

AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NA CONTEMPORANEIDADE: QUE NOVO PERFIL SE (IM)PÕE?

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta / Universidade Federal do Paraná

RESUMO

As fecundas discussões sobre educação em arte, à luz do materialismo histórico-dialético (MARX, 1989), orientam novas reflexões sobre as propostas curriculares das Licenciaturas em Artes Visuais articuladas às exigências de construção de um novo perfil de professor na contemporaneidade (MÉSZÁROS, 2006). Assim, partindo do entendimento da formação do professor de Artes Visuais enquanto uma dimensão complementar à sua práxis – entendida como instrumento de transformação da realidade e não simples meio de sua interpretação e de pesquisas com alunos egressos –, objetivamos pensar: entendendo-se que os processos formativos são subjetivos, mas também objetivos, o que a *práxis* do aluno egresso da Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal do Paraná, nos revela sobre sua formação?

PALAVRAS-CHAVE

formação de professores; proposta curricular da Licenciatura em Artes Visuais (UFPR); práxis; subjetividade; objetividade.

ABSTRACT

In the light of the historical dialectical materialism (MARX, 1989), enriching discussions on art education led to new reflections on Visual Art Teaching curriculum proposals addressed to build a teacher new profile that can meet the demands of the contemporary world (MÉSZÁROS, 2006). Thus, based on the understanding that the Visual Art teacher formation goes beyond and is complementary to his/her praxis – considered a reality transformation instrument and not a mere interpretation means (and result of ex-student researches -, our objective is, considering that the formation processes are not only subjective but also objective, to answer the following question: What the Paraná State Federal University Visual Art Teaching ex-students' praxis can tell us about their formation?

KEY-WORDS

teacher formation; visual art teaching curriculum proposal (State of Paraná Federal University); praxis; subjectivity; objectivity.

As fecundas discussões sobre educação e arte, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, muito têm contribuído na análise e na compreensão dos processos de formação-atuação do professor de Artes Visuais, à luz das circunstâncias históricas, econômicas e sociais. Portanto, considerando a dimensão política da educação articulada à formação e atuação do professor, buscou-se compreender *como* o aluno egresso do Curso de Licenciatura, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), constitui-se enquanto professor de arte. Debruçarmo-nos sobre alguns documentos, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (2001), tratados pelas professoras entrevistadas como *norma* que se *deve* seguir. É exemplar, nesse sentido, o seguinte relato de uma delas:

[...] “Quando eu comecei a atuar, a escola pedia *pra* gente articular as quatro linguagens, ter uma base, pois isso está nos PCN, nas diretrizes, em outros documentos. Acontece que nas diretrizes e nos PCN a gente tem *orientação* para trabalhar *as quatro linguagens* de forma articulada e durante muito tempo eu fiz isso, mas não articuladamente e sim, conforme algumas *orientações* dos pedagogos, que diziam: ‘ah, um bimestre você trabalha Artes Visuais, um bimestre você trabalha Música, um bimestre você trabalha Teatro’”. [grifo nosso]

Voltamo-nos também às propostas curriculares, no caso da Rede Municipal de Ensino, de Curitiba, publicadas em 1988 e 2006 e do estado do Paraná, em 1990 e 2008 e, através da apropriação dos processos históricos de ensino-aprendizagem da arte, seus objetivos, conteúdos, metodologias, buscou-se pensar: o que se propõe nos cursos de formação aproxima-se do que se faz na escola, afinal, qual a contribuição dos PCN, das Secretarias de Educação e da Universidade, na construção do perfil de professor que atua nas escolas das redes de ensino estadual e municipal? O século XXI exigiu mudanças e que novo perfil se (im)põe?

