

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

**A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO
PÚBLICO E SEUS POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM OS PCN DE ARTE**

BRUNO TEIXEIRA PAES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

**A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO
PÚBLICO E SEUS POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM OS PCN DE ARTE**

Bruno Teixeira Paes

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade
do Estado de Minas Gerais, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Magda Lúcia
Chamon

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior - Capes

BELO HORIZONTE

2012

CIP- Catalogação na Publicação

T266p Paes, Bruno Teixeira
A prática docente dos professores de Arte do ensino público e seus possíveis diálogos com os PCN de Arte/ Bruno Teixeira Paes – 2012.
175 f.
Orientadora: Profa. Dra. Magda Lúcia Chamon

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, MG, 2012.

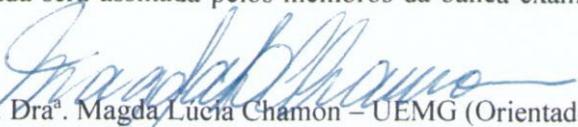
1. Arte-Educação. 2. Currículo. 3. Parâmetros Curriculares Nacionais. 4. Práticas Pedagógicas. I. Chamon, Dra. Magda Lúcia, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

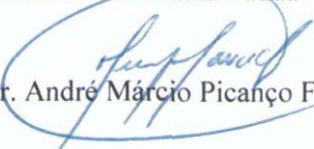
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Educação e Formação Humana

ATA DA 13ª (DÉCIMA TERCEIRA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Educação e Formação Humana – FaE/UEMG.

Aos vinte e nove dias do mês de maio de dois mil e doze, realizou-se no Auditório da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa pública da dissertação: “A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO PÚBLICO E SEUS POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM OS PCN DE ARTE” do aluno Bruno Teixeira Paes, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Magda Lúcia Chamon – Orientadora, Karla Cunha Pádua, André Márcio Picanço Favacho. Os trabalhos iniciaram-se às 9 horas com a síntese da dissertação feita pelo mestrando. Em seguida, os membros da banca fizeram uma argüição pública ao candidato. Terminadas as argüições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação aprovada. Destacou-se que se trata de um trabalho relevante sobre as práticas docentes em Arte-Educação, com boas conclusões que deverão ser desdobradas em artigos e outras publicações. O resultado final foi comunicado a **Bruno Teixeira Paes** e ao público, concedendo ao aluno o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 29 de maio de 2012.


Profa^a. Dra^a. Magda Lúcia Chamon – UEMG (Orientadora)


Profa^a. Dra^a. Karla Cunha Pádua – UEMG


Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho – UFMG


Leonardo Romero Lima

Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Formação Humana – FaE/UEMG

Agradecimentos

A realização desta jornada só foi possível graças à colaboração direta e indireta de várias pessoas. Agradeço aos grandes amigos que se dispuseram a ouvir minhas angústias, inquietações, neste longo, e árduo processo para dar forma a uma imensidão de questões, vontades e anseios.

Agradeço primeiramente à minha orientadora, a professora Magda Chamon pela insistência e esforço no lapidar do material bruto que, sucessivamente, levava aos seus olhos. Às longas horas de orientação onde, atentamente, buscando dar sentido às minhas reflexões, lacunas, saltos, frutos da ansiedade por tentar abraçar mais do que meus braços conseguiam.

Agradeço aos companheiros de turma, os profissionais, os professores e mestres do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* da Faculdade de Educação da UEMG pelo conhecimento e amizade e disponibilidade durante o período em que estivemos juntos. Boas amizades foram construídas naquele prédio, naquelas aulas.

Agradeço às professoras que participaram desta pesquisa, e que nos receberam de maneira fraterna, possibilitando que participássemos por um período em suas rotinas de trabalho.

Agradeço aos meus pais Nilton e Regina, e minha irmã Tatiana por todo o apoio e o amor em permitir que eu seguisse em meu caminho.

Aos amigos sempre presentes, não importando a distância geográfica que nos separa. Obrigado Fernanda Pequeno por ouvir meus dilemas sobre Arte; Pedro Kalil, por saber que não importa o momento e a situação, você sempre estará a menos de 100 metros para oferecer uma palavra e um olhar amigo. A Viviane Maroca, Davis Diniz, Fernando Pacheco, Rogério Brittes, Ruth Berigo, Os irmãos Paulo e Orlando Scarpa pelas conversas, risadas, piadas e novos ensinamentos.

Um abraço fraterno aos mestres Karla Cunha e André Favacho por terem aceitado participar desta banca, e, pelas cuidadosas e pertinentes observações e sugestões acerca da pesquisa feitas durante a qualificação.

Dedico este trabalho à Juliana Pereira. Agradeço a você, que sustentou como uma Atlas todo o meu nervosismo e ansiedade durante a pesquisa, dando fôlego para que conseguisse superar esta etapa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES pela bolsa de estudos que fomentou esta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram nesta trajetória. O sentimento de gratidão não cabe nesse simples espaço.

Resumo

Esta dissertação de mestrado busca identificar as relações estabelecidas entre as práticas de professoras de Ensino de Artes e os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados para o ensino de arte. Dessas relações, procuramos investigar as aproximações e afastamentos feitos pelas professoras sujeitos de nossa pesquisa. A pesquisa procurou investigar a prática docente o fazer pedagógico dos professores do Ensino de Arte da Rede Municipal de Belo Horizonte. Em um primeiro momento a pesquisa aborda os aspectos históricos do ensino de Arte no Brasil desde 1816, buscando identificar suas influências no ensino de Arte na contemporaneidade. Em um segundo momento, passamos a investigar as concepções de currículo, apoiados na proposta teórica de Stephen Ball, e suas possíveis implicações para a construção de um currículo escolar em Arte. Em um terceiro momento passamos a analisar as relações entre teoria e a prática do ensino de Arte, tendo como referência os princípios contidos nos PCN de Arte. A análise dos dados permitiu apontar que as concepções e práticas das professoras investigadas encontram maior ancoragem em suas experiências, do que nas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina. Fizemos a opção pela pesquisa qualitativa utilizando de análise de documentos, da observação sistematizada do campo, de diálogos e de entrevistas semiestruturadas como procedimentos metodológicos.

Palavras-chave: Arte-Educação, currículo, Parâmetros Curriculares Nacionais, práticas pedagógicas.

Abstract

This master dissertation aims to identify the relations placed between the practices of art teachers and the national curriculum parameters elaborated for the art education. With these relationships, we investigated the approaches and departures made by the teachers of our research subjects. The research sought to investigate the teaching practice of the pedagogical faculty of Art Education Network of Belo Horizonte. At first the research focuses on the historical aspects of teaching art in Brazil since 1816, seeking to identify their influence on education in contemporary art. In a second step, we investigate the conceptions of curriculum, supported by the theoretical proposal of Stephen Ball, and their possible implications for the construction of a school curriculum in Art. In a third step we analyze the relationship between theory and practice of teaching art, with reference to the PCN principles contained in Art. The data analysis allowed to point out that the concepts and practices of the teachers investigated are anchoring their greater experience than the propositions of the National Curriculum Parameters for the discipline. We chose qualitative research using document analysis, the systematic observation of the field, dialogues and semi-structured interviews as methodological procedures.

Key-words: Art-education, curriculum, national curriculum parameters, pedagogical practices.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	p.09
1.1 O percurso deste estudo.....	p.14
2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	p.17
2.1 A organização da pesquisa.....	p.18
2.2 O preparo da observação de campo.....	p.19
2.3 A escolha do espaço de observação.....	p.20
2.4 Conhecendo as professoras, os primeiros contatos.....	p.21
2.5 Começando o trabalho de campo propriamente dito.....	p.23
2.6 Um olhar sobre a prática das professoras.....	p.25
2.7 Observando a sala de aula.....	p.27
2.8 A organização da rotina em sala de aula.....	p.28
2.9 O diário de campo.....	p.30
2.10 As entrevistas.....	p.32
2.11 As entrevistas, as teorias e os PCN.....	p.35
3. AS ARTES NA SALA DE AULA: UM PERCURSO EPISTEMOLÓGICO.....	p.37
3.1 A construção do gosto da elite brasileira: o projeto da missão francesa.....	p.40
3.2 Joachim Lebreton e o primeiro projeto de ensino de Arte no Brasil.....	p.42
3.2.1 Entre a contemplação e a reprodução: o discurso ideológico de classe.....	p.48
3.3 O ensino de Arte durante a Primeira República.....	p.60
3.4 A teoria da experiência e os novos contornos da Arte-Educação no Brasil.....	p.66
3.5 A consolidação do ensino de Arte durante os anos de 1970 e 1980.....	p.70
3.6 Estratégias para a formação do Arte-Educador no contexto desenvolvimentista.....	p.74
3.7 A Arte-Educação como profissão: uma escolha pautada pela vivência, por afinidade, pela segurança financeira.....	p.77
3.8 O ensino de Arte na contemporaneidade.....	p.80

4. O CURRÍCULO ESCOLAR E SEUS PERCURSOS NA ARTE-EDUCAÇÃO: CONFLITOS SOCIAIS E QUESTÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS.....	p.82
4.1 O contexto de influência: relações e aproximações com Stephen Ball e a discussão do campo do currículo escolar.....	p.90
4.1.1 Os encontros internacionais e as propostas voltadas para a Educação.....	p.93
4.1.2 O discurso da <i>gestão educacional</i> e a nova proposta para a Educação.....	p.100
4.1.3 O currículo e os <i>silenciamentos</i> dos professores.....	p.103
4.2 O contexto de produção de texto: os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	p.105
4.3 Referenciais da proposta curricular para o Ensino de Arte.....	p.112
5. O CONTEXTO DAS PRÁTICAS E O ENSINO DE ARTE.....	p.116
5.1 As interlocuções entre a proposta de currículo e os relatos das práticas das professoras.....	p.116
5.2 O discurso da autonomia sobre a prática pedagógica das professoras.....	p.122
5.3 O antagonismo entre a função e o papel do ensino de Arte nas escolas.....	p.127
5.4 A prática em Arte-Educação segundo as professoras.....	p.133
5.4.1 A condução das práticas pedagógicas.....	p.137
5.4.2 Os processos avaliativos da prática.....	p.140
5.5 Resistências a um currículo prático multicultural.....	p.142
5.5.1 Os entraves multiculturais encontrados nas práticas das professoras.....	p.144
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.155
7. REFERÊNCIAS.....	P.162
8. ANEXOS.....	P.168

1 INTRODUÇÃO

A relação entre as práticas pedagógicas dos professores e as políticas públicas educacionais é um tema recorrente nos estudos e pesquisas que investigam a formação docente. Esses estudos fomentam novos e variados questionamentos. Em nosso trabalho, focalizaremos o nosso olhar nas práticas pedagógicas do ensino de Arte na escola pública.

Assim, o nosso objeto de pesquisa é investigar e compreender as aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas do ensino das diferentes linguagens artísticas na Educação Básica do ensino público em relação aos princípios preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados para o conteúdo de Arte. A respeito de tais parâmetros, destacamos que nosso interesse em utilizá-los parte do princípio de que tal documento ainda constitui um ponto de ancoragem de práticas pedagógicas. Além disso, trata-se de um importante documento oficial, de referência, publicado pelo Ministério de Educação e Cultura, para o Ensino de Artes no ensino regular¹.

Com efeito, no ano de 1997, o MEC organizou e coordenou um grupo de especialistas e educadores convidados a pensar e refletir sobre conteúdos, estratégias, concepções e caminhos para o Ensino de Arte. O projeto visava sugerir adequações para o conteúdo educacional de artes, traçando diagnósticos sobre as práticas e conteúdos, buscando aproximações com as novas demandas e tendências encontradas no campo da Educação e sociedade. O projeto foi apresentado aos professores da rede pública, no ano de 1998.

Assim, o mote desta dissertação visa estabelecer uma aproximação com o cotidiano do profissional em Arte-Educação, de forma a investigar como são trabalhadas as estratégias de ensino e a relação teoria e prática pelos docentes da pesquisa, e quais seriam suas possíveis aproximações com os PCN. Para melhor compreendermos o nosso objeto, foi necessário, também, elaborar estudos a respeito da trajetória histórica do ensino de Artes no Brasil, e, do lugar ocupado pela Arte-Educação no currículo escolar, dentro do contexto estudado, para compreender o campo da prática.

¹ A respeito dos parâmetros, deixamos claro o conhecimento de questionamentos, debates, críticas, controvérsias e discordâncias feitas a tal documento, que remetem à sua concepção e proposta. Porém, como bem destacamos em nosso texto, sua utilização como referência para nossa investigação está pautada pelo seu caráter oficial. Também advertimos que, deste momento em diante, neste estudo, optaremos pela simplificação do nome Parâmetros Curriculares Nacionais, grafando-os segundo sua sigla PCN.

Nossa inquietação com o tema surgiu desde o curso de graduação em Educação Artística com habilitação em Música, concluído na Universidade do Estado de Minas Gerais. Durante o período foi possível estabelecer contatos com diferentes professores da área de artes através de estágios em escolas, e, até mesmo de colegas que já atuavam como professores no ensino básico. Essa experiência despertou diversos questionamentos sobre a forma pela qual o ensino de Arte vinha sendo trabalhado no interior das escolas. Esses primeiros contatos e diálogos estabelecidos apontaram alguns indícios de que o cenário referente à formação pedagógica em Arte-Educação encontrava-se deficitária. Outro indício percebido foi um discurso negativo por parte desses professores e colegas que viam uma falta de reconhecimento dos professores de outras áreas do conhecimento e da comunidade escolar em geral sobre a importância do Ensino de Arte na escola regular.

Desse modo, nos contatos e nas trocas realizados em nossos estágios, foram sendo acumuladas indagações sobre as diferentes percepções do ensino de Arte nas escolas. Por exemplo: quando o ensino de Arte passou a ser obrigatório no ensino básico? Historicamente, sobre quais fundamentos epistemológicos vem se alicerçando a formação de professores de Arte no Brasil? Por quais critérios os conteúdos de Arte são selecionados e trabalhados em sala de aula? Quais as estratégias de mediação pedagógica são utilizadas pelos professores em suas práticas? Sob que concepções políticas e pedagógicas são fundamentadas as práticas dos professores de Arte nas escolas? De que forma a prática dos docentes se aproxima dos pressupostos apresentados pelos PCN? É possível ensinar Artes em contexto escolar? Qual é o papel do ensino de Artes no contexto escolar?

Essas foram algumas das questões que nos despertaram o desejo de aprofundar estudos sobre a temática. Para isso, recorreremos à literatura pertinente ao tema e desenvolvemos investigações empíricas sobre as práticas docentes do Ensino de Artes na Rede Pública Municipal de Ensino.

O objeto de estudo eleito exigiu reestudo e análises mais sistematizadas sobre o papel dos PCN de Arte. Nesse sentido, vimos a necessidade de investigar a proximidade e/ou distanciamento das práticas pedagógicas de Arte-Educadores em relação aos PCN. Em outras palavras, precisávamos estar atentos para perceber se o referido documento oficial servia de suporte referencial de consulta pelos docentes investigados. Investigar se as práticas pedagógicas dos Arte-Educadores estavam ancoradas na concepção de ensino de Artes consolidada nos parâmetros. Isso demandou um período de observação de campo.

Destacamos a importância do período dedicado à pesquisa de campo, acreditando que os processos referentes à prática pedagógica e suas aproximações e/ou afastamentos dos PCN de Arte são construídos e reorganizados durante constantes *confrontos* que envolvem a realidade em sala de aula e as experiências de docentes e alunos. Nessa direção, corroboramos a concepção apresentada por Maurice Tardif e Claude Lessard (2009) a respeito da importância das pesquisas empíricas para o campo da Educação. Para os referidos autores, estudos que busquem exemplificar e ilustrar como as perspectivas pedagógicas, didáticas e relacionais são construídas, através da aproximação com os docentes, enriquecem posteriores diálogos e novas reflexões sobre políticas públicas e propostas teóricas em Educação através do registro e análise de práticas encontradas nos campos da pesquisa.

A percepção de pesquisa apresentada pelos autores reafirma a importância do olhar investigativo. Do olhar que considera e valoriza os posicionamentos e atitudes de docentes e demais agentes inseridos no espaço escolar em diálogo construído *por baixo*. Desse modo, o investigador poderá compreender as ações docentes mediado pela troca de experiências, suas interpretações dos documentos e diretrizes oficiais considerando o campo empírico local da pesquisa.

Assim, uma pesquisa que considere os contextos construídos no campo empírico possibilitará maior aproximação com as experiências dos sujeitos da pesquisa então investigados. No caso em apreço, destacamos a dimensão dinâmica do Ensino de Arte em contexto escolar. Esse contexto reflete as indagações, as escolhas que envolvem as concepções político-ideológicas dos docentes, enriquecidas por suas experiências e vivências, na elaboração de suas práticas pedagógicas. Sobre o contexto apresentado, Maurice Tardif e Claude Lessard esclarecem que:

[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF e LESSARD, 2009, p.43)

Acerca do aspecto complexo e heterogêneo do campo exposto pelos autores é que reforçamos o nosso interesse em desenvolver uma pesquisa que investigue as apropriações e afastamentos dos PCN de Artes identificados na prática das professoras pesquisadas.

Objetivamos uma pesquisa que entenda o papel do campo empírico como mobilizador e terreno apropriado para transformações. Um contexto que possui, constrói e mobiliza histórias. Sobre os possíveis desdobramentos identificados nas práticas, José Gimeno Sacristán também destaca a importância da pesquisa empírica para os estudos em Educação, como registra este trecho:

As escolas que conhecemos, com sua estrutura, seu funcionamento, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes não são fruto maduro, nutrido por uma filosofia concreta da educação, e sim um produto histórico criado pela sedimentação e amálgama de ideias diversas, interesses variados e práticas multiformes. [...] Esclarecer quais são as finalidades assumidas para a escolarização, explicitar quais são os seus conteúdos, descobrir como são assumidas e colocadas em prática pelos professores e penetrar nas razões mais profundas da ação e das instituições. (SACRISTÁN, 1999, p.148)

Como apontado pelo supracitado autor, interrogar o campo das práticas auxilia no preparo do olhar a respeito dos possíveis contornos encontrados nas práticas pedagógicas docentes. Em nosso caso, interessa-nos investigar se as professoras sujeitos desta pesquisa estariam, ou não, em sintonia com os PCN destinados ao ensino de Artes.

Os PCN foram pensados e elaborados a partir da LDB 9.394 de 1996. Eles assumem significativa importância, pois representam um projeto que visa à transformação e atualização do sistema educacional brasileiro, buscando readequações e sugerindo alternativas que sejam condizentes com as preocupações contemporâneas, no que diz respeito à melhor formação humana e ao mundo do trabalho.

Composto por dez volumes², os PCN apresentam alguns conteúdos possíveis de serem trabalhados em sala de aula. Neles também são encontrados conceitos e visões que apresentam material conceitual e histórico para discussões pedagógicas. Segundo consta no documento oficial, os parâmetros contemplam tanto os domínios dos saberes tradicionalmente presentes no trabalho escolar, quanto diálogos referentes às preocupações contemporâneas nos mais diversos temas.

² Os PCN apresentam os parâmetros básicos para o ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia, Artes, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Educação Sexual.

Os parâmetros são divididos em duas coleções. Uma destinada ao Ensino Fundamental (de primeiro a nono ano) e outra que contempla o Ensino Médio. Destacamos, aqui, que os dois módulos dos PCN constituem uma continuidade, um processo, visto que ambas as esferas (Ensino Fundamental e Médio) são partes integrantes da formação básica da educação brasileira. Porém, ambas as coleções apresentam propósitos específicos.

No caso dos PCN dedicados a Arte, elaborados para o Ensino Fundamental, visam dar ênfase às interseções multiculturais e ao despertar do senso crítico dos alunos sensibilizando-os por meio da arte. Os parâmetros apontados para esse segmento apresentam o universo da arte como conhecimento. “[...] um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo.” (BRASIL, 1997, p.32)

O enfoque dos PCN de Arte para o Ensino Médio, lançado em 1999, destaca o papel das novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos, em um esforço de capacitar a escola e os alunos a integrarem-se ao mundo contemporâneo e aos novos desdobramentos do mundo do trabalho. Sobre esse contexto, o documento salienta o tipo de cenário visto no campo da Educação. Ilustra o documento:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1999, p.11)

Portanto, segundo os PCN destinados ao ensino de Arte o conteúdo artístico possui importante função no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento artístico encontra-se relacionado com as demais áreas e conteúdos no âmbito do currículo escolar, respeitando-se suas especificidades e características autônomas. Sua contribuição pode ser: no trabalho de apresentação aos alunos da diversidade das manifestações culturais; no esforço de difundir a compreensão do conteúdo; nas diferentes formas de manifestação individuais; no trabalho de levar o aluno a perceber e interferir em sua realidade social. Sobre a questão da Arte, o documento defende o seguinte:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua

realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe a sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, p.19)

O destaque dado à diversidade e à multiplicidade artística para a educação em arte compreendida pelo documento, envolve o respeito à dimensão social das manifestações artísticas, visando possibilitar um relacionamento criativo do aluno com os referenciais expressivos supracitados. “A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais” (MEC, 1997, p.20).

Assim, destacamos que o objeto desta pesquisa visa investigar como as possibilidades oferecidas pela linguagem artística, expressas pelos PCN, se aproximam, ou se distanciam das práticas pedagógicas identificadas e observadas ao longo da pesquisa de campo. O mesmo será feito em relação aos discursos construídos pelas professoras a respeito da prática pedagógica em Arte.

Assim sendo, acreditamos poder contribuir para o maior entendimento a respeito dos contornos que envolveram o Ensino de Arte proposto para o ensino público no Brasil. Da mesma forma, desejamos que este estudo possa auxiliar no enriquecimento do contexto das práticas pedagógicas referentes ao ensino de Arte, e dos contornos que remetem ao discurso das práticas expressas no documento oficial pertinente ao tema.

1.1 O percurso deste estudo

Nossa pesquisa está organizada em seis capítulos. Após a *Introdução*, apresentamos nossas escolhas metodológicas e os sujeitos investigados para desenvolver a pesquisa. Em *Os fundamentos metodológicos e as participantes da pesquisa*, apresentamos as docentes participantes da pesquisa e contextualizamos as escolas onde trabalham. Explicitamos e justificamos os procedimentos metodológicos utilizados; mostramos a importância da observação de campo e os critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos da pesquisa; por último, indicamos nessa opção, a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados.

No capítulo seguinte, intitulado *As artes na sala de aula: um percurso epistemológico*, desenvolvemos um estudo histórico a respeito dos primeiros contornos das artes no Brasil. Para tal, apresentamos a análise do primeiro projeto de estruturação do ensino de Artes para o país, proposto pelo intelectual francês Joachim Lebreton. Ele, em 1816, lança as bases do que viria a ser o ensino acadêmico de Artes. Destacamos esse período dada a sua importância na construção de um pensamento ideológico e classista a respeito do ensino de artes. Lebreton estabeleceu parâmetros para um ensino em separado, que privilegiava a contemplação e reprodução de obras de arte clássicas, segundo uma estética europeia, destinadas aos filhos da classe dominante. Esse ensino seria conduzido na Academia Imperial de Belas Artes, sediada no Rio de Janeiro. Já o ensino técnico era voltado para a artesanaria e ofícios, realizado em outra instituição de ensino, para os filhos das classes trabalhadoras. Deste contexto, partimos para a reflexão e exposição de algumas concepções ideológicas sobre o Ensino de Arte vigente no período histórico entre 1971 e 1996. A relevância desse período se dá pela promulgação da LDB 5.692/71, que instituiu o ensino de Arte como disciplina obrigatória no ensino público. A nova LDB 9.394/96 culminou com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No capítulo intitulado *O currículo escolar e seus percursos para a Arte-Educação: conflitos sociais e questões político-ideológicas*, discutimos as implicações político-ideológicas que envolvem a produção dos currículos. Problematicamos esse tema sob as lentes conceituais propostas por Stephen Ball. Tal autor aborda a temática sobre três contextos. Primeiro temos o *contexto de influência*, onde se discute os desdobramentos que remetem a grupos de interesse (governos, entidades de classe, grupos organizados da sociedade civil, setor produtivo, entre outros), além de definições e finalidades sociais pertinentes ao campo da Educação. Em seu segundo contexto, Ball trata *da produção de texto*. Ele analisa a elaboração dos textos políticos, diretrizes e currículos voltados para a Educação, resultantes das disputas e acordos ocorridos no contexto anterior. Faremos uso dessas análises que mostra as influências desses contextos na produção dos PCN, voltados para o ensino de Arte, e, também algumas concepções.

Já no capítulo intitulado *O contexto das práticas: a realidade do campo referente ao Ensino de Arte*, apresentamos análises das práticas pedagógicas identificadas no campo de pesquisa, incluindo as apropriações e leituras construídas pelas professoras a respeito dos PCN, elaborados para o Ensino de Arte. Para essa atividade, analisaremos os dados coletados referentes às práticas das professoras investigadas, inspirados na compreensão apresentada

por Stephen Ball em seu terceiro contexto: o das práticas. Nesse contexto, segundo o autor, as propostas políticas estão sujeitas à interpretação e recriação dos professores. É nessa instância que transformações são construídas e significadas, tendo-se como referencial, as experiências das professoras no diálogo com os documentos oficiais.

Por fim, nas *Considerações finais*, faremos uma síntese das principais análises e achados da pesquisa. E, então, tentaremos mostrar que esse campo do conhecimento ainda carece de estudos, pesquisas que informem a importância do Ensino de Arte na escola.

2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos as professoras participantes desta pesquisa. Contamos com a colaboração de três professoras de Arte-Educação que atuam na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte sendo que duas trabalham em uma mesma escola, localizada na região Nordeste, e outra, em uma escola da região Oeste da cidade.

Optamos por fazer nossas observações de campo em duas escolas em regiões distintas, para que tivéssemos a possibilidade de vivenciar duas realidades diferentes. Tentamos, ainda, assistir às aulas de uma segunda professora da escola localizada na região Oeste, mas devida às constantes licenças requisitadas por ela, não nos foi possível incluí-la na pesquisa.

Quanto à aproximação com as professoras, esta foi possibilitada pela intermediação de alguns profissionais conhecidos que trabalhavam nas determinadas escolas. Assim, conseguimos entrar em contato e, posteriormente, obter o consentimento das docentes para desenvolver nossa pesquisa. Também conseguimos a autorização (tanto das professoras quanto da direção da escola) para a observação sistemática em sala de aula durante um período de cerca de quatro meses. Elas também concordaram participar de entrevistas.

Com referência à observação da sala de aula, esta foi para nós de extrema importância visto que não possuíamos vivência nesse tipo de espaço. Durante o período de observação, foi construído um diário de campo com a finalidade de registrar como era conduzida a aula por cada professora e as relações estabelecidas entre elas e os alunos, no campo do ensino da Arte-Educação.

Como elementos para o desenvolvimento da pesquisa, recorreremos aos seguintes recursos: levantamento bibliográfico, pesquisa em documentos primários e secundários, observação sistematizada e entrevistas semiestruturadas. A seguir, apresentamos o percurso metodológico de nossa investigação.

2.1. A organização da pesquisa

Segundo Alda Alves-Mazzotti (1998) no caso das pesquisas qualitativas, a escolha por se trabalhar com elementos que possuam contextos sociais diversificados e flexíveis, ocorre a dificuldade de se estabelecer regras restritas, precisas e abrangentes que possam ser aplicadas aos diversos exemplos e/ou sujeitos que integram o universo da pesquisa. A autora ainda nos lembra de que alguns aspectos podem ser definidos no projeto, outros são lapidados e maturados durante o processo de observação e/ou entrevistas com os indivíduos de pesquisa. Em sua visão, esse é o enfoque adotado por pesquisadores influenciados pelo construtivismo social. Essa perspectiva compreende uma investigação composta por um mínimo de estruturação prévia, relevando que o foco da pesquisa, bem como suas categorias teóricas e planejamento só poderiam ser definidos no decorrer do processo de investigação. Segundo os teóricos construtivistas, ao se adotar um quadro teórico *a priori*, tal estruturação poderia *viciar* o olhar do pesquisador, levando-o a desconsiderar alguns aspectos e elementos importantes surgidos em entrevistas e observações o que, conseqüentemente, acabariam sendo postos *de lado* ou descartados, caso não se encaixassem ou satisfizessem a teoria anteriormente escolhida.

Contribuindo com essa perspectiva, Menga Lüdke e Marli André (1986) afirmam que, ao optar por determinado grupo e/ou *campo* para o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador já se encontraria envolvido em algumas visões, percepções e questões que seriam consideradas ainda que, de forma rudimentar, no escopo teórico.

Essas visões, como abordadas na introdução deste estudo, condizem com nossas primeiras inquietações e motivações, que levam o pesquisador a aprofundar determinado tema. São problemas que se encontram em sintonia com a trajetória, experiências e/ou formação profissional do pesquisador. E, assim, acabam por oferecer certos matizes, criam expectativas que refletem na realização da pesquisa.

De acordo com Alves-Mazzotti, a perspectiva teórica apresentada pelo *construtivismo social* apresenta pontos interessantes que auxiliam o pesquisador. Sobre a questão ela argumenta:

É importante lembrar também que esse planejamento não precisa e nem deve ser apriorístico no sentido mais estrito, pois, nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma

imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões. (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 148)

Acompanhando a visão da autora, acrescentam Menga Lüdke e Marli André (1986, p.10) que a pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. A pesquisa qualitativa tem, no ambiente natural, sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A preocupação maior do pesquisador é com o *processo* e as interações cotidianas que ocorrem no espaço que se pesquisa, e não com o *produto*. Outra característica da pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André, é a importância dada ao *significado* que as pessoas investigadas dão às coisas e à sua vida.

2.2. O preparo da observação de campo

A observação nos possibilitou investigar como são organizadas e programadas algumas estratégias de mediação entre os conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelas professoras³. Foi possível verificar como são instituídas as práticas de ensino, quais conteúdos são propostos pelas docentes e como são construídos os processos interativos entre alunos e professoras em situação de aula. Lüdke e André (1986) salientam a importância da observação nas abordagens qualitativas e esclarecem:

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

Conforme assinala o pesquisador Heraldo Vianna (2007, p.10) o pesquisador em Educação, que opta pelo procedimento metodológico da observação, deve se preocupar em

³ Essas professoras serão apresentadas e contextualizadas adiante neste capítulo.

estabelecer metodologias adequadas e cuidadosas, a fim de contribuir para maior acuidade dos elementos que se pretende estudar.

Com efeito, no desenvolvimento de nossa pesquisa, optamos por observar uma turma de cada professora da escola da região Nordeste e duas turmas da professora da região Oeste, totalizando quatro turmas. Esse trabalho ocorreu de abril a julho de 2011. Durante o processo de elaboração da pesquisa, percebemos que o período de observação contribuiria como fase embrionária para a entrevista.

Vale lembrar aqui que a opção por mais de três meses de observação no processo de coleta de dados, trouxe-nos certo receio quanto à amplitude da pesquisa. Ficamos a pensar se deveríamos empregar esse tempo no recolhimento de falas de mais docentes tendo, assim, uma quantidade maior de visões, possibilitando uma investigação mais ampla do fazer docente. Assim, teríamos visões diferenciadas tornando a investigação mais robusta em termos de apresentar um panorama do ensino de Artes no cotidiano escolar. No entanto, o período mais extenso de observação se mostrou fundamental para compreendermos melhor as experiências, situações e processos encontrados na sala de aula, o que enriqueceu o posterior cruzamento dos dados coletados na observação com os dados da entrevista.

Em suma, o menor número de sujeitos de pesquisa não reduziu as possibilidades interpretativas, pois o número reduzido de sujeitos favoreceu a maior aproximação entre pesquisador e pesquisados, possibilitou diálogos e outras situações de entrevistas, o que contribuiu para o aprofundamento do tema em pauta.

2.3. A escolha do espaço de observação

Como dito anteriormente, para a pesquisa em foco, foram escolhidas duas escolas públicas da Rede Municipal de Belo Horizonte, em regiões diferentes da cidade, uma localizada na região Nordeste e outra na região Oeste. Mas, para isso, tomamos certos cuidados iniciais. Primeiro, não procuramos instituições onde o ensino de Arte fosse reconhecido como *caso de sucesso* ou, onde a linguagem artística e cultural fosse trabalhada por meio da metodologia de projetos. Afinal, não tínhamos como interesse, relatar conquistas

e processos de elaboração pedagógica de professores em projetos específicos. Ao contrário, queríamos analisar o ensino de Arte em meio ao cotidiano da sala de aula. Portanto, procuramos aqui, um contato mais próximo do dia a dia desses profissionais e observando suas estratégias de mediação entre ensino e aprendizagem no fazer diário da arte.

Na sequência, levamos em consideração, os percursos e processos que seriam necessários para o estabelecimento de contato com as escolas. Para isso, fizemos um levantamento das escolas e de alguns professores que nos eram próximos. Alguns nomes foram surgindo, sendo selecionadas duas escolas. Optamos por escolas municipais que se situassem, geograficamente, em diferentes zonas da cidade e que fossem mais receptivas à presença de pesquisadores. Para isso, utilizamos, como estratégia, o que Maria Virgínia Rosa e Marlene Aparecida Arnoldi (2006) entendem como *canal social*. Para elas esse *canal* pode ser algum responsável institucional, líder natural de um grupo ou conhecido comum como facilitador no estabelecimento do vínculo entre o pesquisador, a instituição e os sujeitos a serem entrevistados.

Assim sendo, nosso *canal social*, foram os *alunos-professores* do programa de pós-graduação (mestrado), que trabalhavam nas escolas selecionadas. Eles nos forneceram indicações de possíveis professores de Arte-Educação que atuavam nas referenciadas escolas e, assim, fomos à busca dos os primeiros contatos.

2.4. Conhecendo as professoras, os primeiros contatos

Para selecionar os docentes que participariam da pesquisa, adotamos o seguinte critério: as professoras que ministravam as aulas de artes nas escolas a serem pesquisadas, deveriam possuir formação superior em alguma linguagem artística, como Música, ou Dança, ou Teatro, ou Artes Plásticas. Conseguimos, então, duas professoras que atendiam às nossas primeiras expectativas (possuir formação superior em alguma das linguagens artísticas e ser professor regular⁴ em suas escolas).

⁴ Entendemos professor *regular* aquele profissional que integra o corpo pedagógico da escola, cuja disciplina de Arte é oferecida como conteúdo integrante do currículo escolar e não, como atividade extraclasse e/ou optativa.

Por conseguinte, fizemos um contato prévio, via telefone, com essas professoras. Nesse contato ficou estabelecido um primeiro encontro, que seria agendado fora do horário de aula, para que pudéssemos nos conhecer com mais tranquilidade. Assim, pudemos levar algumas informações iniciais a respeito da pesquisa. Esse primeiro contato nos possibilitou informar-lhes alguns pontos acerca do trabalho que realizaríamos.

A propósito, Lüdke e André (1986) destacam uma das situações em que o pesquisador pode ser visto como *participante-observador*. Nesse *papel*, o pesquisador expõe alguns pontos de seu trabalho aos sujeitos da pesquisa. A preocupação não é em se deixar completamente claro e expor o que se pretende ou os propósitos da pesquisa. Segundo as autoras, ao se *abrir completamente o jogo* da observação, poderíamos provocar alterações no comportamento dos sujeitos observados. Portanto, nosso propósito foi fazer uma breve apresentação, conversar com as professoras e convidá-las a participarem da pesquisa, solicitando o consentimento prévio para a observação de algumas de suas aulas. Não montamos um roteiro específico e estruturado para esta primeira conversa, pois a intenção era que ela transcorresse num tom mais informal possível.

Ainda em tom de informalidade, algumas questões foram pontuadas, buscando apresentar às professoras, a importância da pesquisa sobre as estratégias pedagógicas por elas desenvolvidas. Apresentamos, então, nosso interesse em investigar como elas desenvolviam seus trabalhos em Arte-Educação em contexto escolar. Reforçamos nosso interesse pelo tema, ou seja, analisar a relação das professoras com o ensino e aprendizagem e os diálogos estabelecidos com materiais de referência. Deixamos claro o desejo em pesquisar as concepções e formas de mediação e preparação do conteúdo de artes elaborado e organizado por elas. Enfim, de pesquisar suas formas de trabalho com os conteúdos em suas aulas. Também procuramos saber quais eram as impressões delas sobre os PCN, desenvolvidos para o ensino de artes. Na verdade, nosso objetivo aí era perceber se haviam indícios de o supracitado documento, ser tomado como um referencial teórico e prático para o ensino de artes por elas ministrado.

2.5. Começando o trabalho de campo propriamente dito

Podemos dizer que, efetivamente, nosso trabalho de campo se iniciou com a professora de Música, aqui nomeada, de Ana⁵. Ela atuava na escola localizada na região Oeste de Belo Horizonte. Formada em Música, Ana se mostrou bastante entusiasmada pela pesquisa desde nossa primeira conversa pelo telefone. Ela apontou algumas concepções e identificações sobre o ensino de Arte. No caso da professora, voltado para o ensino de música Concepções como “arte como vínculo entre o erudito e o popular”, *sensibilização*, “brilho no olhar dos alunos”, *esforço* foram bastante utilizadas pela professora nessa primeira conversa.

Assim, logo no primeiro encontro, a professora já nos convidou a assistir a uma de suas aulas. Optamos por observar duas turmas dessa professora: uma de nono ano do ensino fundamental e outra de terceiro ano do ensino médio. Ambas as observações seriam realizadas nos dois primeiros horários - as sextas-feiras pela manhã. Preferimos essas uma vez que a disciplina era oferecida apenas uma vez por semana nessa escola. Lá, o ensino de artes era dividido entre duas professoras. Cada professora era responsável por um enfoque. A professora Ana estava encarregada do conteúdo de música. Outra professora estava encarregada dos conteúdos de artes visuais⁶.

As outras duas professoras participantes da pesquisa, Maria e Júlia, pertencem à escola localizada na região Nordeste de Belo Horizonte. Marcamos um primeiro contato com elas na própria escola, onde conhecemos a professora Maria, por intermédio de nosso *canal social*. Infelizmente, no dia programado, que era uma segunda-feira à noite, comparecemos na sala destinada à reunião de professores da escola como o combinado, mas ela não compareceu devido a problemas pessoais.

Contudo o deslocamento não foi de todo perdido, pois conhecemos outra professora da escola, a Júlia, com quem conversamos. Formada em Belas Artes, Júlia lecionava para turmas

⁵ Para preservar a identidade das participantes, adotamos nomes fictícios selecionados entre os nomes femininos mais utilizados no Brasil, segundo pesquisa online. Disponível em < <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI9486-10555,00.html>>. Acesso em 26/09/2011.

⁶ Tentamos observar as aulas da professora de artes visuais inclusive, entramos em contato com ela mas, devido aos constantes pedidos de licença requisitados pela professora, ficamos impossibilitados de abranger os dois enfoques sobre o ensino de artes na escola localizada na região Oeste de Belo Horizonte.

do ensino médio no período da tarde e em turmas de jovens e adultos (EJA) no período noturno.

Embora, ela tenha se constituído como um dos sujeitos da pesquisa de forma, diríamos *improvisada*, sua participação enriqueceu o processo da investigação. Júlia não era considerada uma primeira opção de investigação, pois nosso interesse era observar os professores de artes que atuavam no ensino fundamental e médio. Mesmo ela atuando no ensino médio, no período da tarde, por restrições no tempo de observação e de organização das visitas a campo, as aulas em turmas do ensino médio conduzidas por Júlia não poderiam ser acompanhadas. Além disso, a observação de turmas de EJA não havia sido considerada em nossas primeiras orientações.

Mas, no decorrer de nossa conversa, a professora, ao comentar suas práticas e formas de trabalhar, expôs-nos um dado que motivou a sua inclusão em nossa pesquisa. Ela estava em processo de elaboração e construção de um módulo de ensino de música para sua turma de jovens e adultos. Ela procurava recursos teóricos e estratégias que lhe possibilitassem abordar o conteúdo de música, dentro de sua aula de artes plásticas. Diante de tais colocações, decidimos acompanhar o desenvolvimento daquele processo. Conforme nos relatou, ela era apreciadora de música erudita, mas seu interesse em trabalhar o tema junto aos alunos devia, também, à necessidade de a escola oferecer o ensino de música para se adequar às novas resoluções do MEC.

Por ser uma professora com formação em artes plásticas, e estar em processo de primeiras experimentações e construções de metodologias do ensino de música, optamos por acompanhá-la nesta nova trajetória também. Assim, acordamos em observar uma de suas aulas nas turmas de EJA, que ocorria uma vez por semana, às quartas-feiras.

E, uma semana após o encontro com a professora Júlia, agendamos uma conversa com a professora Maria, também formada em Belas Artes, no período da noite, no mesmo local. Ela se apresentou e se mostrou interessada em saber o propósito da pesquisa, qual era o nosso enfoque e formação, além de outras questões que foram prontamente respondidas.

E então, no primeiro encontro, após as introduções de praxe, e respondidas às perguntas feitas pela professora Maria, conversamos um pouco sobre sua prática e suas estratégias de ensino durante as aulas de artes. A professora citou algumas atividades que lhe pareciam bem recebidas pelos alunos, como a construção de *mandalas* e o conteúdo referente

à teoria das cores. Lembrou, também, com satisfação, algumas atividades já desenvolvidas fora do horário de aula, como apresentações que eram realizadas, normalmente, todos os anos. Citou um projeto desenvolvido por ela conhecido por *evento cultural*. Esse projeto contava com o engajamento de alguns professores e alunos de diversas turmas. Eram apresentadas diversas atividades de música, *contação* de história, encenação, entre outras.

Desse modo, ficou acertado com a professora Maria que observaríamos uma de suas turmas do nono ano do ensino fundamental, cujas aulas se realizavam duas vezes por semana às quartas e quintas-feiras, pela manhã.

E, assim, após esses encontros, conseguimos, com sucesso, o consentimento das três professoras para a observação sistemática de suas aulas e, ainda, entrevista-las, condição para a realização desta pesquisa.

2.6. Um olhar sobre a prática das professoras

Interessou-nos, logo de início, averiguar que conhecimento as professoras possuíam dos PCN relativos à arte. Já informalmente, as três professoras em questão informaram a ciência desse documento. A professora Ana, inclusive, enfatizou que já lera os PCN de trás pra frente, de frente para trás. Acrescentou ainda que, segundo seu entendimento, os parâmetros possuem a função de possibilitar aos professores a reflexão sobre práticas, alternativas e conduções, não se apresentando, enfaticamente, como elemento fundador de sua prática. Sobre a abertura compreendida pela professora em relação aos parâmetros, a professora de Música Ana se manifestou:

[...] conforme vou percebendo o envolvimento dos meninos em uma determinada atividade vou dando continuidade. Quando percebo o reflexo nos olhos deles em alguma das atividades, posso perceber que o trabalho está surtindo efeito e permaneço nessa *trilha*. (informação verbal⁷)

⁷ Informamos que, desrespeitando as normas da ABNT, mas, prezando evitar sobrecarregar as notas de pé de página com constantes retomadas aos perfis das professoras entrevistadas, evitaremos ficar retomando uma descrição mais detalhada do perfil das professoras. Quando utilizarmos de suas entrevistas e/ou conversas informais, apenas apresentaremos seus nomes, e, a função que desempenhavam. Para isso, já deixamos claro

A outra professora, Maria, também citou os PCN em nossa primeira conversa, principalmente ao refletir sobre o diálogo entre os parâmetros e o currículo básico elaborado pela Prefeitura de Belo Horizonte, para a área de Arte-Educação. Suas ponderações caminhavam em consonância com certas críticas que são apresentadas à construção dos PCN, no que diz respeito à falta de maior consulta e participação dos professores no processo de discussão, problematização e elaboração dos parâmetros⁸, tanto nas esferas federal, estadual e municipal. A falta de diálogo, na opinião da professora de artes plásticas Maria, acabou por dificultar maiores entendimentos a respeito do trabalho com os conteúdos de Arte. Além disso, a professora também critica os cursos de capacitação oferecidos pela prefeitura em abordar as propostas curriculares elaboradas por eles, como citado no trecho abaixo:

Essas proposições curriculares, onde o professor de arte teria que dominar bastante a parte de música, dança, teatro e artes plásticas. Então, demoraram em oferecer aqui na regional os cursos voltados para a arte, pois estavam com dificuldade de conseguir um educador que tivesse essas qualificações que eles pediam. (*informação verbal*)

A professora de Artes Plásticas Júlia, também demonstrou conhecimento dos PCN. Quando a conhecemos, a professora estava em processo de construção de um referencial teórico e de organização de estratégias de ensino para desenvolver o conteúdo de música (tema presente nos PCN). Devido à sua trajetória nas Artes Plásticas, ela tinha interesse em adequar o ensino de artes às demandas (também motivada pela lei que obriga o ensino de música) na escola. À época, ela buscava fontes e recursos pedagógicos que possibilitassem a construção de um material que fosse possível de ser trabalhado com seus alunos na área musical.

nesse momento as características das professoras sujeito de nossa pesquisa. A professora Ana conduzia aulas de Música na escola localizada na região Oeste; a professora Maria, aulas de Artes Plásticas e visuais na escola localizada na região Nordeste; e a professora Júlia ministrava aulas de Artes Plásticas e visuais, mas que, durante o período de nossas observações estava trabalhando com o conteúdo de Música.

