de problemas e a variedade cultural, não é tarefa fácil. A educação é utilizada como instrumento de discurso por todos os setores da sociedade, dos mais revolucionários aos mais conservadores, ainda que o façam de pontos de vista diferentes. No entanto, mesmo sendo instrumento de vários setores, não há um consenso acerca do lócus de educação d@s professor@s, muito menos de como deva ser estruturado este processo.

Desde a vinda dos Jesuítas para o Brasil já foram feitas muitas tentativas de melhorar a qualidade da educação brasileira. Os PCNs foram, de forma mais homogênea, em todo o país, a última tentativa de orientar @s professor@s no seu fazer pedagógico. Falhou no processo de construção do material escrito e falhou na sua disseminação e compreensão por todos os recantos deste imenso país. Os PCNs não mantiveram a vinculação a um processo de educação de professor@s que colaborasse na ampliação dos conceitos educacionais hoje utilizados na escola. Não existiu nem existe ainda um planejamento nacional que possa dar conta da educação d@s professor@s.

Por meio da organização dos sistemas de ensino propostos por Saviani para o projeto de lei da LDB, que não foi aprovado, ficaria garantido um Conselho Nacional de Educação formado por várias entidades e setores democráticos da sociedade. Essa experiência poderia ter colaborado para a criação de um projeto de educação nacional d@s professor@s que pudesse se sustentar a partir de uma reflexão ampla do ensino e que buscasse, na realidade do contexto social e histórico das perspectivas locais e da inclusão

de vários setores hoje excluídos não só da escola, mas da sociedade, substâncias para alimentar o fazer pedagógico.

È preciso resgatar-se nas escolas a necessidade de estarem permanentemente orientadas à reflexão de seu fazer pedagógico. As produções acadêmicas voltadas à educação devem ter um vínculo estreito com a escola para que deixem de ser receitas prontas de quem está do lado de fora, e possam ser consideradas como fundamentos para a ampliação da educação escolar, pois foram produzidas a partir de um extremo vínculo com a sociedade.

Seria um grande salto na educação brasileira se o Governo fizesse um investimento maciço na formação de professor@s, no sentido de disponibilizar os diversos materiais produzidos, bem como, possibilitar espaços democráticos de discussão e criação de alternativas locais, com base num currículo coerente com a inclusão das pessoas e, no caso específico, os conteúdos de arte.

Estimular a produção acadêmica d@s professor@s, no sentido de fomentar a pesquisa, a participação em eventos acadêmicos, a produção de artigos científicos, já a partir da educação básica e não só aos que ministram aulas nas universidades, por que é na educação básica que são plantadas os alicerces da educação. Parece redundante debater acerca de quais os professor@s que precisam estar mais bem preparad@s, se os da escolarização inicial ou os da universidade. Por outro lado o que se percebe hoje é que @s professor@s mais qualificad@s estão longe das salas de Educação Infantil. Justamente onde a criança se dá conta de que é parte de um contexto social, o profissional é o menos qualificado, porque os salários são os mais baixos e a sociedade os valoriza e investe menos.

No entanto, nas universidades, @s profissionais de maior titulação - o que não significa que tenham melhor percepção da realidade e nem que possam orientar melhor @s professor@s que atuam na realidade escolar-, precisam remodelar suas prioridades, no sentido de pensar as mudanças da sociedade para que a escola seja parte de um processo de reconstrução de valores de humanidade, justiça e igualdade de oportunidades.

Cabe também ao indivíduo desejar colaborar no sentido de qualificar sua prática pedagógica em sala de aula, porque o processo de educação depende também do desejo do indivíduo, da necessidade de transformar a sua prática, resignificando-a, contribuindo

para uma escola transformadora e inclusiva. Uma ferramenta importante de qualificação da prática docente é a possibilidade d@s professor@s pesquisarem sobre suas práticas, interligad@s aos conhecimentos acumulados na área.

Outra ferramenta importante para @s professor@s seria o investimento maciço em cursos de graduação e pós-graduação para aqueles que ainda não tiveram acesso. Os programas emergenciais, presenciais ou a distância, são importantes na medida em que acabam sendo o único acesso d@s professor@s a um processo de educação, porém, se essa formação se constrói para amplas massas, com salas de aula superlotadas ou aligeiradas nos finais de semana, quando @s professor@s já cumpriram uma tarefa exaustiva da semana inteira, ela deixa a desejar.