Para estabelecer, então, um diálogo com os alunos egressos da UFPR, hoje professores atuantes nas redes de ensino, tanto municipal quanto estadual, entrevistamos dez alunas egressas, das quais quatro trabalham como professoras da Rede Municipal de Ensino, de Curitiba; três egressas são professoras do estado; duas pertencem ao quadro de professores de uma escola particular, em Curitiba (PR) e uma delas atua no Ensino Superior. O tratamento será no feminino, pois, como se pode

perceber, o grupo investigado, na sua maioria, formou-se com *alunas egressas* da Licenciatura em Artes Visuais.

Sobre a formação dessas alunas, uma já terminou o mestrado, uma é mestranda, duas são doutorandas e uma fez especialização; porém, é interessante destacar que todas chamam a atenção para as mesmas dificuldades de articulação entre a formação já construída e a atuação. Desse grupo, acompanhamos as atividades de três professoras que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PR), com o intuito de apreender as *assimetrias* entre teoria e prática. E, de acordo com a maioria: a própria formação é muito *teórica* e distante da *prática*. Todas argumentaram que *sentiam* uma oposição entre teoria e prática, entre os aspectos objetivos da atuação cotidiana na escola e a própria subjetividade. Cabe, portanto, considerar os porquês dessa cisão teoria-prática, os determinantes objetivos e subjetivos da formação-atuação, investigar *como vão se constituindo* como professoras e *como* a formação se *converte* em atuação, ainda que perpassadas por contradições.

Outro fator importante, que se deve enfatizar diz respeito ao tempo que permanecemos nas escolas, que muito contribuiu para que *saíssemos das ideias arranjadas*, dos discursos hegemônicos, enfim, mais do que dizer algo, foi fundamental perguntar às professoras, ouvi-las.

Passemos, por conseguinte, aos principais dados colhidos nas entrevistas, dentre os quais, chamou-nos atenção cinco problemáticas comuns as professoras entrevistadas, que assim se resume: a primeira tem relação direta com os objetivos do ensino da arte na escola, conforme explicitaram as entrevistadas. Destacaram, nesse sentido, que “desenvolver a criatividade nos alunos” ainda é bem presente; no entanto, hoje, também passou a ser relevante: “tornar o aluno mais crítico em relação a todas as coisas, principalmente em relação à produção artística contemporânea”. Por consequência, outra preocupação é com a História da Arte, com destaque para a Arte Contemporânea e *como* abordá-la, no contexto atual.

Em segundo lugar, as professoras argumentaram que enfrentam um permanente conflito, que assim sintetizamos: a obediência ou à resistência às *normas* ou as *diretrizes*. A fala de uma professora exemplifica esse conflito. Ela diz que “as quatro lin-

guagens não são um *cabresto*”; porém, como se sente absolutamente responsável por essa tarefa, também argumenta: “se eu não dispuser todos estes conteúdos aos alunos, quem mostrará”?

A terceira problemática refere-se ao discurso hegemônico de que a *consciência* do professor é a solução de todos os males, como se depreende na leitura da seguinte passagem dos PCN (2001, p. 32):

Sem uma *consciência* clara de sua função e sem uma *fundamentação consistente* de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, *os professores não conseguem* formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica. [grifos nossos]

Esse tipo de afirmativa também nos chama a atenção por que, além de jogar para a *consciência* do professor de arte *a solução do problema*, impede-nos de ver que os limites econômicos e ideológicos impostos à educação são os verdadeiros responsáveis pelas limitações de todos os professores, sem exceção (KLEIN, 2000, p.21).

Em quarto lugar, as professoras chamaram a atenção para as dificuldades que enfrentam para realizarem atividades artísticas e culturais com os alunos. É exemplar a dificuldade de transporte para levar às crianças aos museus, nesse sentido, as professoras esclareceram que contam apenas com a “boa vontade” de algum vereador, que o atendimento é sempre para uma ou outra turma e que a maioria não tem oportunidade de realizar essas atividades culturais.

