

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Ensino a Distância

Prática DE ENSINO

III

Gerda Margit Schütz-Foerste
Fernanda Monteiro Barreto Camargo

UFES – Vitória
2017

Presidente da República

Michel Temer

Ministro da Educação

José Mendonça Bezerra Filho

Diretoria de Educação a Distância**DED/CAPE/MEC**

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO****Reitor**

Reinaldo Centoducatte

Secretária de Ensino a Distância – SEAD

Maria José Campos Rodrigues

Diretor Acadêmico – SEAD

Júlio Francelino Ferreira Filho

Coordenadora UAB da UFES

Maria José Campos Rodrigues

Coordenador Adjunto UAB da UFES

Júlio Francelino Ferreira Filho

Diretor do Centro de Artes (CAR)

Paulo Sérgio de Paula Vargas

**Coordenadora do Curso de Graduação
Licenciatura em Artes Visuais – EAD/UFES**

Andréia Chiari Lins

Revisor de Conteúdo

Stela Maris Sanmartin

Revisor de Linguagem

Julio Francelino Ferreira Filho

Designer Educacional

Juliana de Souza Silva Almonfrey

Design Gráfico

Laboratório de Design Instrucional – SEAD

SEAD

Av. Fernando Ferrari, nº 514

CEP 29075-910, Goiabeiras

Vitória – ES

(27) 4009-2208

Laboratório de Design Instrucional (LDI)**Gerência**

Coordenação:

Letícia Pedruzzi Fonseca

Equipe:

Daniel Dutra Gomes

Lury Borel

Fabiana Firme

Luíza Avelar

Diagramação e Capa

Coordenação:

Heliana Pacheco

Letícia Pedruzzi Fonseca

Thaís André Imbroisi

Equipe:

Thaís André Imbroisi

Kathellen Timoteo Matos

Ilustração

Equipe:

Thaís André Imbroisi

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F654p

Foerste, Gerda Margit Schütz.

Prática de ensino III [recurso eletrônico] / Gerda Margit Schütz-Foerste, Fernanda Monteiro Barreto Camargo. - Dados eletrônicos. - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2017. 60 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-63765-99-4

Modo de acesso: <Disponível no ambiente virtual de aprendizagem – Plataforma Moodle>

1. Prática de ensino. 2. Ensino médio. 3. Estágios supervisionados. I. Camargo, Fernanda Monteiro Barreto, 1973-. II. Título.

CDU: 371.133



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho para fins não comerciais, desde que atribuem ao autor o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.



Sumário

08 Introdução

11 Unidade 1
Contextualização Histórico Social

37 Unidade 2
Contextualização Pedagógica

45 Unidade 3
Prática de Ensino da Arte para Ensino Médio

51 Conclusão

52 Notas

53 Bibliografia

57 Anexo - Links para Pesquisa

58 Sobre as Autoras

59 Anexos

Atenção:

Esse livro é interativo, use os recursos de interatividade para navegar nos capítulos, Notas, Anexos e sites indicados.

Palavras com sobrescrito^{ex} ou sublinhadas levam às Notas ou Anexos. Nas Notas, clique em para retornar à página que estava lendo.

Links com endereço **assim** são clicáveis, visite-os.

APRESENTAÇÃO À SEGUNDA EDIÇÃO

Prezado Licenciando em Artes Visuais,

A disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais no Ensino Médio propõe a vivência/experiência na Educação Básica, com jovens e adultos, que se encontram e processo de formação e definição de campo profissional. Desta forma, temas como Educação Profissional, formação propedêutica, socialização e juventude são desafios colocados por esta disciplina. Ao mesmo tempo em que discute as mudanças históricas que se processam e processaram em torno do, então, denominado Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, Proeja e outras modalidades de formação de jovens e adultos.

O atual Ensino Médio, que até 1967 estava dividido em três cursos: o curso científico, o normal e o clássico, passou a ser denominado 2º Grau a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692/71 com caráter profissionalizante. Chegou em 1996, com a LDB nº 9394/96 a corresponder uma etapa da Educação Básica com a atribuição de aprofundar conhecimentos e preparação dos jovens ao seguimento dos estudos.

A Lei que Reforma o Ensino Médio tem origem em uma Medida Provisória e depende da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A previsão é que isso aconteça em 2017

e logo após, no ano de 2018 seja efetivada a conclusão da Reforma do Ensino Médio.

O volume aqui disponibilizado atende às exigências básicas a serem desenvolvidas nesta disciplina, contudo, não intenta esgotar o assunto que está em constante transformação, pois se refere a um dos campos de maior disputa conceitual e metodológica. Complementaremos o presente volume, com algumas sugestões de textos, vídeos e sites, com o objetivo de atualizar o debate, que nos últimos anos envolve grande polêmica e que, no momento é afetado por disputas políticas que atingem diretamente o trabalhador, tanto aquele que está no mercado de trabalho – através de reformas nas leis trabalhistas, na previdência e nos cortes nos postos de trabalho e a terceirização – como também os trabalhadores em processo de formação – no caso as reformas do Ensino Médio . O material, após consultado deverá ser discutido nos encontros presenciais e compartilhado nos fóruns da disciplina. Entre os textos sugeridos destacamos:

“O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações” de Sabrina Moehlecke (2012), **“O marco conceitual da vulnerabilidade social”** de Monteiro Simone Rocha da Rocha Pires (2012),

Concepções de Ensino Médio Integrado de Marise Ramos (2004), **“Uma base em falso”**, de Salomão Ximenes e Fernando Cássio (2017), **“Ensino Médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades”** de Maria José Pires Barros (2015); O site do Observatório do Ensino Médio; os blogs do **Carrano** e do **Freitas e Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio**.

Compreendemos que este debate exige reflexões que podem ser mediadas pelos textos atuais que problematizam a relação entre as expectativas e culturas juvenis e a estrutura curricular e formal da instituição escolar. Procure relacionar o debate sobre juventude, com a Educação Profissional e outros temas transversais que atinjam a formação de jovens na sociedade contemporânea, a exemplo das questões de gênero, ou vulnerabilidade social, entre outras.

Busque articular sua reflexão a partir da realidade local, pois estas questões subsidiarão seu Estágio Supervisionado de Artes Visuais no Ensino Médio e devem se fazer presentes no processo de investigação diagnóstica da realidade escola, como durante a regência e, posteriormente, suas reflexões devem ser incorporadas em seus relatórios de estágio. Neste sentido, procure em seu estágio compreender como os jovens participam da formação no Ensino Médio e como expressam sua força ou resistência?

Tanto neste volume, quanto no AVA a orientação da disciplina está orientadas em três unidades, a saber: Unidade 1 - **Discussão teórico -metodológica sobre docência no Ensino Médio:** Educação Propedêutica e Profissional; juventude e contemporaneidade; Unidade 2 – **Contextualização Pedagógica: Dimensionamento legal e conceitual do Ensino Médio:** PCN/ PNE/ BNCC / Reformas do EM e Unidade 3 – **Debate sobre a Reforma do Ensino Médio:**

participação popular e interesses de mercado, conceitos de juventude de Cultura e Trabalho e **Estágio:** Intervenção na Realidade Escolar desenvolvimento/aplicação/regência.

A culminância do projeto se dará em um evento final da disciplina, onde cada polo, organizará a apresentação dos relatórios de estágio a partir da exposição de pôsteres. As eventuais dúvidas que ocorrerem serão respondidas nas vídeos-aula, Fóruns Tira-Dúvidas, Web Conferência e mediação dos tutores presencial e a distância. Além dos trabalhos desenvolvidos na Plataforma Moodle em Ambiente Virtual, as discussões propostas nesta disciplina podem encontrar subsídios nos links que seguem:

- <https://tecerarte.files.wordpress.com/2014/12/orientac3b5es-relat-c3b3rio.pdf>
- http://web2.ufes.br/arteeducadores/down/avaliacao_aluno.pdf

Desta forma, iniciamos um profícuo debate e um compartilhado processo de formação, no qual estaremos todos engajados em melhor qualificar as práticas das Artes Visuais no Ensino Médio.

*Bom Trabalho,
As organizadoras.*

Nota:

Em observação à orientação do PCO do Curso de Artes Visuais, o nome da disciplina Prática de Ensino III foi alterado para Estágio Supervisionado em Artes para Ensino Médio.

AOS COLEGAS

A disciplina Prática de Ensino de Arte no Ensino Médio está organizada em três eixos fundamentais: contextualização histórico-social, contextualização pedagógica e prática com intervenção em contexto de Ensino Médio. Será desenvolvida com duração mínima de nove semanas de estudos.

Compreendemos que a dinâmica de estudo pode ser construída por vocês. Para tanto, propomos uma metodologia de trabalho diversificada: leituras individuais, questionários avaliativos, fóruns de discussão, análise de experiências de prática de Ensino Médio, resenha crítica e efetiva prática do ensino de Artes para Ensino Médio.

A proposta desta disciplina está relacionada às questões da prática escolar, assim o trabalho implica constante atenção e leitura do seu entorno, dimensionando a teoria com as práticas vividas. A avaliação do ensino e aprendizagem será realizada durante o processo em trabalho colaborativo dos tutores presenciais e à distância, do professor pesquisador e também de sua autoavaliação, com a qual você irá relatar seus estudos, sua participação nos encontros presenciais, seu empenho e envolvimento na leitura dos textos, realização das atividades propostas e também seus questionamentos. Ao final deste relato de

auto-avaliação, atribua uma nota. A nota final será resultado da média do total de notas atribuídas pelo cumprimento das atividades sugeridas neste caderno, a pontualidade em entregar as atividades, o envolvimento no estudo dos textos, a participação nos encontros presenciais, os questionamentos que forem encaminhados e a de sua própria nota ao final de seu relato de auto-avaliação. Para aprovação na disciplina você deverá alcançar no mínimo a nota sete.

Temos como objetivo, na elaboração deste fascículo, possibilitar um estudo referido ao seu contexto de trabalho e vida. Para isso, sua participação é fundamental. Somente no diálogo com a realidade vivida os temas poderão ser dimensionados na prática de cada um e cada uma de nós.

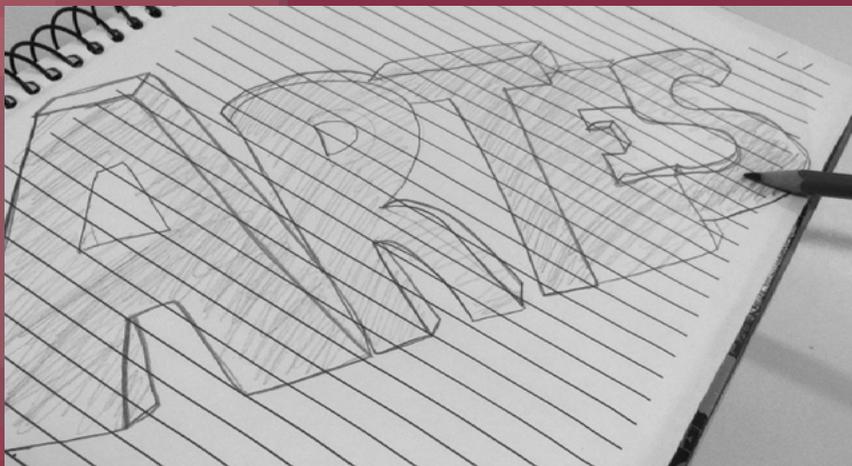
Os textos selecionados estão disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em documento *pdf*.

Este é o momento de juntos construirmos novos conhecimentos, produzirmos novas realidades, experimentarmos outras práticas, darmos visibilidade às coisas que fazemos bem e compartilharmos saberes. Bom trabalho!

*Abraços,
As organizadoras*

Introdução

Esta disciplina abordará conceitos fundamentais relacionados às práticas de ensino médio, a saber: educação de jovens, ensino profissional e médio, práticas escolares e leitura de imagens. Propõe uma aproximação com a realidade escolar na integração entre teoria e prática educativa. Por ser uma disciplina de natureza teórica-prática, desenvolver-se-á a partir de vivências pedagógicas em escolas de ensino médio. A fundamentação teórica far-se-á mediante a vivência prática de tal forma que o licenciando possa teorizar a sua prática, bem como, exercitar a teoria. Caso o licenciando seja professor no ensino médio a prática será desenvolvida a partir de pesquisa em seu ambiente de trabalho, num total de 20% da carga horária.



Considerando que a pesquisa se desenvolve segundo a concepção de unidade da relação teoria-prática, as atividades da disciplina levarão o licenciando a introduzir-se no processo de investigação científica, abrangendo as fases de discussão epistemológica, eleição de problemas, elaboração de projetos, coleta, tratamento e análise de dados, elaboração de síntese e relatório final.

O material está organizado a partir dos seguintes eixos de reflexão: tendências no ensino e papel do professor de artes, base teórica do Ensino Médio (jovens/juventude; ensino profissional e propedêutico), elementos da prática (PCN, Cultura visual e Novas Tecnologias) e objetivos do ensino da arte, metodologias e avaliação no ensino da Arte.

Como atividades práticas os alunos farão a análise de projetos de ensino da Arte, disponíveis nos sites <https://tecerarte.wordpress.com/> e <http://web2.ufes.br/arteeducadores/>, e, individualmente ou em dupla, acompanharão uma turma, na qual desenvolverão seu projeto, procurando atender às seguintes questões:

- a) Promover a discussão coletiva das questões fundamentais da disciplina, na busca de maior articulação entre os conhecimentos transmitidos e produzidos
- b) Problematizar e recriar o fazer pedagógico;

- c) Desenvolver a capacidade de sistematizar e expor idéias, fazer argumentação e síntese
- d) Proporcionar ao aluno conteúdos que lhe permita compreender, distinguir e investigar os diversos aspectos do processo educativo no Ensino Médio;
- e) Possibilitar ao aluno a compreensão, distinção e elaboração de concepções que embasam a prática pedagógica em arte no Ensino Médio;
- f) Possibilitar ao aluno a apreensão e análise dos aspectos administrativos e técnico- pedagógico da escola, buscando identificar alternativas para recriar o espaço escolar numa perspectiva transformadora;
- g) Orientar o aluno na vivência da prática pedagógica em arte para possibilitar a elaboração de práxis.

Ao final da disciplina, o aluno apresentará um relatório conclusivo de seu trabalho. O relatório será avaliado a partir de critérios previamente estabelecidos. Serão consideradas, entre outros, a análise crítica, a síntese e os anexos na apresentação do mesmo.

As leituras previstas sugerem estudo em grupo, organização e planejamento para execução das tarefas. Nesse sentido, vocês encontrarão três **Orientações Didáticas Básicas** ante às tarefas a cumprir, assim apresentadas:



Para ler e discutir em grupo

Exige leitura e discussão, não precisa postar nem enviar trabalho para avaliação. Esses estudos cons-

tituirão uma *base de reflexões* – referências – serão realizadas no Polo.



Para postar

São tarefas que deverão ser postadas *individualmente* pelo AVA. Referem-se às leituras específicas desenvolvidas pelos cursistas que possibilitarão identificar distintas interpretações dos textos propostos e auxiliarão a resolução dos questionários avaliativos, bem como a elaboração da Resenha Crítica.



Para enviar

São atividades que requerem planejamento dos cursistas, apoiados pelos tutores presenciais e à distância, devendo ser realizadas, preferencialmente em dupla, devendo ser gravadas em mídia digital e enviadas à SEAD. Assim, sugerimos, primeiramente, a organização dos grupos de acordo com as temáticas de interesse. O procedimento dos grupos para cumprimento desta tarefa deverá respeitar os seguintes passos:

- 1) Reconhecimento da proposta e planejamento de sua execução (ler, entender e planejar);
- 2) Registro e sistematização dos dados coletados em pesquisa de campo (diário de bordo, fotografia/*scanner*, elaboração de relatório);
- 3) Formatação e apresentação dos resultados (redação do relatório, elaboração de slides/*Power Point*), cujas

orientações devem ser respeitadas segundo as recomendações do Anexo 06.

Esses trabalhos, após avaliação da qualidade de sua apresentação, constituirão material para novas pesquisas e divulgação no site <https://tecerarte.wordpress.com> e no site <http://web2.ufes.br/arteducadores>. Assim, recomendamos que fiquem atentos à revisão do texto e à qualidade do mesmo e das imagens. Agora é com vocês! Podem usar criatividade para melhor aproveitar o tempo e as discussões.