⁸ Essas problematizações e críticas aos PCN serão exploradas no capítulo *As artes na sala de aula: um percurso epistemológico*.

2.7. Observando a sala de aula

Ao adentrar na sala de aula, percebemos a complexidade que envolve o ato de direcionar o olhar. Para auxiliar no desbravamento deste olhar, Rosália Duarte (2002) assinala que antes do trabalho de campo propriamente dito, durante a realização da pesquisa e recolhimento de dados à priori, algumas proposições, interrogações e categorias primárias podem ser construídas previamente. Essas questões estariam relacionadas às expectativas do pesquisador, em diálogo com alguns de seus pressupostos teóricos, diante das potencialidades do campo escolhido. Elas auxiliam nos procedimentos de instrumentalização do campo de estudo, orientando os primeiros olhares, posturas e estratégias de aproximação. São as expectativas do pesquisador que vê o campo de análise como *locus* do diálogo entre a teoria e prática. Ao adentrar o campo de observação propriamente dito, outras questões vão surgindo aproximando o pesquisador dos espaços e indivíduos que servirão de sujeitos de pesquisa e análise.

Feito esse recorte, passemos à descrição das salas de aula. As escolas possuíam salas específicas para a disciplina Artes. As duas escolas organizavam suas turmas nas *salas ambiente*⁹. Contudo, as salas encontradas na escola localizada na região Nordeste não apresentavam elementos que as destacassem em termos de sala dedicada ao ensino de Artes. As mesas dos alunos eram dispostas em seis filas, que comportavam uma média de 30 alunos. Havia nelas uma lousa, um armário onde eram guardados os materiais utilizados nas aulas de Arte e televisão com aparelho de DVD. O tamanho das salas seguia o padrão da escola. No

⁹ “É uma sala de aula na qual dispõem-se recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. A ideia de organização escolar em salas ambiente concebe uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que sediarão. Assim, podem-se ter salas de geografia, de história, matemática etc., e os alunos, não mais os professores, se deslocarão entre as salas a cada mudança de aula. O objetivo desta organização de espaços é que cada sala, uma vez especializada, conte com os subsídios materiais necessários para a ilustração e enriquecimento das aulas. Conjuntos de mapas, fotos e gravuras nas salas de geografia; microscópios, substâncias químicas, órgãos e animais conservados em formol na sala de ciências, e assim por diante. “ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Sala ambiente" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=62>, acessado em 17/10/2011.

período de nosso trabalho de campo, não vimos imagens nem reproduções de obras de arte fixadas na sala de aula.

Com referência à sala de Música da professora Ana, da escola localizada na região Oeste, já apresentava equipamentos que a diferenciavam das demais. Havia uma mesa para a professora, localizada na frente e as mesas para os alunos eram dispostas em quatro filas, com duas mesas cada. A sala era ampla e possuía reproduções de obras clássicas, de vanguarda e algumas matérias de jornal relativas a exposições de arte passadas e que estavam acontecendo na cidade nas paredes da sala. O espaço ainda contava com um piano, que ficava localizado na parte da frente da sala, ao lado esquerdo. Sobre ele, havia instrumentos de percussão como zabumba, caixa, surdo. A sala contava com vários armários onde eram guardados materiais, trabalhos dos alunos, instrumentos menores (flautas), um rádio que foi usado algumas vezes durante o período de nossa observação. Outra característica dessa sala era a montagem do quadro e da lousa da aula. Durante o período de nossa observação, a professora utilizou várias vezes a lousa, usando-a para fixar imagens referentes ao conteúdo que estava sendo trabalhado. A lousa permanecia *montada* enquanto o conteúdo fosse abordado. Ao terminar um assunto, a lousa era atualizada e novas imagens eram nela fixadas.

2.8. A organização da rotina em sala de aula

A análise da rotina escolar levou-nos a construir o campo de observação de modo a detectar as estratégias de ensino adotadas nas salas de aula. Nessa perspectiva, algumas questões foram importantes: quais conteúdos são adotados e como eram introduzidos na sala? Como cada professora trabalhava o assunto escolhido? Que instruções eram dadas aos alunos? Em que estratégias de mediação pedagógica (uso da lousa, explicação oral, material impresso, dentre outros) a professora alicerçava seu trabalho? Como se dava o processo de interação entre os aprendizes?

Ao descrever os primeiros contatos entre pesquisador e o momento de entrada no campo de pesquisa, Maria Tura (2003) propõe formas de aproximação e entrada no campo. Segundo a autora, não existe uma regra de como e o quê observar. Durante o trabalho de

campo, a cada momento, vão sendo delineados diferentes focos de análise, o que acaba por requisitar a atenção apurada do pesquisador. Tais novidades devem ser encaradas com cautela, para não haver um distanciamento dos primeiros contornos que foram delineados pelo objeto.

Diríamos, então, que nossos primeiros dias de observação foram de adequação, experimentação e percepção do espaço e seus indivíduos. Devida à falta de uma maior vivência em sala de aula, nosso olhar se direcionava para vários pontos da sala, buscando eventos e movimentações que surgiam em simultaneidade com as cenas que ocorriam na frente da sala. Alguns processos foram identificados e anotados, mas ainda não conseguimos identificar os pontos centrais de análise que seriam focalizados no processo de pesquisa.

Passados esses momentos de perplexidade, conseguimos estabelecer os primeiros contornos que instrumentalizariam a coleta de dados através da observação, ou seja: auxiliar na organização das questões que constituiriam os eixos centrais das entrevistas com as professoras que serviriam como balizadores do processo de análise e interpretação dos dados coletados após as entrevistas.

A primeira estratégia para observar a sala de aula incluiu a escolha do posicionamento do pesquisador no ambiente. Logo nos primeiros instantes, percebemos uma divisão da sala em dois espaços distintos: o espaço dianteiro, local do *quadro negro*, visto como território das professoras; o espaço das *carteiras* como território dos alunos. Vale lembrar que os primeiros dias dedicados à observação, para obter uma perspectiva mais global do espaço, tomamos assento na parte final da sala. Assim, nos foi possível observar, mais claramente, a organização, a disposição e a relação dos alunos entre si, e entre a professora durante as aulas.

De fato, a percepção da organização espacial de forma global nos auxiliou a compreender e visualizar algumas características e dinâmicas das salas de aula. Durante certas aulas, pudemos identificar claramente esta divisão territorial, sendo, inclusive, mantida pela postura das professoras. Foram poucos os instantes em que as professoras *penetravam no território*” destinado aos alunos.

Em uma segunda etapa da observação, passamos a tomar assento na parte frontal da sala. Assim, nas aulas da professora Maria, pudemos perceber melhor as interações e interlocuções da professora com seus alunos. Interessante ressaltarmos que, durante suas aulas eram frequentes as idas de alunos à sua mesa, na busca por instruções. Isso também ocorria

nos momentos de correção dos trabalhos dos alunos para posterior lançamento das notas no diário de classe. Em virtude dessas constantes demandas, ela passava grande parte da aula em sua mesa, atendendo aos alunos. Nesses momentos, alguns alunos aproveitavam para transitar pela sala e conversar. Outros continuavam engajados nas atividades orientadas pela professora.

2.9. O diário de campo

Para Robert Bodgan e Sari Biklen (1994), para obter um resultado bem-sucedido em estudos de observação, precisamos de notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Portanto, em nossas anotações de campo, inserimos: impressões, reflexões, ideias, fatos esporádicos, interações, padrões de comportamento, entre outros. Assim, poderíamos descrever as características físicas e comportamentais dos sujeitos observados.

Diga-se de passagem que durante a pesquisa, no levantamento de dados e leituras, sempre nos deparamos com experiências e relatos peculiares de professores e teóricos que atuavam na Arte-Educação. Mas somente o envolvimento dos pesquisadores no campo prático possibilita analisar as particularidades que contribuem para o *fazer* da docência.

Ademais, Heraldo Vianna (2007) menciona algumas possibilidades de registro da observação. Segundo o autor, não existe um tipo ideal de registro dos dados observados. “O certo é que se escolha sempre o mais simples e o mais viável em termos econômicos, que geralmente acabam sendo o melhor.” (VIANNA, 2007, p.58). E, segundo Lüdke e André (1986) existem formas muito variadas de registrar as observações. Não existem regras, apenas sugestões práticas sobre *como* e *onde* fazer as anotações.

Por conseguinte, optamos pelo diário de campo como instrumento de registro dos trabalhos de observação. Os momentos de anotações se deram, em sua maioria, durante as próprias aulas. Assim, registramos alguns apontamentos e reflexões para, posteriormente, analisá-los. Esse material poderia ser aproveitado como base de possíveis perguntas no momento de entrevista. Desse modo, o diário de campo, tornou-se importante registro de ações, relações, posturas e atividades propostas pelas professoras. Explica Vianna:

O observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser traído por sua memória e, além disso, deve fazer um registro de natureza narrativa de tudo que foi constatado no período de observação. (VIANNA, 2007, p.59)

Conforme sugerido nesse trecho, o registro no diário de campo seguia uma estrutura simples. No primeiro momento registrávamos a entrada da professora e dos alunos em sala de aula. Como eles se apresentavam à professora e a forma como ela os recebia.

Em um segundo momento, registrávamos as primeiras instruções dadas pelas professoras em sala de aula. Ana, a professora de Música, tinha por hábito expor aos alunos quais atividades seriam trabalhadas naquela aula, antes de iniciarem os trabalhos. A professora de Artes Plásticas e visuais Maria apresentava um comportamento semelhante; geralmente explanava aos alunos o tema da aula e, apresentava um exemplo da atividade que seria desenvolvida (um exemplo do desenho a ser trabalhado) no dia. Mas, às vezes, ela iniciava a aula recordando atividades que não haviam sido concluídas na aula anterior, deixando um tempo para que os alunos a concluíssem. Ela ficava à disposição deles para elucidar dúvidas, auxiliar em algumas etapas. Também, aproveitava aqueles instantes para atualizar o *caderno de atividades*¹⁰ dos alunos. A professora de Artes Plásticas e visuais Júlia iniciava suas aulas apresentando o tema a ser trabalhado naquele dia sobre educação musical. Tinha por hábito, escrever na lousa o conteúdo que seria trabalhado. Às vezes, apresentava slides e gravações musicais para introduzir um novo conteúdo, debatendo e colhendo impressões e informações de seus alunos sobre o conteúdo que estava sendo exposto.

No terceiro momento, registrávamos no caderno de campo as interações e processos que ocorriam no decorrer da aula. Ali anotávamos os estilos e mediações das professoras, suas estratégias de ensino adotadas, como propiciavam a participação dos alunos, etc.

O quarto e último momento do registro no caderno de campo era dedicado a questões, reflexões, possíveis dúvidas, questões e perguntas que ocorriam durante a observação, algumas, posteriormente, retomadas nas entrevistas.

¹⁰ O *caderno de atividades* era o instrumento de controle da professora e registro das atividades feitas pelos alunos em sala de aula. Era um caderno não pautado, onde as atividades eram anotadas na ordem em que eram feitas. As professoras Maria e Ana utilizavam-se dessa estratégia para avaliar a progressão dos conteúdos e para lançamento das notas dos alunos.

2.10. As entrevistas

Terminando o período de observação em sala de aula, nossa nova etapa, era entrevistar as docentes, sujeitos deste estudo. Para Rosa e Arnoldi (2006), ao se optar pela entrevista, como técnica de coleta de dados, em uma pesquisa qualitativa, devemos manter bem claras as intenções e objetivos com os quais traçamos nossas perguntas. Caso contrário, podemos transformá-la em um simples diálogo, descuidando-se das ferramentas e categorias construídas, o que acarretaria perda da qualidade da pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen, em uma investigação qualitativa, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p.134). Eles nos lembram da importância em atentar ao caráter de interação que permeia a entrevista. Corroborando com essa temática, as autoras Lüdke e André ressaltam:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.33-34)

Assim sendo, por meio das entrevistas semiestruturadas nos foi possível obter das professoras suas visões de ensino e aprendizagem a partir das quais conduzem e transmitem conteúdos, são construções ideológicas a respeito do fazer docente no ensino de arte e suas concepções sobre o *ser professor*. A propósito dessa questão, Maria Minayo (2004) destaca a importância da palavra e da comunicação no processo de compreensão das visões e das trocas com outros indivíduos:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos

determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2004, p.109-110)

Como já dito, as entrevistas transcorreram seguindo os pressupostos da entrevista semiestruturada. Por meio de algumas perguntas mais gerais, buscamos uma aproximação maior com as entrevistadas, esforçando-nos para oferecer-lhes uma relação confortável e, assim, oferecer condições para que elas se expressassem livremente. Havia momentos para que refletissem sobre a sua prática e discorressem sobre questões relacionadas à docência, a relação professor e aluno, aos contornos do ensino e aprendizagem e às estratégias relativas ao campo da arte na escola.

Para condução da entrevista, organizamos três eixos de perguntas, que foram feitas às professoras. No primeiro eixo, apresentamos algumas perguntas diretas, com o propósito de obter respostas objetivas para caracterizar cada entrevistada. Detectaríamos com essas perguntas informações sobre: formação acadêmica; ano em que se graduou; cidade de origem; tempo de trabalho vinculado à docência; tempo de serviços prestados na docência; e, se exerciam algum outro tipo de trabalho além da docência.

No segundo eixo, elaboramos questões visando conhecer memórias, fatos e elementos da trajetória de vida que contribuíram para a sua formação docente. Eram perguntas que procuravam relacionar a história de vida pessoal e os desdobramentos na docência. Tais perguntas possuíam um caráter mais subjetivo e versavam sobre a relação entre elas e a profissão docente. Queríamos saber, por exemplo, como elas percebiam a relação professor e aluno em sala de aula? Como elas viam o ensino de arte, no cenário educacional e no fazer em sala de aula na Rede Pública Municipal. Com essas perguntas, queríamos apreender suas visões de mundo, dilemas e concepções de ensino da Arte.

Por fim, no terceiro eixo de perguntas, objetivamos conhecer as estratégias de mediação entre os conteúdos de Arte e os processos de ensino e aprendizagem adotados. Portanto, solicitamos às professoras que expusessem o referencial teórico adotado, e como elas escolhiam o conteúdo a ser trabalhado. Procuramos saber, também, as formas de construção e organização dos processos de apresentação de determinado tema e como eram feitas as interlocuções entre as experiências dos alunos; em que outros locais poderia ocorrer ensino e aprendizagem; em situações de *perda de controle* da atenção e/ou condução da aula, que estratégias eram adotadas.

Durante esse processo, percebemos a importância da entrevista. Conforme E. J. Manzini (2004), a entrevista semiestruturada, por sua organização, possibilita que o entrevistador apresente perguntas adicionais durante o percurso da entrevista, favorecendo um maior aprofundamento daquelas questões que surgem no decorrer da conversa. Mantivemos algumas questões básicas que se encontram no *Anexo A* mas, outras questões foram adicionadas conforme fatos e reflexões apontadas pelas professoras no instante da entrevista, desde que se mostrassem relevantes para nosso estudo.

Fazendo um recorte, com a relação à professora Ana, durante a entrevista, ela apresentou algumas visões sobre o fazer docente bem como as interações e percepções dos seus alunos. Essas questões não tinham sido completamente abordadas em nossas primeiras perguntas. Por isso, durante o percurso de sua entrevista, a percepção dela e posicionamentos a respeito das estratégias pedagógicas, políticas e sobre a estrutura do ensino na escola pública despertaram-nos o interesse em agregar novas perguntas na nossa lista, o que enriqueceria nossas categorias de análise.

Ainda com relação aos benefícios de entrevista semiestruturada, além da possibilidade de explorar elementos novos que surgiam no instante de entrevista, ela propiciou-nos adicionar perguntas que não se encontravam em nossa lista básica, possibilitando-nos o aprofundamento e/ou esclarecimentos de pontos ainda obscuros.

Em suma, o uso da entrevista semiestruturada possibilitou-nos maior dinâmica no processo de interação com as professoras, auxiliando na adaptação e readequação de nossas perguntas durante a situação real de contato direto com os sujeitos da pesquisa.

2.11. As entrevistas, as teorias e os PCN

As entrevistas realizadas com as professoras possibilitaram-nos diálogos fecundos com os teóricos que deram suporte a nossas argumentações, em conjunto, com as propostas apresentadas pelos PCN. Além das observações em sala de aula e das entrevistas, também recorreremos à pesquisa documental como fonte de dados para diálogo. Para Márcia Barcellos Ferri (2007), contextualizar e analisar criticamente as determinações legais auxilia o processo de problematização das questões referentes ao campo que se pesquisa, pois:

[...] as determinações legais pretendem ter um papel organizador da estrutura educacional. Em geral, as normas que orientam e direcionam a educação no país são utilizadas para serem seguidas pelos profissionais da área ou para serem desdobradas em outras regulações mais específicas, sendo, ainda, escassas ou não suficientes as análises desses documentos. Entende-se que as práticas educativas e as ações realizadas pelos professores não são automaticamente reflexos dessas prescrições e diretrizes curriculares, uma vez que existem diversos agentes e medidas que influenciam a atividade escolar. No entanto, é inegável que as diretrizes regem ou orientam a prática escolar e fazem parte dos componentes que põem em movimento tais práticas. Elas indicam os interesses e definições dos grupos de poder e apontam a direção de como a escola deve funcionar. Os documentos oficiais podem incidir de duas maneiras sobre as práticas pedagógicas: de um lado, orientam as escolas para adaptar a realidade escolar à luz dessas orientações e prescrições; de outro, o inverso também pode ocorrer, ou seja, as orientações e prescrições expressam elementos já existentes nas escolas. De toda maneira, pode-se admitir que já uma relação, ainda que indireta e não imediata, das práticas pedagógicas e as prescrições curriculares. (FERRI, 2009, p.16-17)

Partimos dessa premissa para o encaminhamento teórico de nossas análises, tendo em vista a pluralidade de visões e entendimentos do fazer em Arte-Educação encontrados na teoria, o que nos obriga a fazer escolhas epistemológicas. Sendo assim, optamos por analisar os dados, tendo por referência os supracitados pressupostos teóricos, bem como conceitos e concepções contidos nos PCN.

Com efeito, os PCN serviram-nos de apoio para o estabelecimento de um diálogo que se aproximasse das professoras pesquisadas. Devido ao contexto oficial, os PCN relativos à Arte, nos auxiliaram a avizinhar-nos de certas questões que permeiam a sua elaboração, como: a diversidade, trabalho e desenvolvimento de senso crítico, estético e criativo.

Desse modo, mesmo que as professoras não utilizassem os PCN de maneira objetiva em seu trabalho diário, foi possível averiguar, nos dados coletados, a relação de sua prática do ensino de Arte com os conceitos e referências desse documento.

Vale lembrar, aqui, que, além dos professores em sala de aula, as secretarias de ensino¹¹, os projetos político-pedagógicos das escolas (quando existem) procuravam seguir a estrutura e as propostas contidas nos PCN.

Por isso, consideramos os parâmetros um documento de referência para a compreensão das possibilidades interlocutórias entre Arte, Educação e Formação Humana em sala de aula. Também nos apropriamos de outros estudos e pesquisas sobre a importância das artes nesse processo de formação. Em nosso caso, os PCN foram importantes para a construção de visões e percepções sobre os currículos de Arte, bem como suas implicações e intenções na escola.

Com base nesses referenciais, cruzaremos os dados e respostas coletadas nas entrevistas, que serão retroalimentados com as análises dos registros feitos no período de observação sistematizada. Desse modo, estabeleceremos um diálogo com os referenciais teóricos pertinentes ao ensino de Artes em contexto escolar.

¹¹ As citações e referências aos PCN de Arte podem ser encontrados na *proposta curricular do ensino de arte do 3º ciclo: 6º a 9º ano*, disponível no sítio da secretaria de educação da cidade de Belo Horizonte. <portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download...arte>. Acesso em 26/09/2011.

3. AS ARTES NA SALA DE AULA: UM PERCURSO EPISTEMOLÓGICO

Os estudos da pesquisadora Ana Mae Barbosa (2002) destacam que a relação entre o ensino e o conteúdo de Arte não se constrói ao longo da história, sem antagonismos e conflitos. Tais conflitos permeiam o campo de interesse por artes da elite, que valoriza e reproduz determinado estilo de gosto estético em oposição aos referenciais e interesses das classes populares. Ocorre, nesse processo, desvalorização e não reconhecimento das produções artísticas das culturas populares, que são negligenciadas em sua legitimidade como manifestações artísticas de um povo. Assim, quando os filhos das classes trabalhadoras adentram o ensino regular, o estilo e o gosto estético valorizados pelas classes dominantes, norteadores do ensino, encontram certas resistências no processo de transmissão, tendo em vista as marcas sociais construídas em outros referenciais culturais.

Ao refletir sobre os desdobramentos de tais conflitos socioculturais, especialmente com relação ao ensino de Artes, o estudioso do currículo Ivor Goodson (2008) nos apresenta alguns exemplos extraídos de estudiosos ingleses, como Graham Vulliamy (1976) e J. B. Brocklehurst (1962) que mostram conflitos de interesses no campo das artes, mais especificamente, das escolhas de conteúdos específicos para o ensino de música. Tais pesquisadores dão ênfase à reprodução do estilo fortemente marcado pela vertente erudita em detrimento da arte popular, que é vista como manifestação artística menor, classificada como expressão folclórica. Sobre o ensino de música e seu conteúdo curricular, Vulliamy exemplifica a limitação de um ensino apenas pautado pelo referencial erudito. Comenta o autor:

Minha análise sobre a perspectiva escolar do ensino de música indica que, com a música, temos uma estratificação rígida de conhecimento e, talvez, o mais claro exemplo, no currículo escolar, de uma distinção nítida entre conhecimento baseado no assunto (“música erudita”) que é a cultura musical da escola, e o conhecimento do dia a dia (música popular) que é a cultura musical da maioria dos estudantes. (VULLIAMY, 1976, pp.24-25 *apud* GOODSON, 2008, p.25)

Como podemos observar, Vulliamy reforça a ênfase dada a um conhecimento específico, entendido como *mais* adequado para o ensino, ou seja, aquele reproduzido pela tradição dominante. Ao afirmar que o ensino de *música erudita* representa a cultura desejada

pela escola, o autor reforça o perfil reprodutivo da instância escolar, local que, não necessariamente, dialogaria com os referenciais dos alunos, mas utilizado como espaço para reprodução de referenciais específicos.

Reforçando o argumento de Vulliamy, Brocklenhurst, também analisando a questão referente à educação musical na escola regular, cita alguns interesses que são infiltrados nos cursos de formação oferecidos aos professores de música europeus, relacionados ao olhar desses educadores para a valorização de manifestações artísticas específicas. Segundo o autor, o tipo de formação dada reforça a ênfase no ensino do conteúdo artístico que valoriza a manifestação da tradição. Sobre o objetivo do ensino desse tipo de conhecimento, Brocklenhurst afirma:

O objetivo primeiro da educação musical é fazer gostar da boa música e compreendê-la. É certamente tarefa dos mestres esforçar-se ao máximo para prevenir os jovens de se tornarem presas fáceis dos fornecedores de música popular comercializada. (BROCKLEHURST, 1962, p.55 *apud* GOODSON, 2008, p.25)

Como vimos, a justificativa apresentada para legitimar a reprodução de determinado gosto está em prevenir crianças e jovens de se tornarem presas de uma indústria e/ou de uma cultura vazia, que não agregue valores. Novamente, podemos perceber implícito nesse discurso o juízo de gosto da classe dominante, ou seja, o gosto *popular* estaria associado a uma produção sem conteúdo, sem relevância para o contexto histórico geral.

Aprofundando um pouco mais o discurso da tradição vinculada à história do Ensino de Arte, podemos perceber nuances nos discursos das professoras entrevistadas. A professora de Artes Plásticas e visuais Júlia, por exemplo, defendeu a importância da veiculação da arte erudita como patrimônio da humanidade, inclusive. Destacou também, a facilidade nos dias de hoje ao acesso a determinadas produções artísticas, antes só acessíveis às classes mais abastadas. Assim, ela se manifestou, ao falar de seus objetivos no ensino de Artes Visuais:

Apresentar para esse aluno uma produção erudita, uma produção que é um legado da humanidade e está tudo aí para a gente. O que antes era um privilégio está agora disponível para todo mundo. (informação verbal).

Sobre o papel do professor, aquele que oferece acesso aos alunos a um conteúdo e conhecimento específico em Artes, a professora de Música Ana, ao refletir sobre o perfil do aluno que entra na escola pública, afirmou que o Arte-Educador deve trabalhar um referencial que se encontre deficitário, principalmente, no caso de carências observadas na própria

educação dada pelos pais. E ao analisar a importância do ensino de Música, ela concorda com os autores, quanto à necessidade de aproximação desse aluno de um conteúdo mais erudito:

Eu penso que, se não for eu, quem vai apresentar um conteúdo mais requintado, diferenciado? Seja uma MPB, ou alguns compositores clássicos, nacionais e internacionais? Não serão os pais dessas crianças que terão esse cuidado. O que constantemente vejo na sala de aula são os mesmos referenciais, o mesmo gosto. É aquilo que toca na rádio, é a cultura de massa mesmo, é o funk, é a música sertaneja, é o pagode. Eu não estou condenando aquilo que é o gosto deles, mas, é meu dever enquanto professora de Música apresentar outro universo, uma outra realidade. (informação verbal).

Cotejando essa fala da professora com os estudos apresentados pelos autores anteriormente citados, percebemos, ainda, elementos que remetem a um discurso que reproduz um juízo de gosto, cujas bases são os referenciais da elite. O processo de diálogo entre as referências dos alunos e as das professoras perpassa por essa reprodução. Neste ponto, não estamos discordando da postura de se oferecer o acesso dos alunos aos elementos e conhecimentos construídos pela tradição e/ou erudição. A questão levantada neste ponto diz respeito a quais valores são transmitidos em meio à abordagem de tais conteúdos e como são trabalhadas as referências sociais dos alunos.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a concepção sobre essa prática de ensino reflete a formação dessas professoras. De fato, durante as entrevistas, quando as professoras se referiam ao período de formação dentro das universidades, destacavam a ênfase dada em sua formação, cujo conteúdo curricular estava mais voltado para referenciais clássicos e eruditos, portanto, fortemente marcado pelo que se instituiu como cultura culta. Sobre essa questão, merece destaque a fala da professora de Música Ana, ao apontar algumas características do curso de graduação em Música, no seu período de formação. Diz a professora:

O curso estava preocupado em formar *concertistas*. As disciplinas eram bastante restritas aos referenciais clássicos, no erudito mesmo! A metodologia, os exemplos, tudo era retirado desse universo. Eu tinha mais interesse pela música popular, a questão da vanguarda. Não tinha interesse em seguir aquele perfil. Também não tinha muita afinidade com aquele enfoque *concertista*. Queria trabalhar com ensino, buscando aproximar-me dos referenciais populares. Por isso comecei a me envolver com Festivais de Inverno, pois ali estava o contato com o público. (informação verbal)

Sobre a fala da professora Ana cabe um destaque. Verificamos uma contradição entre seu discurso a respeito da música popular e as manifestações e gostos encontrados em seus alunos. Ela afirmou que, durante seu período de formação em Bacharelado em Música, ela se

preocupava em estabelecer maior aproximação com as manifestações populares de seu tempo, procurando certo afastamento do conhecimento erudito reproduzido pela universidade. No entanto, anteriormente, quando a professora se refere à apresentação de certos conhecimentos e conteúdos aos seus alunos, a professora Ana encontra-se em sintonia com o discurso da reprodução do juízo de gosto da classe dominante, ao criticar o gosto apresentado por seus alunos, desconsiderando tais movimentos e referenciais musicais de seus alunos classificando-os como de *gosto duvidoso*. Tal elemento desperta-nos o interesse em compreender as raízes históricas dessa postura, abordaremos, no próximo segmento, os contornos que envolvem o ensino de Arte no Brasil e os desdobramentos da tradição.

3.1 A construção do gosto da elite brasileira: o projeto da missão francesa

Analisar os estudos apontados pelos autores anteriormente citados e as primeiras impressões despertadas pelas professoras em nossa pesquisa de campo, buscamos resgatar algumas características que marcaram a trajetória do ensino de Arte no Brasil. Assim, centrando olhar no período compreendido entre o Primeiro Reinado e a República, é possível perceber uma movimentação em direção à reformulação do gosto estético para as Artes no Brasil, justificada como parte integrante do novo projeto de identidade, então em processo de elaboração no país.

Com efeito, o espírito neoclássico chega ao Brasil através da missão artística francesa que aqui ancorou em 1816. Os princípios e concepções dessa missão francesa ganham ênfase e prestígio, influenciando não só a realeza instalada no país, como também a primeira aristocracia nacional, que, anteriormente, privilegiava os estilos Barroco e Rococó, já encontrados na colônia.

Vale lembrar que a supracitada missão francesa¹² era composta por dezoito artistas e artífices. Esses profissionais aportam no Brasil com o objetivo de estabelecer os parâmetros do que seria entendido como Arte acadêmica no Brasil¹³.

¹² A respeito da missão francesa no Brasil e seu aprofundamento, podem ser consultados: Afonso de E. Taunay, *A missão artística de 1816*, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1983; Gean Maria Bittencourt, *A missão*

Quanto aos artistas¹⁴, esses foram liderados pelo professor, legislador e administrador francês Joachim Lebreton (1760-1819), que aportou no Rio de Janeiro visando a um projeto voltado para a criação e estruturação de uma Academia Imperial de Belas Artes, por demanda da Corte portuguesa.

artística francesa de 1816, Petrópolis, Museu de Armas Ferreira da Cunha, 1967; João Fernando de Almeida Prado, *O malôgro da missão artística*. in: **História da Formação da sociedade Brasileira**, São Paulo, Companhia Editorial Nacional, 1968. Também ressaltamos que, em 1817, um grupo de artistas e cientistas austro-alemães desembarcou juntamente à princesa Leopoldina, que aportava no Brasil para se casar com, o então príncipe, Dom Pedro I. Devido ao interesse pessoal da princesa em explorar o país desconhecido, uma grande comitiva de artistas, botânicos, médicos, zoólogos dentre outras especificidades acompanharam-na em missão de desbravar o país continental. Por um período de três anos, esses pesquisadores adentraram o País. Exploraram a Amazônia, São Paulo e o interior de Minas Gerais, percorrendo uma extensão de cerca de 10.000 km. O grupo conseguiu registrar aproximadamente 6.500 variedades da flora, 85 espécies de mamíferos, 350 de aves, 130 de anfíbios, 146 de peixes e 2.700 insetos. Pintores, como Thomas Ender, registraram em aquarelas os eventos e as paisagens que encontrava durante sua viagem de prospecção dentro do país, principalmente em Minas Gerais. Na Alemanha, publicam a obra "Viagem pelo Brasil," em três volumes, que é considerada fonte de referência obrigatória sobre os estudos do Brasil da época. Disponível em BRASIL. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **A missão artística austro-alemã**. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/historia/modulo02/tema29_2.html>. Acesso em: 07 out. 2011.

¹³ Aqui fazemos um destaque. A experiência artística feita por mediação da cultura europeia já existia no Brasil. Em meados de 1549, aportam no Brasil os primeiros jesuítas da Companhia de Jesus, com o propósito de catequização do nativo brasileiro. Esses primeiros jesuítas trouxeram elementos de artes plásticas e música que foram apresentados e trabalhados enquanto ferramentas catequéticas junto aos índios. Não abordaremos em detalhes esse período, pelo mesmo não ser o foco de nossa pesquisa. Para leitura complementar, sugerimos as obras de SANTOS, Fabrício Lyrio. A expulsão dos jesuítas da Bahia: aspectos econômicos. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, no 55, p. 171-195 – 2008; AGNOLIN, Adone. Jesuítas e selvagens: a negociação da Fé no encontro catequético-ritual americano-tupi. São Paulo, Humanitas, 2007; O'MALLEY, John W. Os primeiros jesuítas. São Paulo, EDUSC, 2004.

¹⁴ Os artistas que acompanharam Lebreton na Missão Artística Francesa no Brasil foram: o pintor de estilo histórico Debret (168-1848), o paisagista Nicolas Taunay (1755-1830), seu irmão, o escultor Auguste Marie Taunay (1768-1824), o arquiteto Grandjean de Montigny (1776 - 1850) e o gravador de medalhas Charles-Simon Pradier (1783 - 1847). Também havia os especialistas em artes mecânicas: François Ovide, Charles Henri Lavasseur e Louis Symphorien Meunier, além de François Bonrepos

3.2. Joachim Lebreton e o primeiro projeto de ensino de Arte no Brasil

Idealizada por Antônio de Araújo de Azevedo (1754-1817), conhecido por Conde da Barca, a pedido de Dom João VI, a Missão Artística Francesa aporta no Brasil em 26 de março de 1816¹⁵ com o propósito de desenvolver e implementar aquelas linguagens artísticas que fossem úteis ao país, por meio da criação de uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios¹⁶.

Um dos primeiros interesses ao se oferecer ensino de Arte erudita no Brasil visava à adequação e desenvolvimento da situação sociocultural encontrada na colônia. O Brasil ganhava novo destaque, principalmente a cidade do Rio de Janeiro, com a chegada da Família Real portuguesa. Como assinala Ana Mae Barbosa (2002), com a vinda da Família Real se desperta o interesse da aristocracia, que via essa transferência como possibilidade de maior movimentação cultural na colônia. A demanda por tal adequação, segundo historiadora Lúcia Maria Bastos Pereira (2008), estava em formar uma sociedade *culta e ilustrada* ao redor da Corte. Outro interesse por tal ensino era aproveitar o momento para alavancar o processo de modernização do Brasil, procurando aproximação dos padrões europeus.

Para organizar uma equipe de artistas que pudesse dar prosseguimento ao projeto de ensino de Arte para o Brasil, alguns membros da Corte portuguesa atuaram como intermediadores no território francês. São eles: o marquês de Marialva, embaixador português junto ao Rei francês Luís XVIII e Francisco José Maria de Brito, o encarregado de negócios portugueses em Paris. Lá, entraram em contato com o geógrafo, naturalista e explorador alemão Alexander von Humboldt (1769-1859), importante conhecedor dos assuntos do *Novo Mundo*. Ao tomar ciência das intenções do Conde da Barca e da Corte portuguesa, Humboldt recomenda o secretário recém demitido da classe de Belas Artes do Instituto francês, Joachim

¹⁵ O Conde da Barca ocupava os cargos de ministro da Marinha e Domínios do Ultramar, desde 1814 e também, interinamente, os de ministro da Guerra e Estrangeiros e de presidente do Real Erário.

¹⁶ Criada por Dom João VI, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios foi inaugurada em 1816 por meio de Decreto-Lei em 12 de agosto. A Escola consistia, na verdade, de algumas aulas de Desenho e Figura que eram ministradas por Debret e Grandjean de Montigny em uma casa alugada pelos dois artistas no centro da cidade do Rio de Janeiro. O ensino oficial das artes no Brasil só começou a funcionar efetivamente em 1826, ano em que a Escola passa a ser conhecida enquanto Academia Imperial de Belas Artes e começa a funcionar em prédio próprio, projetado por Grandjean de Montigny, seguindo o modelo da Academia Francesa.

Lebreton. Assim, Lebreton ficou incumbido de organizar um grupo de artistas para iniciar o projeto artístico do novo mundo.

O objetivo primordial da Coroa Portuguesa, com essa missão visava desenvolver aquelas linguagens artísticas que fossem úteis e atendessem ao projeto de modernização do Brasil, oferecendo um estudo das linguagens artísticas que pudessem ser aplicadas a ofícios mecânicos. Buscava-se um ensino de Artes centrado em conteúdos que contribuíssem no desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro, por meio de uma nova proposta arquitetônica e monumentos que marcassem a presença da Corte em solo brasileiro, ilustrando o novo momento da colônia. Esse objetivo, no entanto, opunha-se à primeira vontade de Lebreton, que era criar uma Escola de Belas Artes que seguisse os moldes das escolas europeias, compreendendo o ensino de Arte como elemento de contemplação do belo, digno das elites, sem *aplicabilidade* estabelecida, voltada para o ofício.

As divergentes concepções e interesses que envolviam a relação entre a Corte e Lebreton a respeito das finalidades da criação da Escola de Belas Artes no Brasil mobilizaram o professor francês a enviar em 12 de junho 1816 uma carta ao Conde da Barca. Em sua carta, Lebreton ressalta a necessidade de abertura de uma Academia Imperial de Belas Artes no País, que, seguindo a tradição europeia, colocaria o Brasil em sintonia com outros países desenvolvidos que já haviam organizado suas academias de Belas Artes, como o México Espanhol. O Conde, aristocrata como era, via com bons olhos maior infiltração dos aspectos culturais da civilização francesa, principalmente na nova fase da colônia brasileira, defendendo maior propagação da cultura europeia.

Segundo o professor de História da Arte Alberto Cipiniuk (1998), não existe uma prova de que o conde da Barca tenha efetivamente lido essa correspondência, mesmo porque, o modelo de organização pretendido por Lebreton e exposto em sua carta não chegou a ser implantado oficialmente. No entanto, grande parte de sua estrutura e concepção foi retomada posteriormente por Jean-Baptiste Debret e por Araújo Porto Alegre, anos após a morte de Lebreton, ocorrida em 1819. Mesmo assim, entende-se que a carta endereçada ao conde da Barca lança as bases do que seria a primeira tentativa de estruturação do ensino de Arte erudita no Brasil, bem como de registro de intenções contidas nesse projeto de ensino.

O ensino de Arte proposto por Lebreton contemplava a criação de duas escolas. A primeira delas estaria voltada para o ensino das Artes Liberais (abrangendo o ensino de Arte erudita direcionado às elites) e outra, para as Artes Mecânicas (artesanias, desenho geométrico, destinada ao povo), atendendo àqueles interesses da Corte. No entanto, inicialmente, apenas a primeira obteve êxito. A escola voltada para as Artes Mecânicas teve sua abertura postergada, surgindo somente em 1856, com o nome de Liceu de Artes e Ofícios¹⁷, na cidade do Rio de Janeiro.

Sobre os conteúdos, Lebreton discorre, em sua carta, sobre os temas que seriam de importância para serem abordados pela Academia Imperial de Belas Artes. São eles: *Pintura, Escultura, Gravura a Água-forte e em Talho-doce e Arquitetura*. Lebreton também aponta o ensino de *Música*, mas sem dar muita ênfase. Destaca o ensino dessa linguagem como um desejo, mas ressalva que não se sentia suficientemente competente para indicar as suas diretrizes.

Desejaria que um bom ensino musical completasse o Instituto, Academia ou Escola das Artes, porém não há necessidade de meu zelo, nem de minhas fracas luzes para esta organização. É, portanto, um simples voto que exprimo, e retorno às artes que têm o desenho por base (LEBRETON *apud* BARATA, 1959, p.289).

Lebreton detêm-se, na maior parte de sua carta, em descrever a importância da *Pintura*, e a forma de condução de seu ensino. Ele divide sua exposição em duas partes. No primeiro momento, explica que uma aula de pintura deveria dar ênfase ao *gênero histórico* que, segundo ele, seria o principal estilo da pintura. A *pintura de gênero*¹⁸ abrange a representação de paisagens, cenas familiares e detalhes da natureza. O professor francês destaca a *amabilidade* desse estilo, valorizando e defendendo a sua utilidade justificando-a com elogios às belezas naturais encontradas no Brasil. Para ele, tal estilo naturalista seria o mais apropriado para retratar tais belezas. “Os pintores de gênero teriam uma mina inesgotável de assuntos, de quadros, e que o gosto dos particulares sentirá e encorajará de

¹⁷ O Liceu tinha como finalidade garantir a educação fundamental e o ensino profissionalizante para a população operária, participando, de maneira bastante relevante, da campanha voltada para a educação de adultos, fossem eles homens livres nacionais e/ou estrangeiros, visando à formação de trabalhadores voltados para a construção civil e de operários em geral.

¹⁸ O termo *pintura de gênero* faz referência às representações da vida cotidiana, do mundo do trabalho e dos espaços domésticos, estilo de muito destaque na pintura holandesa do século XVII. Essa pintura tem como destaque a representação do universo burguês e de seu contexto urbano. As representações de paisagens, retratos e as cenas de gênero ganharam destaque enquanto alternativa para os artistas que haviam perdido um importante filão de trabalho: a pintura religiosa.

preferência a pintura de gênero, em vez da outra” (LEBRETON *apud* BARATA, 1959, p.285).

É possível percebermos que, ao defender o estilo de *pintura de gênero*, Lebreton vai aclarando a tônica de suas intenções: interesse em um ensino de Arte que dialogue com os pressupostos do juízo de gosto da elite, cujos temas e ênfases estejam voltados para a contemplação bem como de representação do estilo de vida desse grupo. Lebreton julgava conhecer tal juízo de gosto, pautado pelos pressupostos estilísticos e estéticos da cultura europeia, acreditando que tal concepção se aproximava do ideal estético apresentado pela Corte e pela aristocracia, fosse por conta de suas origens europeias (daqueles que acompanharam a Corte ao solo brasileiro), seja pelo hábito de enviar seus filhos para a formação em cursos na Europa.

Como estratégia para defender sua causa, Lebreton realça o diferencial da sua proposta para o Brasil. Por meio de uma Academia Imperial de Belas Artes que destacasse a pintura de gênero histórico e a tradição artística europeia, a Colônia estaria assumindo um papel de vanguarda no campo das expressões artísticas, fazendo frente àquelas escolas de Belas Artes encontradas na França e Itália. Estas escolas haviam deixado de lado o estilo de *pintura de gênero* em prol de outros estilos de pintura, considerados por ele, como estilos menores. Para Lebreton, a *pintura de gênero* seria o grande assunto da pintura, devendo ser ensinado aos alunos, antes de se aventurarem em outros *pequenos assuntos*. Ele privilegiava, então, a reprodução e valorização daquela tradição que se encontrava em declínio no velho continente.

No segundo momento, ao discursar sobre a organização do ensino da *Pintura*, Lebreton apresenta uma proposta de distribuição e metodologia dos conteúdos, dividindo-o em três níveis. No primeiro nível, seriam apresentados os elementos gerais do desenho, partindo dos princípios elementares técnicos até as estruturas mais acadêmicas (teoria). Estas seriam trabalhadas e analisadas mediante cópias desenhadas e assinadas pelos professores. No segundo nível de ensino trataria de uma progressão do desenho de estudo até a representação acadêmica da natureza (priorizando sua estruturação pautada por elementos da geometria). No terceiro nível, dever-se-ia partir da representação acadêmica (formatada e geometrizada) de um modelo vivo e objetos.

Sobre a *negação* da *pintura de gênero* na Europa, apontada por Lebreton, devemos apresentar algumas considerações que envolvem tal situação. Tal rejeição foi fruto do período pós-revolução burguesa na França, em 1789 quando foram demarcados o início da queda da

monarquia e o fim do modo de produção e organização social alicerçado no campo¹⁹. Com a decadência do *ancien régime*, as instituições sociais que legitimavam e consumiam cultura e objetos de arte até então- Igreja, Monarquia e Aristocracia - reduziram seus patrocínios aos artistas.