Desnecessário dizer que são muitas as problemáticas enfrentadas pelos professores, porém, destacamos algumas questões mais relevantes, articulando-as, ainda, com um último problema, um dos mais significativos da educação em artes, em nosso entendimento: a prática institucionalizada de *um único professor trabalhar todas as linguagens*, aliás, prática que todas as professoras entrevistadas condenaram de forma unânime. Muitos professores, por conta desse quinto impasse também acabam fazendo severas críticas à universidade, em particular a histórica cisão entre a formação específica e a pedagógica. De acordo com essas professoras, os profissionais formadores têm clareza desse impasse: uma formação específica na licenciamen-

tura, *pari passu* a exigência das instituições escolares de que o professor de arte trabalhe com as quatro linguagens.

Cabe, por fim, esclarecer: os pressupostos, com os quais analisamos essas cinco problemáticas, não são arbitrários, o que nos leva a precisar, abaixo, o sentido dado ao termo “problema”, a partir de Saviani (2009, p.19):

Em suma: “problema”, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente.

Assim, as necessidades, as situações de impasse que se impõem objetivamente e são assumidas subjetivamente, são problemáticas que demandaram um esforço permanente de *compreensão* das verdadeiras causas da crise da educação. O que se quer chamar a atenção é que ainda se ouve argumentos que criam uma falsa ideia de que as “as próprias vítimas [no caso, as professoras] são culpadas pelos seus sofrimentos” (KLEIN, 2000, p. 18). De acordo com estes discursos, muitas vezes hegemônicos, diz-se

que nesta sociedade todos têm liberdade para lutar por melhores condições de vida e que esta melhoria depende exclusivamente do mérito, do esforço de cada um; diz-se que o trabalhador vive mal porque é acomodado; porque tem filhos que não pode criar; que não tem saúde porque é relaxado, que o aluno, filho de trabalhadores, vai mal na escola porque “não nasceu com o dom de aprender”, ou porque ele ou seus pais são desinteressados e não colaboram com os professores. Diz-se, enfim, que os trabalhadores vivem mal porque não se empenham suficientemente para melhorar sua vida. (KLEIN, 2000, p. 18)

Concordando com Lígia Klein, é necessário um esforço no sentido da *elucidação* dessas falsas explicações, sobretudo à ideia equivocada de que a melhoria das condições de vida – inclusive profissional! – depende exclusivamente do mérito ou do esforço de cada uma das professoras. Na verdade, esse tipo de explicação desconsidera “os cerceamentos econômicos e ideológicos que cercam e atacam a educação pública” (KLEIN, 2000, p. 21), vinculando os severos problemas apontados pelo professor, a *fragilidade* de sua formação. Aliás, após estudos relacionados aos fundamentos teóricos e metodológicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais,

da UFPR e das Propostas Curriculares, do estado do Paraná e do município de Curitiba, observamos que ainda há muito que se esclarecer, sobretudo, que formação se propõe na perspectiva histórica e crítica. É por isso, que a concepção histórico-crítica, cunhada por Dermeval Saviani (1991), mantém-se válida, pois arma-nos na crítica da crítica a educação que se tem construído pela via da crítica ao professor e sua responsabilização por todos que sofre a educação em arte. E também nos arma para a defesa da concepção marxista de “identidade de classe” em contraposição a defesa das “identidades pessoais”, fundada no pensamento pós-moderno (CAVAZZOTTI, 2010). Pode-se também inferir que, de acordo com as falas das professoras, embora intuitivamente, os problemas são enfrentados no coletivo, por meio de parcerias com outros professores, especialistas em outra área: Música, Teatro, e Dança; por vezes, parcerias com professores de outros campos de conhecimento, por exemplo, da História, da Educação Física, etc.