Bom trabalho!

I Contextualização Histórico-Social

1.1 Prática de Ensino Médio

A educação é uma conquista da comunidade, dela participam ativamente pais de alunos, lideranças comunitárias, profissionais da educação (professores, vigias, merendeiras, serventes, jardineiros entre outros) e alunos.

A educação se faz por sujeitos, que produzem sua história e se constroem cotidianamente no trabalho, no diálogo e na luta. Os sujeitos da educação não são somente os profissionais da educação, embora estes exerçam um papel fundamental neste processo, pois, segundo Gramsci, os intelectuais podem participar ativamente na organização da Cultura. Os sujeitos da educação no ensino médio são jovens em processo de inclusão no mundo do trabalho.

A Disciplina Prática de Ensino

A disciplina Prática de Ensino historicamente está ligada à Didática¹. No desenvolvimento dessa disciplina, professores e alunos,

analisam processos educativos para a construção do conhecimento sobre o ensino de arte. Por se constituir em uma disciplina teórico-prática, torna-se importante proceder a análise constante tanto da teoria em proposição, quanto das práticas e esse processo requer uma revisão regular dos conceitos que, de alguma maneira se relacionam a um conhecimento informado por uma visão interdisciplinar. No momento da Prática de Ensino, que na atual estrutura curricular se realiza nos últimos semestres do curso, o licenciando é levado a elaborar uma síntese teórico-prática visando construir propostas de intervenção na realidade do ensino de arte.

A disciplina está estruturada em cinco momentos que não são necessariamente distintos ou estanques: discussão teórica; pesquisa/observação na escola; elaboração dos projetos; execução dos projetos (prática); e o seminário (avaliação dos projetos).

Os alunos elaboram seus projetos a partir das orientações que recebem em sala de aula e de conhecimentos que foram construindo ao longo do curso. Em sua maior parte, os alunos, no início da atividade

de planejamento, demonstram insegurança. Esta constatação é partilhada por professores da disciplina que, na entrevista, disseram:

“Quando os alunos chegavam aqui (na Prática de Ensino) ficavam muito perdidos, tendo que dar conta em 105 horas de um universo jamais pensado.”

Contudo, no processo de elaboração e execução do projeto a reflexão teórico-prática se realiza. Percebe-se, ao longo desse, a construção de uma síntese, em alguns mais elaborada em outros ainda precária. Nesse momento os alunos expressam sua concepção de licenciatura, alguns de forma otimista e engajada, articulam os conhecimentos construídos ao longo do curso, outros reforçam um discurso de negação de sua formação e de sua possível inserção no trabalho docente, conforme podemos identificar nas falas que seguem.

“Quando estamos estudando as teorias educacionais forma-se uma sala de aula imaginária onde o educador consegue passar todas as informações desejadas sem nenhuma frustração, com relação aos alunos, sejam eles de qualquer faixa etária. Mas a realidade é bem diferente, esses projetos de prática de ensino nos ajudam a conviver com a realidade do dia-a-dia dos alunos e ver como a teoria precisa muito se aproximar da prática”.

“Nunca entrei em sala de aula e sempre disse: nunca vou ser professora”.

Ao professor da prática de ensino cabe organizar o curso no sentido de estabelecer uma relação entre os conteúdos trabalhados ao longo da licenciatura e o saber pedagógico, construir pontes para superação da dicotomia entre teoria e prática, tão discutida na universidade, e, assim, levar o aluno às escolas campo de estágio (que nem sempre estão à disposição para receber os alunos, visto que projetos de parceria entre a universidade e a escola básica são incipientes).

Na escolas os alunos também buscam subsídios para a construção de seus projetos. Na entrevista com os professores da escola básica e na observação das aulas procuram informações sobre o desenvolvimento do plano de curso, o interesse dos alunos e as possibilidades que o espaço físico da escola oferecem ao desenvolvimento do projeto. Os alunos constatam que a observação se constitui em importante aspecto na construção de suas propostas.

Após elaborado o projeto, os alunos executam-no e, ao final do semestre letivo apresentam, em seminário e na forma de relatório, as atividades desenvolvidas e os resultados a que chegaram. Os relatórios são organizados tendo por base a observação, a elaboração e aplicação do projeto, relato e análise da prática e as conclusões a que chegaram. Também são anexadas imagens, fotos, desenhos produzidos pelos alunos, fichas de avaliação que são resultantes do trabalho ou foram produzidas para esse fim.

Os projetos de prática de ensino são apresentados por grupos e organizados em torno de uma justificativa, dos objetivos, de conteúdos e métodos de ensino, de recursos e da proposta de avaliação, conforme orientações apresentadas na terceira unidade. Os projetos desenvolvidos por licenciandos e disponibilizados nos sites <https://tecerarte.wordpress.com> e <http://web2.ufes.br/arteeducadores>

serão analisados posteriormente. Antes porém, faremos uma breve introdução às discussões acerca do ensino médio.

Prática no Ensino Médio

O Ensino Médio é palco de grandes debates ao longo de décadas. Apresenta mudanças que alteram a nomenclatura de científico, passando por segundo grau e hoje denominado de ensino médio. Este segmento da educação básica tende à formação de caráter geral e propedêutico ou introduz o jovem ao mundo do trabalho e educação profissionalizante. Leia o texto que segue e reflita em grupo sobre o campo em que desenvolverá seu projeto de ensino.

História do Ensino Médio na Educação no Contexto brasileiro

Cintia Marques de Queiroz

Lidiane Aparecida Alves

Renata Rodrigues da Silva

O Ensino Médio foi instituído no Brasil pelos jesuítas desde o período colonial e até o século XVIII encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, em especial do catolicismo. Essa ligação com a religião dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como uma rigidez disciplinar e favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa. Essa ligação também dava ao modelo de educação brasileiro um mecanismo amplo de reprodução social,

visto que apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário.

Após 1759, data que marca a expulsão dos jesuítas do Brasil, esse modelo de ensino já não mais atendia aos interesses da metrópole e, em sua substituição, originaram-se as aulas régias, ministradas por professores, com competência questionada, mas que atendiam aos interesses políticos do período. Esses professores possuíam cargos vitalícios e reproduziam os antigos métodos utilizados pelos jesuítas, devido ao fato de terem sido formados nesse sistema educacional.

O número de professores, que substituíram os jesuítas, era limitado, como consequência da limitada disponibilidade de recursos financeiros destinados a educação na colônia portuguesa. Assim, a despeito destas mudanças no ensino brasileiro, a educação ainda apresentava um caráter seletivo e elitista, haja visto que seu principal objetivo sempre foi à preparação da classe mais abastada para o ingresso no ensino superior fora do país ou nos cursos superiores que estavam sendo criados, no início do século XIX.

Também no século XIX, dividiu-se a responsabilidade na oferta do ensino, sendo que as províncias, atuais estados, eram responsáveis pelo oferecimento do ensino primário e secundário, e o ensino superior ficaram sob responsabilidade da Corte.

Até então, não havia no Brasil um órgão governamental responsável exclusivamente pela educação. Foi apenas com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que ocorreram transformações ainda maiores no sistema educacional, sendo que uma das principais mudanças foi a criação do Ministério da Educação, comandada pelo ministro Francisco Campos.

Em 1931, foi instituído o Decreto nº 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244, de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971.

De acordo com tal decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos. O ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração e o ensino colegial, com três anos.

Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessário a aprovação em um exame de admissão. Com a lei nº 5.692/71, a estrutura do ensino foi alterada. O ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e o que antes era denominado colegial transformou-se em segundo grau ainda com três anos de duração.

Ainda de acordo com essa lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos.

Esta resolução durou até 1982 e teve implicações que serão discutidas posteriormente, mas que de muitas maneiras minou o ensino profissionalizante no Brasil, multiplicando os cursos técnicos sem a manutenção de sua qualidade original.

A redemocratização brasileira e a Constituição Federal de 1988 redesenharam a função da escola e do Ensino Médio brasileiro, e introduziram novas diretrizes que resultaram na consolidação das Leis de Diretrizes Básicas (LDB) para a Educação, de 1996, transformações que ampliaram a oferta do ensino médio público, mas que, infelizmente, não foi acompanhada da ampliação dos recursos financeiros necessários para esta extensão, e que provocou uma grande queda na qualidade do ensino público. A partir da década de 1980, com a instituição da Constituição Federal de 1988, passa a ser dever do Estado à garantia do fornecimento do ensino Médio gratuito a toda a população, que atenda as exigências necessárias para seu desenvolvimento, ou seja, que já tenha concluído as etapas da educação básica anteriores ao Ensino Médio.

Consta na redação oficial da Constituição Federal de 1988 a seguinte passagem “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, ou seja, o Estado, num curto prazo de tempo, deveria garantir que todos os brasileiros cursassem o Ensino Médio.

Já com o surgimento da LDB 9.394/96, houve uma alteração na redação oficial da Constituição de 1988, assim, de acordo com ela, o Estado deveria garantir a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. Tal alteração nesse texto foi responsável pela restrição dos direitos assegurados pela Constituição Federal, reduzindo a oferta do Ensino Médio por parte do Estado.

No que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, observa-se que o mesmo visa a garantir o acesso ao Ensino Médio daqueles que tenham concluído o Ensino Fundamental em idade regular, a partir do ano de sua promulgação (2001).

Em decorrência das inúmeras transformações pelas quais o país vem atravessando, no cenário político, econômico e social, promovidas, dentre outros fatores, pelo processo de globalização, fez-se necessário que também ocorressem mudanças relacionadas à educação. Mudaram-se as técnicas e tecnologias, bem como a estrutura econômica vigente no Brasil. Desse modo, a função do Ensino Médio teve que ser revista, pois tornou-se necessário a formação geral, em detrimento a formação específica, uma vez que, para a inserção no processo produtivo e para o alcance do desenvolvimento intelectual, na atualidade, é fundamental o conhecimento e utilização dos recursos tecnológicos, além da consciência crítica, a capacidade de criar, a curiosidade, o hábito da pesquisa, dentre outros. Tornando-se assim, inviável a manutenção do ensino tradicional, que prioriza a memorização.

Quanto ao Ensino Médio e sua relação com a qualificação profissional, o Ministério da Educação e Cultura (MEC/2007) orienta que os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia

a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional deverão relacionar teoria e prática, entendendo como a prática os processos produtivos, e, como teoria, seus fundamentos científicos tecnológicos.

Desse modo, estabelecem-se como finalidades do Ensino Médio no Brasil, de acordo com Artigo 35 da LDB:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científica tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Desde o início das formulações da Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (Semtec/MEC para a reforma do Ensino Médio, iniciadas no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) incluíram-se como diretrizes fundamentais:

- a) A identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho;
- b) O ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo flexível de atendimento a diferentes clientelas;
- c) A autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado;

- d) A definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.

Dois grandes eixos nortearam o pensamento sobre o Ensino Médio: **autonomia da escola e a adequação ao público**. Segundo LDB nº 9394/96 o Ensino Médio é a última etapa da educação básica, isto em um momento em que a sociedade vive profundas transformações de ordem tecnológica, econômica e financeira. Assim, o desenvolvimento científico e tecnológico não só transformou a vida social como também o processo produtivo que se “intelectualizou” e “tecnologizou”, passando a exigir mais e melhor da sociedade, do homem e da escola, apontando cada vez mais para uma educação diferenciada, impregnada das diferentes esferas sociais.

Mesmo estando em perfeita consonância com no contexto proposto pela LDB, o Ensino Médio, assim com o ensino superior, é profundamente afetado pelas práticas que gerenciam a sociedade, tornando-se vulnerável e seletiva em favor das desigualdades sociais.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 estabelecer “progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do Ensino Médio 25% dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos continuam sem estudar, e apenas 32,6% requeentam o Ensino Médio.

De 1991 a 2002, ocorreu um crescimento de mais de 50%, tal crescimento decorre da universalização do ensino fundamental e da maior exigência nos postos de trabalho. O atendimento escolar da população de 15 a 17 anos no Brasil estabilizou-se no patamar um pouco acima de 80% (População estudantil na faixa/População da faixa); a taxa de escolarização bruta no ensino médio no Brasil, na faixa de 15 a 17 anos, está estabilizada em torno de 85% (Matrículas no ensino médio/População de 15 a 17 anos); a taxa de escolarização líquida no

ensino médio no Brasil, na faixa de 15 a 17 anos, estabilizou-se em torno de 44% (Matrículas da população de 15 a 17 anos estudando no ensino médio/População de 15 a 17 anos). Veja a tabela:

Ano	Matrículas
1991	3.772.698
2000	8.192.948
2001	8.398.008
2002	8.710.584

Fonte: Instituto de Pesquisa Avançada (IPEA)/
Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE).

Outros dados importantes dizem respeito a desigualdade social e educacional do ensino médio: percentual de concluintes do ensino fundamental com mais de 15 em torno de 70%; matrículas no ensino médio na faixa de 15 a 17 anos, em 2005, era de 51,9%; distorção idade série no ensino médio, na rede pública, em 2005, era de 51,1; 70% dos jovens de 15 a 17 anos tem renda familiar per capita até um salário mínimo; em 2006, a rede estadual continua a responder pela oferta de 85,2% das vagas no Ensino Médio; em 2003 houve 3.687.33 matrículas na 1ª série do Ensino Médio e, em 2005 concluíram 1.858.615 alunos, seis em cada 10 jovens de 19 anos não concluem o Ensino Médio (37% de jovens de 19 anos concluíram o Ensino Médio, em 2006) e dos sete milhões de jovens entre 18 e 19 anos apenas 27,7% estavam matriculados, em 2006, no Ensino Médio (Fonte: INEP/MEC PNAD/IBGE).

Esse aumento no número de matrículas tem ocorrido justamente na rede pública estadual e em cursos noturnos, o que evidencia que o Ensino Médio tem incorporado grupos sociais que se encontravam excluídos desse nível de ensino.

Além desse aspecto, há a “onda de adolescentes” (Parecer CEB/ CNE no 15/98, p. 8), fenômeno que se refere a um progressivo aumento de jovens entre 15 e 18 anos. Como esse fenômeno demográfico está ocorrendo em época de escassez de ofertas de trabalho, boa parte desses jovens tenta permanecer mais tempo na escola, de forma a obter mais habilidades para competir com maiores oportunidades no mercado de trabalho. Isso nos remete à discussão sobre a função social da escola. Se há pouco emprego e o desemprego é estrutural, fica mais claro que a função da escola vai muito além da preparação ou da habilitação para o trabalho, esta discussão leva os olhares novamente para a educação e trabalho.

Cintia Marques de Queiroz, Lidiane Aparecida Alves, Renata Rodrigues da Silva. EVOLUÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. Disponível em <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EPo7.pdf>, acessado em janeiro de 2012.

RAMOS (2005) em seu estudos sobre as mudanças na educação de ensino médio recoloca para nossa reflexão as bases de uma educação fundada no princípio do trabalho. Mas chamam a atenção para a necessidade de conceituar o trabalho no princípio da liberdade, visto que, segundo ela, o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Cabe a nós problematizar e elaborar proposta comprometidas com a formação do jovem, na perspectiva de sua libertação.

O que se requer na construção da educação com jovens e adultos, segundo Ramos, é o que hoje vem sendo denominado de ensino integrado, ou projeto unitário de ensino. Para a autora,

Na base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, conquanto reconheça e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, deve estar, portanto, a compreensão do trabalho no seu duplo sentido: ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva. (RAMOS, 2005, p. 107).

Diz ainda,

Hoje não discutimos a preparação profissional no ensino médio como uma política compensatória para aqueles que não teriam acesso ao ensino superior; nem como uma necessidade da economia brasileira. [...] entendemos que o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (RAMOS, 2005, p.109).

Leia o texto que segue e busque leituras complementares a esta discussão.

As Implicações Políticas e Pedagógicas do Currículo Integrado na Educação de Jovens e Adultos com Formação Profissional²

*Marise Ramos*³

Neste texto discutiremos as implicações políticas e pedagógicas da integração entre educação básica e educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos, processo esse incentivado pelo governo federal por meio do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e em curso em várias instituições de ensino.

