



1) a escola pública, surge, segundo Antonio Nóvoa, no contexto do deslocamento da responsabilidade pelo ensino, que passa das mãos da Igreja Católica ao controle do Estado no século XVIII¹. Neste processo, surge também o que chamamos de profissão docente. A criação da rede escolar, ainda segundo ele, representa o momento, e a partir deste momento já surge a constituição da profissão docente como a voz das intenções estatais. O Estado não só legitima ideologicamente o poder do Estado como se torna um instrumento de controle das futuras gerações, de docentes e da própria escola.

A visão da escola enquanto aparelho ideológico do Estado originou no Brasil, segundo Terezinha Oliveira, até a década de 80 do século vinte, a visão de que a educação não seria um meio para transformar a sociedade; visão pessimista que entendia a escola como mero reflexo ou reprodução das relações sociais "tais" dela, daí ser chamada em alguns contextos de crítico-reprodutivista.

Bell Hooks² nos fala de uma pedagogia fundada no entusiasmo, Fernando Hernandez nos convida a inserir a mixagem nas nossas ações como poderiam profissionais da educação seguir atuando diante de visões tão pessimistas? Com um certo incosmismo, educadores³ e/ou pensantes articulam uma "crítica à crítica", ou uma formulação dialética que entende que a escola não é a única responsável pela ampliação da conscientização política, mas que ela contribui para isso. Essa formulação se desdobra num conjunto de pedagogias, das quais se destacam a pedagogia histórico-crítica de Souza Lima, a crítica social dos conteúdos (Libâneo) e a sociopolítica.

Quanto à relação da escola com a sociedade, hoje entendemos que é impossível dissociar as instituições de ensino do restante da sociedade e o âmbito da globalização. Com esse olhar, que atinge não só o presente, e o futuro como o passado, vemos que, como indissociável da sociedade, a escola e seus sujeitos sempre tiveram uma participação fundamental na formação das subjetividades e na cons-



tituição das relações sociais. A diferença, mas além, da mudança de perspectiva - abrangida, no amplo termo "pós-moderno" - está da desconstrução da noção de neutralidade central, no pensamento moderno.

Boaventura de Souza Santos identificou uma linha abissal que separa os conhecimentos validados pelas instituições ocidentais - daqueles que devem ser tornados irrelevantes, ou seja, produzidos enquanto ausência. Do lado de "cá," da linha, estão os conhecimentos tidos como universais; do lado de "lá," os "locais". Com esta análise, epistemológica, entendemos que o neutro ou universal moderno não construído carregado de sentido, ligado à subjetividade específica do que bell hooks chama de patriarcado.

Assim, também, a escola universal não existe e impossível reduzir a singularidade dos inumeráveis tempos e espaços escolares a uma ideia única.⁵ E é justamente nesse "desajuste" entre discurso e prática que se dão as possibilidades de se inventar uma escola como espaço de reflexão crítica.

Essa escola, que hoje se entende como parte de uma luta por uma sociedade mais igualitária e verdadeiramente inclusiva, se torna muitas vezes ponto de resistência a projetos conservadores que buscam manter - ou em alguns casos - reverter as relações sociais de poder.⁶ As críticas à escola como um todo, como instituição, e à categoria docente, muitas vezes atendem a esses projetos, justificando a redução de investimentos e/ou o fechamento de instituições particulares de ensino.⁷ Os projetos de regulação dos currículos e das práticas pedagógicas não se representam um retrocesso às noções modernas de universalidade como reduzem o escopo da ação docente à mera função técnica de reproduzir o "conteúdo".⁸ O processo culmina no que W. Pinar denomina "demonização" de docentes.

Nessa contemporaneidade que testemunha essas tensões entre permanência e transformações, as antigas agências principais de



socializações — familiar e ascendida — se veem num embate, com uma "nova" agência — generalizada sob o termo meios de comunicação — pela hegemonia na formação dos trabalhos de sujeitos.⁹ Surge aí o campo da Comunicação/Educação, que busca pensar o papel dos meios de comunicação na construção da nova cultura.