Nesse sentido, os processos de educação continuada necessitam de investimentos específicos para este fim, onde @s professor@s tenham dispensa do trabalho de uma jornada para executar suas tarefas acadêmicas, devendo retornar à instituição para devolver o investimento feito pelo Estado.

Para aqueles que já tiveram acesso em tempo hábil de graduação e pós-graduação há que se considerar as possibilidades de manter canais de integração entre @s profissionais. Os processo de educação continuada, grupos de estudo, cursos, publicações de professor@s das redes de ensino, a partir de suas relações teórico-práticas de sala de aula, podem favorecer a educação do professor numa perspectiva reflexiva.

Um investimento sério na educação d@s professor@s modificará o cenário da escola, pois est@s terão sua auto-estima melhorada e a representação de si e da categoria levará em consideração a grandeza de sua tarefa e o respeito da sociedade pelo seu engajamento.

Entrar no universo da vida d@s professor@s é a parte mais complexa, pois este universo varia desde a identidade de ser professor@, como est@ se percebe, e como a sociedade @ percebe, até as condições objetivas para ter acesso à informação e espaço de troca e estudo. Trabalhar o desejo d@s professor@s de ampliar a sua educação passa pela percepção da natureza de sua escolha profissional e dos vínculos que possam ser estabelecidos entre @s professor@s e o seu compromisso social com o ato de educar.

No seu cotidiano @s professor@s buscam constantes informações que possibilitem melhorar sua prática para dar conta das problemáticas existentes e da atualização das

propostas em andamento, porém muitas vezes, por força da falta de possibilidades de uma preparação adequada em sua formação inicial, têm dificuldade de diferenciar as práticas e as teorias educativas.

Através da nova LDB, como já foi considerado no corpo deste trabalho, foram ampliadas as tarefas d@s professor@s no que diz respeito a sua participação nos processos decisórios da escola. No Projeto Político Pedagógico a escola tem uma determinada autonomia didático-pedagógica, evidente que aliada à necessidade de investimentos financeiros para a execução dos projetos educacionais.

Desse modo, os interesses de ampliação do processo de participação democrática d@s professor@s voltam-se contra el@s própri@s, porque não tiveram acesso às ferramentas de que precisam para sentir-se capazes de realizar tarefa de tal envergadura. Por outro lado, o Estado não se responsabiliza pelas tarefas que são determinadas para a escola, nem pela capacitação d@s professor@s para a execução das novas atribuições.

Dentre as perspectivas do ensino da arte na contemporaneidade, o multiculturalismo crítico parece bastante adequado, porque se constrói a partir de componentes que consideram o conceito de cultura de forma mais ampla que no contexto atual da escola. Amplia o acesso às imagens de outras culturas e propicia para @s alun@s uma educação mais profunda no que diz respeito aos conhecimentos das linguagens daqueles que são excluídos da escola, não só do ponto de vista das culturas diferenciadas, mas também do ponto de vista das situações discriminatórias excludentes que são vivenciadas.

A Teoria Crítica proposta por McLaren traz importantes contribuições para a educação e também para o ensino da arte, no entanto para que possa ter alguma ressonância na realidade escolar, no sentido de qualificar o cotidiano, transformando-se em prática pedagógica, é necessário haver professor@s dispost@s e capazes de transformar a realidade, de colocar-se como sujeitos transformadores da sua condição e da condição humana.

@s professor@s que estarão construindo um repertório para trabalhar o multiculturalismo crítico em sala de aula através da proposta apresentada neste trabalho terão seus conhecimentos de informática educacional ampliados, pois, com o acesso a página da Internet, estarão dispostos vários exercícios que requisitarão de atributos

tecnológicos para serem executados. Tais tarefas exigirão uma reflexão d@s professor@s envolvidos que possibilitará, posteriormente, a execução de projetos nas salas de aula de informática nas escolas.

Considerando as transformações nos processos de educação d@s professor@s as modalidades a distância, como a Internet, nesse caso, vão produzir um tipo diferenciado de participante. Em primeiro lugar @s professor@s precisarão ter atitudes de participação, pois a todo o tempo existirão ações sendo executadas pelo grupo que exigirão o comprometimento dest@s na execução das tarefas. Os aspectos ligados à autonomia de estudo também são bastante estimulados, fazendo com que @s professor@s exacerbem suas características de pesquisador@s.

A cultura virtual, que exige posturas diferenciadas d@s professor@s, e que ao mesmo tempo possibilita um alto grau de concentração na faixa d@s adolescentes, pode ser um importante ganho para a escola se @s professor@s lançarem seus estudos também para a compreensão de novas abordagens de ensino a distância.