Nossa abordagem, porém, não se centra nesse programa⁴; ao contrário, pretende, como o tema nos convida a fazer, discutir os fundamentos do que temos designado como ensino integrado, com foco nas especificidades da educação de jovens e adultos. Abordando inicialmente as implicações políticas, queremos questionar o que significa trazer o trabalho para o âmbito da educação básica de adultos – desafio este que se nos impõe – sem converter as práticas formativas que tenham o trabalho como princípio ou mesmo como contexto educativo em processos de formação para o mercado de trabalho ou, na ideologia contemporânea, de formação para a empregabilidade.

Afirmaremos a impertinência histórica de se ignorar o trabalho como mediação fundamental do educando adulto para a produção de sua existência, mas a mesma impertinência de se reduzi-lo a contexto econômico e, nesse lastro, reduzir a formação humana que tem o trabalho como mediação, em formação profissional; e a educação básica, direito inalienável, subjetivo e social, em preparação instrumental para a educação profissional. Por essas razões que explicitaremos nossa compreensão de que a forma integrada da educação básica com

a educação profissional, por si só, não expressa a riqueza, a complexidade e o desafio da concepção de educação integrada que tem como horizonte a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores.

Ao discutirmos as implicações pedagógicas, tomaremos alguns elementos dos estudos de currículo para introduzir nossa compreensão sobre o currículo integrado na concepção da educação integrada. A partir de então, perguntamos sobre a possibilidade de se tomar os processos produtivos concretos – particularidade da dinâmica histórico-social de um modo de produção da existência humana – como referência para a elaboração de propostas curriculares integradas. Essas se caracterizariam por explicitar a relação entre conhecimentos gerais e profissionais, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos, enquanto esses se constituem em potência produtiva proporcionada pelo desenvolvimento da ciência com a apreensão e apropriação humanas do real. Desta elaboração nos perguntamos sobre a possibilidade de se realizá-las em cargas horárias formalmente propostas para a integração entre educação básica e profissional na EJA.

Em nossas considerações finais retomaremos os desafios, compreendendo a necessária crítica aos rumos da política pública, juntamente com a mobilização e com o comprometimento concreto dos educadores e da sociedade civil em geral com a luta social pela garantia aos direitos sociais. As reflexões aqui apresentadas assim se orientam e, como tal, tem o propósito de contribuir para o avanço não só conceitual, mas ético-político, da Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

1. As implicações políticas da integração educação básica e profissional na EJA

A primeira questão a que o tema nos convida a refletir é sobre o que significa a integração entre a educação básica — seja ela na modalidade EJA ou não — e a

educação profissional. Ainda que sejamos levados a compreender tal integração como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo — daí a idéia de currículo integrado — compreendemos integração como algo mais amplo.

O primeiro sentido, então, que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida — o trabalho, a ciência e a cultura — no processo formativo. Sob essa perspectiva, não se considera, ainda, a forma de oferta da educação geral ou profissional, podendo a integração orientar ambas as formações. Seu horizonte é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar a compreensão das relações sociais de produção e o processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

As dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, aqui apontadas como o trabalho, a ciência e a cultura, são por nós compreendidos como apresentamos a seguir. O trabalho é processo de objetivação humana inerente ao ser e mediação fundamental de suas relações com a realidade material e social (sentido ontológico)⁵. É, também, prática econômica cujo conteúdo é definido pela historicidade do modo de produção. A ciência é compreendida como a produção e a sistematização de conhecimentos pelo ser social, que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas. E a cultura, por sua vez, corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode

transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica se torna o fundamento da profissionalização e esta, em circunstâncias específicas, se torna a finalidade da forma integrada de oferta da educação básica com a educação profissional.

Mas não se poderia deixar de reconhecer esta forma de educação como expressão contraditória de uma sociedade de classes caracterizada pelo atraso no provimento de direitos sociais. Queremos dizer que, ignorando-se as mediações históricas de nossa sociedade, ou mesmo na perspectiva de outras mediações ainda não concretamente existentes, — as quais implicariam a universalização de direitos — afirmaríamos que o ensino médio, como etapa da educação básica, não deveria ser profissionalizante, posto que, como diria Gramsci (1991b), o estudante deveria fazer escolhas profissionais somente após ter chegado a um certo nível de maturidade intelectual e cultural.

Da mesma forma, a EJA não deveria ser modalidade de educação básica, mas sim, corresponder à educação continuada, pós-obrigatória e, nesses termos, essencialmente profissionalizante, desde que a primeira fosse universalizada.

O fato, porém, é que, de forma singular para a classe trabalhadora, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização de jovens como uma necessidade⁶. Daí a forma integrada do ensino médio com a educação profissional. Por outro lado, a EJA continua sendo predominantemente reparadora da negação do direito à educação básica por aqueles que a ela não tiveram acesso ou não permaneceram em idade considerada apropriada. Quando profissionalizante, justamente por estar combinada com essa negação, ela chega até mesmo a ser substitutiva desse direito.

Que implicações políticas temos agora quando, mantida predominantemente a função reparadora da EJA, a ela se incorpora a profissionalização? Apresentamos algumas dessas implicações.

A primeira trata da possibilidade deletéria de, após significativos avanços conceituais, voltar-se a converter a EJA em educação compensatória, em que a profissionalização substitui a educação básica.

A segunda implicação, que não se desvincula da primeira, ao contrário a sustenta frente ao caráter flexível do capitalismo contemporâneo, é inscrever a EJA no mito da empregabilidade e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva.

Essas implicações nos levam a interrogar o quanto o trabalho, no seu sentido e na sua finalidade econômica deve estar mais ou menos inserido na EJA, posto não considerarmos que essa relação seja equivalente para os jovens e para os adultos. Explicamos.

Para as pessoas que constroem suas trajetórias formativas em tempos lineares e considerados regulares – isto é, por um processo de escolarização que acompanha seu desenvolvimento etário –, a educação básica tende a preceder a educação profissional, de modo que a relação entre conhecimento e atividade produtiva ocorra de forma mais imediata a partir de uma determinada etapa educacional. No caso brasileiro, isso tende a ocorrer a partir do ensino médio por dois motivos. O primeiro porque, nesse momento, os/as jovens estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa (dimensões também indissociáveis). A experiência educativa nessa etapa, então, deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração desses horizontes. Dentre esses elementos estão as características do mundo do trabalho, incluindo aqueles que contribuem para a realização de escolhas profissionais.

O segundo motivo pelo qual a relação entre mundo do trabalho e conhecimento tende a se aproximar mais no ensino médio é o fato de, nessa etapa, ser possível compreender o processo histórico de transformação da ciência em força produtiva. Nesse momento, então, o acesso ao conhecimento sistematizado proporciona a formação cultural e intelectual do estudante, permitindo “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, inciso I).

No caso das pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar com essa mesma linearidade, ou não podem assim fazê-la a partir do ensino fundamental — como os jovens que não podem esperar pela conclusão do ensino superior para trabalhar — a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória. Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-las para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer.

A vida contemporânea tem aumentado significativamente os desafios que implicam essa relação. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior “flexibilidade” para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho — caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão —, quanto as externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc. O conceito de educação continuada vem definir o sentido da educação de jovens e adultos frente a essa realidade: a necessidade de aprender para toda a vida. (UNESCO, 1997)

O problema, entretanto, está no fato de não termos universalizada a educação básica para todos os sujeitos. Assim, no momento em que, das pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade, é solicitada a capacidade de “reconverterem” permanentemente seus saberes profissionais, a elas ainda não se garantiu a formação básica que contribua para o seu reconhecimento como sujeitos sociais que são, como cidadãos e trabalhadores. Se para as pessoas de trajetória escolar considerada regular, a educação básica e a profissional, a formação para a cidadania e para o trabalho, os conhecimentos gerais e os específicos, se relacionam mediatamente; para aquelas pessoas jovens e adultas tudo isso se relaciona de forma muito imediata. Além disso, para essas pessoas a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho.

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito a ela — subjetivo e inalienável — à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, antes por sua característica ontológica e, a partir disso, na sua especificidade histórica que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

Por isso, um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica e fetichize a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Sob esses argumentos, não é suficiente uma política de educação que limite a EJA aos cursos e exames supletivos, cujo objetivo vise exclusivamente à conclusão das etapas da educação básica e não à plena formação dos sujeitos. No mesmo sentido, não se pode admitir que a educação profissional seja planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista, antes de tudo, os interesses da produção e, só depois, os interesses dos trabalhadores. Essa abordagem coloca os trabalhadores como “objetos” da produção e do mercado de trabalho, contrariamente ao compromisso ético-político de se resgatar a centralidade dos sujeitos no processo educativo. Sujeitos esses concretos, que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, no sentido não de se adequarem à realidade dada, mas de compreendê-la, apropriar-se de seus potenciais e transformá-la. Somente um projeto educacional com esses princípios pode estar comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e das injustiças sociais.

Nesses termos, apresentamos outras duas implicações e/ou perspectivas políticas da integração entre educação básica e profissional na EJA, de conteúdo distinto daquelas primeiras. Trata-se de considerar que a educação profissional é um direito de todos e, assim, aqueles aos quais o direito à educação básica foi negado, não seria justo que tivessem que esperar, primeiro a reparação deste para só depois buscar a educação profissional. Há que se admitir, ainda, que uma compreensão ampliada de profissionalização — na qual se consideram, para além do aspecto pedagógico, os econômicos, sociológicos, psicológicos e ético-políticos⁷ dessa condição, muitos trabalhadores adultos, mesmo pouco escolarizados, consideram-se — podendo ser ou não assim reconhecidos — profissionais. Portanto, o acesso à educação profissional sistemática de forma integrada à educação

básica pode tanto consolidar e legitimar, pela mediação do saber científico, essa condição; quanto possibilitar, de fato, uma nova formação profissional.

A outra implicação refere-se à inserção do trabalho como princípio educativo na EJA, considerando o primeiro sentido atribuído à concepção de educação integrada, qual seja, voltado para a formação omnilateral dos sujeitos. Sob essa perspectiva, em que a formação se desenvolve com base na integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho e, mais, à ideologia da empregabilidade. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Assim, formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e crítico de profissões, sem nunca esgotar-se nelas.

2. As implicações pedagógicas da integração educação básica e profissional na EJA

Discutimos em outro momento, possibilidades e desafios para a construção do “currículo integrado” no “ensino médio integrado” (RAMOS, 2005). Recorremos à explicação de Santomé (1998), quando este nos diz que a denominação de currículo integrado tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. Segundo ele, o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que

as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

A idéia de integração em educação é também tributária da análise de Bernstein (1996). Segundo este autor, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

A proposta de integração que defendemos incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir de forma mais clara as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Assim, o que Santomé (*op. cit.*) fala sobre a compreensão global do conhecimento, nós expressamos como a possibilidade de compreender o real como totalidade. (KOSIK, 1978)

Isto exige que se conheçam as partes do fenômeno estudado bem como as relações entre elas. O conhecimento se faz pela apreensão dessas relações, na forma de teorias e conceitos. A interdisciplinaridade, nesse sentido, é tanto uma necessidade quanto um problema. Como diz Frigotto (1995, p. 33)

o trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos

do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino.

O currículo integrado, conforme o entendemos, organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Esta concepção pressupõe que as disciplinas escolares sejam responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Nossa concepção de currículo integrado traz, ainda, a preocupação com a historicidade do conhecimento. Essa perspectiva entende ser a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico.

Histórico porque o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Dialético porque a razão de se estudar um processo de trabalho não está na sua estrutura formal e procedimental aparente, mas na tentativa de captar os conceitos que os fundamentam e as relações que os constituem.

Por isto nos perguntamos se os processos de produção, como parte de uma realidade mais completa, pode ser tomado como um objeto de estudo para a elaboração de uma proposta curricular integrada, considerando-se suas múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos requeridos para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Por isto, como já afirmamos, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Além da proposta curricular, as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. Esses devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros. Isto não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum pelo conhecimento científico, permitindo a apreensão dos fenômenos na sua forma pensada (KOSIK, 1978).

Os processos e as relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites. A diferença de um currículo dessa natureza daquele que se apóia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodológica e pedagogicamente.

Dentre tantas outras, uma pergunta diante dessa reflexão refere-se à carga horária e dos cursos integrados de EJA, considerando a já diferenciação da educação regular. O sentido dessa diferenciação está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. A coerência ética desse pressuposto, entretanto, não pode admitir a educação básica e a profissional somente como a sistematização e a valorização de seus conhecimentos gerais e o aprimoramento e reconhecimento de seus saberes profissionais. Processos complexos de desconstruções e reconstruções

conceituais são necessários para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos e, portanto, para uma formação a que têm o direito.

Uma outra questão, que nos remete à regulamentação do PROEJA, refere-se à delimitação de cargas horárias para a formação geral e a profissional. Isto, certamente visa assegurar o lugar da primeira, que não pode ser substituída pela segunda. Porém, se o currículo integrado baseia-se na unidade de conhecimentos gerais e profissionais e numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, o recorte e a pré-determinação de cargas horárias destinadas a cada dimensão da formação pode causar dualismo e superposições, comprometendo-se a integração. Certamente, compreender e realizar a unidade como síntese do diverso e a totalidade como diferente de todo e, assim, da soma das partes, é um meio para superar tais limitações e dicotomias e avançarmos conceitual e empiricamente na Educação de Jovens e Adultos.

Considerações Finais

Apresentamos algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos que nos desafiam a incluir o trabalho como uma dimensão fundamental da formação desses sujeitos. Reiteramos que um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Por outro lado, tomar o trabalho somente em sua dimensão econômica reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Por isso, o trabalho precisa se constituir como um princípio educativo, primeiramente na sua dimensão ontológica para, então, ser compreendido nas suas manifestações históricas, especialmente na sua contradição principal, qual seja, entre seu potencial emancipatório e os determinantes da alienação e da exploração que predominam quando o trabalho se transforma em mercadoria.

Por essas razões discutimos que tais desafios trazem implicações para as políticas de educação e de trabalho, além daquelas próprias ao campo pedagógico. Do ponto de vista político, a crítica que fazemos às tendências mercantis e economicistas que caracterizaram as políticas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja superação ainda não se logrou no atual governo, tem por finalidade insistir na defesa de que o atendimento à educação básica de crianças e jovens não pode implicar a negação desse direito aos adultos trabalhadores.

Pelo mesmo motivo, não nos furtamos a denunciar os equívocos cometidos na instituição do PROEJA, que poderiam comprometer a virtuosidade de uma política necessária. Por outro lado, também não nos abstermos de reconhecer publicamente o movimento positivo da atual gestão da SETEC em recolocar essa iniciativa como uma política pública centrada no princípio do direito universal e subjetivo à educação e ao trabalho.

As lutas dos educadores comprometidos com a EJA têm avançado e, mesmo lentamente, promovido conquistas importantes. A construção de um projeto de sociedade democrática de corte nacional-popular ainda é a principal condição e também o condicionante para assegurarmos a plenitude desse direito a toda a população brasileira.

Sob o enfoque pedagógico, finalmente, a forma integrada de oferta da educação básica com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, que agora reiteramos. Integra conhecimentos gerais e específicos, proporcionando a construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura. Orienta-se pela utopia de superar a dominação dos trabalhadores formando-os como dirigentes pela mediação do conhecimento. Sob esses princípios, é importante compreender que a relação entre educação básica e profissional deve permitir compreender a ciência como força produtiva, assim como a apropriação do sentido do trabalho pelo trabalhador evidencia o

sentido vivo, produtivo e histórico dos conhecimentos científicos. De tais diretrizes decorre que a formação profissional que possibilita a reapropriação pelo trabalhador de seu potencial criador e transformador é aquela mediada pelo conhecimento e que, portanto, pressupõe a educação básica como dela indissociável; a isto chamamos de educação integrada, muito além de ser uma forma específica de oferta conjunta de ambas.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, Maria da Conceição. *Educação @ Trabalho: panacéia ou possibilidade?* Com a palavra os alunos do ensino médio técnico. Texto apresentado ao exame de qualificação de doutorado. Rio de Janeiro. PUC-RJ, 2007.
- BATISTA, Fátima. *Jovens atores sociais na interlocução com o mundo do trabalho: possíveis mediações são feitas pela escola de ensino médio?* Dissertação de Mestrado. UNESA, 2007.
- BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Código e Controle*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, P. e BIANCHETTI, Lucídio. (org). *A Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 25-49.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- LUKÁCS, George. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, (4): 1-18, 1978.
- MARX, Karl. *O Capital: O Processo de Produção do Capital*. Livro I, Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MÉSZÁROS, István. *Marx: A teoria da alienação*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1981.
- RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação & Sociedade, Brasil, v. 26, p. 1087-1113, 2005b.
- SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SIMÕES, Carlos Artexes. *Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ*. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.
- UNESCO. *Declaração de Hamburgo*. Agenda para o Futuro. V Conferência sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

A PARTIR DE discussões presentes em Marx e em Gramsci, buscamos a superação entre teoria e prática e, com esta, outras dicotomias passam a ser problematizadas, na perspectiva de sua superação: currículo oficial (prescrito) x currículo praticado; saberes da prática x saberes acadêmicos; trabalho manual x trabalho intelectual; dominantes x dominados, entre outras.