Esse período foi de grande fragilização para o sistema de produção dos artistas europeus. Eles se viram obrigados a buscar novas fontes de renda. Não tendo mais um cliente fixo para suas produções, esses artistas precisaram prospectar um novo mercado e, com isso, modificaram seus estilos de ação e produção. A respeito deste cenário, o professor de História da Arte, Alberto Cipiniuk explica que:

[...] embora o artista estivesse muito mais exposto ao seu encomendador, aos seus desígnios e vontades, trabalhava para alguém identificável. Alguém que havia tido a iniciativa de encomendar a obra, que escolhera o artista, que tinha alguma ideia do resultado do trabalho e acompanhava o artista até o final da obra dando sugestões e cobrando prazos. Viver de arte a partir do final do século XVIII significava atender um público novo, desconfiado da autocelebração e talvez autopromoção públicas da aristocracia carola e arrogante. Os artistas precisavam produzir aquilo que supunham bom e então saíam em busca de um eventual comprador para determinarem se os seus trabalhos indicariam o prazer da posse, devoção ou consciência cívica, posto que eram tempos revolucionários. (CIPINIUK, 1998, p.47)

O autor destaca certas particularidades do novo sistema de comércio de Arte. Ele mostra como as transformações no sistema de patrocínio obrigaram os artistas a mudarem seus meios de produção, deixando de produzir obras artísticas por demandas, para produzirem obras genéricas. Assim, passaram a buscar nas novas pinturas, uma aproximação ao novo perfil estético e de gosto ao qual não estavam acostumados, para, eventualmente, conquistar novos patrocinadores. Podemos considerar que os artistas, até o século XVIII, se encontravam vinculados a um empregador, que demandava obras específicas (geralmente tinham como tema a representação de sua imagem, a rotina doméstica e/ou obras elaboradas para simples contemplação). Com a decadência do financiamento da monarquia e da aristocracia, os artistas passaram da situação de *empregados* para a condição de profissionais *liberais*. Sobre essa suposta *liberdade* de criação e inserção de uma obra artística no mercado, Cipiniuk esclarece:

¹⁹Para maiores informações sobre o período, ver HOBBSAWN, Eric. Part I: Developments: I. The world in the 1780s. In: HOBBSAWN, Eric. **The age of Revolution: 1789-1848**. Nova Iorque: First Vintage Book Editions, 1996. p. 7-27.

[...] Se no antigo sistema de patrocínio, os encomendadores exerciam o que nos parece hoje um ultrajante grau de interferência nos seus trabalhos, definindo como as figuras na tela deveriam ser retratadas e até definindo as cores a ser utilizadas; em períodos posteriores o artista teve que enfrentar uma situação nova, uma liberdade profissional que lhes estava sendo proporcionada pelo declínio do antigo sistema de patrocínio direto. Todavia essa liberdade implicava em uma vida sujeita às oscilações de mercado e sujeita às incertezas econômicas. Na medida que os artistas começaram a depender dos caprichos do mercado para ganharem suas vidas, os patronos foram sendo substituídos pelos críticos e pelos *marchands*, ou por aqueles que eram uma coisa e outra, o que ocorria na maioria das vezes. (*grifos do autor*) (CIPINIUK, 1998, p.48)

Todavia, na condição de trabalhador liberal, a quem interessaria, naquele tempo, o consumo de Arte? Para o historiador Eric Hobsbawm (1996), essa outra clientela pode ser encontrada dentro da nova burguesia liberal que ganhara força após a revolução francesa e estava ansiosa por aceitação dentro do processo de ascensão aos círculos da elite aristocrática. Uma das possibilidades de conquista de destaque na sociedade do período, além da compra de títulos de nobreza como os de barões e duques, era reproduzir e imitar o estilo e o gosto requintado da elite para as artes. A ânsia dessa nova classe por adquirir novos hábitos foi direto ao encontro dos interesses dos artistas que, antes órfãos dos antigos mecenas, buscavam a sobrevivência vendendo seus trabalhos à nova classe em ascensão.

Posto isso, Lebreton, como membro da burguesia, estava atento à situação em que se encontrava a Europa, e estava em sintonia com as demandas e necessidades da elite e da Corte, que saíra do antigo Continente, e se encontrava no Brasil. Julgando conhecer o juízo de gosto do Reino e acreditando que ao propor ensino de artes que se aproximasse da tradição europeia, ele supriria a necessidade da elite brasileira de manutenção de laços com o *Velho Mundo*. Assim Lebreton elaborou uma proposta de ensino de Arte que coaduna com os interesses dessa classe. Por conseguinte, defendia um ensino e uma apreciação da Arte fortemente arraigada na tradição clássica. Para tal, buscava reproduzir o ideal de belo que estivera em voga na Europa, utilizando-se do cenário naturalista encontrado no Brasil como estratégia para a manutenção de certos privilégios da classe artística. Para se adequar às intenções da Corte portuguesa no Brasil, Lebreton também organizou um conteúdo de ensino voltado para a formação profissional, que seria destinado às classes menos favorecidas.

Sobre o Ensino de *Escultura*, Lebreton apresenta, de forma sucinta, uma proposta de ensino dividida em três níveis, sendo os dois primeiros semelhantes àqueles propostos para a

Pintura. O diferencial se encontra no terceiro nível de ensino, pois os alunos passariam a modelar, no atelier de um professor específico, o objeto relativo ao tema em pauta.

A respeito do Ensino de *Arquitetura*, para Lebreton, o ensino poderia ser tanto teórico quanto prático. Para o trabalho com a teoria, sugere conteúdos focados na história da arquitetura e seus princípios, seguidos da análise dos monumentos modernos e clássicos e das construção e estereotomia²⁰.

3.2.1. Entre a contemplação e a reprodução: o discurso ideológico de classe

Para viabilizar o Ensino de Arte, na visão de Lebreton, cada uma das áreas do conhecimento anteriores demandaria um quadro específico de profissionais, disciplinas e assuntos. Assim como a especificação dos profissionais, Lebreton também define sobre quais *qualidades* seriam mais adequadas aos seus alunos para que um ensino de Arte pudesse obter êxito no país. Assim quanto ao perfil dos alunos que ingressariam na academia, Lebreton sugere que cada escola esteja voltada para um público específico. Assim, o ensino voltado às Belas Artes estaria destinado àqueles candidatos das classes mais abastadas, considerados público mais qualificado para desenvolver e reproduzir a tradição neoclássica no Brasil. E a aprendizagem técnica, como desenho e a artesanaria seria destinada aos aprendizes (adultos e crianças) oriundos das famílias de classes sociais menos favorecidas.

Lebreton justifica tal discriminação alegando que, caso fosse definido ensino gratuito no País, abrir-se-ia um precedente ao possibilitar as classes inferiores pleiteassem vagas na Academia Imperial de Belas Artes, que eram destinadas a um público específico. Em tal situação, correr-se-ia o risco de que esse perfil de público, devido à sua falta de requinte e maior esclarecimento, pudesse se constituir como “fermento grosseiro” (LEBRETON *apud* BARATA, 1959, p.292), que poderia penetrar na Academia Imperial de Belas Artes e

²⁰ Ciência que trata do corte, entalhe e da divisão de sólidos (madeiras, pedras e rochas) empregados na construção civil.

deformar o investimento no projeto e os esforços dos artistas e professores vindos da Europa. Também a formação dos cidadãos do novo país, oriundos da elite seria afetada, colocando todo o sistema em risco.

É de se desejar que esta má semente não se introduza no berço de nossa escola; que, pelo contrário, a profissão de artista fique, em geral, numa região média da sociedade: que o pintor e o escultor sintam prazer com a leitura dos poetas e dos historiadores e se inspirem neles; que o arquiteto seja capaz de erudição e de penetrar, até certo grau, nas ciências matemáticas (LEBRETON *apud* BARATA, 1959, p. 292).

Observamos no trecho acima que a distinção de classe social se faz presente na proposta de Lebreton, ao considerar na sua proposta de ensino duas instâncias: uma voltada para a Belas Artes e outra para a Artesania. A primeira nos remete diretamente à sua citação. Lebreton entende que apenas os alunos privilegiados, nascidos nas classes sociais mais elevadas, estariam aptos a compreender e apreciar as nuances proporcionadas pela expressão artística. A segunda apresenta um caráter reprodutivo e utilitário. Mesmo em seu discurso voltado para as elites, o contato com a tradição neoclássica se faz por meio da reprodução, uso de cópias, modelos de obras clássicas ou da reprodução dos moldes feitos pelos professores (seguidores da tradição). Nessa perspectiva, e na proposta apresentada por ele para a *Pintura*, podemos notar a ausência de espaço para o desenvolvimento da *expressão* dos alunos, haja vista que os exercícios e técnicas se encontram condicionados a modelos. Assim, o que Cipiniuk (2003) chama de *efeito circular* é a produção dos objetos de arte que continuam a reproduzir a mesma lógica de legitimação do gosto da elite, contribuindo para a manutenção do próprio campo de produção daqueles artistas dignos de destaque.

Ao analisarmos o ensino voltado para a artesanaria, é possível identificar que este se encontrava alicerçado na reprodução de esquemas, modelos e moldes. Porém, diferentemente do contexto contemplativo da arte proposta para a elite, a finalidade do projeto da Escola de Artes e Ofícios era voltado para a prática. Não identificamos nos preceitos gerais do ensino de Arte, valorização da visão artística como manifestação da expressão criativa dos alunos (quer da elite, quer das classes menos favorecidas). O que é passível compreender a nosso ver, é que sua proposta de ensino dialoga com a adaptação de uma estética europeia, mas dela comportando apenas, certas características, mais precisamente, as adequadas ao perfil de classe dos alunos trabalhadores.

Outro elemento que podemos perceber no ensino de Arte do período, é a ênfase dada a um ensino que estivesse compromissado com a reafirmação do *status de Colônia*, demonstrando que o conhecimento produzido no Brasil diferia do encontrado na Europa. Tal entendimento é ressaltado nos estudos da pesquisadora Magda Chamon (2005) ao abordar o projeto de formação da cultura brasileira, cujas bases são fortemente enraizadas nas concepções europeias, tanto em âmbito econômico, quanto no das mentalidades e culturais.

A condição de colônia, imposta à formação cultural brasileira, permite saber que várias foram as intervenções por ela sofrida em função de interesses externos, tanto no nível econômico quanto no das mentalidades. Daí tornou-se possível, nela, imprimir todo um jogo de relações entre autoridade e submissão. (CHAMON, 2005, p.23)

A respeito da relação entre autoridade e submissão apresentada pela autora, questionamos, em nossos estudos, algumas das reminiscências do discurso da tradição dentro da Arte-Educação. Não desconhecendo e nem desqualificando a importância da abordagem da História da Arte no ensino, principalmente aquela construída pela tradição europeia, investigamos quais os reflexos dessa concepção na formação de nossa cultura, a ponto de manter certas características construídas *fora*, privilegiando a cultura estrangeira. Essa questão nos remete à reprodução dos padrões culturais e representacionais das elites perante outro discurso em destaque, das classes desfavorecidas.

O enfoque apresentado por Lebreton desconsidera a possibilidade de haver manifestação artística relevante fora da classe dominante. Afinal, a elite já estaria acostumada com esse tipo de produção. Separar o conhecimento seria uma solução para se evitar a perda de *qualidade*.

Hoje o discurso separatista para o ensino de Arte perdeu força institucional devido às novas relações sociais e culturais, fruto do novo contexto. Esse novo discurso defende um ensino cidadão, ao considerar o aluno como agente construtor de identidade nacional. Esse novo discurso defende “[...] o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar as realidades próprias dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País” (BRASIL, MEC, 1999, p.111). Logo, é de nosso interesse investigar quais as ênfases dadas pelas professoras em sua prática no ensino público.

Contudo, na trajetória do ensino de História, e da prática, em Arte no Brasil, ainda é possível encontrar em grande parte das professoras, um discurso que valoriza a tradição e

desvaloriza certos referenciais socioculturais dos alunos que são filhos das classes trabalhadoras. Entendendo as diferenças culturais e a manifestação artística desses alunos como *desviante*, resta aos mesmos, *adaptar* o olhar de forma a dialogar com os referenciais estéticos da elite.

A propósito, a professora de Música Ana e a de Artes Plásticas e visuais Júlia expuseram algumas características que as aproximam do discurso tradicional que privilegia o ensino da História da Arte, considerando-o fundamental para a compreensão da própria História da Humanidade. Sobre a questão a professora Ana responde:

Eu mostro uma determinada época, como as coisas estavam. O aluno vem de uma cultura, vem de algum lugar. Então, eu mostro a bagagem cultural através da Arte, da pintura, escultura. Mostro os movimentos artísticos e como a produção dialogava com as características sociais de sua época. [...] Eu tenho que tentar dialogar com as referências deles, e, na grande parte das vezes são sempre as mesmas: funk ou sertanejo. Então, eu tento apresentar algo novo para eles. Algo que não faz parte da maioria do universo deles. (informação verbal).

A professora Ana, ao expor a sua proposta de estabelecer diálogo entre o universo cultural de seu aluno e a que ela pretende ensinar, deixa claro que cultura à qual ele está inserido não é a mesma que ela deve valorizar e trabalhar pedagogicamente. Desse modo, ela reforça a necessidade de *aplicar* um conhecimento que aborde os movimentos e os contornos de uma história da Arte *superior*, a qual não faz parte do universo de seu aluno. Vimos que ela fala em dialogar com os referenciais dos alunos, mas isso não nos pareceu claro. Pelo contrário, o que percebemos foi negação dos produtos culturais socialmente vivos e vinculados às comunidades de origem dos alunos²¹.

A respeito das aulas observadas da professora de Música Ana, não presenciamos muitos momentos de troca ou participação mais ativa dos alunos na construção/complementação do conteúdo que estava sendo trabalhado. Quando questionamos sobre as referências, e eventual contribuição e participação dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos, a professora Ana comentou:

²¹ Reforçamos que a maioria dos alunos das escolas investigadas são filhos de trabalhadores de classe média e classe média baixa; alguns são filhos de casais jovens e/ou mães solteiras. Existem alguns alunos que são criados por avós ou tios. Conforme o relatório sobre as perspectivas regionais pesquisadas (Regionais Oeste e Nordeste) apresentam situações de expansão territorial e desenvolvimento econômico, principalmente nos ramos comerciais e industriais. Porém, destacam-se algumas comunidades e aglomerados de famílias que se encontram em risco social sendo, inclusive, a Região Oeste, uma das regiões de maior índice de violência dentro do município de Belo Horizonte.

Nem sempre dá pra aproveitar aquilo que eles gostam. Muito do que eles apresentam é o que é tocado na rádio mesmo. É o *popularzão*. É o que é de mais fácil acesso. O tipo de conhecimento que eu ofereço em minhas aulas é um conhecimento que eles não teriam acesso. Procuo ficar mais nas minhas referências. Quando dá, a gente troca alguma coisa. Mas, aquilo que eles gostam já está na mão deles. (*informação verbal*)

Destacamos que os PCN desenvolvidos para o ensino de Arte apresentam a importância do processo de fruição da obra de arte. Assim, a contextualização histórica poderá ser usada para valorizar os elementos da diversidade, implícitos em determinada produção.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. [...] A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p.56)

Nessa perspectiva, é possível identificar que a professora de Música Ana defende a importância da apresentação de um conteúdo mais requintado para que seus alunos tenham, pelo menos, algum tipo de contato e/ou noção do percurso histórico traçado pelos movimentos registrados tanto pela arte erudita quanto pela popular já legitimada como produção cultural de qualidade. Ela entende que é importante para o aluno saber que a cultura é construída, possui uma história, possui uma *bagagem*. Assim, ela busca em seu trabalho apresentar outra *realidade* para o aluno.

Por outro lado, ressaltamos que esse processo de apresentação de uma produção cultural histórica não apresenta maiores canais de identificação com a *cultura* presente na história dos alunos. Esse alheamento às vivências dos alunos implica em resistências por parte dos discentes. Nessas situações, a professora Ana nos relatou que faz uso de sua condição de professora para impor o conteúdo que ela julga relevante ser ministrado aos alunos, mesmo que eles o julguem *ultrapassado*, como aponta seu próprio depoimento no relato abaixo:

Se eu apresento alguma coisa diferente, um Chico Buarque, ou alguém do tipo, volta e meia eu escuto: “Nossa professora! Isso é muito ultrapassado!” Ai, tem momentos em que tenho que mostrar um estilo, uma MBP, na base da imposição. “Você não pode dizer que não gosta se nem ao menos você ouviu!” (Informação verbal).

Nessas situações, a professora justifica que o conflito entre os interesses dela e dos alunos reflete o seu universo restrito. Segundo a professora, o campo de referência comum

apresentado por seus alunos é o da música sertaneja e funk (mais comuns em seus círculos sociais), ou aquela música que estiver em destaque nas emissoras de rádio. Diante de tal *limitação*, o universo de compreensão dos alunos, agregado ao relativo desinteresse no processo de aprendizado/contato de um conteúdo novo oferecido pela professora, *obriga-a* a utilizar da imposição como estratégia em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o argumento utilizado pela professora Ana para justificar a imposição de determinado conteúdo é que o aluno não poderia alegar que *não gostava* de determinado estilo ou obra artística sem ter o mínimo de embasamento musical sem, pelo menos, não ter sido apresentado à linguagem artística mais *nobre* e detentora de *maior* refinamento estético, ou melhor, sem nunca ter vivido tal experiência.

Quanto às manifestações artísticas da contemporaneidade apreciada por seus alunos, a professora Ana parece não associá-las a um contexto de resistências que vincula as produções culturais contemporâneas e as do passado. Aliás, tais resistências remetem, inclusive, a movimentos que hoje são considerados *refinados* e aceitos pelo gosto da classe dominante, mas que, quando surgiram, provocaram *incômodo* ao tocar em assuntos ou subverterem padrões estilísticos e temáticos. Isso foi o caso da *bossa nova*, da MPB das décadas de 1970. Esses movimentos exaltavam a cultura popular como Tropicalismo, *Novos Baianos*, apenas para mencionar algumas dessas manifestações citadas pela professora. Vale lembrar que, o teórico cultural George Yúdice (2006) analisa o percurso histórico de apropriações e mutações pelas quais passam as manifestações populares. Por exemplo, ele analisa os paralelos entre a gênese *marginal* do samba e o funk, que foi apropriado pela elite, e agora é aceito como manifestação artística popular, uma busca por um novo referencial de identificação. A esse respeito, Yúdice comenta:

O funk brasileiro ocupa o *mesmo espaço físico* do samba mais tradicional, mas ele questiona, como na música em questão, a fantasia do acesso ao espaço social. Seus adeptos constituem um novo setor cultural- *a novidade cultural*- que não se identifica com os sambistas mais antigos, embora eles também sejam uma garotada favelada, suburbana, classe média marginal. Esses jovens desafiam a propriedade das classes médias “não marginais” do espaço da cidade, alegando que estes lhes pertencem. Por meio das novas músicas não tradicionais como o funk e o rap, eles procuram estabelecer novas formas de identidade, mas não aquelas pressupostas na autocompreensão do Brasil, tão anunciadas, como sendo uma nação de diversidade sem conflitos. Pelo contrário, a música é sobre a *desarticulação da identidade nacional e a afirmação da cidadania local*.(grifos do autor) (YÚDICE, 2006, p.162)

Para a professora de Artes Plásticas e visuais Júlia, a importância do ensino de considerado erudito remete ao contexto histórico da produção da própria humanidade. Por isso, é importante permitir que o aluno se *sensibilize* com esse tipo de produção, possibilitando-o a enxergar o mundo através de outros referenciais.

Existe um universo de produção riquíssimo. Interessa deixar ele [o aluno] em contato com tudo que há dentro da produção artística possível, pra ele fruir, aprender. É um trabalho de muita sensibilização mesmo. [...] Então, porque não colocar esse aluno, que pertencem desde as classes “A” a “Z”, em contato com o luxo da produção artística? Da evolução? Mostrar de onde a gente saiu e até onde estamos nesse campo da Arte? Mostrar uma Monalisa, um Van Gogh? O esforço é tentar sensibilizar o aluno ao máximo possível. Enxergar o mundo por outro prisma, não tão árido, ter essa visão maior do universo das imagens, da produção artística mesmo [...] Uma produção artística mais elevada, mais erudita, porque ele não tem isso à disposição, as camadas mais baixas. Normalmente o que se dá é um tambor, né? Só que aquilo ele já está cansado de conhecer [...] Tem que conhecer o erudito, conhecer tudo, até pra que ele possa dizer que não gosta. “Eu vi, e eu não gosto”. Eu conheço, mas o meu *metié* é o popular mesmo. Mas ele tem o direito de conhecer tudo isso. Esta sempre foi uma tônica no meu trabalho. (informação verbal)

Podemos identificar nessa fala certas semelhanças com a da professora anteriormente citada. Assim, também Júlia considera importante o ensino da História da Arte como registro de uma construção sociocultural da História da Humanidade. De acordo com Júlia, seria uma das funções do Arte-Educador preparar e instruir seus alunos apresentando temas relativos à arte. Assim, seria possível sensibilizá-los desenvolvendo conteúdos estético e histórico em artes não arrolados nos referenciais culturais dos alunos. Contudo, quando as professoras se referiram aos discursos dos alunos, limitaram apenas a citá-los sem propor reflexão alguma acerca dos contornos e sem nenhum questionamento crítico pertinente à situação deles.

Outra semelhança entre as duas professoras diz respeito à seleção dos movimentos artísticos que seriam relevantes para serem desenvolvidos em sala de aula. Assim, a professora de Artes Plásticas e visuais Júlia, trabalha certos referenciais com seus alunos. Esses referenciais são selecionados entre a sua prática e seu gosto pessoal que remete ao juízo de gosto erudito e/ou da produção cultural popular que já foram apropriadas pela classe dominante.

Nessa direção, podemos extrair, das falas das professoras, a visão delas a respeito da concepção/ função da Arte. Apontaríamos, em primeiro lugar, o entendimento das linguagens artísticas como processo evolutivo da formação humana. Tal visão reforça a tradição de

ensino de Arte vinculado à história do ensino de Artes no Brasil. Em segundo lugar, temos a visão dos objetos artísticos como elementos de sensibilização. Nesse caso, sensibilizar se relaciona com as construções estéticas que são trazidas para a sala de aula pelas professoras as quais remetem à própria formação delas. A esse respeito, com base em nossa pesquisa, podemos dizer que a formação das professoras reflete as ênfases dadas durante a formação acadêmica, nos referenciais da tradição. Aliás, como já apontamos neste trabalho, observamos, no depoimento da professora de Música Ana, que ela enfocava, sobretudo, os referenciais eruditos. Também o processo de formação da professora de Artes Plásticas e visuais Júlia, se apresentou fortemente marcado pelas bases da restauração (que representa um campo de conhecimento no qual o domínio sobre os referenciais históricos da tradição são indispensáveis para a preservação da memória). Como revela este trecho:

No curso abordávamos muito a história da Arte, do Barroco mineiro. Sempre me interessei por essa história, seus desdobramentos e elaborações estéticas. (informação verbal)

Assim, ela deixou claro que busca algumas referências históricas para guiar suas práticas, principalmente características marcantes da História da Arte produzida pela tradição.

Quanto ao papel das linguagens artísticas para suas vidas, foi-nos possível identificar, nas entrevistas, mediante os interesses apontados, concepções a respeito do *belo*, *expressão*, *capacidade*, *criação*, entre outras fazendo parte da vida delas, como registrado, respectivamente, nas falas das professoras Júlia, Ana e Maria:

Eu não conseguiria viver sem alguma experiência dentro das Artes. [...] Eu sempre li, me interessei, acompanhava alguma coisa dos movimentos artísticos da cidade durante os anos 1970. Eu caminhei mesmo por gosto (informação verbal)

Eu falo arte é a essência da pessoa. É ela, e somente ela ali na hora em que a pessoa vai se expressar. Arte é a única nesse planeta que é de cada um. Eu falo que, uma expressão numérica de matemática tem que dar somente uma resposta. Na arte é o contrario. Se tiver 30 alunos em uma sala de aula, a arte tem que dar 30 respostas diferentes, porque cada um é um. Naquele momento é a pessoa quem está fazendo, é o que ela sente. É pura emoção, e é uma coisa difícil de você tirar hoje em dia. (informação verbal)

A arte pra mim é aquilo que mexe com sentimento das pessoas, suas percepções. Para mim, a arte está presente em tudo. Eu não concebo a vida sem arte. É a arte que nos move. Eu acho de grande importância. E no caso específico do Arte-Educador, através do leque de opções que a arte oferece, acho que o papel do Arte-Educador é fortalecer a expressão dos educandos, no sentido de mostrar que eles são capazes

também de criar. Uma vez que você está ali dando oportunidade, ouvindo e percebendo as potencialidades dos alunos. É muito bom você dar esse empurrão para o aluno se sentir gente, entendeu? Com um desenho bacana que ele faz, ou cantando, ou dançando, qualquer tipo de expressão, entendeu? Então eu acho a arte importante nisso. (informação verbal)

Nos depoimentos das professoras, podemos identificar alguns contornos referentes à percepção estética pautada pela intuição e pelo juízo de gosto. O juízo se encontra fortemente amparado em uma percepção direta daquilo que representaria a *voz interna* do sujeito, a identificação indiciada por um critério subjetivo. Tal concepção se aproxima do referencial clássico sobre a construção e elaboração de um *padrão de gosto*. Dito de outro modo, diz respeito à forma pela qual os indivíduos percebem a beleza de maneiras distintas, estabelecendo padrões estéticos baseados em suas próprias experiências. Conforme nos apresenta os PCN de Arte, deve-se buscar a aproximação com os referenciais estéticos dos alunos, porém, é necessária a preocupação em articular o sentimento estético encontrado nos alunos, via expressão, com os referenciais e juízos de gosto apontados pelas professoras, a respeito do referencial estético que elas apresentam. Esse relacionamento deveria se preocupar com maior articulação e reflexão, visando a melhor fruição do aluno do objeto artístico. Por exemplo:

Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas. (BRASIL, 1997, p. 53)

Nesse sentido, podemos perceber uma identificação entre expressão artística, com voz e subjetividade, por exemplo, quando a professora Ana associa a criação artística como forma de representação da individualidade dos alunos. A Arte, ao não apresentar uma *única resposta* referente a um questionamento específico, e sendo valorizada nesse quesito, abre caminhos para que a sensibilidade do aluno encontre condições, e segurança, para se manifestar. A associação entre as palavras *Arte* e *essência*, dialogam com certas concepções que remetem às primeiras identificações com o universo das Artes apresentadas pela professora. *Essência* pode ser entendida, em alguns momentos, como *dom*, aquilo que diz respeito à manifestação espontânea do indivíduo.

Mas, também a professora de Artes Plásticas e visuais Maria se aproxima do discurso da professora Ana quando vincula as manifestações artísticas ao *sentimento* das pessoas, envolvendo o campo das percepções. Aliás, segundo suas palavras, “a arte está presente em tudo” (informação verbal). Em tal contexto, caberia, então, ao Arte-Educador assumir o papel

de mediador entre a linguagem artística exterior à cultura dos alunos e àquela que pertence ao seu grupo cultural, e oferecer-lhes espaço e instrumentos para se expressarem. Aqui, novamente percebemos um discurso sobre o olhar e a prática artística que envolvem o sentimento, a intuição. Tal percepção remeteria a uma mediação dialética que envolvesse e articulasse construções estéticas produzidas pelos alunos, em meio ao contexto do multiculturalismo, com as construções estéticas trazidas pelas professoras.

Essas concepções ainda aparecem com grande destaque, principalmente no discurso sobre o referencial de *belo* defendido pela elite, ou pelos indivíduos que incorporaram essa visão de mundo. Podemos afirmar que fragmentos dessa visão ainda podem ser encontrados no ensino de Arte na contemporaneidade, seja em práticas perpetuadas por algumas instituições de ensino que se baseiam na reprodução do estilo de gosto erudito, silenciando-se os questionamentos e referenciais culturais trazidos pelos alunos. Tais percepções remetem a contextos que não priorizam a reflexão sobre as indagações apresentadas pelos alunos sobre determinada obra. Dessa forma, o ensino dessa disciplina acaba por minimizar as possibilidades de construção e diálogo entre referenciais estéticos, tanto do contexto da elite, da indústria cultural, quanto dos contextos sociais dos alunos de classes sociais economicamente desfavorecidas. Sobre a relação entre mediação do conhecimento, construção estética feita pelos alunos e leitura de imagens no campo das artes visuais, a Arte-Educadora Maria Helena Rossi argumenta:

A interpretação estética resulta dos instrumentos que a cultura lhes dá para compreender o que está sendo oferecido para leituras. O professor/mediador tem de estar atento a isso durante as atividades de leitura. Além disso, deve levar em conta a natureza do desenvolvimento estético dos alunos. Quando dissemos que as perguntas que emergem durante a leitura são sempre as oportunas para cada pessoa em cada momento da vida, queremos dizer que essas são as perguntas que devem ser enfocadas, discutidas e estimuladas pelo professor, a fim de que o conhecimento estético do aluno possa ser desenvolvido. Se ele (*o professor*) considerar que tais questões são infantis, ingênuas, menores, não estará respeitando a construção do conhecimento estético do aluno. [...] Assim, fazer suposições sobre o que o aluno deve ler, ou impor a nossa compreensão sobre a imagem, é algo que devemos evitar, se pretendemos agir de acordo com os avanços das ciências da educação, da sociologia e da psicologia, particularmente das teorias do desenvolvimento cognitivo. (ROSSI, 2008, p.76)

Mas, voltando aos dados coletados na sala de aula, observamos que as professoras se preocupavam em apresentar um conteúdo que tratasse de questões nacionais, enfatizando

algumas características da arte brasileira e mineira, procurando dialogar com as diversas linguagens artísticas em suas aulas. Em sua aula de Música, a professora Ana, por exemplo, à época, trabalhava com elementos do modernismo brasileiro. Ela apresentou alguns artistas e obras da tradição artística brasileira como: Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Mário de Andrade, Alberto da Veiga Guinard, apenas para citar alguns nomes. Já a professora Júlia, procurava desenvolver a sensibilidade musical, apresentando alguns ritmos e sons de regiões do mundo como cantos africanos, música instrumental egípcia, grega e turca, entre outras. Já a professora Maria, que ensinava Artes Plásticas, estava mais concentrada no cronograma de atividades estabelecido por ela que contemplava a teoria das cores, exercícios de perspectiva, desenhos de observação e reprodução das mãos, além da elaboração e colorização de *mandalas*.

No entanto, para a professora Ana, a função da escola está em apresentar novas possibilidades de estudo, propor uma linguagem artística para os alunos pelo contato com outras referências e manifestações culturais. Para conduzir esse processo, a professora utilizava de diferentes estilos musicais como: música erudita, bossa nova, MPB (estilos esses que podemos considerar acessíveis aos gostos da elite) além de outros estilos musicais atualmente legitimados e privilegiados pela elite dominante como: samba, música regional e a folclórica. Para essa professora, os conteúdos apresentados em sala de aula serviam de ponte entre uma produção mais requintada e a representação artística que os alunos traziam para a sala de aula, originária de movimentos populares e comunitários, muitas vezes marginalizados. Contudo, nossa percepção é que a professora Ana ainda considerava como referência, apenas os conhecimentos artísticos valorizados pela cultura dominante. Senão vejamos:

A proposta era ter uma linguagem, a linguagem artística. Então toda linguagem, para que se tenha uma comunicação, você precisa ter um conhecimento. Então eu comecei a formar um conhecimento mais profundo, e o espaço para ter esse conhecimento é a escola. Ai eu fiquei pensando "se a escola não passa um Tom Jobim, não é a família dessa comunidade, que vai oferecer esse acesso." então, em cima dessa proposta de uma linguagem, que se tem um conhecimento, né? Eu vou então trabalhar essa proposta de contextualização da música. (informação verbal)

Em suas palavras, podemos perceber a valorização de um conteúdo cultural, referendado pelo estilo de gosto da elite. Como vimos, para ela, o *verdadeiro* conhecimento artístico está fortemente pautado pela transmissão de certa visão estética, por ela denominada

linguagem artística. Nesse sentido, apresenta exemplos de obras artísticas que são valorizadas pelas elites, e reconhecidas como objetos e produções de qualidade. Partindo desse pressuposto, a professora entende que a escola estaria contribuindo para a ampliação do conhecimento de seu aluno tendo, como horizonte, os elementos estéticos e do juízo de gosto elaborados conforme a concepção da classe dominante. Tais elementos deveriam ser abordados junto aos alunos, uma vez que o acesso a esse conhecimento no contexto familiar/social das classes desfavorecidas é difícil.

Mas, como essa professora desenvolve o olhar de seus alunos para a leitura das imagens propostas pelos objetos artísticos originários de estratos sociais distanciados do cotidiano cultural dos alunos? A esse respeito, a Arte-Educadora Simone Ferreira Luizines (2008), compreende que as imagens que nos circundam ajudariam na compreensão de nossa atual cultura. Porém, é necessário que o mediador (no caso o Arte-Educador) esteja preparado para articular essas imagens com as referências que permeiam a relação entre o aluno, a sociedade e o educador.

No campo das artes plásticas, a cada dia, a produção aproxima-se mais da vida. E é esse um dos grandes obstáculos para a compreensão da arte contemporânea e conseqüente valorização da figura do mediador-personagem que media o contato e a fruição entre expectador e obra. E será que o mediador da leitura de imagem, e agora me detenho apenas à leitura da imagem de obra de arte, não tem atuado apenas como esse conciliador de tensões, ou até controlador de interpretações? Será que o que se tem feito, tanto no museu quanto na sala de aula, é realmente uma formação do olhar como costumamos pregar, ou será que, de fato, temos tentado ensinar nossos alunos a ver e ler sob a nossa ótica? (LUIZINES, 2008, p.60)

Diante dessas colocações nos perguntamos o que, realmente, vimos nas práticas das professoras? De certa maneira, concordamos com a afirmação de Luizines. Acreditamos na tentativa das professoras de direcionar o olhar dos alunos aos referenciais estilísticos dela (professora). Como já foi dito, tais referenciais assimilados na formação acadêmica pelas professoras, estavam pautados pelo discurso da tradição e das experiências construídas nesse contexto.

3.3 O Ensino de Arte durante a Primeira República

Retornando ao percurso histórico o estudo do Ensino de Arte no Brasil na Primeira República nos remete examinar os objetivos da Educação com a proclamação da República em 1889, quando novas preocupações rondam os intelectuais republicanos. Uma delas, qualificar a população que contava com um índice de 67% de analfabetos no ano de 1890 (CHAMON, 2005). Portanto, uma reforma no sistema educacional era indispensável já que, além da capacitação para as demandas do mundo do trabalho, tinha-se a preocupação de capacitar novos cidadãos que se adequassem à reformulação democrática do país, defendendo-se uma *educação popular*. Eis a explicação de Magda Chamon sobre essa questão:

A sociedade brasileira que despontava com a República era mais complexa do que a recém-liberta sociedade escravocrata. Novos estratos sociais emergiam, e se diversificavam os interesses, as origens e as posições sociais da heterogênea composição social popular [...] Os republicanos sabiam da importância da adesão e do consenso do povo na consolidação dos seus ideais. Da escola, esperavam que moldasse os cidadãos. Assim, *o cultivo do espírito, a elevação moral, a formação do caráter* eram a tarefa urgente que a escola deveria cumprir [...] (*grifos da autora*)(CHAMON, 2005, pp.88-89)

Nessa perspectiva, qual seria a função do ensino de Artes para a República? Diante de tal contexto, o ensino voltado para arte erudita perde foco, passando a ser visto como mero acessório, sem utilidade prática definida. E, então, o ensino de Arte se volta para o desenvolvimento da técnica, concentrando-se o interesse no Desenho Geométrico.

Vale lembrar, aqui, que a substituição do cultivo do belo pelo desenvolvimento da técnica se deve à vertente positivista nacional, baseada nos pressupostos do filósofo francês Augusto Comte (1798-1857). Essa vertente buscava elaborar uma pedagogia que privilegiasse a ciência, colocando-a no centro da questão educacional. Essa perspectiva adquire vários adeptos entre os que defendiam uma aproximação maior do ensino aos avanços sociais e industriais pelos quais passava o mundo e o Brasil. Sobre o projeto pedagógico do Positivismo, o historiador Franco Cambi explica:

O projeto pedagógico do positivismo estava voltado, em particular, para uma elaboração da pedagogia como ciência (ou “ciência da educação”), por um lado, e, por outro, para uma redefinição dos *curricula* formativos, colocando em seu centro a ciência, vista como o conhecimento típico e central do mundo moderno baseado na indústria

e como feixe de disciplinas altamente formativas, tanto no plano intelectual como no do caráter. Ao lado destes aspectos dominantes deve, porém, ser destacada também a presença de outras características típicas da posição “positiva”: a valorização da educação como “dever” essencial das sociedades modernas e como “direito” de cada cidadão e, portanto, como meio primário para operar uma evolução no sentido laico e racional da vida coletiva; a atenção aos problemas da escola, sentida como o instrumento essencial desse crescimento educativo das sociedades industriais. (*grifos do autor*) (CAMBI, 1999, p.467)

Na visão de Comte, um ensino que privilegiasse o conteúdo de artes só teria relevância caso seu conteúdo se prestasse para o ensino da ciência. Desse modo, o ensino de Artes seria importante tanto no campo do desenvolvimento do raciocínio, quanto para a racionalização da emoção.

Assim, os positivistas brasileiros visavam, com a introdução do ensino de Arte nas escolas primárias e secundárias, à “regeneração do povo através de um instrumento que lhes educasse a mente” (BARBOSA, 2002, p.67). O ensino de Arte, conforme a proposta positivista subordinava a imaginação à observação, identificando e valorizando as leis que regem a forma.

Contudo, para entendermos outros desdobramentos de algumas organizações políticas, relacionadas ao processo de expansão do sistema de ensino, precisamos resgatar alguns pressupostos ideológicos que discutem o novo paradigma para o ensino de Arte. Assim, Rui Barbosa (1849-1923), importante jurista, pensador, escritor e diplomata, representante da corrente liberal brasileira já em 1882, admitia que seria necessário repensar e elaborar o pensamento ético político, buscando construir um projeto educacional que atendesse às demandas de um novo período republicano que despontava.

Na opinião de Rui Barbosa, o ideal é que o ensino procurasse adequar aos propósitos de uma educação voltada para as necessidades populares. Desse modo, a educação seria vista como condição imprescindível para o alcance da cidadania, colaborando para consolidação da nova ordem social proposta. A propósito, Rosa Fátima de Souza apresenta alguns interesses que envolveram a reforma educacional de Rui Barbosa:

No parecer sobre a reforma do ensino primário, Rui Barbosa propôs um programa enciclopédico tendo em vista a necessidade de ampliação da cultura escolar para o povo, isto é, a formação de uma classe trabalhadora conformada às exigências do desenvolvimento econômico e social do país. Esse programa compreendia: educação física, música e canto, desenho, língua materna, rudimentos das ciências físicas e naturais, matemática e taquimetria, geografia e

cosmografia, história, rudimentos da economia política e cultura moral e cívica. Ciente da profundidade da inovação sugerida, Rui não poupou esforços em justificar de forma meticulosa a presença de cada um dos assuntos componentes do programa escolar. Para apoiar seus argumentos, serviu-se o relator de abundantes citações de documentos oficiais e da opinião de pedagogos, cientistas, médicos, higienistas e autoridades do ensino de renome internacional. (SOUZA, 2000, pp. 15-16)

A respeito das reflexões de Rui Barbosa sobre o papel da Educação na opinião da pesquisadora Maria Cristina Gomes Machado (2001), Rui Barbosa foi bastante influenciado pelas discussões de sua época. Empenhado em um projeto de modernização do país, Barbosa interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino que fosse gratuito, obrigatório e laico, e abrangesse a educação desde o jardim de infância até a universidade. A autora ainda destaca que, para elaboração do seu projeto, Rui Barbosa buscou inspiração em países que estavam difundindo um projeto de escola pública, procurando pensar uma proposta para educação que estivesse em sintonia com as modernas concepções e técnicas pedagógicas da época. Rui Barbosa, “Para fundamentar sua análise recorreu às estatísticas escolares, livros, métodos, mostrando que a educação, nesses países, revelava-se alavanca de desenvolvimento.” (MACHADO, 2001, p.04)

Posto isso, o período que compreende as discussões propostas por Rui Barbosa a 1895, é destacado por Ana Mae Barbosa (2002) como primeira fase do desenvolvimento industrial brasileiro. Nessa primeira fase, destacou-se o discurso voltado para a importância da Educação para o desenvolvimento de uma nação voltada para o progresso, como revela este trecho:

A reforma de ensino proposta por Rui Barbosa procurava preparar (o povo brasileiro) para a vida. Esta preparação requeria o estabelecimento de um ensino diferente do ministrado até então, ensino este marcado pela retórica e memorização. Era preciso privilegiar novos conteúdos, como ginástica, desenho, música, canto e, principalmente, o ensino de ciências. Esses novos conteúdos, associados aos conteúdos tradicionais, deveriam ser ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. Para tanto, o método que guiaria este aprendizado basear-se-ia na observação e experimentação, procurando cultivar os sentidos e o entendimento. Recomendava, portanto, a adoção do método intuitivo. Para o autor em estudo, essas mudanças no sistema de ensino eram fundamentais para tornar o Brasil uma nação civilizada. (MACHADO, 2001, p.05)

O currículo proposto por Rui Barbosa visava à difusão do ensino técnico e prático como estratégia para propagar aqueles conteúdos e disciplinas que fossem interessantes para a nova fase de desenvolvimento do país. Defende-se, portanto, a reformulação e solidificação da educação pública, como o motor fundamental para o desenvolvimento do país.

Com efeito, para Rui Barbosa, a educação deveria estar fortemente compromissada com um projeto de país e de modernização. Mas, como exposto por Machado, os pareceres produzidos por ele imputavam à escola esse papel civilizatório. Recorrendo aos estudos de Nascimento (*op. Cit.*) percebemos que o projeto educacional e civilizatório era dirigido a determinado público: homens livres, excluindo-se os escravos e mulheres. Tal estratégia visava manter o *status* da sociedade burguesa por meio da instrução. No entanto, suas propostas educacionais, vistas em um primeiro momento como distanciadas das reais necessidades globais do país, foram sendo implementadas progressivamente, aproveitadas por outras propostas modernizadoras que acompanhavam as transformações sociais que foram acontecendo no período.

De acordo com Vilma Trindade Saboya (1991), as propostas de Rui Barbosa eram carregadas de forte ideal político, atrelado ao discurso educacional. Ao propor um sistema nacional de ensino, Rui Barbosa buscou unificar os valores da classe burguesa, junto ao domínio crescente do capital financeiro internacional dentro do país, para manter o Estado democrático burguês.

Para que o Brasil fosse considerado uma democracia forte e potência industrial, o país deveria se adequar aos novos requisitos impostos pelo mercado. Portanto, deveria formar cidadãos mais capacitados para lidarem com assuntos ligados aos avanços das ciências e com o manejo das máquinas criadas pela Revolução Industrial. Para isso, tal reforma do ensino deveria buscar na atualização, mudanças que já estavam em curso nos países mais desenvolvidos. Sendo assim, o ensino deveria centrar-se na experimentação, abandonando-se àquelas tendências imitativas e meramente focadas na memorização, desconectadas das reais necessidades sociais.

Nesse contexto de proposições e reformas educacionais, Rui Barbosa reserva destaque especial para o ensino do Desenho, visto como um importante elemento de formação e de capacitação de novos profissionais para o desenvolvimento industrial pretendido. A esse respeito, esclarece Maria Cristina Machado:

O ensino de desenho não era o de ornamentação, nem tinha como objetivo transformar todos os alunos em artistas, mas exercitar o olho e a mão para que eles pudessem ver com exatidão e reproduzir coisas de seu interesse ou que pudessem ser aplicadas, principalmente, nas indústrias. Assim, o ensino proposto não se destinava ao cultivo da pintura, da escultura ou estatuária, mas explorava as possibilidades da adaptação da arte ao desenho industrial através do estudo do desenho, adequando a arte ao trabalho mecânico e fabril. Dessa forma, contribuiria para o progresso do país, pois era necessário criar a indústria nacional. (MACHADO, 2001, p.06)

Ao pensar uma reforma da educação vinculada ao desenvolvimento fabril e mecânico, podemos perceber que o discurso que defendia o Ensino de Desenho, atribuía a seu ensino, um papel de eficácia como ferramenta, no processo de iniciação profissional. Sobre essa questão, Rosa Fátima de Souza (2000) chama a atenção para a importância que é dada ao Ensino do Desenho como disciplina do currículo escolar, de contribuição significativa às diferentes profissões e ofícios.

