



Questão (1):

Para pensarmos as dimensões políticas e socioculturais da escola pública, é preciso, primeiramente, entendermos este termo no plural: **ESCOLAS PÚBLICAS**. As esferas municipais, estaduais e federal, responsáveis por essas escolas, abrangem sujeitos e cenários que variam de acordo com as localidades, ingressos e permanência na/dá unidade escolar, que estão inseridos, itens imprescindíveis para discutirmos as escolas públicas na contemporaneidade.

Podemos comparar, com o intuito de clarear, nesse posicionamento, uma escola municipal de difícil acesso por questões de violência, no local que se encontra, com outra, da mesma rede, que não se enquadra nesse contexto. Muitas vezes a dinâmica escolar da primeira é afetada com suspensão de aulas, evitando expor alunos e funcionários à situações de risco de morte, por conflitos (in)esperados no seu entorno. ~~Entre~~ Entre, em meros exemplos de pluralidade de realidades educacionais atuais, este simples (e infelizmente comum) nos mostra a necessidade de pensarmos de "quais" escolas públicas estamos falando.

Se pudermos aqui, generalizar o termo, entramos no "lema" da **ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA e DE QUALIDADE**, que acarreta tantas outras questões políticas e socioculturais ao tema.



(cont. questão 11):

Na questão qualitativa, podemos pensar ~~em~~ ^{na} quantitativa de professores que atuam, sem formação específica, em artes, por exemplo, na educação infantil, que foi o segmento escolar mais recentemente designado como responsabilidade das secretarias de educação dos municípios brasileiros (antes era subordinada às pastas de assistência social). A qualidade do ensino nas escolas públicas também está diretamente ligada às formações inicial e continuada dos professores de arte. Na inicial, temos grandes lacunas em seu currículo e nas continuadas, referidas com sua raridade, em todos os níveis de ensino. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa realidade é ainda mais preocupante, pois encontramos uma educação suplementar à um processo educacional, fracassado anteriormente, ao passo que, na LDB (1996) a função da EJA é reparadora, qualificadora e integradora. A necessidade de uma formação continuada, avançando nas discussões e construção de propostas mais específicas para este segmento, é urgente (assim como nas licenciaturas), salientando, principalmente, as diferenças entre o ensino regular e a EJA.

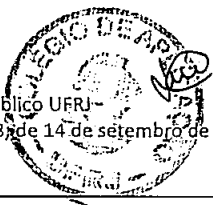
No ensino fundamental, a qualificação nas práticas de ensino de artes visuais está em processo no que tange às escolas públicas, longe de chegar ao seu auge, mas considerando a caminhada que vem travando desde



(cont. questão (1)):

a entrada da disciplina no currículo escolar. Ainda hoje nos deparamos com a prática artística associada ao aspecto decorativo da escola em função das datas comemorativas que se distancia do pensamento e teorias do ensino de arte na contemporaneidade. Além disso, podemos citar a falta de tempo para trocas com seus pares no ambiente escolar e espaços de interlocução. Neste sentido, o ensino de artes visuais no Ensino Médio também é ferido, e, talvez, com mais força, uma vez que a garantia é de apenas um tempo de aula semanal e não é obrigatória em todos os anos desse segmento. Sendo assim, o professor de artes constrói, isoladamente, sua prática docente. Tudo isso, sem contar o caráter curricular, que vem atrelando cada vez mais, aos exames nacionais e aos conteúdos de referência de cada Estado (E ainda tem a BNCC vindo aí...).

Analisando todo esse contexto, podemos entender a urgência de se discutir. Os espaços dos currículos, dos sujeitos e das experiências nos diversos níveis da educação escolar, o que nos remete aos apontamentos de Miguel Arruñada quanto ao currículo como territórios em disputa, pensando e nos fazendo pensar nesses sujeitos da escola. Traçamos ainda, para essa discussão, John Dewey, que afirmava que "a escola não pode ser preparação para a vida, mas sim a própria



vida" (1985). É preciso pensar, no ensino de artes visuais na escola pública contemporânea lutando por políticas públicas que realmente garantam, os objetivos desse ensino em todos os segmentos escolares e na licenciatura, sem perder de vista a noção de experiência, amplamente discutida do Dewey (1985), (Ostrower, Larossa, Rancière, Amato, Barbosa e outros tantos autores da educação e/ou da arte - que deve passar todos eles. O desenvolvimento do pensamento crítico, as proposições reflexivas a partir de imagens, as vivências de arte como experiência sensorial / estética / simbólica, as noções de apropriação de patrimônio cultural e artístico e o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade, devem estar presentes nos diversos níveis de ensino para a formação dos sujeitos, ou, como denomina Irês Carreira de Oliveira (2010), dos "praticantes/pensantes" da escola.