Ao dar exemplo de uma proposta de Currículo Integrado, Ramos apresenta questões do cotidiano dos sujeitos, que desafia ao olhar interdisciplinar e contextualizado na construção de conceitos e práticas. Dessa forma nos dá a conhecer que:

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2005, p. 122)

Da organização curricular do Ensino Médio cabe aqui ressaltar alguns pontos importantes:

- Oferecido em um período mínimo de três anos, sendo que, em cada ano a carga horária mínima deve abranger cerca de 800 horas, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar.
- Exigências são feitas também em relação à frequência escolar, assim para a aprovação é necessária frequência mínima de 75% do total de horas letivas, considerando todas as disciplinas ministradas durante o ano.
- Além da frequência considera-se, para a aprovação, o desempenho individual dos alunos, cuja avaliação desse desempenho deve ser contínua e cumulativa.
- Em casos de rendimento escolar abaixo da média, a escola deve oferecer aulas de recuperação para estes alunos, de preferência paralelamente ao horário de aula. O conteúdo curricular é determinado por uma base nacional comum e por uma parte diversificada que é determinada pela escola.
- A base nacional comum deverá compreender 75% do tempo mínimo de duração do Ensino Médio, sendo o restante do conteúdo escolhido pela escola, de modo a contemplar as diversidades locais

e regionais, além de características culturais de cada região. Porém cabe ao estabelecimento educacional optar pelo oferecimento ou não da parte diversificada do currículo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000).

Em atendimento a uma demanda da sociedade, o MEC sugeriu e discutiu com professores uma proposta para o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante. Em 2004, esta proposta se transformou no Decreto nº 5154/2004. Em 2007, 21 unidades da Federação já estavam oferecendo Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante. O MEC colabora contratando consultor pedagógico para a elaboração dos cursos e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) oferece apoio financeiro.

A Lei propõe a garantia da educação de jovens e adultos no Ensino Médio para aqueles que não tiveram acesso aos estudos ou continuidade dos mesmos. Neste nível, a forma de ensino pode ocorrer sob duas modalidades diferentes, sendo elas os cursos presenciais ou os exames. Tendo como base as diversidades encontradas no Ensino Médio, tanto em relação aos alunos quanto em relação aos estabelecimentos de ensino, o Ministério da Educação (2007) instituiu um plano de metas a serem alcançadas num curto intervalo de tempo:

- Melhoria curricular que contemple as diversas necessidades dos jovens consolidando a identidade do Ensino Médio centrada nos sujeitos;
- Ensino Médio comprometido com a diversidade sócio econômico e cultural da população brasileira;
- Valorização e formação de professores;

- Melhoria da qualidade do ensino regular noturno e de educação de jovens e adultos;
- Implantação do Plano de Educação para Ciência;
- Modernização e democratização da gestão de sistemas e escolas de Ensino Médio;
- Desenvolvimento de projetos juvenis, visando à renovação pedagógica e ao enfrentamento do problema da violência nas escolas;
- Integração e articulação entre Ensino Médio e educação profissional.



PARA LER E DISCUTIR EM GRUPO

Leia agora o texto “Currículo Médio Integrado” de Marise Ramos disponível no Recurso do AVA, leve suas impressões ao encontro presencial desta semana e participe do Fórum 01: Neste fórum a grande provocação é pensar em sua própria formação: Como foi seu Ensino Médio? Chamava-se Ensino Médio, Segundo Grau ou Ginásial? Qual a ênfase do ensino Tecnológico, tradicional, propedêutico – geral? Quais suas lembranças das aulas de Arte?

1.2 Pressupostos teóricos do Ensino Médio: Ensino Profissionalizante, Ensino Propedêutico e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Outro grande desafio desta etapa da educação básica é o público eclético que se constitui em usuários do Ensino Médio, além de abranger o que se chama Ensino Médio regular, aquele destinado aos sujeitos que se classificam na faixa etária regular, também existem modalidades para outros indivíduos cuja idade não cabe dentro do destinado o público regular denominado EJA. Seguindo o desafio de classificação etária, está também o de interesse social, no geral ao longo da história, o Ensino Médio é composto pelo preparatório para o vestibular ou preparatório para o trabalho, destas duas grandes divisões surgiram; o ensino médio propedêutico e o ensino médio técnico e todas as suas vertentes.



Para compreensão geral dos termos, propomos leitura em três diferentes perspectivas: Ensino Propedêutico, Ensino Profissionalizante e EJA, a seguir.

NO GERAL, o Ensino Médio propedêutico é modelo predominante na educação média brasileira, organizado com o objetivo principal de levar o aluno a um nível mais avançado de aprendizagem. É um ensino preparatório. Uma porta de entrada para o ensino superior. Contudo, a realidade hoje observada é que este papel não vem sendo cumprido. Segundo o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), dados de 2007, 69% dos jovens de 18 a 24 anos não frequentam a escola, sendo que somente 13% estão no ensino superior.

O Ensino Médio profissionalizante visa a solucionar o problema do desemprego entre a população jovem atrelada à baixa qualificação dessa população, que acaba por gerar certa apatia e desilusão de futuro entre os jovens, principalmente entre aqueles em situação de alta vulnerabilidade. Deste modo, propiciar a continuação dos estudos atrelada ao desenvolvimento de habilidades e técnicas voltadas ao mercado de trabalho constitui-se como estratégia adequada a esses jovens. Desenvolver e ampliar o ensino médio profissionalizante significa criar espaço para a formação técnico-profissional dos jovens, evitando a evasão, bem como alavancando a entrada dos jovens no mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino na etapa do médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares, que recebem os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é freqüente a menção da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância). No início dos anos 90, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial.



LEIA O TEXTO: *Ensino médio em debate*, disponível no site <http://www.ondajovem.com.br/acervo/20/ensino-medio-em-debate>



PARA POSTAR

Accesse o documento “Ensino Médio no Brasil: determinações históricas” de Manoel Nelito do Nascimento, disponível no site <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594> e no recurso do AVA e responda o Questionário 01.

Após conhecermos as três principais modalidades a que se propõe o Ensino Médio, passaremos as mediações e transversalidades estão contidas em cada uma delas: jovem, juventude e cultura visual.

1.3 Juventude

Os estudos acerca das Culturas juvenis desenvolvem-se hoje com importantes discussões. Leia o texto *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*, de Helena Wendel Abramo, do Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo/Ação Educativa, disponível no site: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/no5-06/no5-06a04.pdf> e problematize questões relacionadas às culturas juvenis em sua cidade.



1.4 Cultura Visual⁸

Imagens são formas simbólicas que estão marcadas pelo forte registro identitária de quem as produziu e de quem as recebe. Na sociedade capitalista constituem em importante veículo de poder e persuasão de opiniões, no sentido da formação de consumidores. Jameson caracteriza o momento atual como “uma mais completa estetização da realidade que é também, ao mesmo tempo, uma visualização ou colocação em imagens mais completa dessa mesma realidade” (1995, p. 120). A sociedade torna-se profundamente visual. Em todos os espaços percebe-se uma tentativa de reinventar o estético como categoria de experiência cultural. Segundo Jameson, o momento pós-moderno promove a institucionalização de uma cultura das imagens, procurando eliminar traços históricos e de particularidade.

Este texto parte do pressuposto de que o ensino da arte tem como desafio básico o trabalho com o mundo de imagens. Considerando que a imagem ocupa espaço privilegiado de formação e informação na sociedade atual, compreende que cabe ao professor de arte promover discussão aprofundada sobre os processos de produção, distribuição e recepção das imagens. O professor de arte deve estar preparado para realizar com os alunos um estudo das imagens para além dos estereótipos e das formas padronizadas de um conhecimento sustentado por um paradigma técnico. Torna-se uma necessidade abordar as imagens a partir do conhecimento da arte. Conforme Lukács, o conhecimento artístico, possibilita colocar o indivíduo diante das concepções que perpassam a sociedade, desafiando-o a romper com a mediocridade da vida cotidiana de um mundo reificado. A partir do conhecimento artístico o homem pode desenvolver

uma autoconsciência, que é a possibilidade de perceber sua própria inserção no mundo e a criação de uma realidade humana.

A fim de ratificar a importância das imagens nas aulas de Arte, apresentamos aqui o resultado de uma pesquisa cujo objetivo fora identificar tendências de uso e abordagem da imagem em sala de aula no curso de formação de professores em arte, especificamente na disciplina Prática de Ensino de Arte no Ensino Médio. Investigou-se o uso de imagens proposto e desenvolvido na Prática de Ensino da Arte no Ensino Médio⁹. Analisaram-se projetos de ensino que usam a imagem como objeto de seu estudo. Além do acompanhamento sistemático ao trabalho proposto pelo professor, foram realizadas entrevistas, a fim de colher informações complementares, impressões e opiniões deste em relação ao desenvolvimento do trabalho na disciplina.

O resultado do estudo marca as contradições, embora não de forma explícita ou elaborada, das ações pedagógicas dos licenciados em Artes Visuais. Evidenciam a dualidade entre oferecer um conteúdo de cultura geral ou o domínio de técnicas para a produção artística. Assim, nas propostas para o Ensino Médio identificaram-se três tendências: a primeira que externa uma preocupação em apresentar o produto da arte, o artista a história da arte; outro que se propõe oferecer técnicas como forma de instrumentalizar e profissionalizar o aluno, outro que preserva a experimentação e a livre-expressão como propostas de ensino. Essas tendências se ligam, para além das concepções que embasam o ensino de arte em sua história, às mudanças de orientação por que passa o ensino médio no Brasil.

Conforme vimos discutindo, a reflexão sobre o Ensino Médio coloca-nos diante da discussão sobre educação e trabalho e evidenciam

as contradições que historicamente acompanham essa discussão. Em uma sociedade dividida em classes, na qual o trabalho parcelar produz distorções de toda a natureza, a educação é ofertada de forma desigual: uma escola para a classe dominante, outra escola para os filhos de trabalhadores. Para uma compreensão maior dos processos históricos que envolvem esta questão sugerimos consultar Machado (1991), Manacorda (1991), Kuenzer. (1989), Da Silva (1991).

Na análise desenvolvida sobre as projetos apresentados em Prática de Ensino Médio em uma de nossas pesquisas constatamos que, dentre nove projetos, quatro propuseram oficinas, cuja peculiaridade consistiam na participação de alunos interessados em outro horário, fora do convencional. As propostas atenderam às seguintes temáticas: uma partiu de vida e obra de Portinari; outra levou o grafite à sala de aula; uma trabalhou mosaicos; outra escultura; duas propuseram Estamparia; uma Máscaras em geral e outra máscaras carnavalescas, outra propôs teatro em sala de aula.

Apresentaram objetivos bastante distintos entre si. A partir da abordagem que fazem da arte reforçam concepções também divergentes uma de outra. Em algumas, encontramos uma preocupação com introdução dos alunos nos conteúdos artísticos, para além da técnica ou do uso da arte como ilustração ou motivação, mas voltadas à informação e ao debate contextualizado. Outras, porém, ainda estão centradas predominantemente na técnica, na sua aplicação imediata, no “modo de fazer”. Entre as propostas que sinalizam no sentido da contextualização destacamos:

Divulgar a vida e a obra do artista brasileiro Cândido Portinari, relacionando o contexto social contido em suas obras com o contexto social

dos alunos e o contexto social do Brasil. (Diário de Campo de Schütz Foerste, 2002).

Apresentar a pop art para jovens adolescentes de uma escola pública, abordando o universo da arte na rua. O objetivo de apresentar essa arte marginal para o público específico, passa pela necessidade de levar valores novos para desmistificação de conceitos velhos. (Diário de Campo de Schütz Foerste, 2002).

Nas justificativas, encontramos implícita uma preocupação com a valorização da arte e a necessidade de atribuir importância no processo de formação dos alunos. Assim, pode-se perceber que entre os licenciandos também se identifica a necessidade de defender e justificar a presença do ensino de arte na escola,

Partindo do pré-conceito dos alunos de que as aulas de arte são cansativas sem fundamentos técnicos, filosóficos, históricos e científicos, nosso trabalho foi direcionado para que o aluno faça uma reflexão sobre a importância da arte para a sociedade. Para que perceba a arte como forma de expressão da sociedade através da linguagem de massa (cinema, TV, música, rádio etc.) (Diário de Campo de Schütz Foerste, 2002).

Propostas que utilizam a arte com fim ilustrativo ou facilitador da aprendizagem também podem ser encontradas entre os projetos analisados, conforme argumento que segue,

Durante o desenvolvimento do projeto verificamos que a arte é fundamental no processo educacional pois é uma disciplina que permite

a descontração de fácil assimilação, abrindo caminho para outros ensinamentos, como o campo das ciências e outros. (Diário de Campo de Schütz Foerste, 2002).

Há, entre as propostas, algumas que estão centradas na expressão e no desenvolvimento criativo e de habilidades expressivas dos alunos, através da experimentação, sem, contudo, levá-los à apreciação. Conforme podemos identificar na justificativa que se segue,

O projeto Teatro na Sala de Aula tem como fundamento a experiência de vida de cada integrante da turma: idéias, conhecimento e sentimentos. A sua ação é a organização desses conteúdos individuais e grupais. No projeto o aluno deve desenvolver um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações imediatas e uma maior capacidade de organização e domínio do tempo. (Diário de Campo de Schütz Foerste, 2002)

Além da concepção espontaneísta de ensino de arte, presente nesta proposta, pode-se inferir uma preocupação com a qualificação do aluno trabalhador às condições e situações contemporâneas postas pela sociedade capitalista, de racionalização do tempo, organização pessoal e criatividade do indivíduo.



Entre os projetos que apresentam objetivos relacionados predominantemente à técnica, visando, em última análise, o fazer artístico (artesanal) como fonte de renda, podem ser identificados os que seguem:

Com a propagação na mídia sobre a beleza das estamparias em tecido, o que poderá gerar novas fontes de renda para os alunos; e após dados levantados a partir de pesquisa com os alunos da escola, decidimos oferecer a oficina de estamparia na qual seriam aliados o conhecer, o aprender e fazer pelos alunos, proporcionando aos mesmos as cores e técnicas ou peças de vestuário. (Diário de Campo de Schütz Foerste, 2002).

Na justificativa podemos identificar dois pontos importantes no que se refere às concepções que embasam a proposta desses licenciandos: o primeiro diz respeito a colocar-se em conformidade com uma tendência de consumo, veiculada pela mídia e de instrumentalizar os alunos para a aplicação de uma técnica que ofereça a possibilidade de gerar renda. O outro ponto a ressaltar é a menção à integração do “conhecer, o aprender e fazer”, que induz o leitor a buscar uma

relação entre essa proposta e a unidade das três disciplinas artísticas, da proposta metodológica triangular. Essa, porém, permite-nos, mais uma vez, perceber o equívoco dos alunos na compreensão da proposta interdisciplinar, visto que não se constitui apenas da justaposição de três verbos (ações) a serem propostos.

Podemos constatar que, entre as propostas de ensino de arte apresentadas, o uso de imagens está presente em quase todas. Quando as imagens eram propostas estavam relacionadas ora com a apresentação de um artista, ora oferecendo um panorama visual de uma dada técnica ou expressão, a partir da história ou de um grupo cultural. As imagens usadas em sala de aula foram, no caso, reproduções de obras de arte de Portinari, Picasso, reproduções fotográficas do mosaico Bizantino de obra de artistas nacionais e regionais e reproduções fotográficas de máscaras africanas e carnavalescas.