No campo das Artes Visuais, podemos pensar os estudos da cultura visual — hoje tratado no plural culturas visuais — como desdobramento ou parte da Educomunicação. Uma prática de ensino de culturas visuais entenderá a imagem como detentora de grande poder, em novas relações. Kerry Freedman observa que boa parte desse poder vem do seu caráter interpretativo. E para interpretar imagens, precisamos entender, como elas constroem sentidos a partir de conhecimentos que compartilhamos em nossa memória de forma coletiva. Um bom exemplo disso é a análise da estrutura icônica de um anúncio estadunidense, de marca italiana, realizada por Roland Barthes num dos textos fundantes do campo. São usados, essencialmente, os cores da bandeira italiana, seja nos tomates, nas verduras e outras partes das imagens. A análise permite entender como as imagens comunicam ideias — nesse caso de "autenticidade" da marca — por ser associada à Itália — mesmo sem que percebamos.

Kerry Freedman apresenta uma realidade em que jovens não questionam a forma como imagens constroem visões de mundo ou comunicam ideias, e que tendem a não analisar essas formas na propaganda que consomem.

Se queremos formar educandos como sujeitos, como nos diz Luckesi, e conscientes e críticos, os alunos de arte podem contribuir nesse sentido, ao disponibilizar uma alfabetização visual que permita ler a realidade à nova volta e até mesmo operar sobre ela.

Não podemos esquecer também as contribuições de

Ara Mae Barbosa, através da Proposta Triangular e suas análises e desdobramentos críticos. Barbosa defende que o simples fazer artístico não é suficiente para a formação de sujeitos críticos. Ela baseia essa crítica no observado desenvolvimento do "aprender fazendo" de Dewey que se tornou uma experiência com o tempo. A abordagem Triangular, implica na conjugação do fazer, arte, ler arte, na contextualização histórica, ou como ela vem sendo historicamente num diálogo, entre fazer arte e ler arte, em que a contextualização flui entre ambas as modalidades. Com essa perspectiva, ela se insere na pedagogia histórico-crítica e se alinha com as pedagogias internacionais no contexto pós-moderno.

2) Fernando Hernandez acredita na escola como uma instituição que pode oferecer à maior parte dos cidadãos, especialmente aqueles menos favorecidos, melhores condições de vida. Até mesmo os documentos estatais formulados nas últimas décadas defendem uma escola inclusiva, espaço de reflexão, respeito às individualidades e de fomento de melhores relações sociais. Os parâmetros curriculares nacionais elegem a cidadania como eixo vertebral da educação.

São temas que nos enchem de esperança por uma futura sociedade mais justa. Porém na prática verificamos a persistência de práticas abissais, para usar o termo de Boaventura de Souza Santos. Isso ocorre por diversas razões, algumas complementares e outras contraditórias. Bell hooks afirma que o uso de um termo teórico não garante a sua prática, pelo contrário, ele dá espaço a relações de poder a partir de privilégios já dados. Isso ^{pode} explicar porque o imperativo da inclusão é distorcido a ponto de se reproduzirem relações de poder entre pessoas com deficiência e as não-portadoras, com um verniz inclusivo no tocante ao espaço da sala de aula. Por outro lado, Maria Aparecida Baccosa diz que a constituição do novo nunca se dá sem a presença de resíduos do velho. Assim, embora tenham se baseado mais de vinte anos da promulgação da LDBEN de 1996, se entendemos esse tempo historicamente veremos que ele é paquíssimo se comparado por exemplo a três séculos de escravidão colonial ou a mais de um milênio de cultura cristã europeia. Podemos ^{também} pensar, como razões para uma não-verificação na prática dessas ideias a partir de resistências individuais e coletivas de docentes, não só pelo medo de experimentar práticas novas onde a insegurança domina, como pelo desejo de manter privilégios: nas relações tradicionais mesmo que oprimida pelo sistema público, a figura docente é opressora de estudantes e disso obtém um

certo poder. Finalmente, Camnitzer aponta para a ambiguidade de termos como *voz* para *Impasses*: entre o que uma pessoa quer dizer, diz, o que outra ouve, e entende, há um abismo.

Mas sem dúvida um dos fatores que mais dificultam a implementação dos objetivos pedagógicos que desejamos é justamente a investida em documentos reguladores, como as diretrizes curriculares nacionais e a base nacional curricular comum.