Sendo a área de estudo do multiculturalismo crítico recente, cabe salientar, como já foi considerado por Ivone Richter, a necessidade de identificar ou talvez organizar os materiais da área da antropologia que possam qualificar a educação d@s professor@s de arte, para que est@s possam entender a cultura do outro o mais próximo possível do grupo que a produziu. É necessário frisar que a maneira com que estes grupos registram seus processos artísticos é diferenciada da maneira como as sociedades ocidentalizadas o fazem.

Outros estudos complementares acerca da diversidade cultural brasileira, na linha de estudos etnográficos que possibilitem um levantamento de conteúdos a partir da perspectiva da arte, podem ser bastante utilizados na educação d@s professor@s.

Certamente desenvolver as considerações finais de um trabalho acadêmico é lançar-se na construção de novas possibilidades. É certo que a próxima etapa deste processo de quem atua no meio acadêmico e vê na pesquisa a possibilidade de alimentar a ação num processo que unifica a teoria e a prática no contexto da reflexão, é perceber como @s professor@s se colocam diante de uma educação multicultural nos princípios já discutidos nesta tese. Assim, estas considerações finais recomendam a aplicação da proposta aqui apresentada e sua necessária ampliação no decorrer do trabalho.

Diante das dúvidas que se enumeram e à medida que muitas das interrogações que se tinha ao iniciar esta teses estão multiplicadas, exercita-se a possibilidade de pensar que um dia será possível perceber uma mudança na escola, no currículo, n@s professor@s, nos governantes, no país.

Hoje, quando nos lugares mais inusitados, ouvem-se crianças diante de suas mães falando do que aprenderam na aula de arte, falando de Monalisa, de Tarsila e de tantas obras de arte e artistas, reporta-se a um tempo em que não era assim. Um tempo em que esta pesquisadora como professora de arte, era obrigada, por força de não perder o emprego, a ensinar um desenho geométrico numa perspectiva em que achava inútil para o aprendizado da arte.

No modelo de professora que esta pesquisadora aprendeu a ser, havia arte na educação d@ professor@, mas não havia arte na educação d@s alun@s, a maioria d@s professor@s da universidade eram artistas, mas poucos sabiam de sala de aula. Esse tempo já passou, mesmo que ainda existam professor@s sem rumo, muit@s outr@s encontraram seu rumo nos últimos anos, continuaram a sua investigação e sentem-se orgulhosos de serem professor@s de arte.

Com as mudanças que aconteceram no ensino de arte impulsionadas pela abertura político-cultural da década de 1980, estimulada pelas posições de arauto da Arte-educação, a professora doutora Ana Mae Barbosa, que teve êxito na sua tarefa de mudar a arte educação no país, obteve este sucesso também porque foi seguida e confrontou-se em algumas oportunidades com a divergência de muitos arte-educadores. Todos tentaram aplicar a “proposta triangular”, modificaram, reestruturaram, criticaram o caráter elitista, inclusive a pesquisadora o fez diversas vezes, mas nunca mais a imagem saiu da sala de aula, seja ela reprodução de obra de arte, propaganda, imagem móvel. A arte estava devolvida ao seu lugar, que também é o contexto da escola.

Outros espaços foram articulados nesse processo: a educação dos Museus, as visitas às Bienais de Arte de São Paulo e do Mercosul e dezenas de outros eventos país afora.

É necessário lembrar que é distante o tempo em que não havia livros de arte educação, ou ainda que @s arte-educador@s não liam por achar que arte se aprende fazendo. As livrarias apresentam vários títulos da área, os cursos de pós-graduação

triplicaram e o número de doutores na área é infinitamente maior do que na década de 1980. Essas são grandes vitórias de muitas mulheres e alguns homens da arte-educação e a pesquisadora fica satisfeita em poder contribuir com seus ideais, seus princípios a este trabalho que é um exercício de pensar o diferente com *status* de igual no direito a estar presente nos conhecimentos produzidos pela humanidade e na escola, lugar de produção de cultura.

7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

7.1 – DOCUMENTOS CONVENCIONAIS:

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

ALMEIDA, Milton J. de. **Imagens e Sons**. São Paulo: Cortez, 1994.

ALVES, Erinaldo. As diferentes concepções de multiculturalismo In **Revista Pátio**. Artes Médicas: Ano 02, nº 06, Agosto/ Outubro, 1998. **PP**

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____ **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre, 1991.