Evidentemente, tratando-se da formação do professor de artes visuais, em especial da *compreensão* das relações entre a formação e a atuação do professor, não se pode esquecer as inúmeras e sérias tentativas de *redimensionar o ensino da arte*: evidenciar a *especificidade* do objeto de estudo e de trabalho do professor, seus objetivos, conseqüentemente, redefinir seu conteúdo e sua metodologia, a exemplo dos esforços empreendidos por Ana Mae Barbosa (1991) e sua Abordagem Triangular. No entanto, as mudanças, muitas vezes restringiram-se às propostas metodológicas e carecem de explicitação dos fundamentos filosóficos, ou seja, da visão de mundo, de homem e de sociedade em que se assentam. Não se pode esquecer, de acordo com Peixoto e Schlichta (2013), que sempre há um fundamento, que se compõe, em geral, de fragmentos de concepções retiradas de autores das mais diversas linhas, muitas vezes não identificadas, cujo resultado é um amálgama heterogêneo transmissor da crença de que é possível compreender ‘imediatamente’ (sem mediações coerentes) a realidade humana e social do professor, por conseguinte, a cultura e a arte do lugar e tempo desses professores, a(u)tores de um projeto de educação que se está construindo tanto teórica quanto praticamente. Peixoto e Schlichta (2013), neste caso, fundamentam-se nos esclarecimentos de Kosik (1976, p.22), que assim explica:

Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. (1976, p. 10)

Daí a importância de uma análise crítica dos documentos, como os PCN (2011), e de suas *orientações*, muitas vezes tratadas como *sugestões* e que, no entanto, são assumidas como *normas*. Ocorreu-nos, por isso, analisar mais detidamente se as *sugestões* dos PCN vêm acompanhadas por *sugestões* das Secretarias de Educação, nos documentos publicados em 1988, 1990, 2006 e 2008, no sentido de evidenciar que *o sucesso do professor está diretamente articulado* as condições materiais de realização de sua tarefa. Ou será que as *sugestões* nesses documentos também permanecem restritas ao professor?

De acordo com os PCN (2001, p.32), o que se observa na realidade, “é uma espécie de círculo vicioso no qual *um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo*”. Ou seja, o problema permanece restrito ao professor individualmente, é resultante da sua *falta de consciência* ou da sua *formação precária*.

É evidente o tom da crítica à teoria e a prática no campo do ensino da arte nos PCN (2001) em várias passagens; porém, embora utilizem vários jargões “novidadeiros”, aparentemente críticos e de defesa da *qualificação do professor*, presos nessas falsas explicações de que o problema, se não é do sistema precário de formação ou dos professores formadores nas licenciaturas, com certeza é do professor ou da escola – acabam por desqualificá-lo para sua tarefa. O pior é que não nos damos de que há sim uma séria indefinição que se deve denunciar: a histórica prática de um professor, embora licenciado em uma área da arte apenas, trabalhar as quatro linguagens. O argumento de que o espaço *indefinido* da arte na escola é o pivô dos problemas ou que está na *consciência* do professor a solução de todos os males, simplesmente oculta que o sistema capitalista, que tudo subordina a obtenção de lucro, conta com governos brasileiros, que se submetem às demandas capitalistas, reduzindo a conta gotas os recursos para as políticas públicas, em especial à edu-

cação pública. Por consequência, “os recursos destinados às políticas sociais serão aqueles que porventura sobrarem das demandas de sustentação do capital”. (KLEIN, 2000, p.19). Parece ironia, mas se pouco *sobra* para a educação e para o sistema de formação, que não contam com os recursos necessários à sua manutenção, é de se imaginar *as migalhas que restam* para a educação em arte.

Contudo, não se alega apenas falta clareza ao professor em relação ao seu papel ou que o problema é seu *desconhecimento* da arte, como uma forma de conhecimento, com conteúdos específicos, conforme discurso alardeado, também se alega que o professor não dá conta teórica e metodologicamente do processo ensino-aprendizagem. Nos PCN lança-se mão de todos os argumentos, até a falta de materiais *adequados* e referenciais teóricos às “aulas teóricas”, como se o professor, munido de um manual didático adequado, pudesse dar conta de trabalhar com uma área que não domina.