Sobre esta última, Maria Luiza Sussekind escreve um artigo que já no título indica a impossibilidade de formulação de uma base nacional comum. Nele, ela parte de uma ambiguidade terminológica para descrever uma oposição ideológica. O termo *comum*, para Michel de Certeau, diz respeito ao ordinário, e às práticas cotidianas. Nesse contexto se pensarmos um currículo comum, estamos no campo dos estudos mesclados com os cotidianos, momento por Nilda Alves o que se tornou uma referência na prática teórica dos currículos praticados. Estamos falando de um currículo tecido cotidianamente e não a priori.⁽¹⁰⁾ São portanto currículos, plurais: o trabalho de docentes é uma constante criação cotidiana.⁽¹¹⁾ Michel de Certeau também define o *comum* como o dado humano da intenção cotidiana. Em contraposição, o *comum* da BNC diz respeito ao único, reformando a noção do "universal" moderna.⁽¹²⁾ Além disso, é uma proposta escriturística, que visa praticar o que será estudado e como. Quanto a isso, Certeau afirma que não só não é necessário definir o que estudantes irão estudar como é impossível. O currículo "comum" se vê como uma arma com poder de educar/destruir a si mesma.⁽¹³⁾ e ignora que os currículos são praticados/pensados,⁽¹⁴⁾ isto é, são negociados no cotidiano escolar. O currículo como arma busca homogeneizar uma humanidade heterogênea. Ele também reduz a função do-



cente à execução técnica de um planejamento a priori, excluindo educantes inclusive de seu agenciamento político, tanto nas formulações desses CRs realizadas junto a seus pares e estudantes, quanto na participação na formulação de políticas públicas. Era democratizada, seu, hum ciclo ocioso, para direcionar os recursos materiais do elemento humano (docentes) para o elemento burocrático (documentos escriturísticos). Finalmente, em relação ao modo de ensinar/aprendizagem, Kerby Friedman nos lembra que ele é dialógico. Aprendemos na interação com outra(s) pessoa(s), no embate, com a diferença. Os currículos publicados, por sua vez, são monológicos, estabelecem o fato didático, e dão pouco espaço à inventividade fundamental ao aprendizado.

Uma outra ambiguidade é igualmente comprometedora de uma verdadeira mudança nas práticas pedagógicas. Cipriano Luckesi faz uma diferenciação entre o exame e a avaliação. Esta teoria, a função de diagnóstico de situação, com um olhar para o futuro, em que se pense soluções para os problemas identificados. Por acreditar que para cada estudante é possível pensar estratégias de atuação — ou como dizia a educadora Hella Pileid, para toda panela chá, uma tampa — a avaliação é inclusiva. Por sua vez, o exame é focado nos problemas, pois se posiciona como o fim de um processo, depois do qual não é possível agir. Ele é sempre classificatório, pois mesmo não servindo diretamente de "carteira" indica "bons" e "maus" alunos. Por isso ele também é seletivo.

A ambiguidade do termo avaliação na realidade é construída ~~em~~ por uma prática equivocada. Segundo Luckesi, mantivemos o exame como instrumento fundamental no procedimento escolar, mas adotamos o termo avaliação. Aqui, a explicação de Luckesi ganha sentido: a adoção do termo



dissimula a máfca que ela supostamente evoca: uma dificuldade
mais ainda, o diagnóstico desse problema da máfca pedagógica
e por consequência a sua solução.

Assim como não há conhecimento neutro, não há currículo neutro.
S. Veiga nos lembra que a escolha de um currículo não é neutra: ela é
sempre política. Para cada modelo de currículo, corresponde um modelo
de ser humano que se pretende formar. Com esse apontamento de Tadeu
Silva, podemos olhar criticamente para a escolha de um currículo
de modelo escriturístico, independente do que sugira que se insira,
como um modelo que tem, por objetivo formar seres humanos que
sigam um molde, padronizados. Politicamente falando, pessoas que
agem e pensam de forma homogênea...

Rancière nos ensina que o dissenso é o modo de racionali-
dade próprio à política. Laclau e Mouffe, citados por
Claire Bishop em "Antagonismo e estética relacional", consideram
o antagonismo fundamental à saúde de uma sociedade demo-
crática. É no confronto de ideias que se entriquecem os saberes,
integrando o que Bourdieu e Passeron, de Souza Junot denomina
"ecologia de saberes".

Como então é possível pensar que um modelo padro-
nizante de currículo pode levar à construção de uma socie-
dade mais justa e democrática? É preciso ir além, dar passos
e permitir boas intenções para abraçar as incertezas dos
processos pedagógicos e entender, finalmente, como diz Edgar
Morin, que a educação é um pensamento complexo.

3^a) O modelo de escola proposto pelos currículos publicados pressupõe docentes técnicos, que executam um planejamento produzido a priori por outras instâncias. Porém, se buscamos tornar as novas ideias da escola como espaço de aprendizagem mútua, das trocas sociais, precisamos pensar docentes como uma parte de uma rede de conhecimentos. O modelo unilateral de conhecimento, além de ser incompatível com os desejos que temos para a escola, é antitético: se em estudantes depositamos de um conhecimento "universal" e docentes como detentores e transmissores destes.