O entusiasmo de Rui pelo desenho fazia eco à opinião de industriais, pedagogos e autoridades do ensino dos países adiantados que viam a potencialidade da escolarização desse saber profissional para o desenvolvimento econômico. Por conseguinte, o desenho foi ressaltado como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho. [...] A esse conteúdo foi atribuída uma finalidade essencialmente prática que se ajustava às necessidades da indústria e da arte. Deste ponto de vista, para o operário a aprendizagem do desenho era tão importante quanto a aprendizagem da leitura e da escrita. Tratava-se, sobretudo, do domínio de uma aprendizagem técnica, profissional. De acordo com Rui, não por acaso, a Inglaterra e os Estados Unidos haviam-no considerado uma das bases primordiais da cultura escolar. (SOUZA, 2000, p.18)

Sobre a organização e, como deveria ser conduzido o ensino do Desenho em sua proposta educacional, Rui Barbosa aponta alguns princípios metodológicos indicados aos professores. Segundo Ana Mae Barbosa (2002), essas características de ensino perpetuaram no ensino tecnicista de Artes – no caso, o Desenho geométrico - até meados de 1920, tendo por base os princípios sintetizados abaixo:

- O desenho produzido pelo aluno deveria ter, por base, as formas geométricas;
- Nos exercícios de observação, o objeto deveria ser reduzido à sua forma geométrica antes de ser reproduzido em seus detalhes;

- Dar-se-ia destaque à utilização da rede estenográfica²² para os desenhos de reprodução de modelos feitos por meio de memorização ou ditados, sem o auxílio de régua ou compasso;
- Para os desenhos confeccionados através de modelos, deveria ser feito um estudo comparativo entre as características globais e particulares do objeto, analisando suas proporções entre uma seção e o todo;
- Dever-se ia utilizar da prática do desenho a tempo fixo (ou cronometrado);
- O desenho desempenharia importante papel no auxílio de outras matérias, principalmente a Geografia;
- O desenho de *invenção* deveria conter elementos já preestabelecidos, ou seja, reorganizar os esquemas já apreendidos.

Esses princípios de ensino de desenho revelam que não havia interesse em desenvolver o olhar estético, criativo e crítico do aluno-aprendiz de desenho. Os pressupostos implícitos nas recomendações prescritivas de Rui Barbosa objetivavam o fazer artístico, considerando sua aplicabilidade no mundo do trabalho. O ensino da disciplina de Desenho objetivava *afiar* o olhar e as mãos, para executar o trabalho da maneira mais rápida e eficiente possível. Até o desenho de *invenção* deveria utilizar de esquemas prescritos.

O discurso em defesa do ensino do Desenho geométrico preconizava esse tipo de qualificação como possibilidade de ascensão social. No entanto, na verdade, o que se propagava era que essa estratégia de capacitação de uma mão de obra menos qualificada, localizada nas esferas mais baixas socioeconomicamente, não possibilitava reais melhorias nas condições sociais dos trabalhadores do período. A esse respeito, manifesta-se Ana Mae Barbosa:

Encontramos na história do ensino da arte no Brasil a configuração da visão da arte como preparação para o trabalho no fim do século XIX ancorada nas ideias liberais de Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio Cesar Pereira Borges. Mas, com uma conotação libertária ligada ao anti-escravagismo e à aparentemente nobre preocupação de preparar os escravos recém-libertos para conseguir empregos. Não deixavam de ser hipócritas como os neoliberais de hoje, que querem que tudo

²² s.f. Processo de escrita formado de sinais abreviativos convencionais que permitem transcrever as palavras quase tão rapidamente quanto são pronunciadas. O mesmo que taquigrafia.

continue o mesmo: eles ganhando muito dinheiro às custas de manter a maioria na instabilidade empregatícia. Os nossos liberais de antigamente pensaram em preparar os escravos para trabalhos de pinturas de gregas e frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais, assim como em métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil, portanto, assimilando-os nas mais baixas classes sociais. (BARBOSA, 2009, p.63)

Todavia, a partir do século XX, os pressupostos do positivismo perdem suas forças à medida que a escola começa a passar por processos de profunda e radical transformação. Assistimos, então, a uma pedagogia ativista que, conforme salienta Franco Cambi (1999), abre a escola para novas influências, nutrida por forte ideal libertário. Nesse movimento, de caráter internacional (sobretudo na Europa e nos Estados Unidos), novas teorizações e experimentações didático-escolares buscam colocar a escola como principal instituição para uma sociedade democrática. No caso da Arte-Educação, buscou-se um discurso que se afaste dos princípios tecnicistas e reprodutivistas do positivismo para explorar a sensibilização e a expressão dos indivíduos. Abordaremos a seguir o relacionamento entre experiência e ensino de Artes no sistema escolar.

3.4 A teoria da experiência e os novos contornos da Arte-Educação no Brasil

O pensamento que considera a experiência para a Arte-Educação encontra suas bases epistemológicas na obra filosófica do pensador norte americano John Dewey (1859-1952). O conceito de experiência elaborado pelo supracitado autor relaciona-se com os campos individuais e sociais de existência. Como comenta Ana Mae Barbosa (1998), a “experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam” (p.21). Abordaremos alguns elementos pertinentes a esse conceito, e como ele foi apropriado pela Arte-Educação no Brasil.

Sobre a chegada do pensamento de Dewey no Brasil e suas apropriações e leituras no ensino de Artes, Lígia Maria Bacarin (2005) em sua pesquisa sobre *Movimento de Arte-Educação no ensino de arte no Brasil* destaca a importância da intermediação feita pelo educador brasileiro Anísio Teixeira na divulgação das ideias e propostas de Dewey. Teixeira fora seu aluno na *Escola para Professores* na Universidade de Columbia no ano de 1928,

mantida pelo pensador norte-americano. Sobre a influência de Dewey no pensamento de Anísio Teixeira, diz Bacarin:

Para validar a Arte-Educação nos pressupostos da Escola Nova, Teixeira valorizou o seu aspecto instrumental, não uma instrumentalidade fundada no estético como concebida por Dewey, mas, como instrumento em benefício do conteúdo da lição. Assim, a instrumentalidade da experiência estética residiu em possibilitar a continuidade da experiência consumatória. Esses aspectos foram importantes para o rompimento com os padrões estéticos e metodológicos tradicionais, por outro, criou-se uma postura não-diretiva, onde tudo em Arte-Educação era permitido em nome da livre-expressão. (BACARIN, 2005, pp.108-109)

Com referência ao conceito de experiência articulado na obra de Dewey, Ana Mae Barbosa (1998) destaca a importância do papel da qualidade estética no processo de consumação do conhecimento pela experiência. “A experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É por intermédio da qualidade estética que se unifica a experiência enquanto reflexão e emoção.” (BARBOSA, 1998, p.22). Para o pensador norte americano, a experiência agrega intenção e a interação entre o indivíduo e o mundo por meio de emoções e ideias.

Com relação à proposta educativa, Dewey valoriza o conhecimento prévio dos alunos como importante elemento para a construção do conhecimento. Segundo a pesquisadora Teóura Benedetti, a influência de Dewey foi marcante na educação brasileira. Fruto dessa influência, por exemplo, a primeira tentativa de trazer os “ideais estrangeiros sem implantá-los de acordo com a cultura do país de origem, mas buscando uma interpretação de acordo com as condições brasileiras.” (2007, p.69)

Uma das características referentes à interpretação da teoria de Dewey pelos estudiosos brasileiros é relacionar a apreciação naturalista à tentativa de reprodução realista. Isso acabou por marcar o ensino de Artes (e até certo ponto persiste) considerando-a campo da livre expressão e esvaziado de sentido. Os estudiosos interpretavam a livre apreciação e expressão como estratégias para se alcançar uma representação realista (BARBOSA, 1998). A filosofia de Dewey não separa *arte e vida*. Quanto à experiência, diz Dewey:

A interação do ambiente com o organismo é a fonte direta ou indireta de toda experiência, e do ambiente provem as restrições, resistências, ajudas, equilíbrios, que quando se encontram com as energias do organismo de maneira apropriada, constituem a forma. (DEWEY, 1985, p.91)

Buscando aprofundar o conceito de experiência elaborado por Dewey, o teórico italiano Benedetto Croce (1866-1952) acrescenta que o papel da experiência não deve ser compreendido apenas como expressão, mas também deve-se levar em consideração a elaboração estética. Contudo, a elaboração de um conhecimento relativo à estética não se deve basear somente nas experiências pessoais; é necessário estabelecer elementos de contato entre percepções.

Transportando esses conceitos para nossa pesquisa de campo, vimos que a professora de Música Ana defende que o contato com o universo da Arte potencializa as situações de troca e experimentações entre os alunos, o que estaria de acordo com a visão de Croce. A professora destacou a importância da emoção na integração com a essência do indivíduo, trazendo as marcas de uma história em particular que dialoga com o coletivo.

[...] Arte é um trabalho coletivo, mas ao mesmo tempo é o resultado de toda a vivência que ele tem. Então, não tem uma resposta pra Arte. É a essência dele... É o que ele expressa... É a emoção. E emoção é dentro do ser humano. Uma emoção que traz as marcas de sua história. (informação verbal)

O discurso que defende o ensino de Arte focado na expressão e na emoção ganha destaque em projetos autônomos de Arte-Educação no Brasil. Segundo Ana Mae Barbosa (2003), na década de 1930, com o surgimento das primeiras escolas que priorizavam os modos de produção de Arte, voltados para crianças e adolescentes fora do ambiente escolar, algumas práticas pedagógicas embasadas na livre expressão começaram a ganhar força na Arte-Educação, afastando-se da concepção do ensino de Arte como suporte para outras disciplinas. Os PCN de Arte, porém, fazem algumas ressalvas a respeito da livre expressão dentro do currículo escolar:

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realizar” e “aprender a fazer, fazendo”; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer”- ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção. (BRASIL, 1997, p.22)

Essas primeiras experiências de ensino de Artes foram realizadas na forma de disciplina extracurricular. O desenho infantil era visto como manifestação da livre expressão

da criança, entendendo-o como representação de um processo mental passível de investigação e de interpretação. O enfoque dado à livre expressão e ao espontaneísmo na produção infantil teve seu início com a artista plástica Anita Malfatti (1860-1964).

Como aponta a literatura, Malfatti começa a oferecer, em 1930, aulas para crianças em seu atelier particular e, posteriormente, ministrou cursos para crianças na Biblioteca Infantil Municipal, vinculada ao Departamento de Cultura de São Paulo dirigido por Mário de Andrade (1936-1938). Sobre as interpretações referentes à livre-expressão dos alunos no período, Ana Mae comenta:

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA *apud* SILVA & ARAÚJO, 2007, p.07)

As concepções de Malfatti e Mário de Andrade inspiraram o artista plástico Augusto Rodrigues (1913-1993) que, juntamente com a artista Lúcia Alencastro Valentim e da escultora norte-americana Margareth Spencer fundaram, em 1948, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Escolinha de Arte do Brasil (EAB), oferecendo aulas das diversas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia) para crianças. A EAB tinha, em suas bases e princípios, uma visão de educação pela Arte fortemente pautada pelas teorias do filósofo e educador Herbert Read (1893-1968), o qual, também, se apropriou das bases filosóficas de Dewey, defendendo educação como fundamento da Arte. A EAB partia de uma proposta não diretiva e aberta. A ênfase de análise era dada sobre a livre produção da criança. Outra característica marcante da atuação da EAB foi a tentativa de difusão de concepções mais modernas na área da educação artística, como a publicação de jornais voltados para a Arte-Educação a partir da década de 1970. Os jornais apresentavam e difundiam técnicas até então pouco conhecidas em meio escolar²³.

²³ Algumas dessas técnicas exploravam o uso do lápis de cera e anilina; lápis de cera e varsol; desenho de olhos fechados; impressão e pintura de dedo; mosaico de papel; recorte e colagem coletiva sobre papel preto; carimbo de batata; bordados; desenho raspado e de giz molhado; dentre outras.

Para F. A. Azevedo (*apud* SILVA e ARAÚJO, 2007), o que havia na proposta da Escolinha de Arte do Brasil era um esforço de dessacralização da obra de Arte. Tal visão reforçava um ideal que se traduzia em autonomia criativa da criança. Tinha-se uma percepção da criança como produtoras de obras artísticas em potencial. Mas, para isso, elas deveriam ser mantidas afastadas da arte produzida pelo mundo adulto. Nesse processo, o Arte-Educador deveria interferir o mínimo possível no processo de aproximação do aluno da arte adulta.

Em suma, a experiência da EAB foi bastante significativa na propagação dos ideais que surgiram no Modernismo de 1922. A livre expressão, segundo os artistas e críticos da educação tradicional, não havia encontrado seu real espaço no projeto da Escola Nova. Os alunos formados pela EAB contribuíram no processo de multiplicação de outras Escolinhas por todo o Brasil, chegando a haver 32 escolinhas de arte no país. Da experiência com as Escolinhas, surge o *Movimento Escolinha de Arte* (MEA), visando transformar a educação e a prática dos professores através da união entre Arte e Educação. Resta-nos ressaltar que essas escolinhas funcionavam como oficinas, não se caracterizando ensino formal e regulado pelo Ministério de Educação.

3.5 A consolidação do ensino de Arte durante os anos de 1970 e 1980

A trajetória do ensino de Arte apresenta alguns paradoxos referentes a correntes que pensavam e discutiam as estratégias e propostas para seu ensino e às reflexões e implicações do real propósito e/ou necessidade de vinculação da Arte ao currículo educacional.

De acordo com Everson Melquiades da Silva e Clarissa Araújo (2007), desde a década de 1970, muito do que se discutiu a respeito do ensino de Arte na escola básica foi fruto das contribuições e discussões referentes às estratégias de ensino apontadas pelas Escolinhas de Arte do Brasil (EAB). Essas instituições livres de ensino contribuíram para uma primeira compreensão do ensino de Arte como questão *socialmente problematizada*, tendo sua temática sido abordada, com certo destaque, pela literatura educacional.

Assim sendo, enquanto as Escolinhas de Arte buscavam aproximação com a livre expressão, seguindo uma proposta inatista²⁴, segunda a qual o Arte-Educador não intervia no processo criativo da criança, conforme nos lembra Daniel Castro Oltramari (2009). Durante a década de 1970, fruto de certa falta de consistência teórico-metodológica para desenvolver o ensino de Arte, e, também do contexto sociopolítico vigente no Brasil, reapareceram discursos pautados por tendências tecnicistas por influência dos Estados Unidos. Segundo os estudos do referido autor, a ênfase em uma prática voltada para a técnica é impulsionada pelo Golpe Militar de 1964, quando os esforços de formação retomam a característica produtivista. Nessa perspectiva, a qualificação para o trabalho ante o uso de novas tecnologias reassume um papel de destaque no cenário nacional. A esse respeito, o autor se expressa:

O Estado de Exceção influenciava a economia no que tratava da sua aceleração, mas, ao mesmo tempo, reprimia as representações dos interesses sociais. Assim, é compreensível que os interesses educativos da época estivessem direcionados para uma reforma na LDB que voltasse a Educação mais para o desenvolvimento tecnológico e econômico do que para uma formação humanística e integral do aluno. (OLTRAMARI, 2009, pp. 26-27)

Em adição, diria Júlio Emílio Diniz-Pereira (2000) que, em um processo de formação de professores fortemente influenciado por teorias advindas da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, prioriza-se a dimensão técnica do processo de formação, tanto de professores quanto de especialistas em educação. Assim:

[...] na primeira metade da década de 70, sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação [...] nessa época havia uma visão funcionalista da educação, em que a “experimentação,

²⁴ A propósito do inatismo, dialogamos com alguns preceitos expostos pela psicologia da Gestalt que fundamenta uma das concepções teóricas sobre aprendizagem. A respeito das características dessa corrente psicológica, tem-se, como pressuposto, que o conhecimento é resultado de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito. A Gestalt opõe-se ao Behaviorismo por ter em seu fundamento epistemológico a base racionalista, ou seja, “pressupõe que todo conhecimento é fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito” (GIUSTA, 2002, p.35). “A Gestalt, ao enfatizar as estruturas mentais como totalidades organizadas comuns à razão humana, toma como princípio uma visão inatista, segundo a qual a pré-formação não se caracteriza como resultado da ação do sujeito sobre o mundo concreto, nem tão pouco da realidade concreta sobre o sujeito. Se as estruturas mentais são, de fato, pré-formadas, a aprendizagem não se dá enquanto processo, mas como pré-condição inerente aos aspectos individuais de cada sujeito” (CHAMON, 2006, p.119). A Gestalt rejeita a tese de que o conhecimento seja fruto da aprendizagem. Os sujeitos não reagiriam a estímulos específicos, mas, a configurações perceptuais (*Gestaltens*) através de *insights*, ou seja, o todo é apreendido de forma súbita, imediata, por meio da reestruturação do campo perceptual do indivíduo. Nessa perspectiva, o professor cumpriria o papel de facilitador da aprendizagem, ofertando ao aluno, os estímulos para que possa organizar o seu conhecimento.

racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores”. [...] A maioria dos estudos sobre formação de professores, publicados até 1981, indicava uma preocupação com os métodos de treinamento de professores. (FELDENS, 1984, p.17 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2000, p.16)

Contribui, também, para a compreensão do contexto político vigente o estudo de Otaíza Romanelli (1978). Ela analisou os contornos das políticas educacionais no período de industrialização do Brasil durante o governo militar. Com a implantação da indústria de base, novas necessidades foram criadas. Precisava-se de maior variedade e de mão de obra de qualidade para os novos empregos que estavam surgindo. Acrescenta, ainda, a autora que, a partir de 1968, grandes e profundas mudanças ocorreram na sociedade e na economia do país. Com a aceleração do ritmo do crescimento, oriundo dos investimentos internacionais em projetos de desenvolvimento industrial, surge uma nova demanda social pela educação. Esse quadro agrava a crise que já existia no sistema de ensino, vinculada à demanda por melhorias na qualificação e estruturação. Essas demandas aceleraram a promulgação de diversos acordos e convênios de colaboração financiados por agências internacionais²⁵.

Os acordos internacionais contribuíram para maior penetração da perspectiva capitalista e da lógica de produção e organização da iniciativa privada na área de Educação, sobre a responsabilidade do Estado. Assim, as propostas organizacionais de ensino passaram a incorporar a lógica empresarial de resultados e de valorização de índices estatísticos. Através da importação de técnicas *modernizantes*, enfatizou-se a valorização da aprendizagem em si, descontextualizada de seu campo social e histórico. Portanto, não havia nenhum esforço em valorizar estudos que buscassem maior relação com os processos sociais, de forma mais ampla. Ao contrário, os temas de pesquisa eram abordados de forma compartimentada com a supervalorização das áreas tecnológicas, como analisa Romanelli:

É sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a

²⁵ Esses acordos foram estabelecidos entre o MEC e seus órgãos, junto a *Agency for International Development* (AID). Foram convênios que buscavam oferecer assistência técnica e cooperação financeira, visando organizar o sistema educacional brasileiro. Ao todo, foram estabelecidos doze acordos, entre 1964 a 1968. Os convênios abrangiam todas as esferas do sistema de ensino (níveis primário, médio e superior), propondo intervenções tanto nos campos acadêmicos (currículo, publicações, distribuição de livros técnicos e didáticos) quanto de formação dos profissionais (docentes e técnicos). Os acordos contemplavam intercâmbio de assessores americanos, consultoria e treinamento técnico de especialistas brasileiros, bolsas de estudo para capacitação de profissionais e professores em centros de qualificação nos Estados Unidos, estratégias de expansão e aperfeiçoamento do corpo de profissionais da educação, produção e estruturação de material de treinamento, dentre outras funções. O período ficou conhecido como “Acordos MEC-USAID”. (ROMANELLI, 1978, p.196)

gradativa perda de *status* das humanidades e ciências sociais, de modo geral, nas reformas do ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação. (ROMANELLI, 1978, p.203)

Com relação ao ensino de Arte, um dos primeiros movimentos que contribuiu para uma prática dessa disciplina mais voltada para a fundamentação técnica no campo da Arte, se deu com a promulgação das Diretrizes e Bases para a Educação de 1971, Lei nº 5.692.

Assim, com a alteração da legislação, o ensino de Arte passa a ser chamado *Educação Artística*, conforme artigo sétimo dessa lei, tornando conteúdo obrigatório para a educação de primeiro e segundo graus. Diz a lei: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.” (BRASIL, 1971, s/d²⁶)

No entanto, tal obrigatoriedade não se converteu em maior busca por fundamentação da prática em Arte-Educação, muito pelo contrário. Ocorre que é aprovada a obrigatoriedade do ensino de Arte na escola básica, mas não havia uma instituição de ensino superior voltada para a formação de Arte-Educadores. Como também não havia especificação do conteúdo, acabou-se por permitir que qualquer tipo de atividade fosse realizada no espaço destinado à disciplina de Educação Artística. Esse fato contribuiu para que o ensino de Arte se tornasse um campo de pluralidade de interesses e tendências, tanto em relação aos conteúdos culturais a ser ensinados, quanto em relação ao tipo de formação que seria demandado aos profissionais responsáveis pelo seu ensino.

A rigor, quando da aprovação da nova legislação os únicos capacitados para ministrar aulas no campo da Arte eram os formados pelas Escolinhas de Arte. Estes, como já apresentamos, tinham como pressupostos metodológicos, o ensino pautado pela livre expressão, logo estimulavam a criação usando materiais diversos. Neste contexto, surge um impasse: que tipo de capacitação se espera do Arte-Educador? Qual o propósito de ensino de Arte no contexto escolar? Por outro lado, ao mesmo tempo em que as políticas públicas demandavam uma formação artística pautada pela técnica e pela polivalência nas variadas linguagens artísticas, os Arte-Educadores disponíveis no mercado de trabalho apresentavam formação antagônica a esses princípios tecnológicos e pedagógicos, conforme podemos observar neste trecho dos PCN:

²⁶ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acessado em: 27 de dezembro de 2011.

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: "... não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". A Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. (BRASIL, 1997, p.28)

3.6 Estratégias para a formação do Arte-Educador no contexto desenvolvimentista

Uma das estratégias propostas pelas políticas públicas para suprir a falta de profissionais para o ensino de Arte foi criar, no ano de 1973, cursos de Licenciatura de curta duração (dois anos) e de caráter polivalente. Nesses cursos eram abordados os princípios das artes visuais, desenho geométrico, teatro, música e dança.

Mas os cursos criados para cobrir a necessidade imposta pela lei eram pouco instrumentalizados e não contribuíram para uma formação sólida dos professores. Ofereciam-se atividades múltiplas, envolvendo experimentações musicais, corporais e plásticas, mas sem a preocupação em aprofundar o conhecimento em seus fundamentos epistemológicos. Os arranjos encontrados nesse contexto para a formação do Arte-Educador são denunciados pela estudiosa Maria José Subtil:

À partir de meados da década de 60 articulou-se a tendência tecnicista na educação brasileira em decorrência do modelo socioeconômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil [...] Em arte as formulações sobre criatividade, consagrada neste momento como conteúdo e metodologia, encaminham para o desenvolvimento de habilidades e atitudes imprescindíveis À formação integral dos alunos. [...] Nas séries iniciais a Educação Artística foi tratada enquanto *atividade*, apontando para uma simplificação da Arte na escola. Nessa concepção houve uma manutenção das práticas da livre-

expressão individual, e o acento na criatividade e na comunicação como fator de desenvolvimento integral. No planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista, através de um trabalho centrado no treinamento de habilitações e aptidões com o auxílio dos livros didáticos. (SUBTIL, 2011, p. 247)

A pesquisadora também destaca as características encontradas nos centros de treinamentos dos professores durante a década de 1970. Como vimos anteriormente, a obrigatoriedade do ensino de Arte foi requerida via legislação e sem os cuidados necessários para amparar a formação profissional dos professores de Arte. Dessa forma, os cursos de curta duração desempenharam a função de suprir a demanda legal, porém, não possuíam escopo teórico e metodológico estruturado. O que havia era uma formação inconsistente para o ensino das linguagens artísticas. Diante da necessidade de se adicionar um novo perfil profissional a essa função, e da ausência de tempo hábil para a solidificação de sua formação, optou-se por recorrer aos professores que estivessem interessados em *assumir* essa nova carreira, como complementação de renda, em vez de, formar profissionais completos.

Retomando a pesquisa de Maria José Subtil (2009), podemos identificar dois perfis básicos de professores que se interessavam pelos cursos de curta duração em Educação Artística, como alternativa para agregar novas fontes de renda. Assim, um grande número de professores, cuja formação básica era na área de Letras e Língua Portuguesa, assumiram os cargos de Arte-Educadores devido à proximidade de temas. Em sala de aula, esses professores enfatizavam características da História da Arte. Para isso serviam de exemplos retirados da Literatura e da História. Outro público interessado nessa missão eram professores que tinham como área de formação a Matemática, Geometria e Física. Esses professores utilizavam as técnicas e esquemas que priorizavam o uso do desenho geométrico, aplicando-o como ferramenta de ensino dos conteúdos da área de exatas.

Percebemos esses enfiamentos, notadamente com relação ao desenho geométrico, uma redução do potencial criativo e da dimensão histórica e do senso crítico. Tal contexto poderia ser relacionado a um relativo alijamento dos alunos, no sentido de se explorar a pluralidade de experiências junto às linguagens artísticas. Embora as políticas públicas objetivassem o ensino de artes voltadas para a técnica, respaldadas pelos pressupostos do positivismo (isto é, o fazer *artístico* só teria função quando cumprisse aos interesses estabelecidos pela ciência), de fato, na prática, isso não acontecia em consequência de baixa qualidade da formação oferecida aos professores, em cursos inconsistentes na abordagem das linguagens artísticas.

Outra característica do perfil profissional desses professores que se candidataram para a função de Arte-Educador, diz respeito ao interesse particular sobre o fazer artístico de cada um. Mas a experiência deles, com esse conteúdo, quando havia, não passava de um *hobby*; muitas vezes estava ligada a trabalhos manuais (Artesanato); outros, pela pesquisa e/ou por interesse particular pelo tema. Esses professores baseavam suas aulas na própria prática, complementada por cursos de formação livre, especializações, oficinas, conforme seu interesse. Esses cursos serviam de alicerce para elaborar sua própria metodologia. Maria José Subtil arrolou algumas atividades mais citadas por seus sujeitos de pesquisa, ao investigar a experiência pregressa dos professores com os fazeres artísticos:

As atividades denominadas pelos professores como *experiência anterior em Arte* foram: Artesanato (a citação mais expressiva, compreendendo uma variada gama de atividades manuais), Artes Plásticas, Pintura, escultura em madeira e argila, violão, coral, Teatro, Dança e pintura em vidro. (*grifos da autora*) (SUBTIL, 2009, p.186)

Diríamos que as formas de apropriação do conteúdo de Arte eram construídas seguindo características peculiares, subjetivas de cada professor. No caso do professor de Arte com formação profissional em outra área do conhecimento, tinha-se por hábito, assumir o conteúdo de artes como recurso adicional, ao salário. Desse modo, o professor dialogava somente com sua formação básica e seus interesses pessoais, sem um maior comprometimento com um currículo artístico.

Desse modo, a atuação desses profissionais, cuja formação priorizava outros campos do saber, acabava por colaborar para a falta de maior robustez teórica da prática Didática em Arte-Educação. Assim, não se investindo em cursos de preparação e qualificação, voltados para a formação do Arte-Educador, as políticas educacionais referentes ao Ensino de Arte possibilitavam múltiplas práticas pedagógicas que tendiam à utilização de referenciais tecnicistas²⁷ e/ou inatistas.

²⁷ Havia atividades que eram pautadas por guias, livros didáticos e materiais mimeografados, priorizando-se técnicas do desenho geométrico, a reprodução de modelos prontos e exercícios direcionados. Outra característica era priorizar as atividades livres e de recreação, ocupando-se o tempo com atividades soltas e sem maiores contextualizações (BARBOSA, 1998).

3.7 A Arte-Educação como profissão: uma escolha pautada pela vivência, por afinidade, pela segurança financeira

Conforme já mencionado neste estudo, procuramos identificar, em nossa pesquisa de campo, as características implícitas na formação das professoras sujeitos da pesquisa. Quais os fatores que as motivaram a escolher a carreira de Arte-Educador? Cabe destacar que o período de formação das professoras (entre as décadas de 1980-1990 do século XX), corresponde à época de elaboração de novas diretrizes para a Educação (Lei 9.294/96 e dos PCN de Arte). Ressaltamos que esse período deve ser encarado como um aspecto relevante de investigação sobre os possíveis resquícios dessa formação. Afinal, nesse período é que se deu o processo de assimilação das professoras e formas de apropriação da mudança legal.

Posto isto, percebemos, ao longo das entrevistas, que a aproximação com a Arte-Educação se deu, primeiramente, por afinidade, fruto de experiências familiares. Conforme os relatos das professoras Júlia, Ana e Maria, as influências familiares e comunitárias foram marcantes nas escolhas pela profissão:

A arte sempre fez parte do universo da minha família. Uns desenhavam, muitos se encaminharam na música, outros na pintura [...] a musica foi uma expressão artística que teve muito destaque, principalmente na figura do meu avô. Ele tocava órgão [...] e, como a família por parte de pai, europeia, era toda religiosa, tínhamos essa tradição musical. [...] Trabalhei com cerâmica, fiz escultura, um pouco de fotografia; gastei muito tempo no curso (*Belas Artes*) porque eu fiquei pesquisando, pesquisando não! Passeando por todas as áreas antes de definir. (informação verbal)

Meus pais são estrangeiros, vindos da Itália e, quando chegaram ao Brasil, começaram a se envolver com música. [...] Nós morávamos no interior e, quando viemos para Belo Horizonte, havia uma professora da universidade, vizinha nossa, que tocava piano. Eu escutava aquele piano e, como havia um piano em casa, eu comecei a me aproximar e a explorar a minha habilidade musical. Já tinha um dom familiar que eu fui aprofundando. (informação verbal)

As Artes, eu desenvolvia junto a um grupo de teatro na vizinhança. Com eles, montava peças e ajudava na confecção de figurinos. Desde nova eu já gostava de atuar na área de artes. (informação verbal)

É possível identificar nos relatos das professoras a presença de alguma manifestação artística no seio familiar foi destacada pelas três entrevistadas. Essas experiências contribuíram, conforme relataram as entrevistadas, de forma marcante para suas escolhas profissionais. Ressaltamos, porém, que pela carreira docente em Arte-Educação não foi a

primeira opção de carreira de todas as três entrevistadas. No caso da professora Júlia, sua primeira formação se deu em Geografia, porém, devido a contextos e intercursos após sua formação, resolveu explorar outros cursos dentro da Academia e, assim, acabou por optar pelo curso de Belas Artes.

Eu gosto muito da Geografia, ela foi minha primeira formação. Fiz licenciatura e o bacharelado, mas aí, quando terminei o bacharelado, veio uma insatisfação. Eu queria trabalhar na área de pesquisa, mas não via muito *gancho* para entrar nessa área. Fiquei também muito desmotivada com o fim do curso na faculdade. [...] Trabalhei por 1 (um) ano com Geografia, mas logo a deixei. Eu disse: “Ah, vou estudar mais um pouco, vou fazer Belas Artes!” (informação verbal)

Ao ingressar no curso de Belas Artes, destacou Júlia, o contato com o campo da Restauração marcou sua formação:

Fiz minha formação toda, bem acadêmica, na área da Arte, mas durante o período, e fui contaminada pelo vírus da restauração. Terminei o curso de Belas Artes e já entrei logo pra restauração. Comecei a trabalhar, logo quando eu estava prestes a terminar o curso. Tive algumas disciplinas voltadas para a área de conservação (*dentro do curso de Belas Artes*) e comecei a gostar. Eu entrei em 1985 (*Na universidade*) e saí em 1996, com Licenciatura, Bacharelado (*em Belas Artes*) e com Pós-graduação na área de restauração. Foi nesse período que eu fiz o concurso para a prefeitura e comecei a trabalhar no turno da noite, e, de dia, trabalhava com restauração. (informação verbal)

Por fim, ela ressaltou que seu real desejo era permanecer nessa área e se sustentar fazendo restauração. Mas, manter-se nessa função era difícil em virtude da falta de estabilidade e da baixa remuneração. Por conseguinte, ela decidiu concorrer ao concurso de professor oferecido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Como ela frisou, viu no Magistério a possibilidade de complementação de renda, podendo *pagar as contas*.

A escolha por outra carreira também foi cogitada pela professora Ana. Ela, antes de concluir sua formação em Música, também havia tentado o curso de Economia, mas, acabou por abandoná-lo. Já a professora Maria relatou que seu ingresso no curso de Licenciatura em Belas Artes resultava de sua afinidade com a área, motivada pela experiência com grupos amadores de teatro, durante a adolescência, além da influência de uma irmã, formada em Belas Artes, na qual se espelha muito.

Quanto à aproximação da docência em Artes com seus processos de formação percebemos durante as entrevistas com a professora Ana, que suas primeiras experimentações referentes ao ensino surgiram na juventude.

Bem, eu comecei dando aulas particulares de piano. Dava aulas para iniciantes aos 16 anos. Atendia em casa e, quando ingressei na Licenciatura em Música, dava algumas aulas como professora substituta no Instituto de Educação. [...] Bem, meu início na docência foi por acaso. Quando eu estudava na Universidade, as escolas requisitavam professores de música e, sempre que eles perguntavam no Diretório Acadêmico da Universidade se tinha algum professor, eles me indicavam. Então, lá naquela época, eu era a única que mexia com isso. (*musicalização infantil*) (informação verbal)

Como vimos, a escolha da professora Ana pela docência em Arte-Educação ocorreu de maneira intencional, tendo origem em suas primeiras experiências como professora particular. Essas primeiras experiências e as possibilidades que foram surgindo delas motivaram-na a buscar o curso de Bacharelado em Música. Contudo, devido ao perfil do curso superior que cursava (ênfase na formação de concertistas e, não ofereciam disciplinas voltadas para a prática em sala de aula), ela sentiu a necessidade de complementar seus estudos no campo da Didática do ensino de Música, com ênfase na educação básica. Essa situação exigiu dela complementar seus estudos em outra instituição:

Eu fiz um curso de formação básica na Universidade, aqui em Belo Horizonte, e depois, concorri ao vestibular para a mesma instituição. Comecei a dar aula muito cedo e fui gostando. A única opção na Universidade, naquela época, era ser pianista mesmo, não ofereciam matérias na área da pedagogia. Ela só formava bacharel, acredito que até hoje. Mesmo assim, tentei o concurso (*para professor*) do Estado. Tentei por duas vezes e perdi. Não tinha a formação completa para professor. Ai eu completei a minha formação em uma instituição no Rio de Janeiro, que oferecia as disciplinas que eu precisava. No próximo concurso que eu tentei, eu passei. Naquele tempo, há uns vinte anos atrás, a prefeitura oferecia vaga para professor de música no seu concurso. (informação verbal)

Sintetizando, todas as três professoras possuem formação densa e completa em alguma das linguagens artísticas. Todas fizeram cursos de formação em áreas específicas e complementaram os estudos realizando cursos em áreas afins. A professora Maria, por exemplo, nos relatou que fizera três pós-graduações em áreas afins da Arte-Educação, como História da Arte, Didática e Arte-Educação. A professora Ana complementou sua formação de bacharel em Música com cursos na área da didática. A professora Júlia fez cursos de restauração e História da Arte. Todas sempre procuraram estar em contato com algum tipo de material que possa as mantendo-se atualizadas. No entanto, devemos destacar que o processo de formação é contínuo, pois também ocorre na própria prática. Por isso, analisaremos, com maior acuidade, os contornos das práticas das professoras e suas aproximações com os PCN de Arte nos capítulos posteriores.

3.8 O ensino de Arte na contemporaneidade

Começamos este tópico chamando a atenção para um dado coletado em nossas entrevistas: preocupação das professoras em dialogar com o gosto dos alunos, buscando trazer para a sala de aula um conteúdo que não seja do interesse deles.

Mas, como destacamos no seguimento anterior, a formação do docente também se faz presente nas práticas pedagógicas. Isso pode ser comprovado neste comentário da professora Júlia:

As Universidades não conseguem dar conta da realidade que encontramos na sala de aula. Quando estamos cursando a faculdade, temos um cenário ideal, mas, quando caímos na sala de aula, vemos que a realidade é algo mais complicado. Precisamos buscar outras soluções, construir um repertório de alternativas. (informação verbal)

Essa professora entende que apenas a formação acadêmica não é suficiente para o trabalho diário em Artes. É preciso estar preparado para dialogar, com os alunos, administrar e contornar situações que acontecem durante as aulas. Preparar o professor para articular soluções não constitui, ressaltou a professora, uma das preocupações dos cursos de formação.

Vale recordar aqui, em comentário já apresentado neste trabalho, da professora Ana, quando ela abordou a necessidade de complementar sua formação acadêmica para a docência em Música. Na visão dela, os cursos de graduação, em alguns casos, encontram-se distanciados do campo da prática. Essa deficiência na formação superior implicaria, maior cuidado dedicado aos professores pelos órgãos governamentais no que diz respeito a cursos de capacitação, principalmente, para o trabalho com os diferentes perfis de alunos que ingressam no ensino público. A esse respeito, José Mauro Barbosa (2009) argumenta:

Com esse novo cenário, necessidades e procedimentos tiveram de ser adequados às demandas surgidas, como o acesso de alunos de origens sociais diferentes- que por sua vez trouxeram para a escola experiências de vivências culturais diversas e peculiares- explicitou os paradoxos e obstáculos que se apresentaram à trajetória da educação brasileira, a partir de então. Como decorrência desta súbita *abertura* dos portões das escolas aos pobres, sem que para eles fossem pensadas e implementadas políticas voltadas para a manutenção dos mesmos nos bancos escolares- culminou com a adoção da Lei nº 5.692/71, de caráter tecnicista. A partir de então, o sistema educacional como um todo passou por um processo de decadência e aviltamento de suas condições operativas, refletindo-se na formação precária dos

professores, baixos salários, falta de materiais didáticos, etc. (BARBOSA, 2009, pp.88-89)

A situação apresentada pelo autor corrobora com as falas apresentadas pelas professoras em nossa pesquisa. Elas reclamaram das dificuldades enfrentadas, fruto do sistema institucional e de certas fragilidades. Isso sem falar dos conflitos vivenciados na prática escolar, o que mostra a necessidade de um *novo* tipo de ensino.

Em última análise, foi-nos possível perceber, em nossas análises, alguns desses incômodos e inseguranças ainda persistem no discurso e na rotina das professoras. Elas concordaram que o nível dos alunos estava cada vez pior. A professora Ana, por exemplo, destacou que os alunos “perderam a noção do que é estar na escola”. A professora Maria comentou que o perfil dos alunos que têm adentrado as salas de aula havia mudado. Reclamou do relativo abandono da Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte, no processo de qualificação dos professores para o trabalho com esses outros alunos. Já a professora Júlia destacou o afastamento da formação acadêmica da docência na educação básica no ensino público. Esses afastamentos também foram identificados quando investigamos os contextos que envolvem a elaboração e produção de políticas públicas e currículos educacionais. Daremos mais atenção a essas questões no próximo capítulo.

4. O CURRÍCULO ESCOLAR E SEUS PERCURSOS NA ARTE-EDUCAÇÃO: CONFLITOS SOCIAIS E QUESTÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

A reflexão sobre a construção de currículo voltado para a Arte-Educação provoca uma análise sobre as teorias de currículo, referenciais de análise de políticas curriculares e práticas. Podemos identificar na argumentação presente nos discursos oficiais uma preocupação com os processos de produção, propósitos e interesses em particular (experiência e vivência dos professores e alunos) e com o ato educativo formal em geral. Assim, neste capítulo, tomaremos como base de nossa reflexão os dados desta pesquisa relacionando-os com os enfoques teóricos a respeito do currículo e as concepções encontradas nos PCN. Desse modo, pretendemos estabelecer algumas relações entre concepções apontadas pelos sujeitos desta pesquisa, durante as entrevistas e as nossas anotações de campo, sobre suas práticas.

Para cotejar nossos dados com as amplas discussões teóricas refletidas na análise do currículo, estabelecemos caminhos. Assim, primeiramente, consideramos os estudos gerais a respeito do campo do currículo, nos quais grupos de estudiosos²⁸ discutem os diversos interesses que envolvem as escolhas, discursos elaborados e propostas que surgem em meio às diversas tensões e interesses que ocorrem nas esferas internacionais (organizações, tratados, assembleias, entre outros). Dessas discussões surgem acordos, cujos diferentes interesses e intenções são traduzidos em projetos. Tais projetos sugerem o estabelecimento de certas metas de desempenho para a Educação, e para isso, demandam a elaboração de políticas públicas, com o auxílio de financiamentos. Esses *projetos gerais* acabam por influenciar, direta e indiretamente, os enfoques que serão abordados pelos demais países, seja por meio de suas entidades federativas e órgãos responsáveis pela Educação, seja mediante o processo de elaboração de seus currículos e políticas educacionais específicas.

E, então, analistas do campo do currículo investigam como são trabalhadas as estratégias de aplicação e transposição de tais propostas ao processo de adequação de interesses socioeconômicos, políticos e pedagógicos transformando-os em políticas públicas voltadas para a área da Educação. Essas propostas visam estabelecer parâmetros entre os conteúdos voltados para o campo das práticas, contemplando, também, suas implicações. Certas discussões estabelecidas no campo teórico geram impasses no campo da prática. Esses

²⁸ Abordaremos alguns desses estudiosos e teóricos ao longo do capítulo.

impasses ocorrem no momento em que as políticas elaboradas nas esferas governamentais são repassadas para a esfera de ação, ou seja, são apresentadas como estratégias para guiar as práticas dos professores. No percurso dessa transferência, as políticas públicas para a Educação e os currículos passam por reconstruções e (re)significações estabelecidas por meio do diálogo construído pelos professores, relacionando e interrogando tais documentos, espelhando-se em suas práticas.

Em segundo lugar, analisamos os contornos do cenário construído pelo primeiro, enfocando as implicações entre a estruturação de políticas públicas para o Ensino de Arte e a prática das professoras entrevistadas. Desde que a disciplina se tornou obrigatória em contexto escolar na década de 1970, os estudiosos da área têm procurado compreender e organizar um conhecimento que lhe seja próprio. Mas, como nas demais disciplinas que envolvem o universo escolar, elaborar um currículo que contemple um escopo de conteúdos, metodologias, estratégias e interesses acaba por colocar certos problemas no campo metodológico e estrutural²⁹. Tudo isso acarreta o envolvimento de especialistas em Educação, teóricos, educadores e professores e suas práticas, na busca por alternativas e propostas, procurando alinhar os interesses expressos nas políticas públicas à formação, e às práticas dos professores.

Diante do exposto, ao analisar o caso dos PCN elaborados para o ensino de Artes, percebemos, em sua elaboração, preocupação em aproximar seus referenciais e sua proposta curricular, das experiências e percepções dos professores e da multiplicidade cultural encontrada no país. O documento pretende apresentar condições para que professores e alunos possam construir suas interpretações a respeito da produção artística, sem isolá-la do contexto curricular. Apresenta sua defesa do ensino de artes como campo de conhecimentos específicos, mas que integram o currículo geral da escola. Tem-se que, “a forma artística fala por si mesma, independe e vai além das intenções do artista” (BRASIL, 1997, p. 38). Nessa esteira, caminham proposições que sustentam a importância da Arte-Educação como campo de construção e divulgação de conhecimento, como os demais campos da ciência. Sobre isso, o texto dos PCN entende:

²⁹ Relembramos que, como apontado no capítulo anterior, as aulas de Arte costumavam ser ministradas seguindo o modelo de oficinas, conduzidas em locais diferentes da do espaço escolar. Havia o modelo das Escolinhas de Arte do Brasil que ofereciam cursos em artes e livre expressão para crianças conduzidas nos próprios ateliers dos artistas, ou, em espaços cedidos por entidades de classe e/ou órgãos governamentais.