O que se depreende das entrevistas, é que o professor tem sobre sua cabeça uma sentença: embora especialista em apenas uma linguagem, tem que dar conta de todas as áreas e, de quebra articular essas áreas com a literatura, com as discussões de meio ambiente, degradação do espaço, etc. No tempo que permanecemos na escola, o que se observou é que o professor faça mão sim de *todos* os meios possíveis ao seu alcance, para realizar tal desiderato. Mas o cotidiano escolar também nos mostrou que as condições de trabalho são muito adversas, como se comprova na fala de uma pedagoga, que nos confidenciou que sua escola é privilegiada por que possuía profissionais formados em arte, pois, “em outros lugares, um professor que *sobra* geralmente é o que vai dar as aulas de arte e ponto.” (Grifo nosso). Como esclareceu a pedagoga, uma escola privilegiada é aquela que, no cômputo geral, consegue fechar o número de professores regentes necessários com o número de turmas e se nessa conta, alguém *sobrar*; e se, por ventura, for um professor específico de arte, perfeito!

É preciso, pois, por em xeque os discursos veiculados nos documentos oficiais de ampla circulação sob o crivo da crítica das relações entre a escola e a realidade em que se insere. A realidade nos comprova que a maioria tem plena consciência do

equivoco de trabalhar as quatro áreas, como nos diz uma professora: “mesmo não tendo a formação, por conta das pressões, tento trabalhar com todas”. E, hoje, tendo em vista mais conhecimento, diz ter também plena consciência de que as *diretrizes* não são uma *verdade absoluta*, que se tem de seguir à risca. Ela própria argumenta:

“Eu *tentei*, tentei por causa de alguns pedagogos que falavam que eu era obrigada a seguir planejamentos anteriores de outros professores. Falavam: ‘oh, nas Diretrizes está aqui, você tem que trabalhar todas as linguagens, tem que estar pensando isso, esse aqui é o conteúdo programático. Então, você tem que se basear nisso para fazer o teu planejamento’[...]”. [grifos nossos]

As saídas são inúmeras, desde aceitar (porém, não totalmente), continuando a trabalhar mais Artes Visuais, até deixar “o aluno livre”, ao trabalhar com áreas que não dominava. Ainda assim, ciente de seu papel, ela dá um norte para o trabalho, como diz que fazia, quando ensinava Teatro, Música e Dança.

“Eu vou dar um direcionamento, um tema e eles podem trabalhar com o que já conhecem, assim como eu fazia quando eu ensinava Teatro, Música e Dança. Muitas vezes, o aluno já sabia tocar um violão, aí eu o deixava trazer e fazer apresentação para turma. Ou o aluno trabalhava muito bem percussão corporal, eu deixava não só ele apresentar como ensinar os próprios colegas. *Então, eu não vou ensinar o que eu não sei*. Eles se ensinavam e se ajudavam; era o que eu conseguia fazer conforme as orientações dos pedagogos”. [grifos nossos]

A prática de solicitar a um aluno que “sabe”, que “ensine” os próprios colegas, é bem mais comum do que se imagina. Afinal, como desconsiderar que é formado para atuar em Artes Visuais, na Dança, na Música, no Teatro, e não na *arte* ou nas *artes* em geral?