E, portanto, encararmos a escola como espaço de produção de novas redes de conhecimento, docentes e discentes devem viver a escola como um fluxo constante de ensinar e aprender. Precisamos, como diz Antonin Artaud, conceber a escola como ambiente educativo onde trabalhar e formar. Não sejam atividades distintas. A formação deve ser um processo permanente.

P. Hutchings e M.T. Herber enfatizam a importância das comunidades de prática: espaços-tempo construídos por docentes onde podem discutir experiências, angústias e anseios, e onde é possível pensar projetos coletivos que respondam a essas angústias e anseios. Assim, docentes seguem construindo conhecimento a partir das experiências, em troca com o coletivo docente, e do aprofundamento de suas pesquisas.

Assim, os projetos de extensão podem ser vistos, senão como parte, como partes das comunidades de prática. São espaços em que as relações docente-discente podem se horizontalizar para tornar a totalidade de participantes em praticantes⁽¹⁴⁾.

Lembramos ainda as palavras de bell hooks, que mobiliza a autoatualização docente, como fundamento de uma prática afetiva e, acrescento, pautada nos cotidianos.

Para Maria Luiza Ferrerkind e Graça Reis, é preciso pensar a escola como espaço-tempo de aprendizado em toda a sua com



plexidade. Como extensão desse espaço-tempo à formação docente, valorizam a potência das conversas docentes, em que experiências docentes são compartilhadas e inocuadas coletivamente. Como diz Antônio Nogueira, o exercício de narrar é um espaço-tempo de dimensões.

3b) Em sua tese de doutorado *Campo Honorato* apresenta um paradoxo fundamental da formação da pessoa artista: sabemos que não é possível ensinar a fazer arte / ser artista, e acreditamos num sistema acadêmico de formação artística.

Em parte, este dilema se verifica, não só nas aulas de artes visuais no ensino básico como na formação de docentes de artes visuais.

Primeiramente, é válido considerar as relações entre a prática docente e a prática artística: é preciso ser artista, para dar aulas de artes visuais? Ou melhor, que tipo de prática pedagógica resulta de uma ocupação, por parte da figura docente, com a prática artística?

De toda forma, a formação continuada de docentes de artes visuais se dá numa duplicidade: não só no campo pedagógico, mas também no campo artístico, que envolve acompanhar as produções artísticas nacionais e internacionais e se articular nos debates críticos e teóricos, mas sobretudo no campo híbrido da ensino de artes visuais.

A participação docente no estágio supervisionado se oferece também como um espaço tempo de aprendizado para ambas as partes envolvidas. Um currículo como experiência vivida⁽¹⁵⁾ formulado no estágio docente, terá junto com as subjetividades de licenciandas em espaço constantemente reconfigurado pelos próprios cursos da prática. Em outras palavras, as intencões e dúvidas de licenciandas propulsionam a pessoa docente a identificar e buscar, em conjunto, novas referências que alimentem o estudo.



NOTAS

① No Brasil, uma marca da transição: a expulsão dos jesuítas na segunda metade do século XVIII, bem como a regência do Marquês de Pombal.

② Codinome de Gloria Watkins, deve ser grafado sempre em minúsculas a não ser, como é o presente caso, em início de período.

③ O uso deste termo é interessante, por se referir tanto a quem "aprende" quanto a quem "ensina", de acordo com a tendência atual de pensar o processo pedagógico como aprendensinar. Além disso, apresenta gêneros neutros, tendência adotada sempre que possível nessa escrita.

④ segundo José Dias Sobrinho.

⑤ segundo Aldo Vitorino Filho e Rodrigo Torres Nascimento.

⑥ Reverter as relações anteriores às conquistas locais e políticas

⑦ segundo Fernando Hernandez

⑧ Maria Luiza Sussekind possui ampla pesquisa, reflexões sobre o assunto.

⑨ Maria Aparecida Baccaga

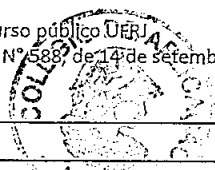
⑩ M. L. Sussekind, q. Reis

⑪ Idem

⑫ Que, como foi indicado exaustivamente, por Boaventura S. Santos, indica uma categoria específica, dominante nas relações de poder legemônicas ocidentais.

⑬ M. L. Sussekind.

⑭ João Barbosa Oliveira.



15) Coração.

16) T. Aoki