Os licenciandos da Prática de Ensino Médio propuseram diferentes atividades a partir das imagens. Alguns centraram sua proposta no estudo da vida e obra de um artista, outros ofereceram imagens de diferentes períodos e lugares da produção artística da humanidade. Os trabalhos desenvolveram-se em torno da apresentação inicial do conteúdo, da proposição de atividades práticas e de jogos. Pode-se identificar entre os alunos da prática uma preocupação com a introdução de uma abordagem crítica dos conteúdos da arte, embora essa não se faça presente em todos os projetos. Em sua maioria, as propostas mantêm a ênfase na técnica pela técnica.

Algumas propostas estão preocupadas em ampliar as informações sobre imagens visuais dos alunos e em estabelecer uma relação dessas com a realidade atual. Podemos destacar, entre os projetos analisados, dois que apresentavam coerência com relação a estes

aspectos: o projeto centrado na obra de Portinari, que aqui será abordado em destaque.

Os exercícios de leitura da imagem centravam-se predominantemente na descrição formal dessa. Utilizando-se de reproduções das obras de arte em papel, jogos ou transparências os licenciandos levaram os alunos do Ensino Médio ao contato com as imagens e, a partir daí, a construírem formas expressivas no fazer artístico. Conforme podemos constatar no relato que se segue:

Distribuir aos grupos um quebra-cabeças e pedir aos alunos que montem-no; após montado o quebra-cabeças cada grupo descreverá a figura (cores, formas, o que sentem, se gostam)[...] Aula expositiva sobre a vida e obra de Portinari. Apresentação de transparências. [...] Explicar o que é uma releitura. Cada aluno fará uma colagem com recortes de revistas e escreverá sobre o que é o Brasil na sua visão. [...] Cada aluno fará um desenho (releitura) de alguma quadro de Portinari com o qual mais se identificou. [...] Cada grupo fará um projeto envolvendo os temas tratados por Portinari, cada qual tratará de forma diferente esses temas através de releituras: painel, performance, maquete, interferências e música. (Diário de Campo de Diário de Campo, 2011).

Percebemos nesta proposta a ênfase dada à releitura. Inferimos, daí, a grande influência da proposta metodológica triangular nas práticas de ensino de arte. Os licenciandos, em especial, explicitam seus vínculos com esse referencial, que hoje se constitui no principal aporte teórico na área (BARBOSA, 1991, p.56). Contudo, a interpretação do mesmo é aberta e se torna espaço fértil para investigações na área.

A proposta de ensino desenvolvida pelos licenciandos em um contexto social na periferia de uma grande cidade, sobre a obra de Portinari, colocou-nos diante de uma instigante pergunta: o que implica o ensino de arte em uma escola pública da periferia capixaba, ou seja, qual o papel da arte na formação do aluno trabalhador? Perguntados sobre esta questão os licenciandos inicialmente evidenciaram algumas incertezas e, participando de um polêmico debate em sala, expressaram a complexidade do debate nas seguintes falas:

Eu acho que o ensino de arte seria uma saída, um caminho para eles. Eles apresentam uma carência afetiva muito grande, e todas as carências. A arte tenta preencher este vazio que eles sentem. Eles se interessaram pelas técnicas que a gente ofereceu.

A arte desenvolve a sensibilidade em geral. Quando se leva uma proposta de ensino de arte, seja nesse contexto ou outro qualquer, os alunos começam a se identificar com ela. O nosso papel é oferecer oportunidades para que eles possam se desenvolver. Alguns mais outros ainda não.

É onde eu trabalho. Concordo com elas em oferecer novas oportunidades, mas acho importante estabelecer uma relação com a realidade onde eles trabalham e estudam. No caso a Ilha das Caieiras, destacando o trabalho das Desfiadeiras de Siri, dos Pescadores, dos trabalhos artesanais.

Os professores devem estar mais identificados com a realidade – região com a qual trabalham. É importante eles identificarem o que tem no contexto, mas também levar outras informações. (Diário de Campo de Schütz -Foerste, 2002).

Nas falas podemos identificar facilmente as distintas tendências que norteiam as propostas de ensino de arte no ensino médio. A dificuldade, especificamente neste caso, centra-se em equacionar o desafio de “relacionar o contexto social da obra de Portinari com o contexto social dos alunos”. Ou de como os licenciandos veem – para aquela realidade, para aqueles alunos, naquele contexto, com as perspectivas de vida que eles têm o papel da arte. Os licenciandos dividiram-se nos argumentos, alguns demonstraram dificuldade em estabelecer essa articulação, outros centraram-se no aspecto de levar a informação aos alunos e deixar que eles mesmos estabeleçam as relações e, conseqüentemente, as interpretações decorrentes. Outros defenderam que o professor estabeleça as pontes e construa possibilidades interpretativas a partir da realidade dos alunos. Contudo, nas falas ainda está evidente o conflito posto no limite de um ensino dual cujo fim se volta para a educação do cidadão ou da qualificação da mão de obra.

Especialmente quando discutimos o Ensino Médio, nas escolas públicas das periferias urbanas ou do campo, o debate sobre educação e trabalho e sobre a diferenciação social no interior do desenvolvimento do capitalismo aflora com toda sua força e crueza. Sobre tudo, põe em evidência a dualidade nas propostas de escolarização da sociedade: nosso papel como educadores e o ensino que estamos propondo, nisto que, a escola na sociedade capitalista cumpre o papel de dar legitimidade ao projeto capitalista de manutenção do *status quo*.

A escola no capitalismo constitui um acessório indispensável à produção, por preencher necessidades técnicas e políticas e sua diferenciação interna não é uma excrescência a ser superada no futuro, mas

uma necessidade inerente ao capital em concordância com o trabalho, pois lhe permite manipular os requisitos e exigências, de forma a lhe possibilitar maior lugar” (MACHADO, 1991, p. 31).

A discussão, porém, não se esgota neste ponto. Torna-se necessário abordá-la a partir das contradições nela manifestas. Nessa perspectiva, a arte constitui uma forma peculiar de trabalho humano capaz de satisfazer necessidades humanas (VÁSQUEZ, 1990). Para tanto, precisa ser abordada a partir das contradições da sociedade organizada em classes. Desta forma, estará contribuindo para a superação do modelo capitalista e transformação da sociedade. “O desenvolvimento de uma nova forma implica o esgotamento da antiga, fazer exaurir todas as suas energias, o que se obtém pelo desenvolvimento máximo das contradições existentes.” (MACHADO, 1991, p. 130).

Essa premissa na construção do conhecimento em arte significa superar as formas instrumentais e alienadas com as quais pode ser trabalhada em sala de aula. Isso implica a abordagem da arte como uma particularidade, ou seja, o conteúdo da arte é a arte a partir de seu processo de produção, nas mediações que a constituem, tomando como ponto de partida a sociedade ocidental capitalista na qual vivemos. Desta forma, a arte pode explicitar as contradições na totalidade que representa.

Nesta perspectiva, o estudo da imagem em sala de aula necessita revisitar o conceito de particularidade proposto por Lukács (1966, 1968, 1978 a, 1987b). Compreendemos que cabe aqui destacar alguns pontos sugeridos para a leitura da imagem elaborados pela tese lukacsiana e que podem nos ajudar no desenvolvimento da reflexão.

Lukács considera importante para a leitura da imagem: buscar a sua gênese — compreendendo-a como produto do trabalho humano (neste sentido é importante falar da história de vida do artista, mas não tomá-la como curiosidade ou espetáculo); compreendê-la como produto histórico, localizado em tempo e espaço; identificar no cotidiano as possíveis “missões sociais” que este põe ao homem; estabelecer as relações sociais que determinam arranjos de interesses, poder e dominação; identificar, nelas, traços e elementos que possibilitem ao homem colocar-se diante da causa da humanidade (serem impactantes, possibilitarem a catarse, no sentido lukacsiano); percebê-la como uma representação do artista, inserido no conjunto da evolução da humanidade; identificá-la como expressão de um mundo exterior e interior, do universal e do singular; encontrar nela traços do “conformar profético” que, como obra de arte, é dela constitutivo.

Uma condição necessária à leitura crítica da imagem reside em desvelar as mediações que a constituem. As mediações sociais possibilitam compreender a imagem na interface entre o singular e o universal. Evidenciam as situações históricas e contextuais dos tempos e lugares em que o homem, pelo trabalho, produziu novas realidades. Assim, podemos ler obras de arte como expressão da generalidade humana, que são atuais em qualquer tempo e também podemos ler imagens efêmeras, produtos da mídia contemporânea, que são direcionadas à movimentação da engrenagem do consumo capitalista. As imagens, assim, são compreendidas como uma particularidade. O caráter pedagógico da leitura da imagem em sala de aula reside em fazer rupturas com a imagem coisificada e de consumo, com a superficialidade e com a aparência, levando

o aluno a perceber-se em sua condição de humanidade, de generalidade humana.

O planejamento e o tempo dedicado à análise são aspectos a serem levados em consideração, pois não se trata de uma divagação sobre o aparente. São necessárias investigações sobre o contexto da produção da obra, sobre a sua presença e distribuição na sociedade, bem como um conhecimento prévio do leitor – no caso o aluno – seu tempo, suas vivências, seus interesses.

A contextualização é uma condição necessária à leitura crítica da imagem. A partir da contextualização se torna possível romper com a superficialidade do visível e imediato, posto pela imagem e aprofundar o diálogo sugerido e implícito nesta. Também o contexto do intérprete merece ser desvelado nesse processo, as relações que estabelece com a obra, na identificação possível entre imagem e seu intérprete.

Paulo Freire reforça na pedagogia da esperanças os pressupostos libertadores já preconizados na pedagogia do oprimido, ou seja, a convicção de que todo processo emancipador parte da autonomia humana e do diálogo libertador. Para isso o homem, que no processo histórico de sua auto produção - distinto dos complexos naturais alienou-se da compreensão de que é um ser simbólico necessita reavaliar os valores de seus símbolos para, na sua recriação como ser social, recolocá-los sobre outros constructos ético-valorativos.

A análise de uma imagem pode partir de uma pergunta inicial: o que vejo nesta imagem? Isso pode desencadear um crescente desenvolvimento de perguntas e respostas. Mas, compreendemos que isso não possibilita, em sala de aula, a qualidade da análise, em muitos casos pode significar um distanciamento ainda maior entre o saber

do professor e o saber elaborado pelo aluno. No uso de imagens na escola identificamos, em alguns momentos, práticas que nos possibilitam dizer que alguns professores têm se valido de um pseudo-conhecimento para humilhar seu alunos e mostrar uma erudição pouco construtiva na sua relação com estes.

Entendemos que a análise da imagem depende em grande parte das informações e da maturidade dos debatedores. Desta forma, fica em aberto a questão sobre a profundidade que a análise pode alcançar em sala de aula. Contudo, cabe ao professor orientar e promover uma compreensão ampliada e aprofundada, na leitura de imagens em diferentes níveis de escolarização, visando a projetar os limites da análise em horizontes mais amplos.

A análise lukacsiana do fenômeno artístico em aproximação dos estudos específicos do campo de trabalho educativo permitiu concluir que a construção do saber artístico é o objetivo da arte em qualquer período ou nível de escolaridade. A imagem pode colocar horizontes interpretativos mais amplos, em qualquer idade escolar. Assim, a educação escolar pode ser um espaço de destruição de formas fetichizadas presentes nas imagens contemporâneas. É importante que o professor tenha consciência das especificidades constitutivas de cada nível de escolaridade e das discussões que se fazem a respeito do domínio e das características do grupo com o qual vai trabalhar.

No Ensino Médio, cabe-nos destruir, gradativamente, a ideia de arte como arremedo de artesanato, com fim de retorno financeiro, ou da arte como ocupação para o jovem em situação de “desvios de conduta”, ou ainda, a arte como integradora de disciplinas. É importante confrontar estas e outras práticas com a possibilidade

de oferecer uma formação abrangente voltada para a cidadania e a construção de uma identidade humanizada. A produção artística é constituída de significados. No caso das Artes Visuais, o objeto artístico é a imagem. Esta como produto do trabalho humano, está relacionada à multiculturalidade, ao homem em lugares e tempos distintos. Para tanto é importante oferecer aos alunos os fundamentos necessários para uma leitura abrangente de mundo, na qual seja possível compreender o objeto artístico relacionado às questões postas em cada momento histórico, em especial, àquelas de nosso próprio tempo e lugar.



PARA POSTAR

Leia o texto **Imagem no Ensino da Arte em Novas e/ou Velhas Perguntas**, de Gerda Margit Schütz Foerste “Livro Abordagem Triangular no ensino da Artes e Culturas Visuais”, páginas 100ss, disponível nos recursos do AVA e elabore uma Resenha Crítica que deverá ser postada até o final da segunda semana, seguindo as orientações que se seguem: o texto deve ser construído em, no máximo duas laudas. Leia o texto buscando encontrar nele discussões sobre a arte no ensino médio. Destaque informações sobre Cultura Visual e qual a relação com a Artes. Após, produza um texto que contenha um parágrafo de introdução (falando acerca da autora, suas principais questões de pesquisa), dois ou três parágrafos (que contenham uma prévia do que o texto e os pontos destacados por você) e um parágrafo final (onde você colocará sua posição acerca do assunto).



PARA LER E DISCUTIR EM GRUPO

Após a leitura do texto e elaboração da resenha, leve suas impressões para o encontro presencial desta semana e depois registre-as no Fórum 02: Quem são e como se comportam os jovens contemporâneos? Quais as principais convergências e divergências da juventude de sua época. Cultura e trabalho são coincidentes? Que representam na educação?

Após esta breve reflexão sobre o Ensino Médio brasileiro, passaremos então a Unidade II, cujo objetivo é a contextualização pedagógica do Ensino Médio.

II

CONTEXTUALIZAÇÃO

Pedagógica

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino das Artes

O ensino de Arte no Brasil tem uma história que reporta ao Período Colonial quando se dava ênfase ao desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico, pela identificação desse com a cultura predominantemente literária.

Desde então, está presente em nossa cultura educativa uma cisão entre arte e artesanato. Essa distinção, porém, se intensificou com a chegada da Missão Francesa, em 1816, e a relação que se estabeleceu entre os artistas de origem popular e aqueles que, trazidos por D. João VI, fundaram a primeira escola de Belas Artes.

As lutas contra a escravatura e a favor da República desencadearam também novas formas de compreender o papel da arte na sociedade. Passou-se gradativamente a defender a arte como uma forma alternativa para formar trabalhadores para ocuparem postos na indústria e, dessa forma, alcançarem a autossuficiência econômica,

que o fim da escravidão não assegurava. Esse argumento toma consistência discursiva e prática em distintos momentos do processo de industrialização brasileira. O ensino de desenho é predominante em detrimento de outras expressões artísticas. Valoriza-se o exercício da memorização, da representação gráfica e da percepção visual treinada. Tal orientação pode ser identificada, posteriormente, também no tecnicismo, uma vez que defende a aquisição de conhecimento técnico, com o desenvolvimento de habilidades para o desempenho do profissional na indústria. A partir de 1930, com a implantação de significativo parque industrial no país, a proposta tecnicista passou a representar papel preponderante no ensino de arte.

Ao mesmo tempo em que se desenvolve o processo descontínuo e frágil da industrialização brasileira e da instrumentalização dos indivíduos para o trabalho, desenvolviam-se outras tendências de ensino, como alternativas à educação tradicional ou à tecnicista. Eram tendências que sinalizavam na direção da construção de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, torna-se importante destacar o movimento da Escola Nova, que tem John Dewey e Anísio

Teixeira como referências. O movimento da Arte Moderna de 1922, que introduziria as ideias de livre-expressão, também foi elemento fundamental para desencadear mudanças na forma de fazer arte e educação no Brasil.

A tendência que daí se desenvolve é denominada de modernista e introduziu a arte na escola como elemento integrador. No seu percurso, porém, produziu alguns equívocos, como: a idéia de que a arte pode ser considerada motivadora ou facilitadora da aprendizagem de “matérias sérias” que, por si só, são desinteressantes. Outro equívoco que até hoje persiste diz respeito ao aligeiramento do argumento da livre expressão pela maximização do “*laissez-faire*” e da sensibilização como exercício de Arteterapia.

Embora a concepção escolanovista viesse em contraposição à tendência tradicional e estivesse voltada à democratização da sociedade, os escolanovistas não se dedicaram em explicitar as contradições e lutas sociais, visto que defendiam que o processo de inclusão social dos indivíduos deveria se dar gradativa e organizadamente pela formação desses. Uma preocupação com as contradições sociais se evidencia posteriormente a partir de um processo social complexo, nas proposições do ensino, a partir de tendências educacionais críticas.