Pode-se afirmar, então, que em nenhum momento das entrevistas, as professoras demonstraram qualquer dúvida em relação à *competência* delas na área em que são formadas, sentindo-se suficientemente preparadas. Por isso, voltando-nos à categoria identidade, cabe elucidar o que está em jogo na contraposição “identidade pessoal” *versus* “identidade de classe”, assim como chamar a atenção para uma evidente confusão: a ideia de subjetividade restrita a experiência individual, esquecendo-se que a “existência humana, apresenta um lado subjetivo e um lado objetivo, intimamente conexions numa unidade dialética” (SAVIANI, 2009, p. 18). Além disso, o

conceito de subjetividade, à luz dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, também possibilita uma crítica ao discurso de que o professor se sente *isolado* (PCN, 2001, p. 30), pois, como nos esclareceu uma professora, ela diz *sentir* dois tipos de angústia: “fico em dúvida se devo me posicionar? Falo tudo que penso e sou mal interpretada ou fico quieta, tentando me adaptar as normativas?” Deduzimos que sua preocupação é não *destoar* do restante do grupo. O que se pode afirmar é que, sentindo-se também insegura, pergunta-se se deve ou não se contrapor à lógica estabelecida pelo sistema, se deve ou não compartilhar sua maneira de pensar, posicionar-se.

Pelo que se apreendeu, longe de se sentirem *isoladas* na escola, as professoras tentam encontrar saídas, até mesmo recorrendo aos alunos para que ajudem, *ensinando* os colegas. É necessário, pois, um esforço para não se deixar enredar nesse discurso ideológico que oculta os porquês da precariedade das condições de trabalho da escola e que, no fundo, conforme Klein (2000, p. 21): “promove a desunião entre os sujeitos, da comunidade escolar, colocando falsamente como opositores entre si os professores [pedagogos], os pais, os alunos, os quais têm, na verdade, um mesmo e único objetivo: a qualidade do ensino da escola pública”. Klein (2000, p. 21), ainda esclarece que

é fundamental que as pessoas que integram a comunidade escolar se reconheçam como sujeitos da mesma classe social, igualmente vitimados pelos mecanismos de exclusão inerentes ao sistema de organização social contemporâneo que são, em última análise, os verdadeiros responsáveis pelas limitações e dificuldades de cada um, e se aliem na luta pela conquista das melhorias que possam garantir a qualidade do ensino.

Em suma, muitos argumentos hegemônicos podem nos levar a crer que o problema está no professor e que é unicamente responsabilidade dele ou do pedagogo a busca por saídas para tais impasses. Por isso, o que se quer chamar a atenção, de fato, é para a divisão real, histórica entre o pensar e o agir, entre arte e ciência, entre prazer e trabalho. Aliás, uma divisão, como no caso da divisão do trabalho, que tem consequências drásticas na nossa vida, pois, como explica Marx e Engels (1978, p.11), leva também à divisão do homem e faz “com que a atividade intelectual e material, o prazer e o trabalho caibam em partilha a indivíduos diferentes”. Isso significa

que todas as suas potencialidades intelectuais e físicas são sacrificadas, cabendo aos trabalhadores em geral a realização de uma única atividade: a venda de sua força de trabalho. Portanto, o que se trata como isolamento nos PCN (2001), na verdade, segundo Mészáros (2006, p. 20), é a alienação do ser humano genérico de “seu ser como membro de espécie humana” e em relação aos outros homens. Assim, entende-se que professora se vê diante de um dilema: de um lado, adaptar-se as normas, que passa a controlá-la como um poder que lhe é superior, aquietar-se, submeter-se (e a sua subjetividade); de outro, posicionar-se escapando ao controle das normas (objetividade). E, contrariando os discursos que culpam o professor ou que explicam a causa dos males que aflige a educação em arte à sua falta de consciência, põe às claras a dinâmica da vida do professor: ninguém existe à margem das relações sociais de produção da existência. Como nos esclarece Marx (1989, p. 21): “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Além disso, põe às claras a dinâmica da escola: enquanto um espaço, intimamente ligado ao social, é também lugar do contraditório. Não surpreende, portanto, que a subjetividade dessa professora seja afetada pelos efeitos da degradação das relações sociais e humanas.