Tanto a ciência quanto a arte, responde a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria ideia de ciência como disciplina autônoma, distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental [...] Esta discussão interessa particularmente ao campo da educação, que manifesta uma necessidade urgente de formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência, para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que anunciam o ser humano do século XXI. (BRASIL, 1997, pp. 33-35)

Sobre a defesa apresentada pelos PCN a respeito do ensino de Artes, Ana Mae Barbosa (1998) reafirma a importância de um ensino de artes que não se encontre enclausurado sob uma prática voltada para a sensibilização e a expressão dos alunos. Tal referencial é importante para o fortalecimento de bases teóricas na busca por um novo paradigma em Arte-Educação. Uma perspectiva que abandone a imagem de disciplina esvaziada de conteúdos, pautada por atividades meramente lúdicas e de sensibilização, ou de reprodução de modelos prontos e mimeografados. Na visão dessa autora, o ensino de artes deve ser compatível com a percepção do cidadão criativo, agente, que apresente respostas aos questionamentos e desafios colocados pela sociedade em constante mudança, e, pelo mundo do trabalho. Sobre os desdobramentos de uma nova perspectiva para a Arte-Educação, Ana Mae argumenta:

O conhecimento da relatividade dos padrões da avaliação dos tempos torna o indivíduo flexível para criar padrões apropriados para o julgamento daquilo que ele não conhece. Tal educação, capaz de desenvolver a auto expressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessária não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é um instrumento para a profissionalização. (BARBOSA, 1998, p.19)

Como podemos perceber na citação da autora, uma das preocupações expostas pelo novo olhar defendido para a Arte-Educação, é como aproximar o ensino de Arte do crescimento e enriquecimento individual e tornando a arte instrumento para melhor capacitação dos indivíduos para o mundo. O discurso a respeito da integração entre os conhecimentos em arte e o mundo do trabalho, e da *transformação* de perspectiva de vida também foi apontado em nossas entrevistas. A professora da Artes Plásticas e visuais Maria, por exemplo, destacou as possibilidades de transformar a perspectiva de vida das pessoas através das linguagens artísticas e das biografias de alguns artistas, como neste trecho:

Eu pego um artista, abordamos um pouco sobre a vida desse artista, como era, por quais dificuldades ele passou. Busco sensibilizar os alunos a perceber como que, através da arte, a vida deles mudou, sua percepção do mundo mudou. Como a arte o auxiliou a sair de um ponto e caminhar em outro sentido. (informação verbal)

Por sua vez, a professora de Artes Plásticas e visuais Júlia referiu-se a uma prática que sensibilizasse o aluno, visando proporcionar-lhe a possibilidade de ampliar seu horizonte de percepção. Para ela, compreender as manifestações artísticas despertam o interesse por questões práticas, como a luta por maior liberdade, novas formas de se pensar e questionar o plano social em que estamos inseridos. Enfim, uma manifestação artística mais engajada. Sobre esse perfil de arte, a professora comenta:

O meu foco maior é sensibilizar o aluno. Eu sei que não vou formar artista. Mas o objetivo é sensibilizar o aluno, a pessoa, de maneira que ela possa enxergar o mundo de outra forma. Oferecer uma maior amplidão. Tento passar para eles que, as manifestações artísticas ajudaram a transformar o mundo, as pessoas, a liberdade. Eu gosto muito de trabalhar nesse enfoque. Sempre questionando. Eu tenho uma *pitadinha* de Arte Política. (informação verbal)

No entanto, para objetivar tais discussões, fez-se necessária a elaboração de estratégias políticas públicas e propostas curriculares para que a educação em Artes se consolidasse no ensino público. Nas falas das professoras, é manifestado um discurso que vincula a apresentação e o trabalho com conteúdo de artes à *sensibilização*. Porém, durante nossas observações, não nos ficou claro a relação entre *sensibilização* e *conscientização*. Ou seja, o simples ato de sensibilizar não incorre em maior compreensão e conscientização de determinado tema ou conteúdo. Quando a professora Júlia relata que a ação de sensibilizar visa possibilitar um novo olhar do aluno frente ao mundo, ela não se apresenta como elemento mediador ou facilitador de tais reflexões críticas. O discurso sobre um olhar crítico recai mais sobre seus interesses e sobre o seu olhar, que já se encontra formado, do que no processo de formação do *olhar crítico* dos alunos.

O estabelecimento de parâmetros para essa área se apresenta como difícil tarefa ante as peculiaridades da disciplina. Na verdade, o ensino de Artes possui um histórico de questionamentos relativos a especificidade de seus conteúdos, estratégias metodológicas e propostas pedagógicas. Tais indagações coadunam com o diagnóstico apresentado pelos PCN sobre os problemas identificados entre a teoria e prática presentes nas escolas brasileiras. O documento reconhece a fragilidade dos cursos de formação em Arte-Educação e a escassez

referente à produção de material de referência para o trabalho do professor. Sobre esse contexto, o documento esclarece:

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações e datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (BRASIL, 1997, p.31)

Nessa perspectiva, organizamos a nossa pesquisa, utilizando categorias referentes à *abordagem do ciclo de políticas*, proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball (2001, 2002, 2006, 2011) e seus colaboradores. Essa abordagem tem por interesse, problematizar a questão educacional, ampliando entendimentos acerca de sua natureza política, suas complexidades e controvérsias. Buscamos, assim, enfatizar os macroprocessos e microprocessos na análise de políticas educacionais, relacionando processos micropolíticos e a ação dos profissionais que agem em instâncias locais (especialistas, professores em sala de aula) e globais (articulistas, especialistas, agentes governamentais, instituições internacionais, entre outros).

Sobre as categorias de análise elaboradas por Ball, Jefferson Mainardes (2006) propõe uma reflexão sobre os contornos que essa abordagem teria para o contexto brasileiro. Uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil ainda é recente, carecendo de maiores definições e de referenciais analíticos mais fundamentados, as categorias expostas por Ball abririam novas perspectivas e elementos para novos campos de análise no contexto educacional.

Todavia, a proposta de análise apontada por Ball visa compreender a questão educacional agregando temas variados, como: a organização escolar; etnografia; micropolítica; mercados educacionais; reformas educacionais; elementos que auxiliam nos processos de escolha de determinada escola pelos pais; privatização da educação; índices de qualidade voltados para a Educação; as mudanças discursivas dentro do contexto educacional e escolar; impactos de reformas educacionais sobre o trabalho e a identidade dos professores e demais profissionais da educação entre outros. Como nos apresenta Ball em sua entrevista, ele busca uma perspectiva teórica abrangente, que vise compreender e enxergar o contexto social em sua complexidade. Vejamos:

A questão central é que toda teoria é, por definição, inadequada. Toda teoria é limitada pelas posições que assume, as concepções dentro

das quais opera. A teoria frequentemente reivindica ser capaz de nos explicar o mundo todo, mas inevitavelmente falha, e a maior parte das teorias nos diz algumas coisas úteis sobre partes do mundo. Então, eu parto até certo ponto da ideia de que, se você quiser desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria. Por exemplo, a maior parte das teorias trabalha – com a exceção de Bourdieu, eu suponho – ou a partir de uma posição de estrutura, ou de uma posição de agência (ação humana), privilegiando uma em detrimento da outra. Assim, se você quiser entender agência, a não ser que você queira reduzi-la sempre a determinações da estrutura, você precisa de uma teoria diferente de agência para contrastar com sua teoria de estrutura. (BALL, MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.313)

Para analisar tais temas, Ball articula conceitos retirados de estudos que remetem à justiça social, ao poder, às desigualdades, às classes sociais e análises do discurso. A respeito da organização de análise proposta por Ball, Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes elucidam:

Os trabalhos de Ball possuem, em geral, uma perspectiva desconstrucionista e as análises usualmente são críticas e fortemente articuladas ao contexto macrossocial. Sua obra é fundamentada teoricamente em uma concepção pluralista, caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes. Em virtude desta perspectiva pluralista, Ball utiliza contribuições de autores como Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros. (MAINARDES e MARCONDES, 2009, pp. 303-304)

Sobre as características que envolvem a perspectiva proposta por Ball, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) também destacam sua contribuição para o estudo de políticas de currículo, considerando-o um defensor do relativismo perante enfoques sociológicos mais deterministas. Assim, ele abre caminho para que sentidos contingentes possam ser entendidos como capazes de questionar a ideia de possíveis conexões entre eventos sociopolíticos. Para as autoras “essa possibilidade é evidenciada nas análises em que a prática curricular, ainda que conectada a outras dimensões sociais, não é subjugada a essas mesmas dimensões” (LOPES e MACEDO, 2011, p.250).

Ainda sobre as características que remetem ao estudo proposto por Ball, diríamos que ele propõe uma pesquisa que busque compreender as disciplinas escolares como produtos políticos que refletem disputas de poder entre grupos sociais de interesses diversos, que competem entre si, visando capitalizar recursos e *status*. Segundo Lopes e Macedo, Ball enfatizou a necessidade da investigação micropolítica, tanto na esfera institucional quanto

disciplinar. Para isso, aprofundou o enfoque sociológico a respeito da concepção de paradigma de Thomas Khun, destacando que “a constituição e consolidação de disciplinas escolares no currículo envolvem disputas entre paradigmas disciplinares e no âmbito de um mesmo paradigma” (LOPES e MACEDO, 2011, p.251). Tal concepção contribuiu significativamente para que outros estudos questionassem a noção de disciplina vinculada exclusivamente à perspectiva epistemológica.

Ao valorizar a investigação das comunidades disciplinares em instituições específicas, Ball já sustentava a considerável autonomia das escolas na seleção e organização do conhecimento escolar em determinadas épocas da história facultando a possibilidade de entendermos tanto a mudança quanto a estabilidade curricular para além do controle estatal. Ele buscava modelos teórico-metodológicos que tentassem articular *relações de mudança* (atividades e estratégias que iniciam a mudança) com as *condições de mudança* (mudanças nas condições econômicas e sociais da escolarização que favorecem ou inibem mudanças no conhecimento escolar), por vezes salientando como as relações podem se contrapor às condições de mudança. (LOPES e MACEDO, 2011, p.251)

Para Ball³⁰ (1992 *apud* LOPES, 2004, p.112), uma interpretação da relação entre currículo e contextos políticos que dialoguem com tais processos de mudança devem considerar em sua análise três contextos.

Assim sendo, o *ciclo de políticas* envolve três instâncias de produção. Essas instâncias não são estáticas, mas possuem características dinâmicas e flexíveis. O primeiro contexto denominado chamado de *contexto de influência*. Ele envolve as primeiras discussões políticas produzidas por grupos de interesses que disputam entre si, quais seriam as definições e as finalidades sociais da educação e o que significa ser educado. Nessas discussões, participam redes sociais específicas, que atuam dentro e em contato, com partidos políticos, governos e entes do legislativo formando comissões, grupos representativos, entidades de classes entre outros. O discurso articulado, elaborado e formatado nesse contexto ganha legitimidade e se transforma no discurso que será levado como base para a instância política.

O segundo contexto aborda a *produção de texto*. Nele encontramos as representações elaboradas no primeiro contexto, que são transformadas em textos legais oficiais e textos políticos. Tal contexto também envolve os comentários, argumentações, análises, entre outros elementos que circundam o texto oficial.

³⁰ BALL, Stephen. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge., 1992. pp. 6-23.

O terceiro contexto é o *contexto da prática*. É nesse contexto que podemos identificar algumas interpretações e recriações das decisões políticas que se expressam nas práticas dos professores. É na prática que a teoria e o discurso político são postos à prova. Um de seus colaboradores, R. Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) destaca o papel ativo do professor diante das propostas políticas.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe *et al.*, 1992, p. 22)

A respeito de sua proposta de análise, Stephen Ball ressalta que ela busca oferecer possibilidades de pensar as políticas e refletir a respeito de seus processos de elaboração e sobre sua *tradução* entre a teoria e as práticas. Sobre sua perspectiva de análise, Stephen Ball esclarece, em entrevista concedida aos pesquisadores Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes em 2009, as características de sua perspectiva sobre o ciclo de políticas:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (*enactment*). Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que as políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. [...] O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o eu isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de

interpretação e criatividade e as políticas são assim. (grifos do autor)
(BALL, MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 305)

Quanto à perspectiva apresentada pelo autor neste capítulo, discutiremos os contextos elaborados por Ball, para, então, analisarmos as propostas políticas pensadas para a Arte-Educação. Para isso, utilizaremos de questionamentos e análises que perpassam as discussões dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino de Arte, propostos pelo Ministério de Educação em 1997. Veremos também alguns dos pontos de vista das professoras sobre a relação delas com esse documento serão examinados para tal fim.

Afinal, tendo em vista o objetivo deste estudo— averiguar se as práticas escolares das professoras sujeitos desta pesquisa se afastam /ou aproximam-se dos PCN-, consideramos imprescindível compreender os pressupostos e princípios teóricos desse documento, e, ainda, se são apropriados pelas professoras na dinâmica do currículo escolar investigado.

4.1 O contexto de influência: relações e aproximações com Stephen Ball e a discussão do campo do currículo escolar

Nesta seção, trataremos do então denominado *contexto de influência*, isto é, analisaremos as novas discussões e tendências no campo do currículo e nos documentos oficiais sobre Arte-Educação, fruto de tal contexto.

Conforme apontamos anteriormente, o *contexto de influência* contempla as primeiras discussões que envolvem o papel da Educação cujo propósito é educar o indivíduo. Essas questões buscam refletir sobre posicionamentos políticos, demandas e necessidades que dizem respeito ao contorno geral que movimenta o mundo capitalista. A grande *intenção* do discurso neoliberal, como nos aponta Stephen Ball *et al.* (2003), é propor alinhamentos de concepções políticas, tanto no campo do currículo quanto no das práticas, de maneira encontrar estratégias para difundir sua ideologia no momento de elaboração do currículo. Assim, podemos dizer que os neoliberais entendem a importância e o valor do conhecimento direcionado para a esfera de produção, dentro dos contornos do mundo globalizado.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de *bricolagem*; um constante processo de empréstimo e cópia de

fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (*grifos do autor*)(BALL, 2001,p.102)

Para Eneida Oto Shiroma *et al.* (2007), as propostas educacionais originadas nesse contexto de influencia expressam as contradições entre concepções presentes na sociedade civil e os detentores dos meios de produção. Nesse cenário, o Estado representa a *face* dessas contradições. O Estado é provocado a buscar soluções que atendam ao *bem-social*. Incapacitado de superar tais condições, tendo em vista que tais conflitos são inerentes à sociedade e ao próprio Estado. O Estado assume a proposição de administrador, suprimindo alguns dos antagonismos no plano formal, e mantendo sob controle outros antagonismos no plano real. Para tal, utiliza-se de sua condição de poder que lhe confere a sociedade. Como alternativa de solução, são feitas propostas políticas públicas que visem adequar e normatizar as bases e fundamentos das ações políticas de caráter social (saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor, entre outros) em adequação ao Estado capitalista vigente. Sobre as características que remetem ao contexto das políticas públicas, Eneida Shiroma acrescenta:

As políticas publicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. (SHIROMA,2007, p.08)

Algumas das características instáveis da *face social* do Estado, apontadas pela autora tendem a caminhar na direção de um discurso que prioriza o mercado, no instante em que se buscam alternativas para alguns impasses colocados para a Educação. Tais forças ganharam destaque após as transformações e mudanças no cenário político e econômico que ocorridas durante a década de 1990, pós-crise econômica dos anos 1980. Essas transformações influenciaram o processo de reorganização do Estado capitalista, desenvolvendo sua face liberal.

Nesse contexto, um discurso que priorizava o Estado Mínimo ganha força, graças às transformações radicais provocadas por setores conservadores, principalmente na Europa, no

que se refere ao processo de desregulamentação, privatização, flexibilização de setores sociais. Esse discurso foi balizador de atitudes políticas que eram necessárias para salvaguardar os países em crise. Medidas drásticas que envolviam prejuízos em setores como bem-estar social, liberdades políticas, igualdades sociais, nível educacional, cultural e tecnológico precisavam ser tomadas.

Tais mudanças, bem como o cenário de crise provocaram alterações nos contextos políticos acabando por afetar toda a sociedade. Esse quadro gera desqualificação de certos ideais e valores socialistas ou progressistas, em detrimento das forças de mercado. O campo da Educação ganha novo destaque nesse contexto. Defende-se uma nova pedagogia com uma nova natureza. Por conseguinte, outro modelo de ensino que transforme todos os níveis educacionais deve ser encontrado. “O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos” (SHIROMA *et al.* 2007, p.11).

Esse raciocínio remete aos percalços dos currículos e às implicações sociais que os contextualizam. Nessa direção, Eneida Shiroma (*op. Cit.*) questiona o papel desempenhado pela escola tradicional. Os parâmetros educacionais e os modelos encontrados nas universidades são vistos, agora, como conhecimentos ultrapassados e distantes das novas necessidades da sociedade. Abre-se espaço para uma nova ênfase, cuja percepção de educação parte do entendimento sobre a função da Educação dada pelo mercado. Nesse campo apresenta-se o discurso que valoriza requalificações, o desenvolvimento de *competências*, maiores níveis de escolaridade, celebrando algumas virtudes do mercado. Esse discurso propõe uma mudança de paradigma. Deve-se buscar maior aproximação das instituições de ensino das demandas e necessidades do mercado e do mundo globalizado. Ball entende que o discurso das competências impõe uma lógica da performance para a Educação, o que difundiria uma perspectiva mais controladora ao se elaborar novos currículos e políticas públicas. Sobre a questão, o supracitado autor argumenta:

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado. (BALL, 2006, p.13)

Em meio à mudança de perspectiva sobre a função da Educação no cenário contemporâneo, são organizados encontros, visando novas estratégias e reposicionamentos de

governos, agentes educacionais e sociedade para o campo da Educação. Esse cenário nos leva a refletir sobre as propostas de ações e posturas apresentadas em encontros internacionais como a percepção dos *contextos de influência* nos auxilia a apreender certos preceitos e concepções implícitos nas propostas apresentadas nos encontros referentes à elaboração dos PCN.

4.1.1 Os encontros internacionais e as propostas voltadas para a Educação

Para desenvolver um projeto que repensasse os propósitos da Educação, foram organizadas inúmeras reuniões e acordos entre organizações multinacionais, organismos multilaterais envolvendo empresários e intelectuais do campo da Educação. Desses encontros deveriam resultar propostas que se adequassem ao novo modelo de Educação, com novas políticas e currículos educacionais (pensando principalmente no cenário latino americano).

Ao refletir sobre essa questão, Tomaz Tadeu da Silva (1999) analisa as ênfases no discurso neoliberal e suas infiltrações no campo educacional. No entendimento do autor, certas características do currículo visam à *universalização*, ou seja, pretende-se adequação dos interesses neoliberais às políticas públicas, em direção a um objetivo comum. Explica o autor:

A necessidade de mudanças no cenário educacional tem sido justificada sob o argumento da adequação dos sistemas educacionais às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade contemporânea e que se expressam, particularmente, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de internacionalização da economia. Este processo de transformação está inserido num contexto marcado pela consolidação do neoliberalismo, enquanto nova forma de recomposição da hegemonia capitalista, cujos pilares se assentam na defesa do mercado como regulador da vida social, e, por conseguinte, no endeusamento da iniciativa privada e no questionamento da ação estatal, na desregulamentação das atividades econômicas e na diminuição do papel do Estado. Assume primazia, portanto, um discurso que privilegia a competitividade, a flexibilidade, o ajuste, a globalização, a privatização, a desregulamentação, o consumo e, em suma, o mercado (SILVA, 1999, p. 28).

Todavia, desde a década de 1990, propostas e metas têm sido estipuladas para o campo da Educação. Por meio de encontros internacionais, conferências e congressos, buscavam-se

alternativas para melhor adequação do discurso pedagógico aos novos cenários apresentados. Tais propostas visavam melhorar o sistema de ensino, procurando aumentar o acesso à educação básica de crianças, jovens e adultos. Daremos destaque aqui a dois momentos importantes que nortearam a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional de 1996 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim sendo, a primeira tentativa de uma grande reformulação na Educação ocorreu em 1990, na cidade tailandesa de Jomtien. Nessa conferência mundial, nomeada *Educação para Todos*, foram reunidos 155 governos, incluindo aqueles nove países que detinham as maiores taxas de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Ali, os países debateram e estabeleceram algumas metas de desenvolvimento para a educação, para os próximos dez anos. Foram apresentados valores e atitudes indispensáveis à nova formação dos indivíduos, que enfrentariam novas situações a eles postas pelo cenário contemporâneo³¹.

Segundo Dinéia Hipolitto (2002), as discussões e propostas sugeridas pelos países participantes dessa conferência contribuíram para a mudança de perspectiva em relação à educação. Deslocou-se o eixo de análise do problema dos índices de alfabetização para a defesa do acesso à educação básica universal para todos. O documento de referência da Conferência de Jomtien define, assim, sua perspectiva a respeito da educação básica:

A educação básica refere-se à educação que objetiva satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução mínima primária ou fundamental, na qual a aprendizagem subsequente deve ser baseada; compreende a educação infantil e primária (ou elementar), bem como a alfabetização, a cultura geral e as habilidades essenciais na capacitação de jovens e adultos; em alguns lugares inclui também o ensino médio. (HIPOLITTO, 2002, p. 64)

A defesa da Educação como direito básico de todos visa à adequação dos indivíduos às demandas postas pela modernidade. Além das necessidades básicas objetivas como ler, escrever, dominar os princípios matemáticos, saber expressar-se e resolver problemas, a Modernidade, também, exige novos princípios de convivência, no processo de readequação dos indivíduos em meio à sociedade de informação e conhecimento, que ganha cada vez maior notoriedade.

³¹ A conferência listou as sete necessidades básicas do indivíduo contemporâneo. A sobrevivência; o desenvolvimento pleno de suas capacidades; vida e trabalho dignos; participação plena no desenvolvimento; melhoria da qualidade de vida; tomada de decisões informadas; possibilidade de continuar aprendendo.

Ao fim da conferência, firmou-se o seguinte compromisso entre os participantes: buscar melhorias para a Educação Básica dos países participantes. Nela foram estabelecidas algumas metas que deveriam integrar as políticas educacionais que seriam elaboradas pelos órgãos responsáveis pela Educação dos países participantes.

1. Promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural;
2. Mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país;
3. Fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz³².

Os eixos temáticos contidos na Carta produzida pela conferência conclamavam a participação de outros agentes no processo de transformação da educação básica. “Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas a realizar essa tarefa social, pois o que está em risco, segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais, é nada mais nada menos que a paz mundial!” (SHIROMA *et al.*, 2007, p.52).

Para a concretização das diretrizes apontadas pela Carta elaborada no encontro de Jomtien, a iniciativa privada patrocinou inúmeros encontros e círculos de debates entre agentes do governo e entidades de classe da sociedade civil para que todos pensassem novos caminhos para a Educação. A família, a escola e o Estado também foram chamados a assumir suas responsabilidades no processo educativo.

Com relação ao Brasil, os primeiros diagnósticos apresentados receberam distanciamento das antigas propostas educacionais no cumprimento do papel de capacitar novos cidadãos para solucionar questões pertinentes ao contexto social e do mundo do mercado. Portanto, segundo esse documento, o país necessitava de nova proposta curricular e metodologias eficazes para o trabalho com os novos contextos sociais que adentravam a sala

³² In: SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007. P. 51.

de aula, considerando o multiculturalismo presente em nossa sociedade. Sobre os contextos contemplados pelo documento, Eneida Shiroma *et al.* comentam:

O documento enfatizava, ao máximo, os resultados da aprendizagem. Em sua avaliação, os resultados para o desempenho no mercado de trabalho e os esperados para o desempenho da cidadania tendem a convergir e coincidir. Esse corpo comum de aprendizagens requeridas baseia-se no domínio dos códigos culturais básicos da modernidade e no desenvolvimento das capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisões e seguir aprendendo, e constitui o padrão de medidas para avaliar o desenho dos currículos e a eficácia das metodologias aplicadas no processo pedagógico. (SHIROMA *et al.*, 2007, p.54)

A preocupação com a elaboração de novas propostas de aprendizagem também marcaram o documento elaborado pela Comissão Internacional organizada pela UNESCO. Essa comissão visava definir os parâmetros que seriam necessários à educação do século XXI.

Dessa comissão, foi elaborado, entre 1993 e 1996, o *Relatório Delors*³³, que apontava os direcionamentos e estratégias que deveriam ser elaborados para se pensar a Educação do novo século. Esse documento relata a situação da educação no então atual mundo globalizado. Ele apresenta algumas propostas, visando reconhecer e valorizar outras instâncias, além do espaço escolar, considerando espaço de produção e divulgação de conhecimento e informação. O processo de aquisição do conhecimento ganhou novas fronteiras, não sendo compreendido como propriedade restrita da escola. Decorre daí o conceito *educação ao longo de toda a vida*, em prol de uma *sociedade educativa e aprendente*.

Essa percepção conceitual sinaliza a necessidade de diversificação das fontes de conhecimento. Sugere a busca por temáticas que dialoguem de forma mais próxima das realidades de seus alunos. Nesse contexto, defende-se o ensino de artes aliado à interlocução dos diferentes contextos para a educação. Os currículos elaborados pelos órgãos governamentais responsáveis por gerir a Educação devem se preocupar em abordar conteúdos e conhecimentos abrangentes, visando à formação básica para a cidadania. Diz o documento:

Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola prática [...] Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino

³³ O nome foi dado em referência ao coordenador da Comissão, o francês Jacques Delors.

médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. (BRASIL(b), 1997, p.14)

Desse modo, em suas *bases Legais*, os PCN destacam a obrigatoriedade do Ensino de Arte. Tal conhecimento tem por característica priorizar e propor elementos diversos para a fruição do aluno ante as diferentes manifestações artísticas. Esse conhecimento deve ser trabalhado conforme suas características sistêmicas, ou seja, um conhecimento que não seja esvaziado de sentido, mas que dialogue com os demais campos do conhecimento. Com isso, condenam-se práticas pedagógicas que privilegiam ou o ensino técnico baseado na reprodução de modelos, e/ou o ensino livre, justificado pela sensibilização e livre expressão do aluno. Sobre o processo de formação do conhecimento artístico, os PCN para o segmento, assinalam:

A forma artística pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Seja na forma de alegoria, de formulação crítica, de descoberta de padrões formais, de propaganda ideológica, de pura poesia, a obra de arte ganha significado na fruição de cada espectador. (BRASIL, 1997, p.39)

Os PCN destacam ainda a peculiaridade e a diversidade de significados que podem ser apreendidos por meio do ensino de Arte. A esse respeito, a professora de Música Ana ressaltou na entrevista, a importância das significações construídas pelos alunos em sala de aula. Tais significações, segundo ela, auxiliam no processo de identificação dos referenciais culturais apresentados aos alunos. Ela citou como exemplo, a possibilidade de construção de significados a partir do objeto *triângulo*, instrumento característico do estilo musical brasileiro *baião*. Para essa professora, o processo de identificação e relacionamento envolveria um campo de significações pertinentes ao instrumento, seu estilo de execução ao gênero e contexto musical a que ele pertence. A professora entende que a fruição se alcança pela experiência e pela contextualização do conhecimento da linguagem musical referente a um conhecimento estético próprio, que dialoga com o conhecimento e as identificações dos alunos. São palavras da professora:

Aqui (*na sala de aula*) eu analiso. Se ele (*o aluno*), no momento em que recebe o *triângulo*, toca um *baião*, eu sei que ele tem uma história, que carrega uma identidade. Porque eu acho que, a cultura e a música, além de ser uma atividade, ela contextualiza, e o mais importante, ela trabalha com a linguagem que ela vai usar. Vai mostrar uma identidade característica. Ai, no instante em que o aluno bater o olho em um triângulo em qualquer lugar, ele irá dizer: “isso é do

baião!” As coisas não estão soltas no mundo, elas carregam uma marca. (informação verbal)

De fato, o cuidado com a valorização da expressão e as possibilidades de interlocução entre essas experiências e os objetivos postos para o ensino são contemplados pelos PCN elaborados para o ensino de Artes. Portanto, enunciam uma preocupação com uma capacitação criativa levando o aluno à construção de significados tornou-se, também objetivo do ensino de Artes. Essa preocupação visa possibilitar ao aluno construir experiências que o façam crescer, direito de todos cidadãos, na sociedade contemporânea. Afinal nossa sociedade privilegia o conhecimento e a informação, de maneira a apresentar soluções críticas e criativas diante dos desafios encontrados. Portanto, o conhecimento artístico deve possibilitar, também, a reflexão, ou seja, o fenômeno artístico deve ser entendido como: “produto das culturas, como parte da história e como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação” (BRASIL, 1997, p.43).

No entanto, ao direcionar o olhar para os contextos de produção dos discursos voltados para proposta de currículo educacional, uma pergunta nos intriga: *quem* pensa e propõe tais ações? Em um de seus estudos, Miguel Arroyo (2006) investiga o perfil dos participantes que atuam na elaboração de propostas para a educação. Em sua opinião, geralmente, o grupo de pessoas que indica e aponta as tendências que devem ser abordadas pelo campo educacional se encontra em instâncias sociais superiores, não sendo graduados, ou possuindo vínculos próximos com o cotidiano das escolas e das práticas docentes.

Esse relativo afastamento pode ser percebido no texto produzido pelas próprias instituições e organizações internacionais que propõem mudanças para o sistema educacional. Como podemos identificar no próprio documento produzido pela UNESCO, não caberia aos agentes da educação (e neste caso os professores) a discussão de questões que envolvem perspectivas e alternativas para o sistema de ensino. A perspectiva apresentada no documento demarca as fronteiras referentes aos que *produzem* e aos que *executam* os currículos.

Os sistemas educacionais foram construídos e operam majoritariamente com base em esquemas de gestão centralizados, nos quais as instâncias centrais (nacionais e/ou estaduais ou provinciais) decidem sobre os aspectos substantivos da operação do sistema, enquanto as instâncias intermediárias e locais (incluindo as próprias instituições e agentes educacionais) desempenham papéis passivos centrados na implementação das *decisões tomadas nos níveis superiores* do sistema. (*grifos do autor*) (UNESCO, 2007, p.114)

Conforme percebemos nessa citação, o discurso construído nas instâncias superiores desconsidera a participação dos professores. Esses profissionais não foram chamados a participar do processo de alteração dos parâmetros e pressupostos educacionais. Uma das justificativas apresentadas para tal desconsideração atesta que os professores não se encontram capacitados e preparados para mobilizar essas instâncias ou pensar, em mudanças estruturais para o contexto pedagógico. Logo se faz necessário que a intervenção escolar venha de outra esfera, dos discursos de outros especialistas, intelectuais e teóricos.

Por outro lado, a participação dos professores é passiva e restrita, podendo ser feita apenas mediante alguns canais de comunicação, proporcionados pelos detentores do discurso oficial como apresentações públicas, telefones para contato, cartilhas explicativas com espaços delimitados para emitir sugestões. Sobre esses *meios de comunicação*, Arroyo elenca algumas características:

Essa cultura política, que pensa a educação básica do alto, que decide de fora para os seus professores, vem se mantendo com os mesmos traços por décadas. Apenas podemos notar que tenta se democratizar conforme o estilo de formulação das políticas de intervenção. Para a intervenção do alto ser mais “democrática”, criam-se canais para que os professores deem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas, para que se sintam mais comprometidos com elas e as adaptem à realidade específica de *sua* escola e de *sua* turma. (*grifos do autor*) (ARROYO, 2006, p.134)

Tendo como base esse cenário, procuramos refletir a postura das políticas públicas referentes aos estudos educacionais. Esse contexto político de intervenção e prescrição das propostas educacionais nos remete à influência da perspectiva neoliberal no campo educacional. Por outro lado, denuncia também o relativo isolamento dos estudos produzidos em contexto acadêmico quando eles se propõem a analisar alternativas para novas tendências educacionais, somente por meio de estudos da teoria e das políticas públicas. Para Stephen Ball, tal afastamento agravaria o contexto de *crise* em que se encontram os estudos educacionais.

4.1.2 O discurso da *gestão educacional* e a nova proposta para a Educação

Em texto publicado no livro organizado por Stephen Ball e Jefferson Mainardes, intitulado *Políticas educacionais: questões e dilemas* de 2011, Ball investiga a influência dos discursos construídos a partir da perspectiva neoliberal. Esses discursos defendem a aplicação da lógica da eficiência, gestão e produtividade ao setor educacional. Essa perspectiva ganha maior destaque, principalmente, dada a ausência de certos temas importantes aos estudos educacionais. O autor nos apresenta três períodos que ilustram as questões relativas à construção dos discursos políticos educacionais, de acordo com o contexto político econômico.

Assim, no período entre os anos de 1930 a 1960, os estudos educacionais produzidos buscavam propor projetos políticos alicerçados nos resultados estatísticos obtidos por pesquisas empíricas. Esses estudos apresentavam esquemas que priorizavam uma perspectiva progressista e utópica. Nesse sentido, um discurso otimista pregava a necessidade de trabalhar melhor a oferta de qualificação para o público. Vejamos:

A pesquisa vinculada às políticas estatais de melhoramento focalizava a realização da igualdade e prosperidade- *quanto mais bem educados formos, em melhor situação estaremos, individual e coletivamente*. O discurso desse otimismo político foi fundado em noções como a de *reserva desperdiçada de talentos* e de *educação compensatória*. (grifos do autor) (BALL, 2011, p.81)

A partir da década de 1970, porém, a perspectiva muda. O discurso que antes analisava a relação entre causas e soluções para a desigualdade perde força diante de uma nova perspectiva mais pessimista. As estatísticas que eram apresentadas não apresentavam os resultados esperados. E, assim, passaram a investigar os contextos da sala de aula. Ao invés disso, o contato mais direto com os professores ingleses denunciou um quadro que sinalizava para uma reprodução e agravamento das desigualdades sociais.

Os estudos educacionais que relacionavam pesquisa e política são minimizados e desconsiderados, principalmente devido ao sentimento de incapacidade que circunda os especialistas e pesquisadores, na proposição de soluções para a área educacional. Conforme afirma Ball, “nos anos 70, o otimismo programático do discurso acadêmico foi dramática e decisivamente substituído por um radical pessimismo” (2011, p.81).

Com a perda do direcionamento dos estudos e pesquisas educacionais, outras temáticas ganham destaque, como os estudos sobre raça, gênero, orientação sexual, deficiência. O grande tema que remetia à relação entre educação e classe social perde fôlego. Com o espaço deixado pelos intelectuais da academia, um novo perfil de especialista, oriundo do mundo do mercado, começa a se dedicar aos estudos e propõe novas soluções para o caso que envolve a *crise educacional*. Eis o que diz este trecho:

Com o colapso das relações entre a pesquisa educacional e a política e com o crescimento da suspeita de existência de *expertise* liberal nas políticas educacionais, o vácuo na arena da elaboração dessas políticas foi habilmente preenchido por intelectuais orgânicos da nova direita. [...] Enquanto alguns ultrapassados e pretensos sociólogos e outros pesquisadores educacionais passaram a reinventar-se como feministas ou antirracistas e realmente trouxeram para as pesquisas educacionais a muito necessária infusão de nova e revigorante teoria, outros começaram a assumir novas identidades, como “pesquisadores da eficácia escolar” e *teóricos do gerenciamento*. Foi criada, entorno deste último tipo de trabalho, uma nova relação com a política- ou um tanto dentro da política. Temas relacionados à organização dos sistemas, análises de oferta e justiça social foram substituídos pela implementação de estudos voltados a temas como *qualidade, avaliação, liderança e responsabilização*. (grifos do autor) (BALL, 2011, pp.82-83).

Esses *teóricos do gerenciamento* elaboraram projetos e pesquisas utilizando os referenciais encontrados no mundo do mercado. Vejamos:

Os documentos de políticas produzidos no âmbito do Estado e/ou dos organismos multilaterais têm se caracterizado por um tom prescritivo, recorrendo-se comumente a argumentos de autoridade como estratégia para legitimação e difusão de orientações, análises, relatórios, etc. (SHIROMA *et al.* 2011, p. 223).

Pensando no contexto brasileiro, buscamos ampliar a compreensão acerca da importância do *contexto de influência*, nos projetos voltados para o desenvolvimento da Arte-Educação. Assim, procuraremos compreender como a Arte-Educação é inserida nesse projeto. Destacamos que o cenário brasileiro se encontrava em sintonia com as grandes propostas produzidas nos países europeus e na América do Norte, conforme nos informam os estudos de Ball e seus colaboradores.

Com efeito, os grandes motivadores do discurso da *gestão educacional*, no contexto brasileiro se encontram no setor empresarial. As propostas elaboradas por esse grupo inspiram-se no ideário da *terceira via* inglesa, direcionando seus esforços na construção de

uma agenda educacional que priorize “a produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.” (*op. cit.*, p. 227).

Nesse contexto, a *pedagogia das competências* vira palavra de ordem e objetivo a ser alcançado para desenvolver o setor educacional. Essa perspectiva foi apresentada como o paradigma que resolveria, de maneira rápida e eficiente, a “obsolescência dos conhecimentos, tornando os novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas, sobretudo, “empregáveis” (*op. Cit.*)

Outra grande meta do setor empresarial- além de reformas nos currículos educacionais era buscar, através da defesa da redução do papel do setor público na Educação, alternativas para recuperar a função social da educação e da Escola. Os discursos elaborados pelo setor procuravam articular duas perspectivas: a da eficácia empresarial com a de justiça social, conhecida como *competitividade com equidade*.

Essa perspectiva visava operar reformas no Estado, através da difusão em setores da sociedade, a respeito da necessidade de se repensar o sistema educacional brasileiro, buscando soluções para a crise de eficiência e eficácia dos processos internos da escola. Tais soluções propunham mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os “atores sociais” envolvidos no processo educacional, pela efetivação das mudanças necessárias.

E, então, para estruturar suas propostas, o setor empresarial promoveu seminários, encontros com interlocutores privilegiados como: ministros e governantes, personalidades e líderes da sociedade civil organizada para construir consensos e propagar um discurso comum. Essas reuniões foram promovidas ao longo da primeira metade da década de 1990, visando divulgar a proposta de uma agenda educacional, com alternativas voltadas para o discurso da eficiência na escola.

Desse modo, ao longo da década de 1990, várias elaboradas várias cartas, documentos, propostas, pelos encontros promovidos pelo setor empresarial. Um desses documentos foi a *Carta Educação* elaborado em 1992. Nela são apresentados os interesses da categoria em priorizar a Educação. Algumas recomendações apresentadas na carta propunham: a descentralização da Educação das mãos do Estado; alternativas de avaliação de desempenho dos alunos; revalorização e requalificação da escola e do professor. Eis alguns argumentos desse documento:

O Brasil carece neste momento de condições para acompanhar a rápida evolução tecnológica ou para enfrentar uma abrupta abertura de mercados, enfim, para fazer face à competição internacional. Torna-se dramático suportar tal competição em inferioridade de condições, ao mesmo tempo em que se tenta promover a modernização do sistema produtivo. Esta modernização depende, também, e, talvez, sobretudo, de uma correspondente política educacional. Este é o fulcro da questão para a elaboração de estratégias de transição para o desenvolvimento nacional, nas novas condições tecnológicas e no atual panorama internacional. (FÓRUM CAPITAL-TRABALHO, 1992, p. 207)

Em 1993, foi publicado o documento *Educação Fundamental & competitividade: uma proposta para a ação do governo* o qual apresentava um diagnóstico da educação brasileira. Esse documento colaborou para reafirmar alguns pontos defendidos pelos projetos anteriores. Nesse documento foi reafirmada a necessidade de realização de ampla mobilização social em direção a uma gestão eficaz nas escolas.

Além de alinhar perspectivas, esse documento publicado em 1993 trouxe à tona, como aponta Ismar de Oliveira Soares (1996), que a verdadeira crise da Educação não se encontrava na quantidade (falta de escolas), mas, na qualidade da Educação que era oferecida e no engajamento da sociedade para com o projeto educacional. Conforme o documento aponta: “o sucesso dos programas educativos depende muito mais do grau de mobilização da sociedade em torno dos objetivos e das práticas da educação do que do emprego de imensas somas de dinheiro para o setor” (SOARES, 1996, pp.22-23).

4.1.3 O currículo e os silenciamentos dos professores

Em nossa pesquisa de campo, quando perguntamos às nossas professoras a respeito do processo de transposição das políticas educacionais elaboradas pela Secretaria Municipal de Ensino e a participação das professoras no processo, foi-nos possível identificar algumas das características apontadas anteriormente por Arroyo. As professoras foram claras ao relatar a ausência dos docentes durante as discussões e debates sobre os currículos que seriam propostos pela Secretaria de Educação do município. A professora de Artes Plásticas e visuais Maria, por exemplo, comentou que o contexto que envolveu as discussões e a apresentação da

proposta curricular da Prefeitura, ainda, como foi conduzida a sua articulação junto aos professores. Sobre a questão, ela argumenta:

Eu acho que deveríamos ter sido ouvidos mais, construído e participado mais. A secretaria oferece os cursos de capacitação, mas não tivemos a oportunidade de discutir com o devido cuidado a sua elaboração. Acho que isso dificulta bastante o trabalho. Ficamos meio sem perspectiva, tendo que procurar compreender quais foram as intenções que eles tentaram passar na sua proposta curricular. (informação verbal)

Contribuindo para a ilustração do cenário apresentado pela professora Maria, a professora de Artes Plásticas e visuais Júlia comenta sobre as discussões e cursos oferecidos pela Prefeitura para os professores da Rede Municipal de Ensino.

A gente tinha reuniões da área de Artes. Ficávamos conversando e discutindo textos sobre artistas, suas obras e biografia. Era um momento para trocar experiências. Tinha um mediador que debatia propostas de ensino, conversavam com a gente, mas, depois isso acabou. (Profa. Júlia, *informação oral*)

As exposições das professoras reforçam o argumento apresentado por Arroyo anteriormente. De fato, as professoras pesquisadas não foram devidamente escutadas durante o processo de construção das políticas públicas e da proposta de currículos para o seguimento de Artes. Também o discurso oficial que defende maior participação de todos os integrantes da sociedade no processo de reconstrução das políticas públicas e currículos educacionais, não se concretizou. Tal fato se deve às concepções estereotipadas que permeiam as divergências entre o campo dos especialistas em Educação e os professores. A prática da elaboração e a discussão dos currículos que visam à inovação do sistema de ensino não levam em consideração as contribuições dos professores. Estes são vistos como sujeitos *antiquados*, que defendem uma perspectiva pedagógica ultrapassada, e encontram-se estagnados na reprodução de suas práticas, práticas essas que não contemplariam os novos contornos da sociedade de mercado e produção e gestão da informação e do conhecimento. A esse respeito, assim se manifesta Arroyo:

Em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo de educação básica. Este é o primeiro traço: pensar que toda inovação social, cultural ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se. (ARROYO, 2006, p.133)

Segundo argumenta Arroyo, busca-se a capacitação e atualização dos currículos destinados ao campo da Educação, mas *esquece-se* de contar com a participação ativa de seus principais agentes: os professores. Divulga-se a necessidade de uma Educação que acompanhe as inovações e avanços nos campos social e tecnológicos, e de um ensino que seja de qualidade, mas ignoram-se as possíveis contribuições dos professores que atuam nas salas de aula.

Sendo assim, no próximo seguimento, ampliaremos a análise sobre o *contexto de produção*. Nele os desdobramentos dos acordos e conflitos apresentados no *contexto de influência* tomam forma e são apresentados para os agentes da prática.

4.2 O contexto de produção de texto: os Parâmetros Curriculares Nacionais

O *contexto de produção de texto* se encontra muito próximo do *contexto de influência* e do *contexto das práticas*. Conforme nos aponta Ball, o “contexto de produção de texto” busca articular discursos, ideologias e propósitos elaborados nos encontros, acordos e conferências envolvendo grupos políticos e econômicos internacionais e nacionais. Eles buscaram reduzir todas as propostas e interesses a termo, ou seja, em políticas públicas, textos, legislações, decretos, entre outros para, serem apresentados à sociedade e aos professores. A respeito das características pertinentes aos contextos, Ball elucida:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas

vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. (BALL, MAINARDES e MARCONDES, 2009, pp.306-307)

Cumprindo o papel de texto oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) buscam estabelecer conexões entre o projeto de Educação apontado na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional nº 9.394 de 1996 e o contexto das práticas das professoras. Em seu discurso oficial, o Ministério de Educação assegura que os PCN buscam oferecer adequações e melhor contextualização dos métodos e propostas educacionais e de aprendizagem que antes se encontravam descontextualizados e compartimentados. Outro interesse apontado no texto oficial trata da preocupação com os diferentes níveis de ensino provocada por tais fragmentações. Os PCN também apresentam uma proposta que sirva de referência para a ação de professores, e reconhece o papel dele (PCN) na redução de lacunas profundas encontradas na realidade estratificada brasileira. Vejamos este trecho dos PCN:

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (BRASIL(b), 1997, p. 27)

Reconhecendo tais lacunas, a proposta apresentada pelos PCN visa reestruturar e reorganizar o sistema de ensino, de forma a modernizar as metodologias e concepções pedagógicas, tendo como referencial a realidade brasileira, apoiando-se na construção de práticas educativas que valorizem as particularidades dos contextos sociais e econômicos das regiões brasileiras, abrindo também a possibilidade de o professor se utilizar-se desses referenciais. O documento destaca que seus parâmetros não devem ser considerados como *mordaca* nas práticas dos professores, mas como ferramenta para auxiliá-lo no processo educacional.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens

essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (*op. cit*)

Nesse cenário, o discurso oficial visa fazer dos PCN uma referência e um guia para a elaboração das estratégias de ensino e aprendizagem nas práticas escolares para as diferentes áreas do conhecimento, voltadas para a Educação. O documento traz, em seu texto, os objetivos gerais dessa proposta, envolvendo os vários campos referentes à Educação. Ele traz também, além de formas de abordar os conteúdos necessários à formação de conhecimento de base geral para todos os estudantes do país, a questão da formação inicial e continuada de professores; e parâmetros norteadores da escolha dos materiais didáticos. O documento também oferece recursos para a elaboração e atualização de políticas públicas relativas ao ensino nas esferas estaduais e municipais.