No que se refere ao tecnicismo, pode-se afirmar que este recebeu novo impulso e encontrou sua base política no regime autoritário instaurado a partir de 1964. O tecnicismo educacional consolidou-se no país na década de 70. Juntamente com a obra de Piaget, o pensamento de John Dewey influenciou o pensamento oficial que norteou a elaboração da Lei 5692/71 e dos pareceres, a partir dos quais se tornava obrigatório o ensino de arte nas escolas de ensino fundamental e médio, através da disciplina Educação Artística. Nesse período, a

arte constituiu-se ora em um meio para atingir fins a ela exteriores, ora em uma técnica com fins em si mesma.

O desenvolvimento de propostas pedagógicas críticas se constrói no bojo de um processo de embates ao longo da história social do país. Nessa perspectiva, torna-se importante trazer à luz a noção de conflito, as questões de classe social e as condições históricas e de contexto que constituem a complexa trama das questões sociais. As propostas pedagógicas críticas foram produzidas, na maior parte do tempo, na clandestinidade e no exílio por aqueles que se opunham aos regimes totalitários e que buscavam superar o “*status quo*”. Constituem instrumento de luta e referência teórica para os que buscam construir propostas educativas voltadas à cidadania.

A tendência crítica no ensino é responsável pela introdução da problemática da democratização da cultura, que se produz no embate entre cultura popular versus cultura erudita. A busca da superação das relações de opressão/dominação passa necessariamente pelas questões culturais. Nesse ponto, também, entre os teóricos da tendência crítica, podem ser percebidas algumas diferenças na condução do debate e nas propostas, que, para fins didáticos, poderiam ser assim sistematizadas: os que defendem o resgate do saber popular e a valorização da cultura produzida pela classe trabalhadora. Identifica-se nessa perspectiva a Pedagogia Libertadora, que tem por expoente o teórico Paulo Freire (Freire, 1985) e aqueles que defendem que a classe trabalhadora se aproprie do saber produzido e acumulado pela humanidade. Compreendem que cabe à escola instrumentalizar os alunos para participarem ativa e criticamente da sociedade. É representante dessa tendência a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos (SAVIANI, 1988, 1989, LIBÂNEO, 1990).

Ao longo das décadas, priorizamos o ensino conteudista e desprezamos o ensino da cultura e da ética. Assim, por meio da Lei nº 9394/96 tivemos outro enfrentamento na educação brasileira (o primeiro debate ocorreu em 1961) onde foram traçadas as novas diretrizes e bases da educação brasileira. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecidos através desta lei, no artigo 26, consta o currículo de base para o ensino infantil, fundamental e médio.

Elaborado para nortear as práticas pedagógicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) começaram a ser elaborados em 1995, e foram concluídos em 1997, período em que o Brasil era governado por Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Com a intenção de nortear e garantir a formação básica comum tem como pressuposto básico de educar para a cidadania.

Buscando unificar os Currículos Escolares para que nenhum aluno tivesse uma educação deficitária. Tornando-se, assim, um roteiro para orientação do professor a partir dos quatro Pilares da Educação, documento da UNESCO. Tal documento, diz que, são quatro os saberes que a Educação do século XXI, deve priorizar. São eles: aprender a aprender (educação formal), aprender a fazer (ter uma profissão), aprender a viver juntos (respeitar a diversidade do meio), aprender a ser (cidadania, saber se comportar, conhecer seus direitos e deveres). E, essa é a filosofia dos PCNs, formar para a cidadania. Aprender a ser um cidadão crítico, criativo (que pense por si só), construtivo. A maior inovação dos PCNs é o conceito de “diversidade” proposto pelo documento, que busca atender as exigências regionais. Nele estão inclusos os temas transversais para garantir a formação do cidadão,

onde serão tratados assuntos como Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Ética.

Formado por uma base nacional comum, tanto para o Ensino Médio quanto para o Fundamental, organizam-se da seguinte forma:

- Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- Seis documentos referentes às áreas de conhecimento: contêm: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Química, Física e Biologia), História e Geografia, além do ensino de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e, facultativo, Ensino Religioso;
- Para o Ensino Médio, está organizado em quatro partes: Parte I - Bases Legais, Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

Os conteúdos são assumidos como portadores de três características distintas: temos, assim, os conteúdos conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Os conteúdos conceituais são o início: é através deles que o aluno entra em contato com os fatos e princípios. Assim, são responsáveis por toda construção da aprendizagem, pois são detentores das informações: são as bases para assimilação

e organização dos fatos da realidade. Inconscientemente, o ser humano guarda e atenta a tudo que vê, mas não entende. Como uma reação em cadeia, os fatos passam a compreensão.

SEGUINDO UMA linha de posse dos conteúdos conceituais, o aluno detém os fatos, mas não pode lidar com eles. Os conteúdos procedimentais visam o saber fazer, atingindo uma meta através das ações. Ao contrário do que ocorre na maioria das vezes, é necessária a intervenção do professor, pois este não é um processo individual. Saber resolver não implica na compreensão do conteúdo, uma aprendizagem mecânica não é o objetivo da atual educação, mas sim fornecer instrumentos para que o aluno possa resolver diferentes questões.

Por sua vez, os conteúdos atitudinais estão presentes em todo conhecimento escolar, estão enredados no dia a dia e proporcionam ao aluno posicionar-se perante o que apreendem. Detentores dos fatos e de como resolvê-los, é imprescindível que o aluno tenha uma postura perante eles. É na escola onde se forma grande parte do indivíduo, por isto a escolha deste conteúdo é complexa: sobre o estudante, devem ser levados em consideração o lado emocional e o grupo a que pertence, além das questões serem tratadas de maneira imparcial pelo educador, formando assim verdadeiros cidadãos.

NO ENSINO da arte, apesar de muitas décadas depois e diversas reformas pedagógicas, a tendência tradicional, copista, ainda continua viva nas práticas de ensino. Especialmente no que tange a arte-educação, é comum, ainda hoje, professores reproduzirem, com o

auxílio das fotocópias desenhos para pintar ou reproduções de obras de grandes artistas.

Na área das Artes, entre os anos 20 a 70, muitas escolas brasileiras viveram também outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de Arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram este período. Surgiram fora do ambiente escolar às escolinhas de arte. Augusto Rodrigues iniciou a divulgação dessa Escolinha de Arte no Brasil (EAB), no Rio de Janeiro em 1948, transformando-se no Movimento Escolinha de Arte (MEA), que até hoje influencia os arte-educadores do Brasil, propondo para uma educação através da arte buscando o resgate do ato de criação e a produção imagética. Podemos dizer que nos anos 70, do ponto de vista do ensino, as imagens estiveram presentes nas aulas de arte, com ênfase na aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas, a execução de tarefas pré-fixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno.

No final da década de 80, com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, o ensino da arte busca articular as três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica da arte. O fazer artístico que abre caminho para a auto-expressão, estimulando o pensamento pela criação visual e a produção de formas. A leitura de imagem que estimula o hábito de ver, interpretar e julgar os elementos das obras de arte e a contextualização que insere o indivíduo na história. Tal proposta está presente nos PCN's.

Desde 1996, os PCN's propostos pelo MEC figuram na pauta de discussões como um referencial importante para o professor. Sua função é orientar e garantir a coerência de políticas educacionais que

propiciem melhor qualidade para o Ensino Fundamental, em todas as áreas. Os PCN's-Arte englobam o ensino de artes visuais, teatro, dança e música, abordando cada linguagem separadamente, com indicações para o desenvolvimento de trabalhos que integram a Arte com as demais disciplinas do currículo.

Ao analisá-los encontramos a presença de pressupostos pós-modernos, expressos pela disponibilização da arte para o ensino, este é um encaminhamento essencial para superar diferenças e preconceitos, atribuindo ao multiculturalismo grande potencialidade de colaboração, através da escola.

Em sala de aula, embora as realidades regionais sejam bastante diversas, e às vezes até contraditórias, considerando-se as dimensões do país e as acentuadas diferenças culturais, os arte-educadores identificam alguma melhoria nos percursos educativos em Arte. As mudanças ocorrem lentamente, num cenário ainda muito pobre no que se refere ao preparo do professor e ao acesso a informações e materiais atualizados.

É crescente o número de professores que buscam maior interação com instituições culturais para viabilizar o acesso de seus alunos à produção artística. Contudo a formação de professores é questão-chave que ainda deixa muito a desejar. Além do número reduzido de arte-educadores habilitados, sobretudo nas séries iniciais, existem realidades bastante díspares. Enquanto o Ensino Fundamental de 6 ao 9 anos e no Ensino Médio apresenta um significativo quadro de professores qualificados, alguns mantêm práticas muito tradicionais.

A falta de conhecimento e de domínio técnico do professor atravessou a década e se mantém como desafio fundamental, principalmente no contexto de aceleradas inovações tecnológicas dos

últimos anos. Os arte-educadores reivindicam educação continuada e pesquisas, maior integração universidade-escola, mais publicações - além de livros e revistas, outras mídias como imagens, vídeos, CD-ROM, enfim, um ensino atualizado.



PARA POSTAR

Faça a leitura do texto 02: "Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica de Maria Rita Neto Sales Oliveira, disponível no site e no recurso do AVA e depois responda ao Questionário 02, disponibilizado pelo AVA.

Talvez a questão mais polêmica que envolve um Currículo Escolar é quanto a sua finalização. Estará ele completo? Nada, em tese, pode ser avaliado. Todo projeto necessita da prática, de tempo para consolidação: um projeto recente ainda não teve seu reflexo. Deste modo, um Currículo está sempre em construção. É necessário acompanhar os resultados junto às salas de aula para melhorá-los sempre e compartilhar as descobertas de um professor com todos os outros. Na tentativa de adequação da diversidade proposta pelo PCNs, cabe a cada unidade federativa brasileira a adequação ao seus próprios critérios multiculturais, desta feita, o Governo do Espírito Santo, propôs a elaboração do Currículo Básico da Escola Estadual conforme apresentaremos a seguir.

2.2 Currículo Básico da Escola Estadual

Assim, na tentativa de sanar algumas destas questões, desde 2005 o Governo Estadual estuda ações para dar continuidade aos debates da educação de forma a atender expectativas, tanto dos professores quanto dos alunos. Em 2009, elaborou-se o “Novo Currículo Estadual”, nele propõem-se ações onde se articulem teoria e prática na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas estaduais, bem como a escolha do Currículo Regional observando os princípios de:

- Valorização e afirmação da vida.
- Reconhecimento da diversidade na formação humana.
- Educação como bem público.
- Aprendizagem como direito do educando.
- A ciência, a cultura e o trabalho como eixo estruturantes do currículo.

Considera-se, neste documento, currículo como um “conjunto sistematizado de elementos que compõe o processo educativo e a formação humana” (Novo Currículo da Escola Estadual, Ensino Médio, vol. 01, p.26), valorizando as competências e habilidades do aluno-sujeito, que torna-se corresponsável pela ação educativa.

Orienta-se pela diversidade na formação humana, dentre elas, Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, a Educação do Campo: o campo com lócus da produção de saberes, a Educação Ambiental na perspectiva de

sustentabilidade, Educação das relações étnico-raciais: afro-descendentes e povos indígenas.

Como proposta metodológica propõe-se o professor como orientador e o aluno com sujeito de ação no processo ensino-aprendizagem, valorizando os saberes individuais em prol do coletivo e as etapas de superação dos sujeitos. Desta feita, o Novo Currículo Estadual está organizado em sete fascículos:

- 1) GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO:
Onde se apresenta a formatação do material, bem como as orientações para implantação do Novo Currículo.
- 2) ENSINO FUNDAMENTAL:
Anos iniciais: Área de Linguagens e Códigos. (vol.1).
- 3) ENSINO FUNDAMENTAL:
Anos finais: Área de Ciência da Natureza. (vol. 2).
- 4) ENSINO FUNDAMENTAL:
Anos finais: Área de Ciências Humanas. (vol. 3).
- 5) ENSINO MÉDIO:
Área de Linguagens e Códigos. (vol. 1). No qual estão orientações pedagógicas para as disciplinas Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.
- 6) ENSINO MÉDIO:
Área de Ciências da Natureza. (vol. 2). No qual estão orientações pedagógicas para as disciplinas Biologia, Química, Física e Matemática.
- 7) ENSINO MÉDIO:
Área de Ciências Humanas. (Vol. 3). No qual estão orientações pedagógicas para as disciplinas Filosofia, História, Sociologia e Geografia.

A nós, nos interessa olhar com apurado para o volume 1, do Ensino Médio, onde estão definidas as orientações pedagógicas do estado para a área das linguagens e códigos, em particular, a Arte. A Arte insere-se na área de linguagem como uma expressão humana pois,

[...] oportuniza o compartilhar das culturas em sua diversidade e congrega valores, posturas, condutas que a caracterizam e ao mesmo tempo a diferenciam de outras áreas de conhecimento e outras manifestações de linguagem. Fazer arte é materializar as experiências e percepções sobre o mundo em formas, cores, sons e gestualidades, ressignificando-as em processos poéticos configurados pela ação de um gesto criador. Como produção simbólica a Arte não é funcional, não é instrumental, nem se prende a normatizações que a regulem, mas imbricada com o trabalho é detentora de um poder que a distingue de outras produções humanas, pois a ela é permitido explorar por outros suportes e materialidades as diversas formas que possuímos de expressão, como nas artes visuais, nas danças, nas encenações teatrais e na música. Nele, a arte insere-se na área de linguagem como uma expressão humana que oportuniza, (Novo Currículo da Escola Estadual, Ensino Médio, vol.1, p.58)

No pretérito o processo de inclusão do ensino de arte, enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio, provocou questionamentos que iam desde aqueles relacionados aos problemas mais amplos discutidos no meio educacional, como: os baixos salários pagos aos professores, a baixa qualidade da formação dos profissionais do ensino, as precárias condições físicas e de administração das escolas,

os desmandos administrativos até os da orientação curricular. Logo, o Novo Currículo guia-se por quatro pilares de inserção da Arte na educação escolar que envolve: Saberes sensíveis, estéticos – históricos e culturais; Linguagens artísticas e seus diálogos; Expressão/ conteúdo e Processos de criação.



PARA LER E DISCUTIR EM GRUPO

Visite o Portal do <http://portal.mec.gov.br> e do Novo Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo, Ensino Médio, vol.01, páginas 81 à 96, através do site <http://sedu.es.gov.br>, lá você encontrará os PCN's de Arte para Ensino Médio e as orientações do Novo Currículo. Depois de fazer a leitura dos dois textos, busque encontrar as principais interlocuções: convergências e divergências, que houver, leve sua opinião ao encontro semanal no Polo e em seguida poste suas impressões no Fórum 03.

A terceira unidade deste material faz referência à efetiva prática de ensino da Arte para o Ensino Médio, assim sendo, antes de iniciarmos nossa inserção em sala de aula, gostaríamos que você fosse sensibilizado com algumas experiências, já desenvolvidas por outros alunos do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) na modalidade presencial que estão disponíveis no site Arteeducadores.



PARA LER

Sendo assim, visite os sites <https://tecerarte.wordpress.com> e <http://web2.ufes.br/arteeducadores> e, individualmente, escolha um projeto de prática de Ensino Médio que mais lhe chame atenção e leve ao grupo, durante o encontro presencial desta semana, sua análise do projeto, não é necessário nada escrito apenas salvar o projeto e levar para uma apresentação de no máximo 10 minutos por aluno. Esta apresentação deverá ocorrer em dois ou três encontros. Pontos a serem destacados durante a exposição: o autor do projeto, nome do projeto, turma escolhida, técnica utilizada e a metodologia.

III

Prática do ENSINO DA ARTE PARA O Ensino Médio

NOSSOS PROJETOS têm abordado o contexto escolar como ponto de partida/chegada na construção de conhecimentos contextualizados. Compreendemos que a comunidade escolar precisa com certa regularidade introduzir as novas gerações no resgate histórico dos lugares em que transitam. Desta forma, temos fomentado projetos de pesquisa e intervenção que promovam o novo olhar sobre a realidade escolar de pertença.