O que se observou é que qualquer professor, quando premido pela necessidade, busca parcerias, também provando que a esfera da sua subjetividade (sentir-se sozinha, às vezes, angustiada) está dialeticamente imbricada nos determinantes objetivos (adaptar-se as normativas). Uma subjetividade, concordando com Netto e Braz (2010, p. 47), que

não se elabora nem a partir do nada, nem num quadro de *isolamento*: elabora-se a partir das objetivações existentes e no conjunto das interações em que o ser singular se insere. A riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar. [grifo nosso]

Nessa linha, concordando com Marx e Engels (1998, p. 2): “Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência”. Por conseguinte, por mais bem intencionados que sejam os discursos, nada se resolverá no nível da boa vontade ou das boas intenções. Ou, ainda, da consciência ingênua, que, conforme

Currículo do estado do Paraná (1990, p. 15), fundamentado em Saviani, é “aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma”. Concordando com Saviani, a consciência é determinada pelo social, porém, não se pode esquecer que também interfere nele, contribuindo para sua transformação. Isso significa que a qualidade do ensino só pode ser pensada articuladamente à formação do professor, o que exigiu, nos anos de 1980 e 90, uma formação crítica, ou seja, mais politizada dos professores articulada a uma política de aperfeiçoamento. Por isso: “Inúmeras oportunidades de formação continuada foram proporcionadas aos docentes, facilitando-lhes a participação mediante flexibilização de horários e estímulos para promoção na carreira docente” (VIEIRA, 2011, p. 85-86). Porém, como se argumentou anteriormente, os problemas enfrentados pelo professor não se restringem a uma questão pura e simples de consciência ou de formação e envolvem também questões salariais, condições de trabalho, etc., o que nos leva a destacar, por último, que as políticas educacionais devem ser traduzidas em condições materiais como se descreve no Currículo Básico de Curitiba (1988, p. 25): “prédios escolares em boas condições, material didático, bibliotecas bem aparelhadas, salários dignos, aperfeiçoamento profissional constante, conteúdos e métodos curriculares significativos e relevantes para a clientela atendida”. Pode-se concluir, por fim, que todos os problemas, sem exceção, só podem ser compreendidos “sem se menosprezar os aspectos políticos que determinam, em última instância, a execução das políticas educacionais”.

Nesta mesma linha, nas Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica (2008, p.20-21), argumenta-se que o aluno da escola pública é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido. O papel do professor, nesse sentido, é mediar o acesso ao mundo letrado, científico, filosófico e o acesso à arte estabelecendo relações interdisciplinares; por isso, as parcerias, o trabalho coletivo. O cotidiano escolar *pressiona* o coletivo dos professores na busca por alternativas de trabalhos interdisciplinares, muitas parcerias têm origem exatamente na *necessidade de resolver problemas*, que não são unicamente *pessoais* e sim de *todos os professores*, que vivem sob a pressão de ter de trabalhar com as quatro linguagens.

É claro que não se pode esquecer que entre os pesquisadores há uma expressiva unanimidade de que o perfil de professor polivalente é um problema preponderante. É o que se pode constatar nos resultados da pesquisa de Biasoli (1999, p. 19), quando nos diz: a “atuação polivalente, atuação em sala de aula com diversas linguagens artísticas” é o primeiro no rol das críticas dos professores.

Por incrível que pareça, a velha atuação polivalente permanece uma das distorções do atual paradigma de ensino de arte. Mas não só, outras distorções permanecem e que se referem às condições de um trabalho exitoso do professor. Em primeiro lugar, conforme esclarecimentos no Currículo Básico de Curitiba (1988, p. 29), fundamentado em Saviani, o professor só será exitoso no seu trabalho se “viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe do seu não domínio para o seu domínio”. Para Saviani, de acordo com Currículo Básico de Curitiba (1988, p. 29): “o fundamental hoje no Brasil é garantir uma escola elementar que possibilite o acesso à cultura letrada para o conjunto da população”. Parece evidente que as questões do saber escolar, incluindo-se o conhecimento da técnica, dos materiais, instrumentos e suportes, *ainda não* estão resolvidas para quem as enfrenta diuturnamente. É o que se observou em relação à História da Arte, os saberes técnicos no ensino das Artes Visuais; que ainda hoje constitui problemática do ensino da arte e merece nossa atenção. Em segundo lugar, um trabalho exitoso demanda, além de domínio dos saberes específicos e pedagógicos sistematizados, condições dignas de trabalho na escola, sala própria, com pia, bancada, etc.; assim como aprimoramento profissional contínuo.