Os PCN foram divididos em dois grandes eixos: os PCN voltados para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. Os PCN destinados ao Ensino Fundamental apresentam, como ênfase, *catalisar* ações de maneira a proporcionar melhoria da qualidade da educação brasileira. Para tal apontam um rol de conhecimentos que todos os estudantes brasileiros devem dominar. Já os elaborados dos parâmetros para o Ensino Médio procuram difundir os princípios da LDB 9.394/96 e orientar o professor na busca por novas abordagens e metodologias, procurando promover um novo perfil de currículo, apoiado em competências voltadas para a inserção do jovem estudante na vida adulta. Eis um trecho do documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL(b), 1997, p.29)

Como mostra a citação acima, o documento busca promover adaptações através do diálogo entre os documentos e práticas existentes. Para isso, o documento apresenta quatro instâncias de fundamentação no processo de adaptação articulando seus parâmetros com as instâncias das políticas públicas locais. A primeira instância trata do cuidado com a

contextualização histórica do documento. Esse pilar adverte que os PCN só têm validade se encontrarem consonância com a realidade social apresentada, sendo para isso, necessários constantes diálogos entre a instância federal, estadual e municipal, com auxílio do MEC.

A segunda instância diz respeito às formas de utilização do documento nos estados e municípios. O documento destaca os cuidados que são necessários na utilização dos parâmetros apresentados, no momento da transposição das propostas para as políticas públicas específicas construídas pelas secretarias de Educação locais. Ressalta, também, a importância das adaptações e leituras dos PCN pelos agentes responsáveis da elaboração das propostas curriculares de cada uma das instâncias, de forma a valorizar aqueles conhecimentos e procedimentos que já são utilizados. Os responsáveis por cada região (estados e municípios) são responsáveis, também, pela elaboração de suas políticas, e os PCN funcionam como auxílio teórico metodológico.

A terceira instância trata da elaboração das propostas curriculares de cada instituição escolar. Nessa instância deve ser privilegiada a discussão dos PCN perante o projeto educativo, mas não ignorando as escolas. Aliás, o documento destaca a importância do projeto educativo das escolas como “expressão da identidade de cada escola” (BRASIL (b), 1997, p. 30). Por isso, destaca as discussões e reflexões visando ao processo de elaboração contínua, utilizando-se do comprometimento de todos os agentes participantes da equipe pedagógica das escolas. Desse modo busca-se a adequação do projeto às características sociais e culturais da realidade pertinente à escola.

Por fim, a quarta instância trata das práticas dos professores e de suas relações com os currículos propostos. Ela é compreendida como o nível de concretização dos currículos. Nessa instância são realizadas as atividades de ensino e aprendizagem. Sobressai, nessa instância, o papel do professor como agente de execução das metas estabelecidas pela proposta curricular de sua escola. Portanto, cabe a ele adequar o seu programa, conteúdos e projetos ao projeto elaborado pela escola, como mostra o trecho abaixo:

A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar de a responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola por meio da corresponsabilidade estabelecida no projeto educativo. (BRASIL(b), 1997, p. 31)

Podemos dizer que as instâncias apresentadas pelos PCN se afastam de uma concepção de currículo estagnado, fixo e impositivo. Como preconizado por Ball, o contexto da produção de texto na contemporaneidade busca interlocuções, compreendendo as múltiplas flutuações e mudanças que são construídas socialmente. Nessa perspectiva, faz-se necessária a desvinculação de uma concepção de currículo cuja elaboração dos currículos e políticas públicas educacionais seja caracterizada pela fixação em algo estabelecido, fruto de contornos ideológicos coesos, desprovidos de conflitos e interesses divergentes. O currículo é apropriado pelos professores durante o processo de interação deles com as práticas. A respeito da característica flexível do currículo, Tomaz Tadeu acrescenta:

O currículo tal como nós o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. (SILVA, 1995, p.07)

Esse trecho nos motiva a indagação de quais seriam os pontos centrais para a análise da elaboração do currículo. O autor citado anteriormente destaca a importância dos processos de escolhas, seleção e organização do conhecimento. Este, ao longo do tempo, foi sendo efetivado na escola. Isso reforça nossa análise que visa compreender o currículo como resultado de um processo social necessário à transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, processo esse constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

Mas, Genylton da Rocha destaca outro importante ponto para o entendimento da construção do currículo em contexto escolar. Para ele, são os processos informais e interacionais que subvertem e transformam o que se entende por discurso *legal*. Em outras palavras, são as políticas públicas elaboradas no *contexto de influências* que o transformam num currículo híbrido, pelo ato de apropriação dos professores. Sobre as apropriações feitas por professores acerca dos PCN, Genylton argumenta:

As leis, as normas, as regulamentações e os guias curriculares, na verdade, não se operacionalizam de forma imperativa no dia-a-dia da sala de aula, e são interpretados de diferentes formas, distanciando-se em muito da intenção de seus criadores, o que nos permite afirmar que inúmeros processos intermediários agem para transformar o prescrito, apresentando, ao final, nova gama de conhecimentos que são considerados válidos e legítimos. (ROCHA, 2003, p.48)

Dada a importância dessa questão, ao entrevistar as professoras, procuramos saber seus entendimentos acerca dos processos de construção do currículo de Arte, tendo como perspectivas discussões referentes aos contornos subjetivos do currículo apregoados pelos PCN. Procuramos saber delas se havia algum plano político pedagógico nas escolas, que trabalhavam, algum documento que cumpriria o papel do currículo e como elas se relacionavam com esse referencial. Sobre essa questão, a professora de Artes Plásticas e visuais Maria argumenta:

Bem, eu acho aqui muito falho, na questão da relação entre os professores de arte. Aqui somos quatro. Eles falam da gente, tipo assim, fazer uma reunião por área, mas desde que eu estou aqui, nunca aconteceu. [...] Não existe nada formalizado pela escola, não. O que existe são as proposições da prefeitura. Inspirada nos PCN. (informação verbal)

A professora Maria afirmou que o programa que objetivava um planejamento continuado para as disciplinas que propunha reuniões por áreas junto aos professores, já não existia mais, pelo menos durante os sete anos em que ela ali trabalhava. Com a carência de uma proposta que agregasse as percepções e com falta de momentos de troca de experiências com os demais professores, era ela que organizava seus conteúdos, procurando se orientar pelo currículo básico oferecido pela Secretaria de Educação. A professora também recorria a materiais recolhidos em outros cursos de capacitação e de suas leituras pessoais.

Bem, ele está sendo elaborado. Teve momentos em que debruçamos mais sobre ele. Outros ele fica mais afastado. Vamos fazendo um pouquinho de cada coisa [...] Bem, eu faço uma moderação. Eu vejo o que o programa pede para ser desenvolvido com esse aluno. Dentro daquele programa, eu vejo o que é essencial para que os alunos tenham de aprender. O que podemos mesclar com o que interessa a eles [...] Eu nunca me preocupei, nem nunca me amarrei nesse projeto político pedagógico não. Até porque ele está vago, está em movimento. Na verdade a minha preocupação dentro da Arte é a sensibilização. (informação verbal)

Por sua vez, na fala exposta acima da professora de Artes Plásticas e visuais Júlia, ela afirmou que nunca se preocupou em seguir as bases do projeto que se encontra em elaboração pela equipe da escola. Segundo ela, dada a incompletude do projeto, ela dialogava com alguns dos elementos do projeto curricular de forma livre, entendendo que o plano político pedagógico da escola era um plano *em movimento*. Por fim, ela argumentou que seu compromisso com o ensino de Arte é com a *sensibilização*, e sua relativa *independência* frente ao projeto da escola era justificada pela sua convicção pedagógica.

Existe sim, mas é bastante antigo, de 1996. Há pouco tempo começaram a reformulá-lo. Pediram na Secretaria de Educação. Ai fomos lá fazer. Mas acontece que eles já elaboram um projeto, a Secretaria. Então os projetos das escolas meio que seguem o que é posto lá. Muito pouco da personalidade da escola acaba sendo colocada nos planos pedagógicos de cada uma das unidades. [...] Bem, a proposta de artes era muito voltada para a questão da cultura popular, do folclore. Agente trabalhava muito nessa linha. Como disse, o enfoque era a questão da escola plural, do aluno cidadão e a questão do trabalhador. As referências populares estão muito presentes nesse projeto político pedagógico de 1996. Trabalhávamos muito em cima de datas cívicas e comemorações. Eu ainda utilizo alguma coisa das datas. Acho importante passar uma contextualização para os alunos. O que representa o sete de setembro? Qual a história por traz do carnaval? Esse lado histórico. (informação verbal)

Quanto à fala exposta da professora de Música Ana, esta afirmou a existência de um plano político pedagógico em sua escola. Segundo a professora, ele já se encontrava ultrapassado. O projeto remontaria a um período político no qual a escola estaria preocupada com a formação de um aluno cidadão. Por esse motivo, a professora destacou que as aulas de Arte que seguiam o plano político pedagógico da época estavam pautadas por propostas de atividade bastante voltadas para datas cívicas e comemorativas. Ela acrescentou, que ainda alguns elementos do antigo plano político pedagógico (principalmente no que se refere às datas comemorativas), porém, apesar de sua relação independente com referência aos princípios apontados pelo currículo. Sobre essa *permanência* de alguns elementos do plano antigo, Ana alegou que era importante contextualizar certas datas, trazendo um pouco da História para seus alunos.

Além desses dados, parece-nos importante, ainda, apresentar, através da interlocução entre teoria e nossos sujeitos de pesquisa, algumas das transformações e interpretações que ocorrem no dia a dia da disciplina, isto é, o currículo em ação. Percebemos, então, que os conteúdos abordados são reflexos impressos e construídos pelos indivíduos que atuam diariamente com os conhecimentos trabalhados nesses currículos e com concepções sobre o modo de construir um currículo, como mostra este trecho:

Uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.” (SILVA,1995, p. 10)

Em última análise, o processo de trabalho que organiza o projeto de reforma curricular, proposto pelos PCN em suas *bases legais*, visou reorganizar os conteúdos e as disciplinas do currículo, priorizando áreas do conhecimento, com o intuito de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, privilegiando a interdisciplinaridade e a contextualização. A seguir, daremos destaque às discussões que envolvem os PCN propostos para o ensino de Arte, seguindo o *contexto de produção de texto* apresentado por Ball.

4.3 Referenciais da proposta curricular para o Ensino de Arte

Os PCN elaborados para o Ensino de Arte, destinados aos níveis Fundamental e Médio, se estruturam em bases legais que regem as outras áreas do conhecimento. Para isso, ele foi dividido em duas partes. Na primeira temos o resgate histórico, discussões e destaques temáticos da área de Artes na trajetória brasileira, algumas teorias e práticas em Artes desenvolvidas nas escolas brasileiras até a década de 1980. Fortemente embasado nas pesquisas de Ana Mae Barbosa a respeito da *perspectiva triangular para o ensino de artes*³⁴, esse documento do Ministério de Educação reconhece o ensino de Arte como objeto de conhecimento (produção e reflexão). Desse modo, os objetivos gerais da Arte apontados no currículo escolar visariam apresentar uma série de conteúdos e abordagens de forma a contemplar conhecimentos gerais básicos sobre as quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança.

Na segunda parte do documento, são apresentadas algumas características e conceituações referentes às quatro linguagens artísticas, de forma a dar suporte aos professores. São apresentadas sugestões relativas a cada um dos temas, quais os valores preconizados pelos parâmetros, normas e atitudes. Também são expostos critérios de avaliação e orientações didáticas.

³⁴ A perspectiva triangular apresentada pela estudiosa Ana Mae Barbosa aponta quais conteúdos referentes ao Ensino de Arte contemplam o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a História da arte.

Desse modo, o documento defende o papel e a importância do trabalho artístico no contexto escolar como elemento desenvolvedor da percepção estética graças ao seu modo próprio de ordenação e sentido da experiência humana. Essa disciplina, também, segundo o documento, avalia o aluno a relacionar-se criativamente com as outras disciplinas do currículo.

Sobre a importância da linguagem artística como ordenação e produção de significados para a experiência humana, destacamos que tais preceitos foram constantemente defendidos pelas professoras por nós entrevistadas. Na verdade, as professoras não referiram-se, de forma explícita, aos PCN de Arte para legitimar seus posicionamentos, mas percebemos em seus discursos o valor que atribuíam aos parâmetros, como mostram estes fragmentos das professoras Ana, Maria e Júlia (respectivamente):

Para mim, a Arte é única em cada pessoa. É a sua linguagem. É através da Arte que o aluno significa a vida, dá sentido. (informação verbal)

É através da manifestação artística que cada um se expressa. Não é preciso uma grande erudição ou conhecimentos apurados. A criança se manifesta e identifica seu mundo por meio da Arte, é por meio dela que o aluno deixa suas marcas. (informação verbal)

A Arte é o canal de comunicação mais direto que podemos ter. Se você apresenta um artista clássico, o aluno pode até não compreender por completo as intenções do artista, mas ele consegue elaborar uma leitura do impacto daquela obra para a sua vida. Existe uma aproximação que vai além da teoria, é algo mais simbólico, interativo. (informação verbal)

Como é possível observar nesses trechos, as professoras reconhecem a importância das linguagens artísticas como elemento que propicia aos alunos um diálogo mais próximo entre culturas e manifestações diferenciadas, aproximando-se dos valores preconizados pelos PCN. Nessa perspectiva, as professoras valorizariam uma educação, tanto em artes quanto das demais disciplinas que se preocupa com a diversidade e a expressão, expressão essa diferente da proposta pelas Escolas de Arte do Brasil. Nesse sentido, o ensino de Arte deve propiciar a reflexão crítica, positiva através dos símbolos e significados apreendidos por meio da arte. Sobre a diversidade cultural das manifestações artísticas, os PCN apresentam:

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas

mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, enquanto desenvolve atividades nas quais relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Neste sentido, podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte. (BRASIL, 1997, p.114)

Conforme apontado pelo trecho, os PCN apresentam uma compreensão ampla a respeito das possibilidades educativas do ensino de Artes como: percepção da diversidade, desenvolvimento de habilidades, estabelecimento de relações, entre outros. Nessa direção, os objetivos gerais para o ensino de Arte seriam: capacitar o aluno para se expressar e comunicar por meio das linguagens artísticas, para tal, deve-se incentivar a busca pessoal e/ou coletiva, de temas, articulando percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas. Reforçando a percepção acerca da compreensão de sentidos pelas linguagens artísticas, Ivone Mendes Richter ressalta a importância do ensino de artes na escola:

A educação intercultural em arte busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Essas competências envolvem o conhecimento e a capacidade de lidar com os códigos culturais de outras culturas, bem como a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos, e o reconhecimento de contextos macro culturais em que as culturas se inserem, como é o caso da arte. Sua característica principal reside em considerar a diversidade um recurso e uma força para a educação, em vez de um problema. Ela reconhece similaridades entre grupos, no lugar de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre grupos culturais, sejam eles quais forem, e não a sua permanência. Ela busca uma educação para todo(a)s o(a)s estudantes. (RICHTER, 2008, p.106)

Os apontamentos apresentados pela autora nos auxiliam em perceber melhor a potencialidade educativa defendida pelos PCN sobre as linguagens artísticas. Entretanto, durante o período de observação em sala de aula, não conseguimos identificar maior aproximação entre os discursos preconizados pelas professoras, os pressupostos apresentados nos PCN, e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Verificamos que as aulas seguiam uma estrutura predefinida pelas professoras, e algumas atividades desenvolvidas não ofereciam

maiores momentos de interação e participação ativa³⁵ dos alunos na construção do conhecimento. Por conseguinte, pretendemos no próximo capítulo, descrever, mais detalhadamente, as práticas docentes mostrando as aproximações e/ou afastamentos dos PCN de Arte respaldados pelo terceiro contexto construído por Stephen Ball: o *contexto das práticas*.

³⁵ Ressaltamos que, ao indicarmos que os alunos não participavam ativamente das aulas, estamos nos referindo ao processo de troca, debate, discussão de possíveis conteúdos a serem abordados pelas professoras. Ao longo de nossas observações, presenciamos inúmeras atividades que contavam com a participação dos alunos, sem, contudo, haver troca de referenciais e experiências. As professoras possibilitavam a participação dos alunos dentro de sala de aula seguindo o protocolo-padrão, ou seja, o aluno participava da aula quando solicitado.

5. O CONTEXTO DAS PRÁTICAS E O ENSINO DE ARTE

O objetivo deste capítulo é verificar se as práticas desenvolvidas pelos sujeitos desta pesquisa se aproximam das propostas pedagógicas e dos princípios expressos nos PCN. Em outras palavras, desejamos saber se as professoras se apropriam ou não das concepções curriculares propostas nesse documento para o ensino de Arte. Para tal, recorreremos ao *contexto das práticas* elaborado por Stephen Ball. Portanto, relacionaremos o campo das práticas das professoras com os dados das entrevistas e anotações do campo. Desse modo, exploraremos os temas relacionados ao trabalho com a diversidade cultural dos alunos, os dilemas apresentados pelas professoras, suas percepções e angústias. Nesse processo, abordaremos, também, os critérios por elas adotados para a seleção dos conteúdos a serem ministrados e estratégias de ensino e aprendizagem.

5.1 As interlocuções entre a proposta de currículo e os relatos das práticas das professoras

Segundo Ball, ao adotar o *contexto das práticas* como instrumento de análise, o pesquisador deve estar atento aos conflitos e situações que podem ocorrer no campo das práticas, *locus* de construção/confronto/apropriação/rejeição dos discursos construídos nos dois outros contextos³⁶. Para ele, o contexto da prática contempla as reorganizações e reinterpretções elaboradas pelos professores ante o currículo oficial proposto, acarretando alterações significativas no texto original.

Nesse ponto vale lembrar que os currículos não são implantados de maneira direta, mas sim, adequados às interpretações dos professores, os quais, como agentes no processo de ensino e aprendizagem contribuem com suas recriações e concepções oriundas de suas práticas. O autor também destaca que as políticas públicas e os currículos são elaborados, tendo como modelo, um cenário perfeito, ou seja, uma escola que atenda aos referenciais e

³⁶ No capítulo anterior demos ênfase aos *contextos de influencia* e ao *contexto de produção de texto* elaborado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e outros colaboradores.

estruturas básicas elencadas pelas políticas. Quando pensamos, porém, nas instituições brasileiras, verificamos que esses contextos apresentam diversas deficiências e discrepâncias em relação aos parâmetros básicos contemplados pelas políticas públicas. Desse modo, são necessárias remodelações e readequações dos currículos e, nesse processo, a atuação dos professores é fundamental. A respeito da importância das contribuições ativas dos professores nesse processo, Ball comenta:

Eles trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser *representadas* em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a *atuação* torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. (*grifos do autor*) (BALL, MAINARDES e MARCONDES, 2009, pp. 305-306)

Assim, para compreender o contexto das práticas pedagógicas, precisamos analisar o espaço escolar em sua complexidade. Como nos elucidava Ball, indagar a prática pedagógica das professoras alicerçada somente em um binômio que investiga as deficiências e ineficácias desses profissionais no cumprimento, ou não, daquilo que é preconizado pelas políticas públicas e curriculares, implica aceitação dessas políticas considerando-as verdades estabelecidas. Na opinião do autor, diversos estudos e pesquisas têm procurado analisar e investigar as deficiências de professores e escolas na adequação às demandas apresentadas pelas políticas. Mas para Ball é necessário ampliar o olhar de análise. O pesquisador deve buscar uma compreensão mais profunda do objeto em pauta, fazendo referências às peculiaridades pertinentes ao campo da prática e à realidade de professores e escolas, considerando seus entornos, fronteiras e rearranjos. Para o autor, os estudos e pesquisas também devem interrogar a adequação das políticas sugeridas para o contexto escolar. Ele afirma que:

[...] um grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como ausência significante. Ela é ignorada ou teorizada *fora do quadro*. É o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam

como autodeterminados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais – como se não fossem afetados ou constrangidos pelas exigências de um currículo nacional, da LMS³⁷ ou de competições locais. Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. Em certo sentido, esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta a tática de formuladores de políticas não reflexivas, *baseadas na culpabilização*, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está *na* escola ou *no* professor, mas nunca *nas* políticas. (*grifos do autor*) (BALL, 2011, p.36)

Assim, ao propormos uma investigação que busque se aproximar do campo das práticas, precisamos ter claros esses parâmetros em nossa pesquisa. Só assim poderemos dialogar com as referências apresentadas pelas professoras durante as entrevistas. Isso demanda entender os contornos do discurso das professoras quando abordam suas práticas. Dessa forma, buscamos compreender se os PCN se adequam à realidade escolar em questão, considerando as vozes das professoras, as relações construídas entre elas e seus alunos, suas concepções a respeito do ensino de Arte na escola.

A condução das análises exige primeiramente, identificar os referenciais legais utilizados pelas professoras investigadas. Assim, procuramos saber delas se havia algum documento que norteasse ou legitimasse a condução de suas práticas³⁸. A esse respeito, relataram as professoras Júlia, Ana e Maria, respectivamente:

Bem, ele (projeto político pedagógico) está sendo elaborado. Teve momentos em que nos debruçamos mais sobre ele, em outros, ele fica mais afastado. Vamos fazendo um pouquinho de cada coisa. Eu nunca me preocupei, nem nunca me amarrei ao projeto político pedagógico proposto pela escola não. Até porque ele é vago, está em movimento. (informação verbal)

Existe sim, mas é bastante antigo. Há pouco tempo começaram a reformulá-lo (projeto político pedagógico). Foi pedida a nossa participação na Secretaria de Educação Municipal, aí fomos lá fazer. Mas acontece que, eles elaboram um projeto deles, um modelo que os projetos das escolas, meio que seguem o que é posto lá. Muito pouco da personalidade da escola acaba sendo colocada nos planos pedagógicos de cada uma das unidades, mas temos um nosso. Dentro desse projeto, a proposta de artes era muito voltada para a questão da cultura popular, do folclore. A gente trabalhava muito nessa linha. No período tinha-se uma ideia de trabalhar sobre o enfoque do “cidadão

³⁷ *Local Management of Schools* (Gerenciamento Local das Escolas)

³⁸ Perguntamos as professoras: *Existe um projeto político pedagógico elaborado pela escola? O ensino de Artes se encontra contemplado nesse projeto?*

trabalhador”. Para começar, arte é apolítica. Era a *Escola Plural* que, era uma coisa assim, complicada né? Porque era muito partidária. Eu pensei que estava numa encruzilhada porque a arte e a música não tem partido, não tem como eu estar vinculada a essa visão de cidadão “cidadão”. Afinal, todo mundo aqui é cidadão! Então eu comecei a ficar fora “dessa” *Escola Plural*. (informação verbal)

Bem, eu acho aqui muito falho, na questão da relação entre os professores de arte. Aqui somos quatro. Eles (*Secretaria de Educação e direção da escola*) pedem para gente se organizar e fazer uma reunião por área, mas, desde que eu estou aqui, nunca aconteceu³⁹. Não existe nada formalizado da escola, não. Existem sim, são as proposições da prefeitura, inspirada nos PCN. Aquele que tem a divisão dos quatro caminhos da arte: dança, música, teatro, artes plásticas, teatro. Mas eu achei complicado. Pois eu participei de alguns encontros na SMED (Secretaria Municipal de Educação) [...] e, assim, pelo que foi falado lá, de repente, a coisa aconteceu, saiu. Eu achei o projeto meio fora da realidade da escola, por exemplo, o conteúdo de música. Achei muito extenso, fora da nossa prática. Achava que deveríamos ter sido ouvidos mais... construído mais. (informação verbal)

Como exposto, as professoras confirmaram, durante as entrevistas, a existência de algum tipo de documento relativo à disciplina de Artes. Elas referiram-se, também, aos projetos político-pedagógicos de suas escolas. Normalmente, as propostas curriculares são elaboradas pelas Regionais⁴⁰ de Belo Horizonte, visando adequar os currículos das escolas às demandas escolares e aos parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação. Contudo, conforme expresso pelas professoras, tais documentos, ou se encontravam ultrapassados, ou não apresentariam maior aproximação com as realidades das professoras em sala de aula. A inexistência de uma proposta curricular mais concreta abriu caminho para que as professoras construíssem seus próprios parâmetros de trabalho.

Assim percebemos nos apontamentos apresentados pelas professoras, um movimento de adaptação e apropriação dos currículos. Acerca da adequação do *currículo oficial*, o teórico e educador americano John Goodlad (1979) analisa os caminhos que são percorridos nesse

³⁹ A professora Maria atua na escola há 10 anos.

⁴⁰ As Regionais cumprem a tarefa de subprefeituras, favorecendo a descentralização e desconcentração das questões administrativas da Prefeitura, possibilitando maior e melhor escuta das demandas e necessidades da população. Dividida em nove regionais, elas estão incumbidas de: cumprir com políticas e diretrizes definidas no Plano de Ação do Governo Municipal e nos Programas Gerais e Setoriais inerentes à administração Regional; contribuir na articulação da Administração Regional com órgãos e entidades da Administração Pública e da iniciativa privada; exercer a supervisão institucional dos órgãos integrantes de sua estrutura, entre outras funções. Segundo consta no site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em cada uma das nove regionais da cidade, há uma gerência de Educação, que define prioridades locais, a fim de implementar as solicitações dos usuários da rede de ensino, e atender, também, a reivindicações e sugestões de cidadãos.

processo de transposição do currículo oficial para o contexto da prática. Para esclarecer sua análise, ele nos sugere pensar o currículo partindo de cinco características de referência. A primeira característica diz respeito ao *currículo oficial* propriamente dito. Nele os acordos e metas construídos nos dois contextos (influência e produção de texto) são apresentados, em termos, aos professores.

A segunda característica apontada pelo autor é denominada *Currículo percebido*. Trata-se do entendimento construído pelos professores no contato com o discurso oficial. Esse entendimento diz respeito às expectativas, conhecimentos e práticas pessoais dos professores. É a primeira mediação entre os objetivos e metas oficiais para a Educação traçados pelos governos e as crenças, valores, experiências encontradas nos professores e em suas práticas pedagógicas.

A terceira característica denomina-se *currículo ideal* e contempla os materiais, recursos, experiências e estratégias que o currículo oficial espera que o professor domine. O currículo oficial parte do princípio de que os professores possuem acesso a materiais didáticos além da capacitação específica para trabalhar com o conteúdo proposto. Na perspectiva do currículo oficial, os Arte-Educadores são responsáveis por desenvolver e integrar esses recursos desejados no discurso oficial em suas turmas.

A quarta característica denominada *currículo operacionalizado* contempla a rotina prática na sala de aula. Assim como o *currículo ideal*, o *currículo operacionalizado* ilustra as ações, fruto das interpretações e adaptações realizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Esse perfil apresenta as peculiaridades do ensino de Artes como uma disciplina que aborda comportamentos e estilos de ensino e aprendizagem específicos, diferentes de algumas características normativas que podem ser encontradas nas demais disciplinas do currículo escolar. A respeito desse contexto, a pesquisadora Adrienne Funke esclarece:

Semelhante ao currículo ideal, o currículo operacionalizado esclarece como o assunto correspondente às Artes Visuais é apresentado enquanto um contexto distinto de prática, baseada em condutas específicas e estilos de ensino estabelecidos como normativos em Artes Visuais. Esses estudos (*no campo do currículo operacionalizado*) exploram como os professores de Artes Visuais

adequam currículo e pedagogia. (*grifos do autor*) (FUNKE, 2009, p.11)⁴¹

A quinta característica abordada por John Goodlad, o *currículo experienciado*, refere-se ao conhecimento que os estudantes absorvem e/ou compreendem do que é proposto no *currículo operacional*. Os estudos que analisam esse perfil exploram os processos elaborados pelos estudantes em contato com os conteúdos de Arte, incluindo suas análises críticas, debates e discussões dentro da classe e os trabalhos produzidos por eles. Tais estudos analisam os processos de aprendizagem ao comparar as percepções dos estudantes referentes às práticas pedagógicas dos professores⁴².

Refletindo sobre os relatos apresentados pelas professoras e as características pertinentes ao currículo elencadas, podemos afirmar que, dada a incompletude do projeto político pedagógico das escolas ou mesmo pelos mesmos serem ultrapassados, tal situação propiciou-lhes a utilização de critérios próprios para trabalhar seus conteúdos.

Assim, para a análise do currículo oficial proposto e as eventuais apropriações e/ou afastamentos feitos por parte das professoras, precisamos compreender o campo do currículo voltado para o ensino de Artes como um campo que contempla movimentos complexos articulados a contextos socioculturais diferenciados. Esses movimentos nos remetem aos pressupostos apontados por Stephen Ball, sobre as investigações que analisam os currículos construídos na prática e as suas limitações.

Assim, para maior compreensão do cenário escolar, discutiremos ao longo deste capítulo, alguns elementos pertinentes aos contextos social e cultural das professoras objeto desta pesquisa. Analisaremos como esses elementos as influenciam na seleção de estratégias para conduzir suas práticas. Nesse percurso, examinaremos suas falas e práticas relacionando-as com os pressupostos preconizados pelos PCN de Arte.

⁴¹ “Similar to the ideal curriculum, the operationalized curriculum elucidates how the subject of Visual Art is a distinct context of practice based on specific behaviours and teaching styles established as normative in Visual Art. These studies explore how teachers in Visual Art enact curriculum and pedagogy.”

⁴² Essa característica não será abordada neste estudo.

5.2 O discurso da autonomia sobre a prática pedagógica das professoras

Ao investigar os contornos referentes à prática pedagógica no contexto escolar, a pesquisadora Maria Antônia de Souza destaca que “na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundantes para repensar a prática pedagógica” (2005, p.01). Essas instâncias acabam por influenciar a construção das propostas pedagógicas que encontramos nas escolas, ou mais precisamente, nas práticas das professoras que foram observadas. Na busca por melhor compreensão das práticas pedagógicas dessas professoras, além das entrevistas semiestruturadas e do diário de campo sobre as práticas observadas, também recorremos a conversas informais em nossa pesquisa. Assim, dialogando com as professoras⁴³, ampliamos nossas percepções acerca das suas práticas; estratégias usadas; elaboração e organização dos conteúdos. Durante nossas conversas, surgiam elementos que reforçavam certas características do currículo em Arte-Educação, bem como de certas características particulares das professoras investigadas. A respeito do processo de elaboração e organização dos conteúdos⁴⁴, as professoras Júlia (professora de Artes Plásticas e visuais que desenvolvia um conteúdo de música), Maria (professora de Artes Plásticas e visuais) e Ana (professora de Música), respectivamente, relatam:

[...] Em minha aula, construo minha própria trilha, dialogando com as referências trazidas pelos alunos e com a minha experiência enquanto professora. (informação verbal)

Vejo a arte em sala de aula como um canal para se expressar. [...] Ai eu procuro motivar o aluno a se soltar, se expressar. Acho que é esse o nosso papel, entendeu? De mediador, facilitador dessas questões. A gente tem que dar a oportunidade [...] dialogando com algum conteúdo que estiver em destaque no momento. Não tenho um conteúdo rígido, depende da demanda.[...] Assim, eu já fiz três pós-graduações em artes. Fiz cursos de História da Arte, Didática e Alfabetização. Grande

⁴³ Na grande parte do tempo dedicado à pesquisa e observação do campo, tivemos oportunidade de conversar com as professoras de maneira informal. Assim, nas andanças até a sala de aula e nos intervalos entre as aulas, compartilhamos momentos e conversas na “Sala dos professores” das escolas. Não pudemos gravar tais situações, pois ocorriam de maneira espontânea. Na maioria das vezes, conversávamos sobre acontecimentos e fatos ocorridos na sala de aula, ou sobre reflexões suscitadas pelas professoras. Tais conversas se mostraram muito ricas para nos aproximar das visões e percepções das professoras referentes aos mais diversos temas que envolviam a prática docente. Essas conversas eram registradas imediatamente, no caderno de campo, preservando, com fidedignidade, os diálogos. Utilizamos dessas anotações para enriquecer a análise de nossos dados, procurando auxiliar na construção e remontagem de certos contextos, cenários e situações.

⁴⁴ Perguntamos as professoras: *Como é trabalhado o conteúdo de artes em suas aulas?*

parte do material e dos conteúdos que utilizo em sala de aula foi recolhida e construída tendo essa experiência como base. Vou dizer assim, eu tento dialogar o meu referencial, buscando motivar os alunos com alguma coisa do momento. Não é um conteúdo rígido, depende da demanda. (informação verbal)

Bem, eu tenho várias referências na minha cabeça. Sempre estou lendo alguma coisa sobre História da Arte. Vou resumindo. Tem os PCN, que já li de traz pra frente, de frente pra trás, mas é tudo muito pessoal. Ele dá a oportunidade ao professor de ser ele mesmo. Ou seja, testar aquilo que está dando certo. Comigo é assim: onde o olhinho tá brilhando? Está dando certo! (informação verbal)

Como demonstram esses comentários, o ponto de partida para a escolha dos conteúdos das três docentes é o mesmo: baseiam-se nas próprias experiências construídas em suas práticas pedagógicas, em seus próprios interesses e vivências, enriquecidos por certas situações e/ou por elementos externos (cursos de formação, pós-graduação ou adaptações de leituras sobre diretrizes e legislações).

Vale lembrar, neste ponto, o comentário de uma professora (Júlia), sobre a seleção dos conteúdos de ensino. A professora expôs que a sua *liberdade* na seleção dos conteúdos é assegurada pela condição de professora concursada do município de Belo Horizonte. Tal situação lhe garantia autonomia pedagógica (oriundas da estabilidade) no desenvolvimento de seu trabalho, possibilitando que o mesmo se apresentasse mais “tranquilo e autônomo”⁴⁵. Assim, a segurança, além da garantia do vínculo empregatício, permitia a ela abordar os temas que quisesse e julgasse indispensáveis para o conhecimento e formação de seus alunos.

Ainda sobre a seleção de conteúdos, a professora de Artes Plásticas e visuais Maria nos informou que ela se preocupa em alicerçar seus conhecimentos em cursos de capacitação conduzidos ao longo de sua carreira. Ela destacou, porém, que tais cursos eram ministrados de forma autônoma, sem, necessariamente, terem sido sugeridos pela Secretaria de Educação ou programa de capacitação do Município.

Por sua vez, a professora de Música Ana, ao ser indagada, em situação de entrevista, sobre o uso de algum critério para seleção dos conteúdos abordados em sala de aula, relatou que a escolhia os temas seguindo a sua *consciência e experiência*. Ana acreditava que um projeto de Arte-Educação na escola deveria se voltar para a sensibilização do aluno através da linguagem artística. Percebemos durante a entrevista que sua visão a respeito da *prática*

⁴⁵ A autonomia apontada pela professora Júlia reforça a questão referente à estabilidade proporcionada pelo cargo público.

docente se baseava na sua formação intelectual ao longo da carreira, aliada às alternativas e estratégias que foram sendo construídas no contato diário com turmas heterogêneas, e, em épocas diferentes. Sobre essa questão a professora de Música Ana comenta⁴⁶:

A proposta não era “ser” um artista ou um instrumentista. A proposta sempre foi ter uma linguagem, em nosso caso, a linguagem artística. Então toda linguagem, para que se tenha uma comunicação, você precisa ter um conhecimento. Eu comecei a formar um conhecimento mais profundo através de meus estudos, dos anos que tenho dentro de sala de aula e da minha formação. A gente procura dialogar com o referencial que o aluno traz, buscando construir um conhecimento básico. O espaço para ter esse conhecimento é na escola. (informação verbal)

Diante desse relato, podemos dizer que o discurso da professora de Música Ana se aproxima da ideia de ensino de Artes que se preocupa com o estabelecimento de uma linguagem artística. Para estabelecer essa linguagem, na opinião da dela, o ensino de Artes deveria dialogar com os referenciais trazidos pelos alunos. Portanto, ela se preocupa em aproximar as suas próprias experiências (dela, professora) com as apresentadas pelos alunos. Logo, a visão dessa professora se aproxima da concepção valorizada pelos PCN, que ressalta a importância do olhar participativo do aluno no processo de aprendizagem. Segundo esse documento, são essas aproximações que devem pautar o planejamento pedagógico da disciplina, como registra este trecho:

Ressalta-se que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola. [...] No que se refere à arte, o aluno pode tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observa que essa produção tem história. (BRASIL, 1997, p.48)

Quanto às fontes de referência apontadas pelas professoras na interlocução com o trecho do documento acima citado, perguntamos as nossas professoras a respeito da relação da abordagem artística na sala de aula. Sobre a importância e como o ensino de Artes é percebido por elas, as professoras Ana, Júlia e Maria responderam, respectivamente:

Eu falo que a Arte é a essência da pessoa. (informação verbal)

A Arte é algo próprio de cada um. Cada aluno traz consigo as marcas de sua história. Quando o aluno produz uma obra na aula, ele está transformando aquilo que é dele em expressão artística. Podemos dizer que ele conseguiu construir algo que possui o seu registro, seu sentimento. (informação verbal)

⁴⁶ Perguntamos a professora: *Qual é a função do ensino de artes na escola?*

A arte pra mim é aquilo que mexe com sentimento das pessoas, suas percepções. Para mim, a arte está presente em tudo. Eu não concebo a vida sem arte. É a arte que nos move. (informação verbal)

Como podemos observar, as entrevistas deixam transparecer uma prática bastante voltada para a experiência, e uma proposta de organização e categorização dos conteúdos pautados por referenciais diversificados. Nessa seara foi-nos possível destacar a relação entre *currículo* da disciplina e *experiência* construída pelas professoras. Aliás, Francois Dubet (1994) nos lembra que a grande maioria dos professores, ao serem solicitados para descrever a sua prática, buscam, em suas próprias *experiências* as justificativas necessárias para ilustrar suas escolhas e concepções a respeito da sua prática. Eis a explicação do autor a respeito dessa questão:

Os professores referem-se constantemente a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício apresentado como sendo uma experiência privada, quando não é íntima. [...] Por isso, ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem o seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito pelos programas, a preocupação pelas pessoas, a busca dos desempenhos e a da justiça. (DUBET, 1994, p.16)

Apoiando-nos, então, nesse conceito de discurso da experiência, foi-nos possível identificar nos discursos sobre Arte-Educação das professoras, a apropriação de certos elementos normativos, fossem eles legislações e regras burocráticas apresentadas por documentos da Secretaria de Educação; ou por meio de fragmentos de um Projeto Político-Pedagógico proposto pela escola. Como relataram nas entrevistas, elas procuravam aproximar-se dos documentos oficiais para respaldar a prática pedagógica. Mas, essa aproximação foi vista mais no plano do discurso, sendo, na maior parte dos casos observados, negligenciadas em suas práticas. Tal reflexão corrobora as concepções abordadas por Ball a respeito das *interpretações* do currículo oficial. Traçando um paralelo com o discurso da experiência apontado anteriormente em nossa pesquisa⁴⁷, o autor entende que a experiência pedagógica também encontra suas origens nos fragmentos dos currículos e discursos oficiais que são apreendidos pelas professoras em sua prática. Tal interpretação poderia reduzir a fala das professoras ao discurso da sensibilização e da *sentimentalização* do discurso artístico.

⁴⁷ Uma reflexão a respeito da relação entre juízo de gosto, estética e *experiência* em Artes foi apresentada no capítulo 3, deste trabalho.

Entretanto, em nossas análises, propiciadas pelos dados de campo, não foi possível perceber o ensino de artes sendo trabalhado pelas professoras, de forma a se aproximar das concepções elencadas pelos PCN. Sobre o objetivo do ensino de Artes, o documento cita:

No transcorrer das séries do ensino fundamental, espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, perante a sua produção de arte e o contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade. (BRASIL, 1997, p.95)

Ao longo de nossa observação de campo, o que pudemos identificar é que as propostas de conteúdo e as atividades apresentadas pelas professoras seguiam uma estrutura básica preestabelecida por elas. Essa estrutura sinaliza rituais e movimentos específicos que eram repetidos durante as aulas, enquanto eram apresentados os conteúdos. Ao longo desses movimentos, percebemos poucos momentos de interação e participação dos alunos. As atividades propostas pelas professoras eram bastante direcionadas. A rotina da professora de Música Ana, por exemplo, era bastante estruturada e demandava uma sequência de exercícios. Ela tinha por hábito retomar certas atividades que já haviam sido feitas e anexadas ao *Caderno de Atividades* dos alunos, mesclando com novas atividades. Segundo essa professora, esse tipo de estratégia tinha dois propósitos. O primeiro visava manter o *comprometimento* do aluno para com as atividades propostas. O segundo tinha o interesse de manter o controle da aula. Ana frequentemente retornava certas atividades, situação onde o aluno precisava estar com o material e a sequência de atividades todas em dia. Eis o seu comentário sobre sua postura de encadear diversas atividades ao longo da aula:

Se você não passa atividades, você acaba por perder as *rédeas* da turma. Então eu opto por passar bastante coisa. Sempre estou passando atividades. Uma atrás da outra. (informação verbal)

Em nossa coleta de dados, não ficou claro o papel das atividades propostas pelas professoras na formação e construção de senso crítico-criativo em Artes. Só conseguimos detectar, nas práticas desenvolvidas, a persistência de uma perspectiva objetiva para tratar o conteúdo que ministravam. Para a Arte-Educadora espanhola Maria Lopes Cao (2011), esse hábito marcado pela sucessão de atividades reforça uma perspectiva que resgata a objetividade racionalista em relação aos conteúdos e aos temas trabalhados em Artes. O conteúdo é fortemente pautado pela referência a fatos históricos, sem maior fundamentação e relação com os indivíduos sociais. Essa relativa falta de clareza acaba por contribuir para certos atritos no que diz respeito às práticas e sua dinâmica na rotina escolar. Posto isso, no

próximo tópico, abordaremos como a disciplina Artes é recebida nas escolas, conforme exposição das professoras.

5.3 O antagonismo entre a função e o papel do ensino de Arte nas escolas

A defesa do *terreno permissivo* do ensino de Arte encontra seus alicerces em referenciais históricos. Os enfoques tradicionais sobre a prática artística, como apontado pelo Arte-Educador Elliot Eisner (2011) consideram “a arte uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação” (p. 82). Esse tipo de discurso apresenta uma crítica aos currículos escolares dominados por tarefas racionalistas cujas estratégias e ferramentas estão voltadas para a elaboração mecânica de respostas, não possibilitando ao aluno apresentar a sua visão pessoal em seus trabalhos. Assim, a defesa do ensino e da prática artística nesses moldes contribuiria para que o aluno se adaptasse às demandas apresentadas pelos conteúdos das disciplinas mais valorizadas no currículo escolar (normalmente aquelas da área de exatas). Aliás, percebemos nas conversas mantidas com as professoras, a existência de um discurso oculto no qual o ensino de Arte cumpriria o papel de *amansar* e/ou administrar os conflitos e tensões fruto de cobranças e estabelecimento de metas postas por outras disciplinas.