As considerações a seguir devem ser tomadas como tentativa para facilitar o trabalho de construção de pesquisa científica. O melhor caminho a seguir é aquele que ajuda o pesquisador a dizer claramente, de forma objetiva, qual seu objeto de estudo, por que e como estudá-lo, a partir de que referenciais etc. O roteiro proposto segue basicamente os mesmos adotados na construção de um projeto de pesquisa. Não se trata, no entanto, de uma estrutura engessada. O importante é falar do tema, da justificativa, do problema, dos objetivos, do quadro teórico, da metodologia. Todas as orientações deste texto estão disponíveis no Anexo VI do AVA.

3.1 Elementos teóricos metodológicos do projeto

O projeto a que se faz referência nesta unidade, diz respeito ao Trabalho Final da disciplina Prática do Ensino de Arte para Ensino Médio – Prática III e deverá ser organizado em três etapas:

Primeira Parte

Escrita, em documento Word – não impressa. A elaboração de relatórios ou relatos de experiência deverá seguir as seguintes recomendações. O relato de experiência exige o gênero textual narrativo, que implica constante presença do narrador e suas vivências. No relatório os procedimentos são descritos com pouca manifestação do autor, suas opiniões e subjetividades. Será composto dos seguintes:

- 1) FOLHA DE ROSTO: Cabeçalho(Universidade Federal do Espírito Santo/Licenciatura em Artes Visuais/Disciplina Prática III),Título e Local/Data (Cidade, data);
- 2) CAPA: Nome dos membros do grupo, Título e Orientador (Profª Drª Gerda Margit Schutz Foerste) e Local/Data;
- 3) INTRODUÇÃO: Caracterização da escola, Período de Vigência, Nome da escola e endereço onde o projeto será desenvolvido,relevância científica e tecnológica; Necessidade estratégica; Benefícios para a cidade/área, Problema que o projeto propõe solucionar/minorar. A origem do tema está ligada a trajetória de vida do pesquisador. Atenção: não se deter em relatar aspectos que não estejam diretamente relacionados com o objeto de estudo. Trata-se de buscar na história de vida do pesquisador (história de formação e inserção profissional) experiências, inquietações e reflexões que contribuam na construção do problema da pesquisa.
- 4) JUSTIFICATIVA: A justificativa busca mostrar a relevância da realização de um estudo como o que está sendo apresentado. A partir de que problemas concretos a investigação se coloca como um desafio a ser perseguido – pelo pesquisador, pelos sujeitos do universo da pesquisa por instituições, pelo poder público etc.? Muitas vezes, há temas que são muito estudados e o pesquisador precisa usar argumentos de que pretende dar um enfoque teórico e/ou metodológico diferenciado. Que contribuições o estudo pode trazer?
- 5) DELINEAMENTO DO ASSUNTO A SER ESTUDADO: Definição, explicitação do tema. De como o assunto é transformado em problema. Como aparece nas suas preocupações. Razões intelectuais, razões da prática. “Por que desejo abordar especialmente esse assunto, o

que posso acrescentar com esse estudo/projeto?” Qual é o tema? Elaborar uma pergunta objetiva e clara que será perseguida pela investigação, pelo olhar do pesquisador na sua relação com o universo da pesquisa. Tanto pode se obter sucesso com o estudo, na busca de respostas, como pode se deparar com dificuldades e barreiras que impossibilitarão o alcance de resultados satisfatórios. Geralmente, o pesquisador fica com a sensação de que está num oceano e suas contribuições não passam de uma pequena gota.

- 6) OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS: São os propósitos/metasp a serem alcançados. Evitar a proposição de muitos objetivos. Uma boa dica é pensar que cada capítulo do trabalho deve atender a uma ou dois objetivos no máximo. No projeto de pesquisa as idéias dimensionam-se como metas a serem atingidas. Na dissertação, a redação dos objetivos tem outra perspectiva, visto que o estudo já foi desenvolvido/finalizado, ainda que provisoriamente.
- 7) REVISÃO DE LITERATURA: Aqui se deve situar o objeto de pesquisa no campo teórico de que faz parte. Isso sempre tem um caráter muito precário/provisório, pois hoje é muito difícil mapear toda a produção teórica acumulada. A diferença entre revisão da literatura: mapeamento de pesquisas disponibilizadas sobre o objeto de estudo (por exemplo: no caso da pesquisa sobre parceria entre universidade e escola básica, o pesquisador precisa verificar que autores tratam disso, quando fizeram suas pesquisas e que contribuições oferecem em termos teóricos e metodológicos; quais são as tendências investigativas numa mesma época ou em períodos diferentes etc.) e autores que necessariamente não abordam a problemática central do estudo, mas contribuem às reflexões do pesquisador em todo o processo de pesquisa ou em parte dele

(por exemplo: Paulo Freire fala em pedagogia do diálogo e o pesquisador simpatiza com essa teoria e a utiliza nas análises do seu objeto. Diferentes autores são utilizados, dando consistência teórica/epistemológica ao estudo.

- 8) **DESENVOLVIMENTO DO PROJETO (METODOLOGIA)**, incluindo, se for o caso, o estágio atual de desenvolvimento: Não existem procedimentos metodológicos a priori, porque tanto o pesquisador como o objeto se constroem no processo. Um provoca mudança no outro no processo da pesquisa. Uma boa pesquisa preocupa-se em deixar claro ao longo de todo o estudo os caminhos seguidos e passos adotados para, por exemplo, construir a base teórica da investigação, elaborar instrumentos de coleta de dados e adotar procedimentos para sistematização empírica (das informações coletadas) — como foram elaborados os instrumentos, como foram levantados e analisados documentos, com foram feitas observações, como foram feitas entrevistas, com que indivíduos e por quê etc. Análise documental, questionários, entrevistas, grupos focais, observação, diário de bordo são recurso recorrentes na coleta de dados. Enfim, que procedimentos foram adotados para gerar o banco de dados que serviu de base para as análises feitas, dando confiabilidade à pesquisa. Uma pesquisa bem feita consegue evidenciar a metodologia ao longo de todo trabalho. A metodologia explicita o *como* da realização do estudo. Mesmo que ela esteja diluída no corpo do trabalho, convém na introdução fazer considerações resumidas sobre ela. Isso ajuda o leitor a ler o trabalho e construir sua crítica sobre o mesmo.
- 9) **CUSTOS**: Detalhar materiais e custos

- 10) **CRONOGRAMA FÍSICO**: Definir datas de desenvolvimento das atividades com a destinação/uso de seus respectivos materiais/custos, desde a elaboração até a entrega do relatório final.

- 11) **AValiação/RETORNO/CONCLUSÃO**: Resultados esperados e retorno à comunidade. Aqui o pesquisador tece, em um breve texto, algumas considerações acerca dos resultados alcançados, ressaltando a importância do estudo e as contribuições que traz.

- 12) **BIBLIOGRAFIA**

- 13) **ANEXOS**: Os trabalhos deverão atender as seguintes propostas de forma e conteúdo, tanto os relatórios, narrativas como análises.

- Deverão ser digitados observando as margens laterais de 3cm, com entrelinhamento 1,5 para texto e simples para citações diretas, usando a fonte “Times New Roman” 12, com alinhamento justificado.
- Título, digitado na mesma fonte do texto, em tamanho 14, com alinhamento centralizado e em negrito. Deve ser breve e específico.
- Nome completo do autor(es), abaixo do título, com alinhamento à direita. Tipo de vinculação institucional, formação e estudos atuais em nota de rodapé a partir do nome do autor. Informar e-mail (opcional).
- Poderá ser encaminhado via e-mail, usando o editor *Microsoft Word*, em formatação para papel A4.
- Os artigos deverão ser redigidos segundo a ortografia oficial, observando a extensão de 10 a 20 laudas.
- O texto deverá estar estruturado conforme as características específicas da contribuição (artigo), com paginação numerada no canto superior direito. As citações de fontes no texto

podem ser diretas e indiretas e devem conter sempre: sobrenome do autor, seguido do ano de publicação da obra. Por exemplo: um autor: Segundo Ribeiro (1998), ou no final da frase (RIBEIRO, 1998). Até três autores: Segundo Ribeiro e Souza (1998), ou no final da frase (RIBEIRO; SOUZA, 1998). Mais de três autores: Segundo Ribeiro et al. (1998), ou no final da frase (RIBEIRO *et al*, 1998).

- As citações diretas deverão ser sempre indicadas entre aspas, com a mesma fonte do texto. Com mais de três linhas, ficam afastadas 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto, sem aspas.
- As notas contidas no artigo deverão ser explicativas, limitando-se ao mínimo possível.
- As imagens (fotografias ou gráficos, tabelas, etc.) devem ser seguidas da indicação da fonte de onde foram retiradas (autor, data) abaixo da ilustração e por completo nas referências.
- As referências, redigidas de acordo com a NBR 6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, deverão ser ordenadas alfabeticamente, por sobrenome do autor e constituir uma lista como última seção do artigo. A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do(s) autor(es). As referências deverão ter alinhamento apenas na margem esquerda.

Segunda Parte

Apresentação – documento *Power Point* com no máximo 15 slides – está apresentação será realizada na última semana da disciplina e deverão constar os seguintes itens:

- 1) Capa: cabeçalho, nome do projeto, nome do grupo;
- 2) Caracterização da escola, turma, alunos, professora regente;
- 3) Etapas do projeto: etapas do projeto com fotos que justifiquem o trabalho, para cada imagem apresentada é necessário a utilização de uma legenda;
- 4) Resultados finais;
- 5) Avaliação do grupo.

Terceira Parte

Entrega do CD-room, onde estarão salvos: documento de *Word* (relatório) e apresentação (*Power Point*) + os documentos de avaliação de Prática (Anexo 02) e Autorização para publicação do trabalho nos sites <https://tecerarte.wordpress.com/> e <http://web2.ufes.br/arteducadores/> (Anexo 04), está entrega deverá ser feita até a última semana da disciplina, diretamente aos tutores presenciais, nos Polos.

3.2 Elaboração do projeto

Assim veremos agora os itens que comporão seu projeto.

Da organização:

- 1) Organizar em grupo por afinidades ou proximidade geográfica (grupos de até 3 alunos);
- 2) Localizar uma escola de Ensino Médio, em quaisquer categorias (EJA, Propedêutico ou Profissionalizante), de fácil acesso ao grupo;
- 3) Avisar a Tutora Presencial sobre o local escolhido (trazendo nome da escola, telefones e contatos);
- 4) Entrar em contato com Direção da escola, apresentando SOLICITAÇÃO DE ESTÁGIO (disponível no AVA – Anexo 01);
- 5) Utilizar o Questionário de Avaliação Diagnóstica da Escola (Disponível no AVA – Anexo 03) para fazer o levantamento da escola – necessário na execução do projeto final;
- 6) Iniciar, o mais rápido possível, as etapas de estágio, a saber, Observação, Planejamento, Regência e Relatório.
- 7) Após a execução o grupo deverá preparar o material que será entregue à Tutora Presencial até a última semana da disciplina: apresentação do trabalho e documentos comprobatórios de estágio (Disponível no AVA – Anexo 02)

Da documentação necessária:

- 1) Providencie cópias suficientes dos documentos que podem também ser assinados pelos Alunos (caso queira utilizar imagens),

preencha-os, distribua, recolha e guarde para anexar aos documentos a serem entregues no final da disciplina:

- a) Solicitação de Estágio para a Instituição;
- b) Termo de consentimento para uso de imagens.
- c) Instrumento de avaliação do estágio

Do contato com a escola:

- 1) Reunir-se com o (a) professor (a) regente apresentando suas intenções enquanto estagiários.
- 2) Manter quatro etapas de distribuição da carga horária:
 - a) Observação (envolve a reunião, a caracterização da Instituição e das salas de aula entre outros) com 5 h (o roteiro para esta observação encontra-se disponível no [Anexo 03](#) do AVA).
 - b) Planejamento (envolve o planejamento de quatro aulas na escola) com 5 h. Elabore o projeto de ensino a partir do contexto escolar e cultural de sua cidade/campo em articulação com os conhecimentos acumulados pela humanidade.
 - c) Regência (desenvolvimento da oficina - acompanhada por um professor regente) com 15 h.
 - d) Relatório (apresentação dos processos e resultados observados e propostos na Prática - um Relatório por grupo) com 20h.

Considerando os quatro momentos, a disciplina Prática III possui 105 h. Atente-se para as seguintes observações:

- Em caso de impossibilidade de comparecimento ao Estágio comunicar e justificar com antecedência à Instituição (professor regente).

- Utilizem-se instrumentos de coleta de dados para a prática: diário para anotações, fotografia ou gravadores.
- Atentem-se ao cumprimento dos horários na Instituição em que será realizada a prática e ainda obediência à carga horária determinada.
- Não se esqueçam do Instrumento de Avaliação de Estágio (Anexo 02, disponível no AVA), que será encaminhada ao professor regente da escola, recolhida e entregue ao final da disciplina.

Das aulas:

Na disciplina Prática III a observação e o planejamento são para prática do ensino das artes para Ensino Médio, especificamente em uma sala de aula. A regência implica planejamento de uma oficina que poderá ser ofertada nas aulas de Arte, no período letivo regular da turma, exceto haja combinação prévia entre a professora regente, alunos e estagiário, realizado em no mínimo cinco encontros.

Assim, estamos caminhando para o final da disciplina Prática de Ensino da Arte para Ensino Médio aproveitem o tempo para organizar o relatório nos padrões acadêmicos de orientação da disciplina. Como atividades no AVA estão:



PARA POSTAR

Fórum 04 - Utilize o espaço deste fórum para registrar suas impressões sobre o estágio com Ensino Médio (como foi sua recepção, com foram os alunos, as relações estabelecidas durante as aulas de arte).



PARA LER E DISCUTIR EM GRUPO

Tarefa 04 – Postagem do trabalho final, e no Pólo a apresentação do projeto para o grupo onde deverão ser enfatizados: escola escolhida, turma, grupo que estagiou, proposta metodológica e o resultado – com ênfase nas imagens – tudo em no máximo 15 minutos por grupo.

Lembramos ainda do CD-ROOM contendo o projeto + a apresentação em *Power Point*, que deverá ser enviado à SEAD juntamente com o Instrumento de avaliação do estágio (impresso), Termo de utilização da imagem (impresso e devidamente assinado).

Conclusão

À guisa da conclusão deste módulo retomamos à questão que geriu a elaboração desta disciplina, quem são e onde estão os sujeitos do ensino médio? Quais práticas podem ser propostas no ensino de artes? Qual o contexto em que se encontram os discente?

Sendo assim, através de diálogos com Ramos, Nelito, Foerste, Lukács, Barbosa, Hernandez, entre outros, procuramos dimensionar conceitos como trabalho, educação de jovens e adultos, juventude e da própria constituição das áreas das Artes dentro das orientações curriculares.

Esperamos que os anseios iniciais tenham sido atendidos ao longo da disciplina e que a experiência tenha enriquecido sua formação e colocado o desejo de buscar mais leituras e construir novas práticas.

Desejamos que as experiências vivenciadas por cada um de vocês quer durante a preparação, elaboração quanto à execução das atividades propostas tenha sido de grande crescimento profissional e pessoal, no sentido de gerar conhecimento para futuras e presentes ações.

Mais uma vez, colocamo-nos à disposição para sanar eventuais dúvidas e aguardamos as contribuições na forma de relatórios. Despedimo-nos com o poema *Mar Português* de Fernando Pessoa.

*Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!*

Por te cruzarmos, quantas mães choraram,

Quantos filhos em vão rezaram!

Quantas noivas ficaram por casar

Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Se a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor.

Deus ao mar o perigo e o abismo deu,

Mas nele é que espelhou o céu.

(PESSOA, 1934)

Em Portugal o Cabo do Bojador significa o último limite do homem, seu mundo e suas transformações. Para Pessoa as grandes navegações portuguesas mudaram a geografia mundial possibilitando grandes descobertas e novos passos, representando tempos de dor e vitória. E nos aproximando do final desta disciplina, que cada um vença seu Bojador e tenha uma boa passagem, pois sempre vale à pena!