Isso significa que há muito a perguntar ao professor e muito a ouvir. Hoje, concluindo, quando tantos têm algo a dizer sobre a escola, ir à escola, acompanhar a práxis do professor de arte, contribuiu principalmente para uma compreensão de sua formação e posição, das relações de trabalho na escola, sobre a visão de seus alunos em relação à atividade artística, sobre e as condições de vida na escola contemporânea. E a conclusão que chego, enfim, após acompanhar o cotidiano escolar, ver ao vivo e a cores os desdobramentos da dinâmica das aulas de um grupo de professores de arte, ao longo de 2014, é que se aprende permanentemente com escola. Aprende-se, sobretudo, que Educação é também Política, ou seja, que

a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos. (SAVIANI, 1991, p.89)

E foi com esse cuidado que fomos à escola. Ou seja, ao focar nossa atenção na formação do professor, buscamos entendê-la em consonância com os princípios de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve a práxis educativa em arte. Tentamos evitar uma confusão permanente: a crença de que é “consciência” que promove mudanças na realidade e não o seu contrário. Pois, é fato que ainda reina entre nós uma concepção idealista de que a transformação da educação em geral e do ensino da arte em particular, se dá pela via da transformação do discurso (KLEIN, 2008, p. 38); porém, também é fato que, muitas vezes, repetimos os discursos idealistas reinantes, esquecendo-nos que é necessário, acima de tudo, levar em conta as condições econômicas, a partir das quais o educador realiza sua docência. Afinal, em que pese uma experiência individual rica, os problemas que os educadores enfrentam não são unicamente pessoais.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo. Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação*. Campinas, SP: Papyrus, 1999 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- CAVAZZOTTI, Maria Auxiladora. *Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Volume 6. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 6.ed. São Paulo: Cortez, v. 1. 2010 (Biblioteca básica de serviço social).

PEIXOTO, Maria Inês Hamann e SCHLICHTA, Consuelo. *Arte, humanização e o ensino da arte*. XI Congresso Nacional de Educação: EDUCERE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2013.

KLEIN, Lígia. *Cadernos da Escola Guaicuru*. Elaboração da Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental Ciclo I e II. Secretaria de estado de Educação de Mato Grosso do Sul. MS. 2000. <http://www.educar.ms.gov.br>

_____. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* 5.ed. São Paulo: Cortês: Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná*. Curitiba/ PR: Imprensa Oficial, 1990.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica: Arte*. Departamento de Educação Básica. Curitiba/ PR: Imprensa Oficial, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. *Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira*. Curitiba/ PR: Imprensa Oficial, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. *Currículo Básico: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública*. Impressão Coygraf: Curitiba, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Ensino Fundamental*. Vol. 3. Curitiba, PR: Imprensa Oficial, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. *Ideários, concepções e práticas na formação de professores da Rede Municipal de Curitiba*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas. n.43, p. 78-91, Set. 2011. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br Acesso em: 12/05/2014.

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta

Doutora em História e Mestre em Educação, pela UFPR. Professora do Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design, UFPR. Integra o Grupo de Pesquisa Artes Visuais: Teoria, educação e poética. Artista visual, autora de artigos, publicações voltadas especialmente para educadores em artes visuais, a exemplo do livro *Há um lugar para a arte no ensino médio?* (São Paulo, Aymar, 2009), aprovado para o Programa Nacional Biblioteca do Professor.