Esse quadro remonta ao percurso histórico da prática pedagógica em Artes dentro do contexto escolar. Trata-se de uma prática bastante marcada pelo fazer artístico, sem maior aprofundamento ou questionamento crítico a respeito do diálogo dos conteúdos artísticos com as demais disciplinas do currículo. Sobre isso, a Arte-Educadora Ana Del Tabor Magalhães acrescenta:

Verifica-se que desde a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar, os professores de Arte, em sua atuação pedagógica, preocupam-se, principalmente, com a pulverização dos conhecimentos artístico-estéticos. A história do ensino de arte, em nosso país, revela muito bem os caminhos superficiais na relação teoria/prática na área. E o tratamento dado aos componentes curriculares previstos, no artigo 7º da Lei nº 5.692/71, ainda permanece evidenciado nas interpretações atuais, conforme preconiza o Parecer nº 540/77 que diz:” é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, *preferencialmente polivalentes* no primeiro grau. Mas o trabalho deve-

se se desenvolver sempre que possível por *atividades* sem qualquer preocupação seletiva”(grifos da autora)(MAGALHÃES, 2011, 162)

Acerca dessa questão, podemos dizer que a falta de maior clareza das propostas do ensino de Artes no currículo escolar possibilitou aos professores dessa disciplina proporem atividades diversas ao longo da trajetória legal da mesma. Como já mencionamos neste estudo, o campo da Arte-Educação, ao longo de sua história, abraçou diversas tendências e propostas pedagógicas, porém, sem alterar as práticas pedagógicas. Assim, as atividades propostas ou defendiam a livre expressão, cabendo ao professor um papel cada vez mais passivo e irrelevante, ou reproduziam modelos esquemáticos, como atividades em folhas mimeografadas fortemente marcados pela técnica e pelo Desenho Geométrico sem maior sentido artístico. Essa situação marcou a tradição histórica da disciplina. Sobre esse contexto, os PCN destacam as implicações pertinentes à situação de obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar, como revela este trecho:

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveria ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). Para agravar a situação, durante os anos 70-80, tratou-se dessa formação de maneira indefinida: “... não é uma matéria, mas uma área generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. A educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática. (BRASIL, 1997, p.28)

O cenário apresentado pelos PCN exemplifica desvalorização e o não-reconhecimento da disciplina no campo de conhecimento distinto. O estigma de *generosidade* é perpetuado, tanto em práticas quanto em ações que puderam ser observadas no campo. A propósito de tal diferenciação na valorização da disciplina a professora de Música Ana lembrou um episódio ocorrido com ela. Ela conta uma vez que teve de requisitar, junto à Direção de sua escola, a presença dos pais de um aluno dada a situação de descaso dele para com a disciplina. Ela relata o descaso dos pais e o porquê que ela defende a cobrança de avaliação em artes. Eis a explicação da professora:

Se você não cobrar, aí que os alunos não darão a mínima para o que você pedir. Já aconteceu de eu ter que dar nota baixa pra aluno. Não tenho medo disso. Eu dou uma meta de atividades e eles têm que cumprir com a meta. Uma dessas vezes aconteceu de, durante uma

reunião com os pais para a divulgação das notas do ciclo, de o pai de um aluno que estava com nota baixa em Artes virar para o próprio filho e dizer: “Ué meu filho, ficou com nota ruim em Artes? Que foi, não pintou o ‘sete’ como a professora pediu?” (*risos*). É assim que eles tratam o assunto. [...] Eu não alivio não. Se o aluno tira nota ruim em Matemática, Química, Português, os pais tratam logo de colocá-lo na aula particular. Mas, se for aula de Artes, Educação física, não tem problema! Para eles é um *recreio* mesmo. (informação verbal)

Esse tipo de pensamento citado pela professora pode ser percebido em outros dois episódios de nossas observações de campo. Os mesmos aconteceram durante aulas diferentes da professora de Artes Plásticas e visuais Júlia. Numa aula, uma das alunas reclamou da professora que “estava passando muito conteúdo no quadro”. Na verdade, a professora Júlia transcrevia para o quadro de giz os tipos de instrumentos musicais e suas características. A aluna questionou a necessidade de se copiar o que estava sendo escrito no quadro, pois, normalmente a professora fornecia material impresso para a turma. Essa aluna se sentava na primeira fila e reclamava da extensão do conteúdo que teria de copiar para o caderno naquela hora da noite⁴⁸.

Ao fim da aula, discutimos com a professora de Artes Plásticas e visuais Júlia o ocorrido. Como ela nos informou, havia momentos onde ela optava por utilizar o quadro de giz para expor conteúdos. Era uma forma de manter a atenção dos alunos durante certos momentos das aulas, como registrado abaixo:

Bem, se sempre der o material pronto eles não irão ler. Às vezes utilizo do quadro, como o intuito deles exercitarem a escrita e fixarem aquilo que eles estão copiando. Isso auxilia a manter o controle e a atenção deles. (informação verbal)

Outro episódio observado em sala de aula ocorreu no período de marcação das provas semestrais. A escola designava uma semana por semestre, para a aplicação das provas de todas as disciplinas. Em uma aula, duas semanas antes das provas, a professora Júlia, lembrando aos alunos da semana de provas da escola, aproveitou a oportunidade para expor aos alunos quais seriam os conteúdos que seriam abordados em sua prova. Durante sua fala, a professora foi interrompida por um dos alunos. Ele queria saber qual era a relevância de uma *prova* de Arte, pois, segundo ele, não haveria um conteúdo a ser *cobrado*.

⁴⁸ Relembramos que a professora Júlia dava aula na turma de EJA, referente ao 8º ano do Ensino Fundamental. As aulas ocorriam às 19h e eram frequentadas por uma turma heterogênea (de jovens, adultos e alguns poucos idosos).

Mas professora, Artes tem matéria? Mas o quê que teve na aula para cobrar? Pra quê prova? Alivia aí pra gente! (Aluno⁴⁹, informação verbal)

E então, a professora explicou para a turma que o conteúdo fora dado. Citou alguns exemplos de temas que foram tratados em sala de aula, como: a História da música, características de instrumentos musicais, além de outras atividades desenvolvidas anteriormente à nossa presença em campo. Ela tranquilizou a turma dizendo que o conteúdo não era complicado e todas as questões haviam sido trabalhadas em sala de aula, conforme registra da fala da professora de Artes Plásticas e visuais Júlia, durante a observação de campo:

Bem, nós apresentamos sim um conteúdo! Falamos sobre a história da música, os instrumentos...Tudo que será pedido na prova foi trabalhado na sala de aula, mas não precisam ficar preocupados! Não será nada complicado. A prova vai ser *tranquilinha*. Não vai ter nada de muito *complicado* não. Pode ficar tranquilo. Serão poucas questões, só para que você possa escrever, com suas palavras, os assuntos que apresentamos na sala de aula. (informação verbal)

Na resposta à *provocação* do aluno, percebemos que a professora não aproveitou a situação posta para defender a *relevância* dos conteúdos elaborados por ela. E, para não aumentar a preocupação dos alunos em relação à semana de provas, a professora tranquilizou-os garantindo que a prova não traria maiores transtornos, não atrapalhando a rotina de estudos das demais disciplinas.

Tal justificativa, em nosso entendimento, deixa transparecer um discurso ideológico onde a disciplina de Arte ocuparia um espaço diferenciado em meio as demais disciplinas. Quando a professora lembra ao aluno que o conteúdo fora todo apresentado em sala de aula e que as questões não seriam complicadas, inconscientemente ela transmite uma visão de que a matéria não exigiria maior dedicação, logo não haveria necessidade de maiores estudos e pesquisas em casa. Inferimos, portanto, dessa fala, a ausência de maior percepção da professora quanto ao seu papel de formadora de conteúdo de Artes ao classificar a avaliação como *tranquilinha* de ser respondida. Como vimos no trecho acima observado, ela reforça que os alunos não precisariam, necessariamente, dedicar tempo de estudo para a disciplina, haja vista que os requisitos necessários seriam: a presença em sala de aula e a produção de reflexões sobre os conteúdos abordados no período. Em suma, a atitude dessa professora reafirma a desqualificação da disciplina, perante seus alunos. Afinal, essa representatividade

⁴⁹ Aluno do sexo masculino, integrante da 8ª série da modalidade EJA.

envolve os contextos sociais, conforme percebemos na fala exposta anteriormente da professora de Música Ana, ao referir-se à *tentativa* de estabelecer certos patamares de seriedade para a disciplina através de avaliações. Nessa direção, ao participarmos da rotina da sala de aula professora de Artes Plásticas e visuais Júlia, tivemos a oportunidade de presenciar dois episódios que nos auxiliaram a perceber o estigma que a disciplina ainda carrega em alguns círculos sociais. Uma disciplina que, mesmo depois de anos presente na rotina dos alunos, fruto da obrigatoriedade legal no currículo escolar, ainda sofre com a desqualificação, e falta de reconhecimento por parte de alunos, professores e sociedade.

Ainda a respeito da fraca representatividade da disciplina, podemos citar outro episódio ocorrido durante a entrevista com a professora de Música Ana. Em meio à nossa conversa, que se realizava na sala dela, à porta fechada, em um horário vago, fomos interpelados por uma das professoras de Matemática para o Ensino Médio. Mesmo percebendo que Ana estava ocupada, ela pediu para interromper por alguns segundos a nossa entrevista para lhe fazer um pedido. Interrompemos a entrevista por alguns instantes. Então a professora de Matemática sondou com Ana a possibilidade da aplicação da prova de Matemática, durante a aula de Arte da turma do terceiro ano do ensino médio. A justificativa era que houvera contratempos e conflitos em seu horário e seu cronograma. Como estavam em final de semestre, cogitou a possibilidade de ocupar uma das aulas da professora Ana, já que sabia que ela não tinha por hábito aplicar uma prova única para a sua disciplina⁵⁰. Ana não colocou nenhuma imposição à proposta, informando que, posteriormente, conversaria com a professora para acertar os detalhes. Logo após a professora de Matemática nos deixar, Ana comentou:

Viu?! Aqui é assim mesmo. Aula de Artes e Educação Física serve pra isso, quando aperta lá na deles, eles buscam socorro com a gente. Tem até professor que faz piada perguntando se professor de Artes e Educação Física recebem o mesmo tanto de salário que eles... Porque, *afinal, o trabalho de vocês é mais tranquilo, né?(risos)* Eh, tem professor que é muito engraçadinho mesmo. (informação verbal)

O comentário dessa professora ilustra um dos aspectos percebidos pelas demais professoras no decorrer de suas atividades. As situações citadas acima mostram o tratamento diferente que é dado à disciplina, seja no gesto involuntário da professora de Matemática; seja

⁵⁰ A professora Ana fazia uso de um *Caderno de Atividades* que cumpria o papel de avaliação. Cada atividade proposta por ela em sala de aula valia pontos, que, no final do semestre, eram somados e compunham a nota do aluno. Seu processo de avaliação será melhor explorado mais adiante.

nas piadas feitas por outros professores a respeito do comprometimento da disciplina com um currículo específico. Também percebemos nas falas das professoras uma relação distante entre os Arte-Educadores e outros professores, como ressaltou a professora de Artes Plásticas e visuais Maria. Para ela, os Arte-Educadores de sua escola se comunicavam pouco. Raros eram os momentos e situações de troca de experiências. Mas, a própria professora buscou apresentar justificativas para isso. De acordo com ela, as jornadas duplas de trabalho que a maioria dos professores faziam para complementar a renda, acabavam por construir hábitos mais individualistas, inviabilizando, na maioria das vezes, as trocas e a criação de projetos colaborativos entre eles, conforme ela narrou na entrevista:

Eu vejo que cada um fica centrado no seu espaço, na sua sala. Aqui na escola somos quatro Arte-Educadores. Só que é difícil ter um horário para que possamos conversar. Sempre estamos correndo de um lado para o outro no intervalo das aulas. Eu tento desenvolver uma atividade de interação cultural com os meninos, que busque juntar todo mundo. Já fizemos alguns e foi bastante produtivo. Tem professores que participam, outros não se posicionavam nem a favor nem contra. Na verdade, eu acho que cada um deve pensar que o seu jeito é que está certo, não sei... (informação verbal)

De fato, para dialogar com as experiências e as práticas pedagógicas, as professoras necessitam de momentos de troca, assunto esse que foi abordado pela professora Maria. Mas, ela acrescentou também, outro elemento fundamental para que as trocas ocorram e projetos surjam. Esse componente tem a ver com os interesses pessoais e o engajamento dos demais professores para que um determinado projeto ganhe forma.

Nessa perspectiva, segundo depoimentos das professoras, ao longo de nossas entrevistas e conversas informais, existem diferentes níveis de comprometimento. Além disso, é preciso haver motivações necessárias para que ocorra a transformação das práticas docente. As resistências abrangem aspectos particulares. A professora de Música Ana, por exemplo, nos relatou que não tinha mais o mesmo interesse por participar de *ações coletivas* envolvendo professores de outras disciplinas, ou, mais de uma turma. Afinal, ela não conseguia ver seriedade e comprometimento de alunos e professores com determinado projeto. Como exemplo, ela citou uma apresentação de um grupo musical de flautas para os pais e professores na escola, que acabou por não acontecer por falta de compromisso dos alunos.

Nas apresentações era muito complicado, porque precisava arranjar todo o material, toda a estrutura, marcava os ensaios e tudo mais. Passava noites em claro porque eles (*os alunos*) não apareciam. Então,

é um problema seríssimo a falta de compromisso, de responsabilidade, de manter alguma coisa. Vamos dizer assim: tudo é um *auê*, passageiro. (informação verbal)

Por fim, a professora reforçou que devida à falta de compromisso dos alunos, os projetos foram sendo abortados. Ainda eram realizadas apresentações durante datas festivas da escola, mas mesmo assim era difícil conseguir “juntar um punhado de gatos pingados para se fazer alguma coisa. Acaba que fica aquela apresentação ‘mirrada’, onde eles levam a coisa na brincadeira” (Profa. Ana, informação verbal).

5.4 A prática em Arte-Educação segundo as professoras

Nossa pesquisa de campo se deu dentro da sala de aula. Percebemos que em suas práticas, as professoras utilizavam bastante esse espaço. Apenas presenciamos uma atividade que foi conduzida fora dele. A professora de Artes Plásticas e visuais Maria apresentou a sua turma, no auditório da escola, um filme sobre a vida de um artista brasileiro que fazia criações com materiais recicláveis. Já a professora de Música Ana relatou em uma de nossas conversas informais, que organizara uma excursão com três turmas para visitar uma exposição dias antes. Ela havia conseguido um ônibus para condução dos alunos.

A propósito da condução de suas práticas, perguntamos⁵¹ às professoras como elas procuravam, articular e organizar, os conteúdos que elas queriam trabalhar em sala de aula. Sobre sua estratégia didática, a professora de Música Ana argumenta:

Eu procuro contextualizar. Procuro aproveitar um pouco do que acontece na cidade. Em cima disso eu usei o Volpi⁵². Por ele eu vou mostrando um pouco a essência da festa junina, da questão religiosa, pois temos muitos alunos evangélicos. Mostro a essência da festa junina, apesar de não ter acontecido ainda. Ai eu dou uma prova contextualizando esse conteúdo. Depois vou mostrando os instrumentos musicais e vou puxando o gancho, os instrumentos,

⁵¹ Perguntamos as professoras: *Como são selecionados os conteúdos, sequência e ritmo com que serão trabalhados os conteúdos durante as aulas?*

⁵² No período em que fizemos nossas observações, a professora estava trabalhando a temática da festa junina e do baião. Ela estava utilizando das obras do artista plástico Alfredo Volpi (1896- 1988) como alicerce de seu trabalho.

pessoas, cultura, arte. Tudo isso ai eu acho que é cultural. [...] Bem, a vida inteira, eu sempre contextualizei o assunto, né? E em agosto eu vou puxar algo de que gosto de falar, que é folclore, é a alma. De agosto pra frente eu começo a colocar os movimentos artísticos, MPB, Bossa Nova, vou puxando. Nesse contexto dos movimentos artísticos eles (*os alunos*) apresentam um *rap* deles. Eu apresento pra eles que o *rap* também faz parte dos movimentos artísticos. Aí eles começam fazendo trabalhos, cada grupo traz exemplos da Bossa Nova, Tropicalismo na parte musical. Na arte⁵³ nem sei, eu vou voando. Pode ser que na época surja alguma coisa e eu vou puxando. Não tem uma coisa fechada assim não, é do ano. Eu não sou vinculada a um esquema específico. [...] Eu vou vinculando como posso. Gosto de trabalhar com datas, não enquanto datas festivas não, mas, por exemplo: o sete de setembro. Pra que esse feriado? Ai a gente canta e trabalha o hino nacional, eles gostam muito. Se tiver um feriado importante, ai eu coloco a questão cívica, o porquê desses feriados. [...] Eu não tenho aquela trajetória certa, mas, as coisas que eu marco mesmo no ano são: festa junina, que é essencial. O Brasil é um país muito rural. No carnaval eu coloco todos os instrumentos, as escolas de samba, como nasceu, quem que patrocina, o que é o jogo do bicho, que está ali no meio. Eu trago o que está por volta daquilo, qual morro que é, vou trabalhando essa parte. Mostro os pintores brasileiros... Bem, é uma história. Vai acontecendo, eu não fico amarrada não senão eu fico louca. Vejo no jornal uma exposição de moda, por exemplo. Eu a puxo (*para o conteúdo*). Trabalho o design de moda. Não sou presa, mas, tem umas coisas básicas que eu faço. No carnaval eu puxo milhões de coisas. Eles vêm aqui (*na frente da sala*) e tocam. Nesse meio tempo já passou um trimestre, já que tem uma aula por semana. É mais um conhecimento, que existe uma cultura nesse país. (informação verbal)

Com relação à proposta pedagógica apresentada pela professora de Música Ana, destacamos sua preocupação em contextualizar os elementos históricos e artísticos referentes à cultura do Brasil. Com referência aos PCN, observamos que a professora se preocupa em apresentar conteúdos que sejam conhecidos do universo de referência dos alunos, como a festa junina e o carnaval. Com essa aproximação, ela tenta desenvolver o espírito crítico dos alunos, por meio da aproximação de alguns elementos da cultura popular valorizada no espaço escolar (carnaval, festa junina, datas cívicas, entre outros).

Também a professora de Artes Plásticas e visuais Maria, destacou que concentrava grande parte de sua aula em alguns elementos teóricos e técnicos do campo da arte. Realmente, durante o período de observação de suas aulas, verificamos que ela focava bastante nesses elementos. Suas atividades exploravam a harmonização de cores, exercícios de ampliação respeitando regras de proporção, desenhos de observação de partes do corpo (cabeça e mãos), como apresentado neste trecho:

⁵³ Aqui, o nome “arte” é dado pela professora Ana, quando ela se referencia às artes visuais e plásticas.

Não tem um conteúdo rígido, depende da demanda. Eu percebo que os alunos da 6ª e 7ª série gostam mais da questão da “Harmonia de Cores”, atividades de coordenação motora. Eu apresento alguma técnica de desenho em que eles consigam produzir. Alguns me dizem que não sabem desenhar, mas seguindo algumas instruções eles conseguem. Então eu acho que, por aí, através de tipo de linguagem que acaba atingindo os alunos. [...] Fazemos um planejamento por trimestre. Tem um conteúdo que é de praxe, mas a gente é flexível se alguma coisa surge no momento a gente altera. [...] Às vezes damos uma obra de arte pra eles fazerem alguma releitura. Outras vezes proponho uma atividade só para eles estarem exercitando. Geralmente eu tento aliar uma coisa à outra, entendeu? Essa questão da *Harmonia de Cores*, eu acho que fortalece demais a criatividade deles. Trabalhamos muito com a criação de *Mandalas*. Eles criam a forma seguindo as instruções, aí vão colorindo, seguindo os ensinamentos apresentados em sala de aula. São trabalhos muito bonitos. Tem horas que eu tento pegar algum artista, aí agente fala um pouco sobre a vida desse artista, como que era. Como, através da arte, a vida deles mudou de um dia pro outro. Como a arte auxiliou. (informação verbal)

Quanto à professora de Artes Plásticas que desenvolvia um conteúdo específico de música durante o período de nossas observações (Júlia), ela apresentou uma proposta de planejamento muito semelhante ao exposto pela professora Maria. Ela pautava suas aulas na exposição de conteúdos mais técnicos como fundamentos da teoria da cor, composição e equilíbrio das obras de artes plásticas, muito tirado de sua própria vivência na docência. Sobre seu processo de trabalho, a professora Júlia explica:

Assim, eu não sei trabalhar dentro daquele esquema rígido, de montar um planejamento. Óbvio, ele é montado na minha cabeça. Eu vou e esquematizo ali no papel. Vou e desdubro, vejo o que pode ser feito. Por exemplo, o que é teoria da cor? Eu faço um planejamento, agente segue, às vezes extrapola aí, durante o caminhar, aparece um elemento novo que eu pego, jogo dentro do que não tinha pensado antes. Bem, é um trabalho muito livre, claro, dentro dos conceitos básicos que eu teria que passar: teoria da cor, essa teoria da cor ligada no trabalho de arte. Um pouquinho de composição, como que o artista organiza aquele quadro. Volta e meia tem aluno que vira e fala: "eu faço isso!" Sim você faz, mas eu quero ver você fazer antes, quando não era feito. Fazer hoje não é vantagem. Assim a gente vai trabalhando. [...] Normalmente eu penso logo no tema que eu teria que abordar, por exemplo: teoria da cor. Eu pego a parte básica. Apresento pra eles o círculo cromático. Ai dentro do círculo cromático eu trago a tinta. [...] Ai eu trago as cores primarias, depois eu vou colocando as cores secundarias [...] Ai eu mostro por exemplo, a caixinha de leite, a gente desdobra a embalagem, aí tem lá a impressão das cores. A gente direciona para o lado prático. Pega o teórico e joga para o prático. [...] Casando o prático, o teórico, e agente vai levando. Ai, por exemplo, nesse caminhar, eu tenho aquele planejamento básico, bom eu vou fazer isso. Tal aula é isso, tal aula é aquilo. (Profa. Júlia, *informação oral*)

Analisando os projetos de ensino apresentados pelas professoras, concluímos que todas elas demonstram preocupação com a interlocução entre os conteúdos propostos e o campo de interesse dos alunos. É possível perceber dentre os relatos expostos pelas professoras que, a elaboração e organização de seus programas anuais de ensino, assim como das atividades a serem realizadas, eram decididas individualmente por elas. Segundo exposto por elas, devida a falta de um material de referência para o trabalho, cada uma estruturava e distribuía os conteúdos, qual o tipo de atividade prática seria desenvolvida conforme sua experiência e interesses. As professoras apontavam para escolhas baseadas em seus referenciais de formação profissional e pessoal, dando destaque aos saberes experienciais vivenciados em suas trajetórias individuais.

Para a Arte-Educadora Maria Christina Rizzi (2011), os esforços metodológicos em direção à contextualização dos conteúdos e temas artísticos com o universo cultural dos alunos possibilitaram valorizar, sobretudo, a construção do procedimento artístico, considerando a importância da cognição em relação à emoção. Portanto, são direcionados esforços na perspectiva de ver os conhecimentos referentes às artes, aliados a outras áreas do conhecimento. A respeito dessa concepção, exemplifica Maria Rizzi:

Ao contextualizar estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas do conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Assim, estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. Operar de maneira conatural à linguagem hipertextual é em si mesmo uma forma de conhecimento relativizada, pois pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída. Isso permite praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à Ecologia. (RIZZI, 2011, p.69)

Baseando-nos desse conceito procuramos averiguar como as professoras articulavam os conteúdos que desenvolviam em suas aulas com as referências culturais dos alunos em sala de aula. Eis o tema do próximo tópico.

5.4.1 A condução das práticas pedagógicas

De acordo com os PCN, a Arte-Educação visa proporcionar aos alunos o prazer no processo de apreciação e construção de formas artísticas. Isso envolve o respeito pela produção, tanto dos colegas quanto das demais pessoas e culturas. Os Arte-Educadores devem priorizar e valorizar a realização de produções artísticas como possibilidade expressiva e comunicativa do aluno de suas ideias, sentimento e percepções.

Sobre a supracitada questão, identificamos nas entrevistas com as professoras um discurso de preocupação em possibilitar interações entre as experiências dos alunos e a temática que desenvolviam. Mas, em nossas observações, vimos que tais interações aconteciam de maneira restrita. Na maior parte das vezes, as professoras direcionavam a participação do aluno, ou apresentando elementos de sensibilização, ou possibilitando a interlocução com a experiência do mundo do trabalho. Enfim, elas buscavam estratégias para despertar interesses nos alunos para a arte. Sobre essa questão⁵⁴, a professora de Artes Plásticas visuais Júlia responde:

Sempre existe a possibilidade de um aluno vir à frente da sala, mostrar o que ele (*o aluno*) faz, falar um pouco do que ela faz. Busco valorizar o universo deles. Eles trazem algumas coisas, por mínima que seja, tem algo. Põe ele pra dividir com os colegas, falar um pouco. Teve uma vez que agente estava trabalhando geometria e, uma menina (*aluna que trabalhava em uma indústria de embalagens*) trabalhava na indústria de cartonagem trouxe um monte de embalagem, montamos figuras sólidas. Então ela trouxe, explicou como é feito o processo de corte, então assim a gente bota eles pra falar um pouquinho do que eles fazem fora da escola. (*informação verbal*)

Como podemos observar, o discurso da professora destaca algumas ações onde a valorização dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula são destacados tanto para o reconhecimento de suas habilidades perante os demais alunos, quanto para proporcionar maior aproximação dos conteúdos que são apresentados em sala com exemplos tirados do mundo do trabalho. Continua a relatar a professora Júlia:

Ao se valorizar a voz do aluno a gente colabora para uma maior participação deles nas atividades. A gente aproxima o nosso tema do universo deles, e nessa troca a gente vai construindo o conteúdo.

⁵⁴ Perguntamos a professora: *Como são articuladas as experiências dos alunos com os temas trabalhados em suas aulas?*

Tento aplicar o conhecimento elaborado, mais técnico das artes plásticas ao universo da prática. Em algumas vezes acontece de termos um aluno artesão, que trabalha como pintor. Eu pego essas referências todas, valorizando as experiências e venho com o discurso da teoria, a parte mais acadêmica. [...] Por exemplo, tem pessoa que mexe com bolo, é confeitiro, tem pintor, [...] pego a obra do Van Gogh que é muito ilustrativo, que trabalha cores primárias e secundárias. Pego o Mondrian⁵⁵ que trabalha só com cor primária. Isso por quê? Tudo tem uma significação, para eles também. Vão se familiarizando com essa linguagem. Por exemplo, se uma pessoa é costureira, se uma pessoa tece alguma coisa, ela vai misturar as cores. Levo também para a natureza. Peço pra eles olharem um jardim, apreciarem as flores, digo: “gente, olha o jardim! As flores estão mescladas!” Você extrapola pra tudo! (*op. Cit.*)

Ao longo das entrevistas buscamos analisar os elementos apresentados pelas professoras para ilustrar a aproximação dos conteúdos propostos e a possibilidade de interação dos alunos. A professora de Música Ana relatou que utiliza da contextualização de obras artísticas e músicas para indicar as aproximações possíveis de serem construídas. Diz a professora:

Eu apresento as obras, contextualizo o artista e, busco aproximar da realidade deles (*dos alunos*). Na verdade eu faço um processo que, partindo do cenário e da realidade deles, eu vou puxando, vou fazendo um resgate. Aí proponho que eles trabalhem com as obras dos artistas (*apresentados pela professora*) conforme a visão deles, mas respeitando a questão da forma, estilo e tudo mais. [...] Bom, não sei se é uma releitura⁵⁶ pois, até a definição é um pouco complicada; passa a impressão que você vai copiar a obra. Não é isso. Eu peço que eles trabalhem, contextualizando a obra para a realidade deles. No caso da obra *A negra* de Tarsila do Amaral, se o fundo é abstrato eu quero que eles trabalhem seguindo a proposta da artista. Nisso eu já trabalho com o conceito de abstrato, as proporções da figura, etc., etc. Assim o trabalho vai sendo construído. (informação verbal)

Reforçamos nossa indagação à professora Ana, a respeito de *como a arte deveria ser ensinada*. A professora destacou que o ensino de Artes na escola deveria enfatizar a experimentação, não sendo pautando somente pela teoria, mas preocupando-se em possibilitar diálogos com os gostos e referências dos alunos. Comenta a professora:

Através da experimentação. Se ficar só na teoria, teoria, e eles não colocarem as mãos na massa, não vão conseguir dar sentido para aquilo tudo. Utilizo também como recurso de ensino o que eles trazem pra mim. Eu tenho que dialogar com as referências deles, e, na grande

⁵⁵ Piet Mondrian (1872-1944) Artista nascido na província de Utrecht, nos Países Baixos. Participou do movimento artístico Neoplasticismo, relacionado à arte abstrata.

⁵⁶ Perguntamos para a professora Ana se a intenção com a atividade é uma releitura das obras apresentadas.

parte das vezes, são sempre as mesmas: funk ou sertanejo. Se eu apresento alguma coisa diferente, volta e meia eles dizem: “Nossa professora! Isso é muito ultrapassado!” Ai, tem momentos em que tenho que mostrar um estilo, uma mpb, na base da imposição. “Você não pode dizer que não gosta se nem ao menos você ouviu!” (informação verbal)

Mas a professora destacou que não deveria haver completa submissão aos interesses dos alunos. Para ela, era necessária uma postura mais assertiva para que a aula também não retomasse a velha mística: ser uma disciplina *solta*, ocupando o tempo com atividades sem propósito. Sobre as justificativas dessa concepção (*imposição*), a professora Ana se justifica:

Isso, não é só dizer que não gosta. Eles nem ouviram ainda! Ai nessas horas eu apresento aquilo que eu quero. Ai, depois de eles ouvirem, eles podem dizer se gostaram, não gostaram, mas agora com uma base, já na experiência, do que eles gostaram ou não. Pelo menos a experiência eles tem que ter. Existe uma preguiça em conhecer outras coisas, é só aquilo que está na mídia. Se a música já tem mais de um ano, já é coisa velha, não interessa. De vez em quando eles pedem para que eu deixe tocar o rádio na música que eles querem, ai, quando sobra um tempo da aula, fim de prova, eu permito. É sempre a mesma coisa, a batida é sempre a mesma. Então eu pergunto pra eles: “O que é novo pra você?” Eles não sabem me responder. É aquilo que está na mídia, em evidência. Eu digo que aquilo é mais do que repetido, mas eles não tem essa noção. (informação verbal)

Em última análise, as práticas apresentadas nos relatos das professoras buscam aproximação com os referenciais e interesses expressos pelos alunos. Elas apresentavam algumas estratégias adotadas para cativar os alunos e aproximar os conteúdos do universo discente. Em alguns momentos, recorrem a exemplos da vida prática deles. Em outras ocasiões, as técnicas artísticas são contextualizadas partindo de exemplos do mundo do trabalho.

A seguir, apresentaremos os critérios da avaliação usados pelas professoras, desde a elaboração e seleção de conteúdos até as estratégias adotadas, para aproximar o fazer pedagógico à realidade do aluno.

5.4.2 Os processos avaliativos da prática

A pesquisa de campo possibilitou-nos perceber algumas estratégias utilizadas pelas professoras para conduzir o trabalho com os conteúdos de Arte propostos, a rigor, a base de suas aulas e dos processos de avaliação.

Assim sendo, observando a rotina das aulas, percebemos que as professoras ainda carregavam grandes marcas de uma tendência tradicionalista, como características behavioristas e positivistas. Por conseguinte, o tempo da sala de aula era consumido pela sucessão de atividades, ou exposição de conteúdos sem maior problematização ou encadeamento lógico entre eles. Não presenciávamos nenhum diálogo com os referenciais dos alunos, nenhuma referência à cultura dos alunos, de maneira efetiva, na condução e/ou redirecionamento dos propósitos curriculares construídos pelas professoras.

O que podemos dizer, como já assinalamos, é que as atividades das professoras Ana, Maria e Júlia tinham como referência um *Caderno de Atividades*, que era construído pelos alunos ao longo do semestre. Esse instrumento servia como elemento para avaliar as atividades desenvolvidas e o cumprimento das tarefas por parte dos alunos.

Recorrendo aos PCN de Arte, verificamos que o processo de avaliação implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes. A avaliação visa reconhecer os limites e a flexibilidade necessária aos professores para facilitar e propiciar os distintos níveis de aprendizagem que coabitam na sala de aula. Eis os critérios de avaliação apresentados nos PCN:

Avaliar é uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos. Avaliar é também considerar o modo de ensinar os conteúdos que estão em jogo nas situações de aprendizagem. (BRASIL, 1997, p.95)

Parece-nos oportuno apresentar aqui as estratégias utilizadas pelas professoras para avaliar os trabalhos produzidos em sala de aula. Sobre essa questão, a professora de Artes Plásticas e visuais Júlia relata:

Sobre a avaliação, praticamente um terço da minha nota é conceito. Conceito envolve a atenção, disciplina. Avalio aquele aluno que senta, já tira o material, é respeitoso, pois a gente tem muitos problemas relativos ao tratamento. Alguns são extremamente rudes com os

professores. Eu tento trabalhar muito essa parte. Às vezes eu paro tudo e procuro conversar com eles, quando o andamento está um tanto quanto conturbado. [...] Eu valorizo muito a questão do esforço, do comprometimento. Isso pra mim tem um valor muito grande dentro dessa parte do conceito. Ai eu avalio todo o trabalho que ele fez. Pontuo tudo o que o aluno fez. Todos os trabalhos feitos dentro de sala são avaliados, vou pontuando, e no final eu gosto de fazer uma *provinha*, bem básica, daquele conteúdo que a gente desenvolveu, sempre com aquilo que foi visto mesmo, o que foi estudado. Utilizo muito do conhecimento geral, de textos, mas é muito básico, muito óbvio. Varia nesses três pilares: conceito, trabalho desenvolvido durante o trimestre e uma avaliação final. É sempre muito *light*, não dando aquele caráter de PROVA, é um apanhado geral. (informação verbal)

Conforme salientou a professora Júlia, ela procurava articular algumas questões que interessassem aos alunos, a uma proposta programática. E, assim, ela ia *costurando* os conteúdos com as referências trazidas pelos alunos. Também tentava se apropriar dos conteúdos de outras disciplinas no intuito de enriquecer o conteúdo em foco. A professora acrescentou, ainda, que grande parte do seu processo de avaliação se baseava em elementos referentes ao *comprometimento* do aluno com a disciplina. Por comprometimento ela entendia o cuidado do aluno em se organizar, trazer o material exigido e cumprir com as atividades propostas. Também avaliava as formas de *tratamento* usadas pelos alunos dentro da sala de aula: se eles tratavam a professora e os demais colegas com respeito. Na verdade, ela não demonstrou grandes pretensões com a aplicação de atividade de avaliação estruturada. Suas *provinhas* eram sempre *light*, conforme vimos no trecho acima. Por outro lado, a professora de Música Ana estabelecia metas que deveriam ser cumpridas:

Eu falo que em cada aula é uma experiência nova. Se eu faço de uma maneira aqui, no turno da noite eu não consigo a mesma coisa. Então eu forcei a barra. Fico brincando que toda a questão e atividade feita em sala de aula valem três pontos. Brinco com isso, pois sei que a única coisa que eles (*os alunos*) sabem fazer é negociar. [...] Eu sei que grande parte não se interessa pela aula, está aqui de *passagem*. Eu não vou ficar preocupada com essa *massa* que não está engajada na aula, mas, ela tem noção que tem uma *meta* a fazer. O mínimo, nem falo o mínimo, mas uma *meta*. Então eu já passo uma responsabilidade. [...] Eu sei que de trinta alunos, dois terão habilidade que é delas. Os outros, eu tenho que manter aqui durante uma hora. Então eu já puxo (*um determinado conteúdo*), não me incomoda isso. Alias, nem deve incomodar a ninguém. Eles têm de fazer, naquele horário, o que ele puder. Se ele receber algum conhecimento, já tá bom demais, agora, se ele vier atrapalhar a aula, eu o chamo pra fora de sala pra conversar. [...] Aqui, pelo menos a meta ele tem de cumprir. Tudo o que eles fazem em sala de aula, registram no caderno de atividades, vale nota. Toda a aula é avaliada, só assim pra dialogar com eles. (informação verbal)

Assim, com essas metas, a professora objetivava provocar maior comprometimento dos alunos com a disciplina. Segundo sua explicação, era dever dela cumprir com o horário de aula estabelecido, logo a estratégia de metas envolvia todo o período da aula, auxiliando-a nessa tarefa. Quanto ao interesse dos alunos pela matéria, na visão dela, estava alicerçado na negociação via *notas*, pois só assim produziam alguma coisa, se tivessem uma boa avaliação.

Ora, esses pontos de vista expostos se afastam do propósito propagado para o ensino de Artes em contexto escolar defendido por Arte-Educadores e pelos PCN. Baseando-nos nas observações de campo, podemos dizer que, mesmo que elas estabelecessem atividades de avaliação ao longo de todas as aulas, tal estratégia não seria eficiente para manter o interesse dos alunos. Foram constantes os episódios de dispersão das turmas. Em algumas aulas, percebemos claramente, a falta de engajamento de determinada turma com a proposta apresentada pelas professoras. Essas situações afetaram nossas análises, levando-nos a investigar como as professoras percebiam as referências culturais dos alunos. Assim sendo, a seguir investigaremos qual espaço é dedicado, na prática das professoras, à pluralidade cultural, manifestada pelos alunos em sala de aula.

5.5 Resistências a um currículo prático multicultural

A observação do dia a dia das professoras na sala de aula, associada aos relatos apresentados nas entrevistas levaram-nos à reflexão sobre o discurso implícito em currículos cuja proposta priorizasse os diálogos com as diferenças culturais dos indivíduos. Afinal, a abordagem sobre a diversidade dos contextos culturais é um dos principais alicerces apontados pelos PCN, sendo a *pluralidade cultural* um de seus *Temas Transversais*⁵⁷. Senão vejamos:

⁵⁷ Os *Temas Transversais* são, segundo o Ministério da Educação (MEC), “ temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”. Nesse contexto, os *Temas Transversais* correspondem a questões que importantes e urgentes para a reafirmação e solidificação de conceitos pertinentes à vida cotidiana, questões que remetem a princípios morais e éticos da sociedade. Com base nesse princípio, o MEC elencou como temas de interesse a Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (PCN- TEMAS TRANSVERSAIS, 1997, p.120)

Mas como trabalhar a pluralidade? Quais subsídios são oferecidos aos professores para trabalhar a questão da diferença, da interculturalidade e da multiculturalidade dentro de sala de aula? Quais os impactos das transformações socioculturais na aproximação com novos perfis de alunos? Quais as implicações desse novo contexto para as práticas das professoras? Os PCN auxiliam-nas nessa trajetória?

Em nossa opinião, a elaboração de um documento abordando a questão da *Pluralidade Cultural* indica a preocupação do elaboradores de políticas públicas voltadas para a Educação em capacitar os alunos, sem negligenciar os alicerces culturais e individuais, tanto de alunos como de professores. Isso implica, segundo o educador J. Gimeno Sacristán (1999) a existência de uma preocupação com as relações estabelecidas entre a cultura objetivada pela escola, e, a cultura subjetiva pertencente à alunos e professores.

A discussão acerca da cultura objetivada que ingressa no currículo voltado para a escola remete, também, à fundamentação da Educação no projeto da modernidade. Sobre essa questão, Sacristán postula que:

A discussão para a educação centra-se na visão *daquilo que é reproduzido* (um tipo de conteúdos de cultura cuja seleção é, em si, polêmica), *como são feitos* ou como são confrontados os objetos culturais com os sujeitos (se com uma atitude fundamentalista fechada

Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. A proposta é que tais temas provoquem a discussão de outros temas relevantes em cada um dos contextos sociais de ensino, haja vista que os sistemas de ensino são autônomos. Os temas não pertencem a nenhuma disciplina específica, tendo como propósito perpassar, conceitualmente, todas elas. O interesse é que tais temas façam parte das práticas dos professores e de seus alunos enquanto instâncias atitudinais, ou seja, que contribuam para além da formação técnica do aluno para o mundo do trabalho, articulando conhecimentos escolares na vida extraescolar dos alunos. Não se trata de um trabalho em paralelo, mas de inserir os conteúdos dentro das metodologias de cada área e disciplina por meio da perspectiva oferecida pelos temas. Uma das estratégias apontadas para o trabalho e execução dos *Temas Transversais* é por meio de projetos. Estes possibilitam organizar o trabalho didático de maneira a integrar diferentes modos de organização curricular possibilitando abordagens que procurem “ter resultados significativos na mudança de atitudes e práticas de todos os envolvidos, sendo o principal deles o fato de que os alunos se vejam como verdadeiros cidadãos” (MENEZES, 2002, s/d).

ou com atitude crítica), em *quem* são realizadas as possíveis reproduções culturais diferenciadas (desenvolvimento de processos e de conteúdos diferentes para sujeitos de diferente classe social, gênero, etc.), qual a *atitude* que é estimulada diante dos êxitos culturais objetivados e quais papéis são desempenhados pelos *sujeitos* no vir-a-ser da cultura. É esse o programa de problemas, sempre abertos, que a modernidade lega aos sistemas educativos e ao pensamento sobre a educação. (SACRISTÁN, 1999, p.154)

Todavia, quando interrogamos as professoras de nossa pesquisa a respeito dessas relações estabelecidas com os alunos, elas deixaram transparecer conflitos, resistências, acabando por reforçar práticas pedagógicas reprodutivistas e muitas vezes desarticuladas de um interesse real de formação humana por meio da arte. Assim, percebemos no discurso das professoras que, embora se apropriassem de aspectos do multiculturalismo e da interculturalidade em seus discursos, na prática, ora propagavam a reprodução de esquemas encontrados na tradição, ora buscavam assimilar os referenciais culturais dos alunos adequando-os aos pressupostos de suas práticas pedagógicas. Tal assimilação, porém, se dava em conformidade com os pressupostos construídos pelas próprias professoras refletindo a reprodução de padrões socioculturais da classe dominante.

5.5.1 Os entraves multiculturais encontrados nas práticas das professoras

À análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, a nosso ver, deve-se associar o perfil do aluno, agente desse processo. Também o processo de elaboração das estratégias de ensino são importantes nessa análise. De fato, as professoras foram unânimes em informar-nos que suas práticas eram bastante afetadas pelo perfil dos alunos que adentravam as salas de aula. Para as professoras, a cada novo ano, uma geração de novos alunos entrava. Para elas, eles estavam cada vez mais distantes do universo e do entendimento de escola, e Educação, que elas estavam habituadas a trabalhar. Na opinião delas, isso se devia a um processo contínuo de pulverização e precarização do contexto socioeconômico e das referências familiares que os alunos traziam para a escola. Acrescentaram também que, ao longo da carreira docente, elas têm presenciado a desvalorização dos profissionais da Educação, demandando-se deles novas obrigações e deveres para com os alunos, sem, contudo, qualificar esses professores para o trabalho com tais diferenças.

No que se refere à formação das novas gerações, tem se estabelecido um choque entre as novas gerações que frequentam a escola e a tradição pedagógica que ainda se encontra nela. A respeito dessas transformações, faz-se necessário renovar o compromisso ético-moral na formação do professor em meio a esse novo cenário, um cenário que questiona os docentes sobre a sua prática com a diversidade que frequenta a sala de aula, não mais reproduzindo os pressupostos da classe dominante. Sobre essas transformações, Juan Carlos Tedesco e Emílio Fanfani dizem:

A formação das novas gerações tem um conteúdo fortemente ético-moral que é como um obstáculo para o avanço de qualquer processo de racionalização radical. Portanto, para ser um bom professor (como no caso de outros serviços pessoais como enfermagem ou assistência social) não basta o domínio das competências técnico-científicas nem um compromisso ético genérico (princípio da honradez, ética profissional etc.). Pelo contrário, na definição de excelência docente, o compromisso ético-moral com o outro, uma certa atitude de entrega e desinteresse adquirem uma importância fundamental no desempenho do ofício. (TEDESCO e FANFANI, 2004, p.69)

A respeito das tensões para a formação dessa nova geração de estudantes, Elba Sá Barretto (2010), ao refletir sobre o pensamento dos autores acima citados, frisa que, além das demandas do mercado de trabalho, das diversas fontes de informação (que implica em mudanças na postura e na conduta dos professores), outras variáveis provocam reconfigurações na instituição escolar. Uma delas diz respeito à massificação do ingresso de estudantes no ensino público gratuito. Eles trazem consigo um novo diferencial: uma grande diversidade sociocultural e regional, que, por sua vez traz disparidades socioeconômicas dos novos alunos que ingressam na escola. Daí, os conflitos que, para Tedesco e Fanfani, não se reduzem à mera questão de novos valores, mas sim, à coexistência de diferentes modos de apropriação da cultura.