Notas

- 1) Maria M. A. Garcia (1994), ao apresentar uma análise do processo histórico da Didática no Brasil, aponta a década de sessenta como marco de uma divisão da disciplina didática, pela especialização desse ensino para os diferentes cursos de licenciatura oferecidos nas Faculdades de Filosofia. “O parecer nº 292 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14 de novembro de 1962, organiza as matérias pedagógicas dos currículos mínimos das licenciaturas e, entre outras medidas, extingue a cadeira de didática geral e especial, conferindo autonomia à didática especial que, a partir de então, recebeu a denominação de prática de ensino”
- 2) Texto elaborado para fins de exposição na sessão temática dos GTs Trabalho e Educação e de Educação de Jovens e Adultos, realizada na 31ª. Reunião Anual da Anped, realizada no período de 19 a 23/10/2008, em Caxambu. Uma versão revista e ampliada deverá ser publicada na revista da Faculdade de Educação da UFRGS.
- 3) Doutora em Educação. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e da Faculdade de Educação da UERJ. Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz – convênio de cooperação técnica com o CEFET-Química de Nilópolis/RJ.
- 4) O que já fizemos em outro texto (RAMOS, 2005b).
- 5) Para a formulação do conceito de trabalho tal como apresentamos aqui, nos apoiamos no pensamento de Marx (1988); Lukács (1978); e Mészáros (1981).
- 6) Duas dissertações de mestrado defendidas no ano de 2007 (BATISTA, 2007; SIMÕES, 2007) demonstram como a escola e o ensino técnico se constituem em mediações fundamentais para os jovens oriundos da classe trabalhadora na construção de seus projetos de vida e na busca de autonomia, sendo o trabalho um meio de realização no presente e de perspectivas futuras, dentre essas o prosseguimento de estudos em nível superior. Estudos empíricos da tese de doutorado, ainda em elaboração, de Arruda (2007) apresentam resultados na mesma direção.
- 7) Em Ramos (2001) fazemos uma discussão a respeito desse tema.
- 8) As discussões aqui apresentadas são desenvolvidas em outros estudos da autora Gerda Margit Schütz-Foerste, disponíveis na forma impressa ou digital.
- 9) A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2002 como quesito para obtenção do título de doutor de Gerda Margit Schütz Foerste. Fundamentam as pesquisas da autora sobre o tema durante duas décadas.

Bibliografia

- AMARAL, Aracy. *Artes Plásticas na Semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ANPED. *Parecer da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. In: *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago. nº 2, 1996.
- BATISTA, Fátima. *Jovens atores sociais na interlocução com o mundo do trabalho: possíveis mediações são feitas pela escola de Ensino Médio?* Dissertação de Mestrado. UNESA, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. (Org.). *História da Arte Educação: a experiência de Brasília*. I Simpósio de História da Arte-Educação. ECA-SP. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- _____. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Com Arte, 1998.
- _____. *Arte:Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BELLUZZO, L.; VICTORINO, R. (2004). *A juventude nos caminhos da ação pública*. São Paulo Perspectiva. São Paulo: vol. 18, n. 4 (pp. 8-19).
- BOURDIEU, P. *A juventude é apenas uma palavra: Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *A razão do neo-iluminismo: pós modernismo, modernismo e marxismo*. In.: CASTORIADIS, C. e outros. *A criação histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.
- _____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- CHISTÉ, Priscila de Souza. *O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- CIAVATTA, Maria Franco. *O mundo do trabalho em Imagens a fotografia como fonte histórica: conceitos fundamentais e indicações metodológicas para a interpretação da imagem fotográfica*. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – UFF nº 2 – maio, 2001.
- _____. *O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações*. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M.(Org.) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. *A Fotografia como Fonte Histórica: introdução a uma coleção de fotos sobre a “Escola do Trabalho”*. Educação em Revista, Revista da Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, (18/19):27-38, dez/1993/ jun.1994.

CORREA, Dutra Ayrton. *A pesquisa como elemento catalisador na formação do professor de artes plásticas*. In: CORREA, Ayrton Dutra (Org). **Ensino de Artes: Múltiplos olhares**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental*. In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 2.1996.

DUARTE JR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

ENGELS, F. *Dialética da Natureza*. In: MARX-ENGELS. *Sobre Literatura e Arte*. Lisboa: Coleção Teoria Editora Estampa, 1974.

FERRAZ, M.H.C.; FUSARI, M.F. de R. e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993 (Coleção magistério 2º grau, Série Formação do Professor).

FREDERICO, Celso. *Lukács: um clássico do século XX*. São Paulo: Moderna, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos*. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M.(Org.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2001.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M.(Org.) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2001.

FOERSTE, Erineu. *Parceria na Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Maria M. *A didática no ensino superior*. Campinas: Papirus, 1994.

GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERALDI, Corinta. *Algumas condições da produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. In: *Revista de Educação AEC - Nº 100/ 1996*.

GERMANO, José Wellington. *Estado Militar e educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GILBERT, Rob. *Cidadania, educação e pós-modernidade*. In: SILVA, T. da MOREIRA, A. F. (Org.) *Territórios contestados: o currículo e os mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In: SILVA, T. da MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os mapas políticos e culturais* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Literatura e Vida Nacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *Maquiavel: a política e o estado moderno*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988a.

_____. *Concepção dialética da história*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988b.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual: Mudança Educativa e projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOSIK, Karol. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LÖWY, Michael. *Para uma Sociologia dos Intelectuais Revolucionários: a evolução política de Lukács (1909-1929)*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. *Heidelberger Philosophie der Kunst (1912-1914)* Darmstadt; Neuwied: Luchterhand. 1974.

_____. *Ästhetik I*. Neuwied; Berlin: Luchterhand. 1972.

_____. *Ästhetik II*. Neuwied; Berlin: Luchterhand. 1972.

_____. *Ästhetik III*. Neuwied; Berlin: Luchterhand. 1972.

_____. *Ästhetik IV*. Neuwied; Berlin: Luchterhand. 1972.

_____. *Prolegomenos a una Estética Marxista. (Sobre la categoria de la particularidad)* México, D.F.: Grijalbo, 1965.

_____. *História e Consciência de Classe: estudos de dialética marxista.* Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

_____. *Estética (La Peculiaridad de lo Estético)* Barcelona - México, D.F.: Grijalbo, 1966. Vol. I, II, III e IV.

_____. *Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels.* In: LUKÁCS, G. *Ensaio sobre Literatura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria da particularidade.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.* In: *Temas de Ciências Humanas.* São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978b.

MACHADO, L. R. de Souza. *Politécnica, escola unitária e trabalho.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991. Coleção Educação Contemporânea.

_____. *Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo técnico industrial brasileiro.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario. *Marx e a Pedagogia Moderna.* São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *O princípio educativo em Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MARTINS, Mirian Celeste. *Temas e Técnicas em Artes Plásticas.* São Paulo: ECE, 1979.

_____. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.* São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã.* São Paulo: Moraes, 1984.

_____. *Sobre Literatura e Arte.* Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

MARX, Karl. *O Capital.* Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MAFFESOLI, Michel. *A tecnologia e a pós-modernidade: o reencantamento do mundo.* In *Caderno de Pós-Graduação 3.* Rio de Janeiro, EBA/UFRJ, Programa de Pós-Graduação em História da Arte, pp.109-114. Tradução de Rosza Vel Zoladz.

MÉSZAROS, István. *Marx: a teoria da alienação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

METZ, Cristian. Et al. *A Análise das Imagens.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão.* In: *EDUCAÇÃO E REALIDADE. Temas em destaque, Currículo e Política de Identidade.* 1996.

_____. *O currículo como política cultural e formação de professores.* In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da. *Territórios contestados; o currículo e os novos mapas políticos e culturais.* Petrópolis: Vozes, 1995.

QUEIROZ, Cintia Marques de; ALVES, Lidiane Aparecida e SILVA, Renata Rodrigues da. *Evolução do Ensino Médio no Brasil.* Disponível em: <http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EPO7.pdf>, acessado em janeiro de 2012.

NOGUEIRA, Monique. *O ensino de Artes na rede estadual de educação em Goiânia.* Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, 1994.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação.* Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

RAMOS, Marise. *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais.* *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

_____. *É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo.* *Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro*, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

_____. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.* In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.* São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico.* São Paulo: Cortez, 1987.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3 ed Campinas, SP: Autores Associados, 1997 (Coleção Educação Contemporânea)

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Pedagogia Histórico Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação: seu papel histórico*. VI Simpósio Municipal de Educação – III Simpósio Regional de Educação – 21 e 22 de junho de 1988 – SMEC Caxias do Sul. 1988.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. *Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: EDUFES, 2004.

_____. *Arte-Educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Livros Horizonte: Lisboa, 1978.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as consequências sociais da Segunda Revolução Industrial*. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: SEMERARO. *Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci*. Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 1997.

SILVA, Tomaz T. da. *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOUSA, J. *A sociedade vista pelas gerações*. *Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política*. Florianópolis: v. 5 n. 8. (pp. 9-30), 2006.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SUBIRATS, Eduardo. *A cultura como espetáculo*. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. *Da vanguarda ao pós-moderno*. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1986.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *As Idéias estéticas de Marx*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginacion Y el Arte en la Infancia*. Madrid: Akal bolsillo, 1982.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAMS, Raymond. *Do reflexo à mediação*. In.: WILLIAMS, R. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Sites para consulta:

- http://www.uff.br/pos_educacao
- <https://tecerarte.wordpress.com>
- <http://web2.ufes.br/arteeducadores>

Anexo - Links para pesquisa

Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Publicado na Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>

Observatório do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MUDAR-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-POR-MEDIDA-PROVIS%C3%93RIA.pdf>

Acesse ao blog do Carrano. Disponível em: <https://paulocarrano.blog/tag/ensino-medio/>

Textos sobre Ensino Médio. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>

Concepções de Ensino Médio Integrado. Disponível em: http://proferlaotrabalho-salunos.pbworks.com/w/file/attach/87991939/curriculo_integrado.pdf

Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gto9-3976-int.pdf>

A REFORMA DO Ensino Médio. Disponível em: *Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.*

“A Base Nacional Comum Curricular nasce em falso, parcial, sem condições institucionais de implementação e sem legitimidade capaz de lhe assegurar a adesão genuína de educadores e gestores.” Disponível em: *Uma Base em falso* <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>

Juntamente com seu grupo de estudos analise a Terceira versão da BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaeducacional.com/>

Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira, coordenado por Marília Sposito. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/Estado-Arte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf

Recomendamos a visita ao **Site do Observatório Jovem**, em especial em texto de **Sposito**. Ver:

- <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/marilia-sposito-textos-de-refer%C3%Aancia>
- <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Juventude-e-Ensino-MedioWEB.pdf>
- <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>

O marco conceitual da vulnerabilidade social. Disponível em: *revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/695/619*

Formação de professores em risco. Disponível em: *“Notório saber”: vire professor em 5 semanas.*

BOSI Alfredo, Reflexões sobre a Arte, São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: http://minhateca.com.br/milenamayara/Documentos/Alfredo+Bosi+-+Reflex*c3*b5es+sobre+a+arte,622494128.pdf

Sobre as autoras

Gerda Margit Shutz-Foerste

Licenciatura em Artes, mestrado e doutorado em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e nas Licenciaturas em Pedagogia e Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias (com registro no CNPq). Pós-Doutorado na Universität-Siegen. Bolsista da CAPES. Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestre em Educação (PPGE), Especialista em EaD, Licencianda em Educação Artística. Atualmente atua como tutora do curso Artes Visuais/EAD/UFES e participante das pesquisas do Grupo Infâncias, Tecnologias e Imagens.

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestre em Educação (PPGE), Especialista em EaD, Licencianda em Educação Artística. Atualmente atua como tutora do curso Artes Visuais/EAD/UFES e participante das pesquisas do Grupo Infâncias, Tecnologias e Imagens.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM, CULTURA E EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO DE ESTÁGIO

Local, data.

De: ProfªDrª Gerda Margit Schutz Foerste
Professora da Disciplina Prática III - Ensino de Arte para Ensino Médio
Curso de Artes Visuais/ Ne@ad

Para: Diretoria da Escola

Caro (a) Diretor(a),

A disciplina Prática do Ensino da Arte no Ensino Médio/Curso Licenciatura em Artes Visuais - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), caracteriza-se pela relação teoria e prática sendo esta realizada em Instituições de Ensino Médio, propedêutico ou profissionalizante/técnico. O objetivo desta é a inserção do aluno em escolas para que possa vivenciar o cotidiano escolar como futuro professor de Artes, totalizando uma carga horária mínima de 25 horas em uma unidade escolar de ensino médio.

Por este motivo solicito à realização do estágio nesse estabelecimento. Desde já agradeço a possibilidade de formação que o aluno vivenciará durante esse período e encaminho a possibilidade de formação que o aluno vivenciará durante esse período e encaminho _____ matrícula _____ para a realização da Prática III.

Agradeço novamente a possibilidade desta parceria com a UFES e coloco-me à disposição para esclarecimentos necessários.

Coordenação do Pólo de
Universidade Federal do Espírito Santo
Ne@ad

TERMO DE CONSENTIMENTO DE EXPOSIÇÃO DO PROJETO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM, CULTURA E EDUCAÇÃO
CAMPUS	Goiabeiras
Curso	Licenciatura em Artes
Código	Nome da disciplina
DID 04411	Pratica de Arte para Ensino Médio
ProfªDrª	Gerda M.S. Foerste

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO

O presente instrumento de avaliação proposto no trabalho de parceria entre o professor orientador da universidade e o professor regente da escola básica está voltado à avaliação do desempenho do aluno _____ na disciplina Prática em Artes para Ensino Médio.

Para preenchê-lo basta observar os critérios propostos e marcar um (x) em sua avaliação, valendo-se dos conceitos (satisfatório, razoável e insatisfatório)

Crerios	Razoável	Satisfatório	Insatisfatório
1. Pontualidade - chega no horário para aulas e encontros de observação			
2. Frequência - manteve os encontros previstos no planejamento			
3. Projeto de ensino - apresentou o projeto antecipadamente para conhecimento do professor regente e equipe pedagógica			
4. Engajamento e participação no trabalho coletivo			
5. Domínio do conteúdo			
6. Domínio didático			
7. Interação com alunos			
Observações:			

_____, ____ de _____ de 2017.

Nome: _____
Arte-Educadora/Professora Regente

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA REALIDADE ESCOLAR

Esta avaliação deverá ser realizada no período compreendido em “observação “ e tem como objetivos diagnosticar problemas no ensino da Arte para elaboração da Proposta de Trabalho do Grupo e obter dados para o planejamento da prática. Deverá ser sintetizada em um documento de Word (não impresso) entregue juntamente com o relatório final e constituída pelos seguintes elementos:

1. Dados de identificação (dos autores, da escola, data)

2. Características da escola

Localização

Características do bairro onde está localizada a escola;

Características do corpo docente, pedagógico e técnico-administrativo;

Caracterização física da escola (salas, jardins, pátios, parques, auditório, biblioteca, corredores, salas de exposição);

Caracterização do projeto político pedagógico da escola (com destaque ao ensino de Artes, número de aulas semanais, professor formado, sala adequada e análise do plano de curso da disciplina)

3. Caracterização das salas de aula

Número de alunos por sala;

A disposição física de alunos e professor e sua interação;

A atividade proposta;

Como o professor introduz o assunto;

Como os alunos participam;

Metodologia de ensino adotada pelo professor (com recurso de materiais);

Atos de indisciplina;

Adequação do ambiente às atividades;

4. Caracterização da população-alvo (os alunos)

Condições sócio-econômico-culturais;

Habilidades, interesses e dificuldades apresentadas pelos alunos;

Desenvolvimento e expressão no desenho e conhecimentos gerais no campo da Arte (história e técnica).

5. Comentários conclusivos

Este espaço é reservado para sua análise sobre o contexto escolar observado, bem como sobre a importância desse procedimento para a futura elaboração de plano de ensino.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE EXPOSIÇÃO DO PROJETO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM, CULTURA E EDUCAÇÃO
CAMPUS	Goiabeiras
Curso	Licenciatura em Artes
Código	Nome da disciplina
DID 04411	Prática de Arte para Ensino Médio
ProfªDrª	Gerda M.S. Foerste

TERMO DE CONSENTIMENTO DE EXPOSIÇÃO DO PROJETO

Nós, _____

_____ alunos da disciplina Prática de Ensino de Arte para Ensino Médio, vimos por meio deste instrumento, autorizar a divulgação do projeto “_____”

realizado na escola _____, no período de 2017/1.

_____, de _____ de 2017.

_____ Mat.
_____ Mat.
_____ Mat.