_____ (Org.) Parâmetros curriculares em geral e para as artes plásticas em particular. In.: **Arte & educação em revista-v.1**, n1. Porto Alegre: Rede Arte na Escola/ Pólo UFRGS, 1995. 7-16

_____ **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/ARTE, 1998.

_____ (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BENTES, Ivana. Globalização eletrônica e América latina. In.: **Signos plurais: mídia arte e cotidiano na globalização**. São Paulo: Experimento, 1997. 11-24.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1991.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CALLEGARO, Tania. Ensino da arte na Internet: contexto e pontuações. In: **BARBOSA, Ana Mae**. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. 139-152.

- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da USP, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 1987.
- _____ (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.
- CARDOSO, Lílian A. Maciel. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor, ensinados por meio de discurso científico pedagógico. In.: PAIVA, Edil V. de. (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 11-46.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- COELHO, Roseane Martins. **A Difusão do Projeto Arte na Escola**. Florianópolis, 1996. 160p. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação da UFSC.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo, 1998.
- COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte In.: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. 153-160.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 125-142.
- DEL PICCHIA, Menotti. **A Semana Revolucionária**. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 1992.
- DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- _____ **Questões Para a Teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DIZARD, Jr. **A Nova Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.
- DOMINGUES, Diana. **Criação e interatividade na Ciberarte**. São Paulo: Experimento, 2002.
- DUARTE, Fábio. **Arquitetura e Tecnologias da Informação**. São Paulo: Editora Unicamp, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In SANCHO, Juana. **Para Uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 127-156.

FISHKIN, James S. Possibilidades democráticas virtuais. In.:EISENBERG, José e CEPIK, Marco. (Org.). **Internet e política: teoria e prática da democracia eletrônica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 17-45.

FREITAG, Bárbara. Era informacional e Ciências Cognitivas. In.: **Anais do II Congresso Internacional de Educação do Colégio Coração de Jesus, Ética e educação, Brasil Outros 500**. Fpolis: Palotti, 2000. 26-34.

FUSARI, Maria Felisminda de R. e FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo, Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. Educação multicultural e pedagogia crítica. In.: McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.13-17.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Petrópolis, RJ: Vozes,1997.

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Art Med, 1997.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1992.

GIROUX, Henry, e McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural In.: MOREIRA, Antônio Flávio B., e SILVA Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000. 125-154.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalvez. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 159-168.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, R.J.: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1995.

HERNANDEZ, Fernando. E VENTURA, Montesserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____ **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão da cultura visual. In.: FRANZ, Terezinha Sueli. **Educação para a compreensão crítica da arte.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003. 9-14.

HOBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos.** São Paulo: Companhia das letras, 1994.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1994.

IANNI, Octávio. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In.: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 07-132.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação In BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997. 43-56.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um Conceito Antropológico.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 1986.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In.: MOREIRA, Antônio F. B. (Org.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, SP.: Papirus, 2001. 45-64.

LITWIN, Edith.(org.). **Educação a distância temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOBO, Ane Paula Santos L. Lanter. A formação do profissional de educação infantil: uma análise no contexto das políticas educacionais na década de 1990 no Brasil. In.: PAIVA, Edil V. de. (org.). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 169-187.

LOPES, Jose de Souza Miguel. A formação intercultural dos professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 125-142.

MAIA, Rousiley C.M. Redes cívicas e Internet: Do ambiente informativo denso as condições de deliberação pública. In.: EISENBERG, Jose e CEPIK, Marco. (Org.). **Internet e política teoria e prática de democracia eletrônica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 46-72.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do Ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Paulo Henrique. Cultura autoritária e aventura da brasilidade. In BURITY, Joanildo A. (Org.). **Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 65-104.

MATTA, Roberto da. **Relativizando Uma Introdução a antropologia social**. Rio de Janeiro :Rocco, 1991.

MECLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1999 a.

_____ **Utopias provisórias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 b.

_____ **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. E FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro, RJ.: DP&A, 2002.

MECLENNAN, Gregor, MOLINA, Victor e PETERS, Roy. In Centre for contemporary Cultural Studies. **Da ideologia**. Rio de Janeiro, RJ.: Zahar Editores, 1983.

MELLO, Guiomar N. de. (org.). **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986.

MENDONÇA, Ana Waleska. O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. 11-29.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio B., e SILVA Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.69-90.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância**. São Paulo: Loyola, 1999.