Questão (2):

Depois que entramos em contato com os estudos de currículo como criação cotidiana, através da autora Irês Barbosa de Oliveira (2010), acreditamos não ser mais possível construí-lo ou discuti-lo sem levarmos em consideração todo o contexto das "práticas/contos/pensamentos" deste processo. A autora nos contempla, ao colocar, o dia-a-dia, do "chão da escola" em suas produções teóricas em torno do currículo. Como ignorar o que acontece no cotidiano escolar? Como pensar em currículo distante do que está diariamente passando pelos nossos olhos? Percebemos uma infinidade de possibilidades de trabalho na escola a partir do que ali mesmo se faz presente. Quando ampliarmos esse olhar, estamos caminhando ao encontro de uma educação cada vez mais livre, da fragmentação do conhecimento, que, segundo Forin, limita o pensamento do ser crítico e da sua essência integradora. Esse pensamento se faz necessário nas nossas licenciaturas e quanto antes. Os PCNs, que completam 18 anos de criação neste ano, traz uma informação sobre a pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, o que hoje, já é bem diferente. A produção teórica nessa área cresceu nos últimos tempos e seu acesso pelos professores parece igualmente aumentada.
em formação

(cont. questão (2)):

Em relação aos professores formados, já atuantes na área, nas escolas públicas, parece que esse acesso está comprometido, uma vez que contam com raras formações continuadas. ↳ ofertas de.

Questão (3): (a e b)

Os colégios de aplicação têm um campo amplo para discussão da tríade ensino - pesquisa - extensão por sua relação direta com a universidade.

O trabalho docente em artes visuais nessas instituições possui um caráter dinâmico onde o professor, que atua na prática, com as turmas regulares dos diferentes níveis da educação básica, é o mesmo que dialoga com os licenciandos. Nessa perspectiva, o professor do CAP se divide em várias tarefas e, ao mesmo tempo, amplia seus conhecimentos junto à educação básica e universitária. Como uma ponte "liga" os dois lados da formação docente, atuando nos princípios teóricos e práticos. Os licenciandos, ao estagiarem no CAP, entram em contato com os alunos do ensino fundamental I, II e médio, orientados pelo professor do colégio em todo o ano letivo, discutindo as atividades práticas, os embasamentos teóricos, as dificuldades presentes nas relações entre as crianças, as relações entre os alunos e o espaço escolar, entre a comunidade escolar e a própria instituição. O professor do CAP, ~~como~~ nos atrevemos a escrever aqui, é múltiplo no seu aspecto profissional. É quem media as situações de conflito em sua sala de aula e que também é propositor de

experiências. Ele observa, percebe, registra e atua, com seus alunos regulares, assim como o faz com seus estagiários. É nessa relação de troca, nem sempre simples como nessa escrita, que o estágio supervisionado acontece, num Polígono de Aplicações. E é, também, nesse sentido que entendemos ~~esse~~ o exercício do professor, um tipo de formação continuada, uma ~~vez~~ vez, que pode, refletir, individualmente e coletivamente, sobre sua prática. Não podemos esquecer, de salientar o tempo reservado ao trabalho da equipe, o que traz um diferencial das escolas públicas populares (que têm um sistema de ingresso diferente dos CAPs). As trocas de experiências entre seus pares, sejam eles professores da mesma instituição, sejam os licenciandos, vistos como futuros colegas de trabalho, têm êxito neste cenário. Participar ativamente do processo de estágio supervisionado é mais que ensinar/exemplificar, o ofício de mestre, é aprender, que nos tornamos professores ~~na~~ quando nos vemos no outro, quando refletimos sobre a nossa própria prática, já diz, Paula Freire.