NOSELLA, Paollo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1992.

NYERERE, Julius. A África se aproxima do século XXI. In NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **Diversidade Étnica e resistências nacionais**. Rio de Janeiro/ Brasília: Garamond/ Codeplan, 1997. 08-12.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. **Leitura de imagens para a educação**. 2002. 288f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____ **Mundialização da cultura**. São Paulo: Editora brasiliense, 1998.

OURIQUES, Nildo D. e PAMPINELLI, Waldir J. **Os 500 anos: A conquista interminável**. Petrópolis, R.J. Vozes, 1999.

PAIVA, Edil V. **Pesquisando a formação de professores (org.)**. Rio de Janeiro: D P&A, 2003.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2001.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In **BARBOSA, Ana Mae**. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. 113-122.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília: MEC, 1993. 136p.

PORTELLA, Adriana. Aprendizagem da arte e o museu virtual do projeto Portinari. In.: **BARBOSA, Ana Mae.** (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002. 123-138.

PRETTO, Nelson de L. **Uma Escola Sem/Com Futuro.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Política cibercultural: ativismo político a distância na comunidade transnacional imaginada-virtual. In.: ALVARES, Sonia. (et. Alli.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. 465-502.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, S.P: Mercado das Letras, 2003.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSA, Maria Cristina. **A complexidade da formação pedagógica do professor de arte.** 1998. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

_____ O acesso dos cafuzos aos bens artísticos da comunidade. In.:MARTINS, Pedro. **Sertão de Azula! A comunidade cafuza em perspectiva.** Florianópolis: NUER, 2001. 115-128.

SANCHO, Juana. **Para Uma Tecnologia Educacional.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. de. Currículo e didática. In.: OLIVEIRA Maria Rita N. S.(Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo.** Campinas, SP: Papirus, 1998. 9-32.

SARLO, Beatriz. **Escenas de la Vida Pós-moderna - Intelectuais, arte e vídeo-cultura em la Argentina.** Buenos Aires: Compãnia Editora Espasa Calpe, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____ **A nova lei da educação:** trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHULTZ, Duane P. e SCHULTZ, Sidnei E. **História da Psicologia Moderna.** São Paulo: Cultrix, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WARDE, Mirian Jorge. A estrutura universitária e a formação de professores. In: Evangelista, Olinda. (Org.). **PERSPECTIVA, Revista do Centro de Ciências da Educação. Pensamento Educacional Brasileiro: caminhos e descaminhos.** N.20- 2º semestre de 1993. Florianópolis: CED-UFSC, Editora da UFSC, 1993. 127-148.

WEISS, ALBA M. L. (org.). **A Informática e os Problemas de Aprendizagem.** Rio de Janeiro DP&A editora, 1998.

WILHELM, Anthony. A democracia dividida. . In.:EISENBERG, José e CEPIK, Marco. (Org.). **Internet e política: teoria e prática da democracia eletrônica.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 235-276.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000. 07-72.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização. Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

XAVIER Maria Elizabete S.P. **Poder Político e educação de Elite no Brasil.** São Paulo:Cortez, 1992.

7.2 – DOCUMENTOS ELETRÔNICOS:

http://www.artcyclopedia.com/artists/kuitca_guillermo.html Acesso em 13 de novembro de 2003

http://www.bndes.gov.br/cultura/espaco/galeria_pontall.asp Acesso em 8 de novembro de 2003

<http://www.brasilconnects.org/> Acesso em 16 de novembro de 2003

<http://www.casthalia.com.br/vargas1.htm> Acesso em 2 de novembro de 2003

<http://www.fcc.sc.gov.br/espacos/masc> Acesso em 20 de novembro de 2003

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u3997.shtml> Acesso em 05 de novembro de 2003.

<http://www.fundmaam.org/english/english-> Acesso em 17 de novembro de 2003

<http://www.fundmaam.org/english/english->

[low/index.htm?pages/page_colecc/popular.htm~page](http://www.fundmaam.org/english/english-low/index.htm?pages/page_colecc/popular.htm~page) Acesso em 11 de novembro de 2003

<http://www.helenafretta.com.br/acervo.php> Acesso em 20 de novembro de 2003

<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/michelangelo/> Acesso em 22 de novembro de 2003

<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/botticelli/venus/> Acesso em 9 de novembro de 2003

<http://www.leonardo.net/main.html> Acesso em 28 de novembro de 2003

<http://www.vangoghgallery.com> Acesso em 5 de novembro de 2003