Sobre as condições de trabalho em sala de aula, a professora Júlia referiu-se à dificuldade em trabalhar com as múltiplas referências que adentram a escola. Como as origens e formação dos alunos. Diferenças nesse sentido dificultam o processo de ensino e aprendizagem. A respeito do perfil dos alunos, as professoras Júlia, Maria e Ana disseram, respectivamente:

Houve um tempo em que você trabalhava com um tipo de aluno, um aluno que vinha das classes mais abastadas, privilegiadas, classe média. Tinha outro perfil. Esse aluno tinha um objetivo na escola. Ele tinha um objetivo de se qualificar, de aprender. E hoje, você tem outro perfil de aluno. Você tinha um aluno que chegava com uma base familiar sólida, uma base de princípios mais definidos. Hoje você pega

o aluno que vem pra sala de aula, das camadas mais simples da população. A universalização trouxe essa turma toda pra dentro da escola. E essa turma veio pra dentro da escola com seríssimas deficiências. Deficiências de comportamento, de linguagem. É um outro universo. Então eu percebo um certo abismo social. (informação verbal)

Eu atendo alunos de 11 a 14. São alunos que estão no 7º e 9º anos. Eu percebo que eles têm mudado. Tem alguma coisa de estranho no ar, mas eu não sei bem ao certo o que é. A gente não recebe alunos como antes, como há uns dez anos atrás. Eu não sei, parece que eles estão vindo *desvestidos* do básico. Não estou falando que são todos. Existem aqueles alunos *referência*, por isso não quero generalizar. Parece que é algo a ver com a instituição família, entendeu? [...] Eh, ai eles já chegam assim, sem referencial nenhum relativo a valores humanos, é complicado. (informação verbal)

Gente, o *real* é uma coisa completamente diferente. Você deve sentir isso. Na hora que você entra numa sala assim a realidade é outra. Nenhum curso de mestrado dá conta de entender o que se passa aqui. Parece que eles (*a Secretaria de Educação*) joga os meninos aqui para tirarem da rua. A grande parte nem sabe o que está fazendo aqui. Alguns chegam aqui, viram pra mim e dizem: "Toca ai esse troço⁵⁸ ai professora!" Eu vou ensinar, minha função é essa mesma, mas eles não têm interesse em nada. Eles estão aqui porque colocaram eles aqui. Tem menino aqui que não sabe ler nem escrever e está no primeiro ano. Olha, é um caldeirão que eu fico até com medo. É o tipo de situação que você não sabe nem por onde começar. Primeiro você não sabe se eles vão escutar. É medonho! Eu falo "Gente, isso aqui não existe!" (informação verbal)

Como vimos, as professoras nos apresentam um grave e delicado problema para nossa reflexão. Ao reconstruírem o perfil de seus alunos demonstraram algumas carências estruturais no processo de formação dos professores em termos de trabalho com diferentes tipos de alunos, principalmente, os oriundos de estratos socioeconômicos menos favorecidos. Na verdade, essa situação evolve a instituição Escola, professores e os alunos. Nessas circunstâncias, no entender das professoras, o quadro que se mostra acentua a falta de diálogo com os referenciais básicos (tanto sociais quanto morais) para estabelecer um processo de ensino e aprendizado, agravando-se, assim, o abismo entre um currículo que seja eficiente, e, as demandas da prática.

Nessa direção, a professora de Música Ana relatou as dificuldades que encontrava para conduzir sua aula. Para ela, como para suas colegas, o desamparo social desses alunos e a falta de perspectivas e ações de apoio mais incisivas, voltadas para propostas pedagógicas direcionadas às escolas públicas e seus professores contribuem para agravar a tensão que

⁵⁸ A professora se refere ao piano que se encontra na sala.

envolve o ambiente escolar. Esse cenário contribui para tornar o discurso docente mais individualista. Isso nos pareceu bem claro nas falas das professoras ao referirem às práticas pedagógicas, como bem apontou a professora de Música Ana, beira a *sobrevivência*.

Esse contexto aponta para duas situações. A primeira diz respeito ao discurso que prioriza e valoriza a importância das tramas e contextos nas relações sociais e de poder que compreendem as relações culturais. A segunda situação refere-se ao despreparo e à falta de cuidado com a formação básica dos professores, seja das instituições de ensino superior à promoção de capacitação pela Secretaria de Educação da Prefeitura, voltado para o trabalho com o conceito de educação no âmbito multicultural quanto intercultural.

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizado a base cultural comum à que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores. (CANDAUI, 2002, p.09)

Quando confrontamos as escolas envolvidas em nossa pesquisa, com a enunciada por Vera Candau- uma escola que visa alicerçar seus princípios e propostas de maneira a privilegiar propósitos igualitários- percebemos que um currículo que defenda tais pluralismos encontra certas resistências por parte de alunos e professores. Gilberto Ferreira da Silva (2003) explica que a perspectiva do multiculturalismo, surgida nos Estados Unidos, a partir da década de 1960, procurava dialogar com as diversas expressões e manifestações culturais dos diferentes grupos sociais (étnicos, de raça e de gênero) e lutar pelas conquistas de seus direitos frente à cultura dominante. Nesse cenário, surgiu a defesa de um *pluralismo multicultural*, que pode ser entendido como forma de compartilhar as diversas manifestações e aproximar o discurso do multiculturalismo de um novo princípio ideológico, não um discurso que visasse homogeneizar as culturas externas dentro da cultura dominante, apagando as diferenças e transformando todo o discurso cultural em um discurso homogêneo. Eis a nova proposta:

Concebe a coexistência de várias culturas de forma paralela à cultura ocidental dominante. [...] Procura-se desse modo estabelecer um “mosaico” de grupos raciais e étnicos que formem parte de um todo unificante. Espera-se que a diversidade prospere, ao mesmo tempo que a cooperação e a adesão aos valores democráticos contribuam à harmonia político-social. (HEPBURN, 1992 *apud* SILVA, 2003, p.25)

No caso da Arte-Educação, diríamos que uma proposta de currículo que integre tais requisitos deverá se preocupar com a interlocução e o envolvimento dos conhecimentos

estéticos trazidos pelos alunos de seu ambiente cultural. Para Ana Mae Barbosa (1998), a principal questão em voga para a Arte-Educação contemporânea envolve a seguinte preocupação: como os diferentes conteúdos culturais que adentram a sala de aula são trabalhados e significados. Escutar, reverberar e dialogar os pressupostos da diversidade são elementos importantes no processo de construção das identidades, logo, as propostas de políticas públicas e curriculares voltadas para a Arte-Educação deveriam pautar-se pelas diferenças socioculturais.

Hoje a necessidade de uma educação democrática está sendo reivindicada internacionalmente. Contudo, somente uma educação que fortaleça a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. Procurar igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante. Isso está acontecendo hoje na arte e na Arte-Educação. Os códigos europeus e o código branco norte-americano são os únicos válidos. Instituições, historiadores da arte, curadores e artistas em geral não tem preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade, o interculturalismo, etc. Quando a têm, é em nome do folclore, e folclore, já é uma designação colonialista. (BARBOSA, 1998, p.80)

Sobre o fragmento apresentado da pesquisadora acima citada, destacamos outro fragmento, apresentado pelo crítico de arte inglês Edward Lucile-Smith, que reflete sobre a mudança do paradigma do ensino de arte após o modernismo. O crítico aborda a origem da História da Arte e seus referenciais construídos sob a perspectiva do colonizador, branco e europeu. Devido ao interesse do período modernista por uma arte *primitivista*, novas perspectivas e interesses tomam conta dos olhares de artistas e críticos. Um novo mundo cultural é apresentado. Sobre o assunto, citamos:

[...] a história da arte, embora seja ela própria uma criação da cultura europeia ocidental e, em função de suas atitudes quase científicas, seja um produto muito típico dela, tem agora que lidar com artefatos que não são propriamente europeus e são ainda o produto de contatos entre o Ocidente e o que é distintamente não ocidental. [...] Em parte, devemos isso a aquele interesse pelo primitivismo que se incorporou ao mito modernista. Falei de etnografia. Esse estudo costumava ser claramente separado da história da arte; agora os dois são frequentemente entrelaçados. Isto é, introduzimos um estudo de estética em nosso estudo de outras culturas, onde anteriormente as duas áreas de julgamento tinham fronteiras claramente definidas entre si. (LUCILE-SMITH, 2011, pp. 32-33)

Assim sendo, um processo educacional que vise contemplar o *interculturalismo* e a *multiculturalidade* deve se preocupar em valorizar as concepções e entendimentos diversos, construídos pelos atores nele envolvidos. Nas citações anteriores, a questão das diferenças e subjetividades dentro de um projeto de Arte-Educação questionam o entendimento do

conceito de *cultura* (como linguagem artística produzida pelo homem branco ocidental) e o de *folclore* (linguagem artística produzida pelas *minorias*, povos colonizados, entre outros). Para que uma proposta de currículo em Arte-Educação se encontre em conformidade com os preceitos apontados pela vertente do *currículo social*, é preciso articular as vozes da diferença que adentram a sala de aula. Mas, alcançar esta prática implica algumas resistências.

Uma proposta de *currículo cultural* deveria contemplar as culturas construídas fora do currículo posto. Aqueles conteúdos que são predefinidos enquanto pertencentes à cultura desejada de ser transmitida. Uma proposta de ampliação do campo de referenciais curriculares remete a: narrativas e manifestações encontradas na história e nas referências dos alunos e, dos professores no diálogo e interlocução com a tradição. Sobre o processo de reconstrução cultural para um currículo multicultural, Sacristán comenta:

Sem reconstrução cultural haveria o colapso, a descontinuidade entre o passado e o futuro. Sem abrir-se ao novo, à criação dos sujeitos, da sociedade da cultura em direção a metas de desenvolvimento, de plenitude e de bem-estar desejáveis que aperfeiçoam a condição humana, a educação não seria “progressiva”. Ela precisa ser força de avanço sobre aquilo que existe. Criar e fomentar capacidades, além de reproduzir distribuindo cultura. Para obter esse objetivo de avanço, deve gozar de um certo espaço de *autonomia* e estimular a autonomia dos sujeitos, para poder descobrir o caminho da realização das utopias que melhorem o estado das coisas da atualidade. Para esta função criadora, ela precisa desenvolver formas educativas apropriadas, a fim de que a reprodução seja realmente aberta, além de procurar transmitir a tradição que reflete os esforços de inovação da sociedade, explicar os conflitos e dilemas a partir dos quais novos caminhos foram tomados, descobrindo as linhas de progresso mutiladas. Isso significa que o currículo precisa transmitir a *tradição* de controvérsia cultural e os conflitos sociais subjacentes à mesma. Portanto estabelecer uma dinâmica cultural inovadora exige a valorização da tradição sem veneração, o tratamento do legado que transmite os esforços para obter sua transformação e aperfeiçoamento, num clima de tolerância, a dotação de instrumentos apropriados e as atitudes congruentes com esse propósito. Nesta direção de criar espaços de e para a autonomia, o programa da modernidade tem muito a fazer diante de uma longa história de fundamentalismo pedagógico. (SACRISTÁN, 1999, p.158)

Tais articulações sinalizam a complexidade reinante nas interações entre as culturas e vivências apresentadas pelos alunos e a experiência das professoras. Entretanto, essa complexidade nos conduz a uma análise que investigue as *fronteiras culturais* que medeiam experiências pessoais, teóricas e legais para a Arte-Educação.

Esse espaço intervalar da cultura aparece como um espaço de intervenção (tensão-negociação-tradução) que introduz a reinvenção

criativa da existência, fundada num profundo desejo de solidariedade social: a busca do encontro. (FLEURI, 2003, p.11)

Mas, quando dialogamos com as professoras, verificamos que essa relação de tensão-negociação-tradução, perante o pluralismo cultural dos alunos, na prática, é uma curva tênue em direção às estratégias que beiram a reprodução de conteúdos preestabelecidos pelas professoras, ao longo de sua experiência pedagógica. Na verdade, trata-se de um artifício para a manutenção da ordem em sala de aula.

Em síntese, nossa pesquisa evidenciou que os contornos propostos pelos currículos são transformados e apropriados pelas professoras ao longo da prática pedagógica. Assim, pode-se identificar ao longo dos discursos sobre a prática e das observações sistematizadas do campo que, as professoras não eram apenas incorporadoras de saberes e diretrizes políticas, mas também eram agentes, produtores e transformadores de saberes. Esses saberes não se encontravam alicerçados em referenciais meramente acadêmicos, mas foram construídos em suas experiências na escola, pela própria escola e para ela mesma. O campo das práticas tem um importante papel no processo de invenção e produção de saberes no processo de adaptação dos PCN.

Nesse sentido, Alice Casimiro Lopes (2004) afirma que as contextualizações feitas pela re-significação desenvolvida nos processos de transferência entre os discursos e as práticas, veem o currículo como um contexto híbrido que possibilita às professoras se expressarem e dialogarem, de maneira *livre*, com os documentos oficiais no dia a dia escolar. Tal diálogo corrobora as estratégias de intervenção criativa e autônoma construídas pelos agentes educacionais, como apontado por Ball, em sua terceira instância de análise. Esse perfil foi o mais defendido pelas professoras de nossa pesquisa. Sobre as características do currículo, Alice Casimiro destaca:

Desconsiderar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, símbolos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. (LOPES, 2002, p.387)

Todavia, mesmo as professoras defendendo a autonomia pedagógica de suas práticas, percebemos, ao longo de nossa pesquisa, certos elementos que legitimavam uma prática reprodutivista. Por isso, concordamos com Everson Melquiades de Araújo e com Clarissa Martins de Araújo (2007) ao se referirem aos contextos pertinentes às práticas em Arte-

Educação nos dias de hoje. Assim, apesar dos discursos e debates teóricos em defesa das mudanças de concepção em Arte-Educação, quando adentramos a rotina escolar, percebemos que a prática das professoras estava permeada por um misto de abordagens tecnicistas e experiências adquiridas ao longo da docência. O que vimos foi um escopo fragmentado que misturava o discurso da expressividade e da contemplação de cânones artísticos, com situações de troca com referenciais expostos pelos alunos (aqueles que, eventualmente, podem ser aceitos pela cultura dominante) e rudimentos de um olhar crítico. Toda essa trama perpassava as escolhas práticas estabelecidas pelas professoras. Essas escolhas apresentam características da tradição, muito a favor de uma relativa independência, como reflexo das dificuldades e desafios postos para a sua prática.

Foi possível identificar em nossas observações que os discursos sobre as práticas, e as práticas observadas em sala de aula, encontravam justificativas e características que remetem a conhecimentos e experiências prévias, que eram construídas ao longo da docência. Para auxiliar na compreensão desse movimento, destacamos os estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard (2009) sobre as características e elementos pertinentes ao trabalho docente. Os autores elucidam certos elementos do processo interativo, peculiar ao trabalho docente, analisando este trabalho sobre três dimensões, são elas: a atividade, o status e a experiência.

Por *Atividade* os autores apontam certas características referentes à prática docente, como ela ser uma atividade solitária, autônoma e que, na maior parte das vezes, trilha um percurso de ações, práticas e atividades em separado de seus pares. Os autores ainda destacam as tensões e dilemas internos à sala de aula, compreendendo este espaço como lócus de interlocuções de diferentes grupos, onde questionamentos, ordenamentos e direcionamentos precisam ser dados pelo professor. Em meio a essas ações, o professor ainda precisa administrar a sua própria vulnerabilidade no trabalho com as diferenças e heterogeneidade de seus alunos, dentre outros. Sobre os contornos e elementos em movimento na sala de aula, os autores colocam que:

No plano físico, o local de trabalho é a materialização das práticas anteriores do trabalho; ele traz, portanto, em si a história dessas práticas, dos trabalhos e dos dias dedicados ao trabalho. É por isso que sua configuração material também é social, simbólica, humana: entrar numa sala e dar uma aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência,

apropriar-se dela, prova-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos. (TARDIF e LESSARD, 2009, p.277).

Status são os movimentos inerentes à construção da identidade do professor. Esses elementos envolvem as interações estabelecidas entre os professores e os diversos agentes do processo educativo, principalmente os alunos. O *status* também é reforçado pelos novos *deveres* que são postos aos professores. São obrigações além da docência (organização dos conteúdos, controle e regulação da sala de aula e seus alunos, dentre outros) que agregam responsabilidades sociais e expectativas que são postas pela sociedade para a Educação. Nessa esteira, surgem outros agentes de diferentes ramos e campos do conhecimento que adentram ao trabalho docente, articulando outros instrumentos de controle para a docência (como novas burocracias, outras instâncias e órgãos estatais e sindicais, etc.). Tais deveres pulverizam e descentralizam a prática docente do fazer em sala de aula, o que ocasiona certa fragilização do *status* docente. Enfim, todos eles elementos contribuem para uma multiplicidade e hibridização da identidade do professor, fazendo com que ele se mobilize para atender às diversas expectativas e exigências além da docência. Sobre essas características, os autores elencam algumas das combinações em movimento na prática docente identificadas em sua pesquisa, são elas:

[...] convém também insistir no fato de que a realização do processo de trabalho requer diferentes combinações de tipos ou formas de trabalho, que identificamos e analisamos ao longo desta obra: trabalho artesanal, trabalho codificado, trabalho coletivo, trabalho complexo, trabalho emocional, trabalho elástico, trabalho invisível, trabalho feminino, trabalho flexível, trabalho interpretativo, trabalho investido, trabalho mental, trabalho moral, trabalho reflexivo. Parece-nos que, se podemos falar de uma identidade profissional composta entre os professores, é porque seu trabalho é, ele próprio, composto e exige do trabalhador diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis de acordo com suas relações com o objeto de seu trabalho, com as tecnologias, com os objetivos, os resultados, etc. (TARDIF e LESSARD, 2009, p.285)

A *experiência* é campo amplo, que movimentam as aprendizagens e os conhecimentos que foram adquiridos na prática. Ela envolve os conhecimentos adquiridos na formação inicial (familiar, escolar e universidade) com a utilização desses conhecimentos e estratégias na prática diária. Os autores destacam que a docência é algo que se aprende sozinho, na atividade diária. Segundo Tardif e Lessard, devido ao isolamento e a ausência de uma base de conhecimentos que seja socialmente reconhecida, acabam por levar os professores a privilegiarem seus próprios conhecimentos construídos e experimentados em seus processos de trabalho. São conhecimentos subjetivos, frutos de interações conflituosas, confusas,

amigáveis e heterogêneas estabelecidas entre os agentes envolvidos no processo pedagógico, seus alunos, familiares e demais contextos sociais que servem de elementos para forjar suas próprias identidades. Sobre as características da experiência do trabalho docente os autores afirmam que:

O conceito de *experiência do trabalho* deve, assim, superar a visão empirista da experiência, que consiste em concebê-la como um processo de registro passivo e repetitivo da regularidade do trabalho. Em termos filosóficos, a experiência do trabalho é a de um *sujeito hermenêutico*, quer dizer, de um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação baseada no que ele, de fato, é, e através da qual ela modifica tais situações e, por conseguinte, sua interpretação. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 287)

Ao investigarmos as professoras sujeitos de nossa pesquisa e suas práticas, foi possível identificar certas aproximações com as categorias elencadas por Tardif e Lessard. Em nossos estudos, observações e entrevistas, nos ficou claro que as práticas e estratégias apresentadas pelas professoras em suas rotinas em sala de aula estavam fortemente alicerçadas em suas experiências. Elas foram construídas ao longo de suas carreiras, formação humana e acadêmica. Tais características eram encontradas em suas falas sobre as práticas, seus entendimentos sobre o ensino de Arte, e de seu papel para com a Educação. Ilustrando o contexto que envolve a relação entre experiência e trabalho, Tardif e Lessard argumentam que:

[...] é importante insistirmos na ideia de que a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não-cognitivos: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu *eu-profissional*, e graças a isso ele encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho. (TARDIF e LESSARD, 2009, p.288)

Ao longo da pesquisa fez-se nítido os contornos dos contextos em questão na prática docente. Os elementos sociais e relacionais marcaram e balizaram as decisões e estratégias pedagógicas das professoras. Como apontado pelos autores e abordado por Stephen Ball quanto este destaca a *encenação* dos currículos propostos aos professores; foi possível visualizar a importância das vivências e conhecimentos adquiridos ao longo das práticas, experiências e formação das professoras, que se encontram alterados e modificados a cada nova incursão na sala de aula. Mesmo que as professoras tenham nos relatado um planejamento básico de suas atividades e conteúdos, a prática docente diz respeito aos conhecimentos anteriores que são organizados a cada nova questão que é posta em sala de aula. Sobre a questão da experiência na docência, Tardif e Lessard destacam que:

[...] a experiência dos professores é marcada pelos dilemas inerentes ao trabalho interativo. Não se trata, portanto, de uma experiência unificada e unificante, mas bastante paradoxal e portadora de ambiguidades. Ensinar é, necessariamente, assumir contradições, tensões, dilemas sem solução lógica para com seres humanos e por eles. É fazer escolhas cotidianas que geram consequências e tem custos, às vezes, imprevisíveis, às vezes, contrários às intenções iniciais. Diante de tais fenômenos, os professores oscilam entre as duas posições identitárias caracterizadas em cima pelo binômio *agente da organização e do ator do cotidiano*. (TARDIF e LESSARD, 2009, p.289)

Pelas considerações apresentadas, é possível apontar que as relações encontradas entre as práticas das professoras observadas e suas aproximações e afastamentos dos PCN de Arte possuem, antes de uma relação direta com documentos, currículos e os parâmetros referentes à Arte-Educação, passam pelas próprias compreensões, conhecimentos e experiências construídas pelas professoras ao longo de suas trajetórias, e que são *provocadas e estimuladas* frente às situações práticas que acontecem no dia a dia da docência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procuramos verificar até que ponto as práticas pedagógicas dos sujeitos de nossa pesquisa se afastam e/ou se aproximam dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados para o ensino de Artes. Com o foco nesses dois movimentos, buscamos avaliar como eram construídas as práticas pedagógicas das professoras entrevistadas. Portanto, buscamos perceber como e em que circunstâncias os princípios dos PCN de Arte estavam presentes em suas práticas pedagógicas.

Assim sendo, durante o trabalho de campo, observamos que, hoje, ainda persistem certas concepções de ensino da Arte, muito tradicionais. Em nossa pesquisa histórica, identificamos duas tendências para o ensino de Artes, que remontavam ao século XIX, no Brasil. Com bases nisso, analisamos os contornos ideológicos presentes no projeto educacional de ensino de Artes proposto por Lebreton. Seu projeto destacava o ensino de conceitos e parâmetros estéticos importados da Europa, cujos modelos direcionavam a elite. Para o pensador francês, somente os membros da elite teriam sensibilidade e formação intelectual necessária para compreender todas as possibilidades oferecidas pelas belas artes. Para os filhos das classes trabalhadoras, estava destinado o ofício manual, a reprodução de modelos e artefatos, algo considerado *menor*. Em seu projeto, Lebreton deixou bastante clara a periculosidade em se misturar esses dois universos. Negava-se o caráter artístico à manifestação oriunda das classes populares.

Analisando os dados da pesquisa coletados, percebemos que as professoras compartilhavam de algumas dessas concepções históricas. Isso ficou claro para nós quando do questionamento a respeito dos entendimentos delas sobre quais deveriam ser os referenciais artísticos para o ensino de Arte na escola. As professoras apresentaram duas linhas de pensamento.

Uma dessas linhas dizia respeito à preocupação em possibilitar aos alunos espaço para manifestarem suas percepções, histórias de vida, construções culturais por meio das linguagens artísticas. As professoras destacaram o papel da Arte na sensibilização dos alunos, mas, ao explicarem como sensibilizá-los, as professoras enfatizaram as obras e manifestações artísticas estabelecidas pela tradição, ou seja, aceitas pela classe dominante.

Também verificamos nas declarações das professoras e na observação de suas práticas que elas não problematizavam, ou analisavam criticamente as manifestações e referências culturais dos alunos que afloravam em sala de aula. As professoras entendiam que a sensibilização dos alunos para o mundo da Arte só seria possível mediante o contato deles com as obras clássicas, ou seja, por meio do discurso da tradição. Em alguns de seus relatos verificamos que elas desconsideravam certas referências e gostos apresentados pelos alunos, se abstendo de reflexão, e debate mais apurado junto aos alunos, a respeito de suas manifestações artístico-culturais. Em outros casos, entendiam que, ao explorar a Arte tradicional possibilitariam aos alunos ter contato com o *percurso evolutivo* da humanidade. Existiram instantes onde as professoras apresentavam um discurso voltado para a sensibilização e da Arte enquanto manifestação individual de cada aluno. Nessa última perspectiva repetia-se a ausência de uma maior reflexão a respeito da expressão.

Nesse sentido, concordamos com Ana Mae Barbosa quando esta afirma que a cultura escolar ainda reproduz certos parâmetros, justificados entre *alta* cultura e *baixa* cultura. Ou seja, ao longo de nossas observações sistematizadas do campo, entrevistas e conversas, foi possível identificar que as professoras, estando mais próximas de sua formação acadêmica (pautada pela cultura erudita e aceita pelas classes dominantes) consideravam as manifestações culturais das classes menos favorecidas como *manifestações menores*. Sobre essa questão diz a autora:

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que apenas o nível erudito desta cultura é admitido na escola. As culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes. [...] Isto não significa a defesa de guetos culturais, nem de excluir a cultura erudita das classes baixas. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes- os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. (BARBOSA, 1998, pp.14-15)

Posto isso, em nossa pesquisa verificamos que a ambiguidade a respeito da condição da disciplina de Artes, em meio ao currículo escolar, também permeou os debates acerca do papel da Educação no contexto brasileiro. Seu maior destaque foi dado às belas artes e à contemplação destinada à elite, no período referente ao Primeiro Reinado no Brasil, durante a República, até o princípio da década de 1990, onde a ênfase se voltava para a capacitação da classe trabalhadora, destacando o ensino técnico e reprodutivos dos princípios artísticos.

Nesse período, onde se contemplavam os avanços da indústria e os ideais republicanos do período, o Desenho Geométrico ganhou destaque no campo do ensino das Artes. Abandonou-se a defesa da contemplação do belo e do estético, em prol de maior aplicabilidade dos referenciais técnico-artísticos. O interesse do ensino recaí, então, nas metas e não, na sensibilização dos alunos para a arte.

A ênfase dada ao ensino do Desenho Geométrico procurava difundir o ensino técnico e prático proposto por Rui Barbosa. O compromisso com a modernização do país passava pela melhor qualificação de seus cidadãos. O Desenho Geométrico cumpriria, dentro do novo projeto educacional do período, o papel de qualificar e preparar o grupo de pessoas que saía da situação de escravos e entravam para a classe trabalhadora. Era necessário capacitar essa nova classe que surgia para o trabalho dentro do novo contexto socioeconômico do país.

Com efeito, ao longo do percurso histórico, distinguimos os períodos, as funções, e os papéis destinados ao ensino de Artes. Podemos dizer que, conforme nossos estudos sobre a história educacional, nunca existiu maior clareza quanto aos propósitos do ensino de Artes, dentro do currículo do ensino básico. Não havia cursos de formação para professores nessa área. O que havia eram artistas que mantinham cursos livres, enfocando trabalhos manuais em artes, sem maior sistematização pedagógica de sua proposta de ensino.

No entanto, a partir da década de 1920, com os cursos livres de sensibilização em Artes voltadas para as crianças, surgem artistas defendendo uma *dessacralização da obra de arte*, e valorizando a sensibilização, no lugar, do refinamento técnico. Esses cursos buscavam despertar a expressão artística das crianças. Conhecidos como Escolinhas de Arte do Brasil, esses artistas defendiam o afastamento das crianças de um ensino alicerçado em exemplos da arte adulta e erudita.

Em decorrência da obrigatoriedade da Educação Artística na Educação Básica, e da falta de cursos de formação para esse campo do conhecimento, os professores formados nas Escolinhas de Arte foram chamados a capacitar aqueles professores que se interessassem em trabalhar com esse conhecimento no espaço escolar.

Nesse contexto, debates e entraves ocorreram sobre o ensino de Artes. Entretanto, permanecia um vazio referente aos propósitos que esse tipo de ensino deveria cumprir, dentro do currículo escolar. Foi na década de 1990 que uma nova legislação e proposição para o

ensino de Arte é apresentada. Assim foram elaborados os PCN, diretrizes pelas quais pautaria a nova proposta educacional.

Os PCN contribuíram para uma nova visão de ensino ao destacar a participação e valorização da pluralidade cultural no contexto nacional. Diferente das legislações anteriores, a nova LDB 9.394/96, e, os PCN colocam, em cena, uma nova visão de Educação. Resultado de diversos encontros e acordos internacionais, os PCN buscam atualizar e consolidar o papel de formação do cidadão crítico e ciente de seu papel social em meio a sua comunidade.

Dentre os parâmetros apresentados nos PCN, destacamos em nossa pesquisa, a relevância das propostas para o ensino de Arte. O documento veio apresentar aos docentes e à sociedade, qual novo papel seria desempenhado pela Arte dentro do currículo escolar nesse período. Assim a Arte passou a cumprir uma nova função dentro do currículo. Os PCN destacam a importância desse campo do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, ao propiciar aos alunos entrarem em contato com outras culturas, aprenderem a valorizar e relativizar valores que se encontram enraizados nos modos de pensar e agir dos indivíduos. Desse modo poder-se-ia criar “um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana” (BRASIL, 1997, p.29). Enfim, abandonam-se as ênfases dadas à abordagem artística de contemplação e livre expressão, bem como as atividades meramente técnicas.

Voltando ao tema de nossa pesquisa- identificar as aproximações e/ou afastamentos das práticas das professoras em relação aos pressupostos apontados pelos PCN- verificamos que os PCN elaborados para o ensino de Arte não foram destacados pelas entrevistadas como único material de referência para a construção das práticas de ensino. Ao longo das entrevistas realizadas, elas nos relataram certa familiaridade com os pressupostos expressos nos PCN, sem, contudo, restringirem suas práticas apenas aos pressupostos contidos nos PCN de Arte. Sobre qual seria o papel dos PCN para o ensino de Artes para a Educação Básica, elas afirmaram que viam os parâmetros como projeto de divulgação de diretrizes gerais para a Educação, apresentando valores, propostas de avaliação e interpretações, enfim, os PCN a prestavam de trabalhar a arte e as demais disciplinas com temas do cotidiano.

Assim, as professoras utilizam os referenciais apresentados pelo documento de maneira livre, apropriando-se de algumas de suas referências em suas práticas. A professora de Música Ana, inclusive, destacou que já lera o documento à exaustão. A professora de Artes Plásticas e visuais Júlia, que explorava o conteúdo de Música durante nossa observação, nos

relatou que se apropriava daquilo que os PCN pudessem contribuir para a sua própria proposta curricular (elaborado ao longo de sua prática). Já a professora de Artes Plásticas e visuais Maria criticou a falta da maior participação dos professores na elaboração do currículo proposto para a área.

A respeito das referências norteadoras da prática docente desenvolvida pelas entrevistadas em nossa pesquisa, identificamos dois grupos. Um destacava a importância da formação acadêmica; outro enfatizava os referenciais adquiridos por meio da experiência construída ao longo da vida e das práticas de trabalho. Todas as entrevistadas possuíam formação superior em alguma das linguagens artísticas (Artes Plásticas e Música).

Quanto à formação acadêmica das professoras, reflete a ênfase dada aos primeiros entendimentos sobre o ensino de Artes, em contexto escolar, ou seja, um ensino celetista, voltado para a tradição. Em nossas entrevistas, percebemos uma tendência à reprodução de certos elementos de uma tradição estética construída pela classe dominante. Essas características permeiam a própria elaboração dos currículos de formação universitária. Destacamos, porém, que não aprofundamos nossos estudos sobre os currículos contemplados nos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes, mas notamos que o conteúdo referente ao campo das Artes lecionado nas salas de aula em questão, se ancorava em preceitos tradicionais do âmbito acadêmico, gerando uma concepção arraigada na tradição. Em outras palavras, percebemos certo afastamento entre a linguagem artística construída cotidianamente nas diferentes culturas dos alunos e, as referências construídas pelas experiências das professoras. Elas tinham dificuldade em aceitar a significação das manifestações culturais dos alunos. Assim, mesmo com formação em Artes, as professoras não possuíam maior clareza a respeito do papel delas de formadoras de um conhecimento artístico junto aos alunos.

Desse modo, podemos falar de certas limitações entre o diálogo da tradição exposto pelas professoras e a pluralidade cultural encontrada nas manifestações dos alunos. Tal afastamento acaba por contribuir com o relativo desinteresse dos alunos, manifestado ao longo de nossa observação de campo, referentes aos conteúdos e atividades propostas pelas professoras.

Nessa perspectiva, também destacamos que não percebemos criação de espaços durante as aulas para a construção de uma proposta educacional diferenciada em Artes. Referimos a uma proposta que levasse os alunos a contribuir concretamente para a construção, junto às professoras, de um referencial de conhecimentos pertinentes aos

conteúdos, tanto aqueles que as professoras desejavam apresentar, quanto os que fossem de interesse dos alunos.

Aliás, nesse sentido, percebemos a ambiguidade entre os discursos construídos pelas professoras e a prática observada na sala de aula. As professoras demonstravam discurso que privilegiavam a horizontalidade do conteúdo trabalhado em sala de aula. O que estava em sintonia com o projeto defendido pelos PCN. Isso significa a busca da transformação do ambiente educacional em um espaço de compartilhamento de informações e referenciais, que são construídos mediante a participação de todos os sujeitos (professores e alunos). Por essa perspectiva, tem-se a imagem do professor como um mediador cultural, e não como a única figura difusora de conhecimento. Porém, na prática, o que percebemos ao longo de nossas observações foi uma *verticalização* dos conteúdos. Sendo assim, o conteúdo programado pela professora, era apresentado aos alunos, sem maior articulação com o conteúdo anterior. Essa fragmentação, a nosso ver, constituía um dos elementos que contribuíam para a falta de maior engajamento dos alunos nas atividades das professoras.

Mas, identificamos outro elemento que contribuíam para o afastamento das práticas das professoras dos PCN. Tal elemento resultava de outra trajetória histórica que se encontrava atrelada à disciplina. Referimos ao histórico de desvalorização da disciplina perante os demais campos do conhecimento presentes nos currículos escolares.

Outra questão também nos chamou a atenção nesta pesquisa: a da luta dos Arte-Educadores por maior reconhecimento, e a defesa do ensino de Artes dentro do currículo escolar. Vimos que essa questão ainda persiste. A pesquisa de campo evidenciou a desvalorização da disciplina de Artes no currículo escolar por parte de professores de outras disciplinas, alunos e da própria sociedade. Esse estigma persiste, assim como ainda persiste, dentro do espaço escolar e social, um discurso que desvaloriza os saberes artísticos para a Educação, desde os tempos em que se defendia uma percepção utilitária dos saberes dentro das disciplinas, principalmente, aquelas historicamente mais valorizadas dentro do currículo escolar. Em nossos dados, percebemos que um currículo que integre todas as disciplinas, em todas as suas especificidades, como a propagada interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, como almeja os PCN, ainda encontra sérias e largas lacunas em seu processo de implementação.

Em última análise, gostaríamos de assinalar que esta pesquisa nos possibilitou conhecer mais de perto a rotina das práticas escolares. E, embora tenhamos identificado mais

afastamentos do que aproximações referentes às práticas das professoras em relação aos pressupostos dos PCN, não podemos considerar que tais afastamentos, de modo geral, sejam maléficos. Por outro lado, podem possibilitar inovações, recriações das práticas, busca de novos esforços e diálogos com as diversidades e pluralidades vivenciadas em sala de aula. Isso pode contribuir para busca de um currículo mais flexível, que articule contextos mais próximos e reais, dos alunos. Portanto esperamos que esta pesquisa possa contribuir para novas pesquisas referentes ao campo das práticas pedagógicas em Arte-Educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de Pesquisas Qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 1998. p. 147-149.
- ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*. II (1-2), 1997.
- ARCARY, Valério. Cinco observações sobre a crise da educação pública. In: Seminário Nacional de Educação do ILAESE, 2005, São Paulo. Caderno de Debates. São Paulo : ILAESE, 2005. v. 2.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.. (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006, v. , p. 131-164.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002 (disponível em www.redalyc.org)
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, 2004.
- BARATA, Mário. “Manuscrito Inédito de Lebreton Sobre o Estabelecimento da Dupla Escola de Artes no Rio de Janeiro, em 1816”. Rio de Janeiro: *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Ministério da Educação e Cultura, 1959, p.283-307.
- BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem – Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo. Cortez. 1989
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999 b.
- BARBOSA, José Mauro Ribeiro. Políticas Públicas para o Ensino de Arte no Brasil: a transversalidade necessária. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb**. Brasília: Faeb, 2009. p. 87-92.
- BAUMER, Édina Regina. **O ensino da Arte na Educação Básica: As proposições da LDB 9.394/96**. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unesc, Criciúma, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **As humanidades no ensino (Apresentação)**. In: *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, São Paulo, v. 25, n. 02, p. 147-148, 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Z. (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. SP: Cortez, 1995.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Parecer nº 540/77 de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71, *In: Documenta nº 195*. Rio de Janeiro, fev. 1977.

_____. Resolução nº 6, de novembro de 1986. Reformula o currículo das escolas de 1º e 2º graus. **Conselho Federal de Educação**, Brasília, 06 nov.1986.

_____. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p.27.839, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/anexos/111.htm>

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: bases legais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CAMPOS, R. H. F. . **Psicologia e educação nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros na França e na Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira**. In: 28a Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu, MG. Anais da 28a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG : Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2005. p. 1-20.

CANDAU, V. M. (org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAO, Marián López F.. Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 187-226.

CHAMON, Magda. O ensino e a aprendizagem na perspectiva racionalista. In: CHAMON, Magda. **Integração e operacionalização de práxis psicopedagógica**. Belo Horizonte: Fumec, 2006. p. 118-119.

CHAMON, Magda Lúcia. **Trajetória de Feminização do Magistério: Ambiguidades e Conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CIPINIUK, Alberto. A pedagogia artística de Lebreton. In: RIO DE JANEIRO. Escola de Belas Artes. Ufrj. **180 anos de Escola de Belas Artes: Anais do seminário EBA 180**. Rio de Janeiro: Ufrj, 1998. p. 47-52.

CIPINIUK, Alberto. **A estética da Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – Departamento de Filosofia, UFRJ, 1985.

DINIZ-PEREIRA, José Emílio. **Formação de professores, pesquisas e representações de poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.115 [citado 2011-09-14], pp. 139-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-96.

FERRI, Márcia Barcellos. **Artes na educação infantil: crítica das orientações e diretrizes curriculares**. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação: História, Política, Sociedade, Puc, São Paulo, 2008.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura. **É este o ensino de Arte que queremos?: Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Cchla-ppge, 2001. p. 15-30.

FRIGOTTO, Gaudencio (Org.) . Educação e A Crise do Capitalismo Real. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. v. 1.

HOBBSAWN, Eric. Part I: Developments: I. The world in the 1780s. In: HOBBSAWM, Eric. **The age of Revolution: 1789-1848**. Nova Iorque: First Vintage Book Editions, 1996. p. 7-27.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 389-404, 2002.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; DIAZ, Marília. **A avaliação em Artes Visuais no Ensino Fundamental**. Curitiba: Editora Ufpr, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MACHADO, M. C. G. . O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. In: V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 2001, Campinas. Anais do V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa: Pensamento e ação: Uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira a partir da questão educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Livro de Resumos**. 2000: Sbhe, 2000. p. 01 - 10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/101_maria_cristina.pdf>. Acesso em: 21 out. 2011.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 161-174.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, Apr. 2009 .

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1991. p.37-68.

MANZINI, E. J. . Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais. Bauru : USC, 2004. v. 1. p. 1-10.

MARTINS, M. C.; GUERRA, M.T; PICOSQUE, G. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Sala ambiente" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=62>, visitado em 17/10/2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Temas transversais" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=60>, visitado em 16/4/2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLTRAMARI, Daniel Castro. **A disciplina de Arte na escola pública: a constituição dos sujeitos professores de Artes visuais**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCOAL, I. ; Maria Ruth de Carvalho . O discurso da eficiência na rede municipal de educação de Extrema - sul de Minas Gerais. *Fênix (UFU. Online)*, v. 8, p. 1-23, 2011.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura. **É este o ensino de Arte que queremos?: Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Cchla-ppge, 2001. p. 31-56.

PENTEADO, José de Arruda. **A consciência pedagógica no pensamento de Rui Barbosa**. São Paulo. Brasílica. 1985.

PEREIRA, Lígia Maria Bueno. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: História e política**. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Trajatória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil**: Anais do XV Confaeb. Brasília: Faeb, 2009. p. 234-242.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-70.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 41-62.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. Origem e evolução histórica da entrevista. In: ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-22.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura?: O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 148-206.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os conteúdos culturais, a Diversidade Cultural e a Função das Instituições Escolares. In: SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 129-151.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. ; GARCIA, R. M. C. . Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação . In: Stephen J. Ball ; Jefferson Mainardes. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 222-248.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. In: ANPED, 30, 2007, Caxambú. **Anais... . 2007: S/d, 2007. p. 01 - 18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 28 set. 2011.**

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-112.

SOARES, Ismar de Oliveira. A televisão e as prioridades da Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº 06, pp.22-28. 1996

SOUZA, Maria Antônia . Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações.. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola., 2005, Lajeado. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola.. Lajeado : UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7.

SOUZA, R. F. . Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos do CEDES (UNICAMP), CAMPINAS, v. 51, p. 33-44, 2000.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre o ensino de Arte: Recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 41, p.241-254, 01 mar. 2011.

_____. EDUCAÇÃO E ARTE: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa* (Brasil) 2009, vol. 4. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89412348009>. ISSN 1809-4031. Acesso em: 03 de janeiro de 2012.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-54.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Ano XXI , n. 73, p.209-244, 01 dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Fundação Víctor Civita/UNESCO, Brasília 2004. pp. 67-80.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A escola Progressiva ou a Transformação da Escola. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, B. B. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e autonomia da escola.. Anuário GT Estado e Política Educacional, São Paulo, p. 257-280, 2000.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-34.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio De Janeiro: Dp&a, 2003. p. 184-206.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

8. ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO PÚBLICO E SEUS POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM OS PCN’S DE ARTE”. Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com o pesquisador(a), o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar. Sua participação não é obrigatória, sendo certo, ainda, que a qualquer momento o participante poderá desistir do voluntariado, retirando seu consentimento, o que não trará nenhuma consequência em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Será emitida cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal. Por meio desses contatos, o participante poderá esclarecer dúvidas do projeto e de sua atuação ao longo de todo o período de duração da pesquisa.

NOME DA PESQUISA A prática docente dos professores de Arte do ensino público e seus possíveis diálogos com os PCN’s de Arte.

ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO DE PESQUISA: Rua Paraíba, n. 29, 6º andar. Bairro Funcionários. Belo Horizonte – MG. CEP: 30130-140

TELEFONE: 3239-5913 (secretaria do mestrado)

EMAIL: mestrado.uemg@fae.com.br

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA: Av. Barbacena, 1057. Bairro Santo Agostinho. Belo Horizonte – MG.

TELEFONE: 3339-9033

OBJETIVOS

O estudo tem por objetivo identificar, através das práticas dos professores observados, os elementos de interação e mediação usados para transmitir os conteúdos de arte, e como estas estratégias dialogariam com as concepções sugeridas pelos parâmetros curriculares nacionais da disciplina.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

O estudo servirá como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. A natureza da pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso, e possui três instrumentos de coleta de dados: observação em sala de aula de uma turma de cada professor escolhido, entrevista em profundidade e análise documental. A população a ser analisada neste projeto são quatro professores de duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, a escolha deles será feita independente do gênero, cor e idade. A pesquisa contará com um período de observação de dois meses junto a uma turma de cada um dos professores que se disponibilizarem a participar e que assinarem o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE). Serão realizadas aproximadamente 05 entrevistas, que serão gravadas em áudio, contudo este número é apenas uma estimativa, pois só se é possível determinar a quantidade de entrevistas à medida que a investigação avançar e que se começar a verificar uma saturação nos dados coletados.

RISCOS E DESCONFORTOS

Os riscos decorrentes da participação nessa pesquisa estão relacionados à possibilidade de descumprimento da Resolução 196/96 por parte do pesquisador o que incorreria em falta ética, como por exemplo, identificar os sujeitos pesquisados. Contudo, os pesquisadores se comprometem a cumprir a rigor a Resolução 196/96.

É importante ressaltar que o(s) participante(s) da pesquisa terão sua identidade ocultada e serão nomeados na pesquisa por meio de números, letras, ou pseudônimos de forma aleatória. Eles ainda não sofrerão nenhum tipo de constrangimento ou ridicularizados por causa de sua opinião, conceito ou preconceito. Os dados gerados durante a pesquisa ficarão de posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los sob sigilo.

BENEFÍCIOS

O benefício de sua participação no estudo contribuirá na construção da natureza do estudo de proporcionar dados e reflexões que podem vir a ser aproveitados para a reformulação de políticas públicas educacionais e planos de gestão institucional mais adequados a realidade do ensino público, na medida em que trazermos à discussão as vozes, posicionamentos e estratégias dos professores.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE

Sua participação na pesquisa é *voluntária* por isso, não haverá nenhuma forma de pagamento ou ressarcimento de gastos inerentes a sua participação nesse estudo, nem indenização (reparação a danos imediatos ou tardios), contudo, é importante ressaltar que não está previsto qualquer tipo de gasto financeiro por parte dos participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA

Será assegurado sigilo e anonimato do(s) participante(s) e dos dados decorrente da coleta de dados, bem como a possibilidade do(s) participantes desistirem de colaborar com a pesquisa, sem que haja ônus para eles. Declara-se ainda, que durante a realização da pesquisa e após sua conclusão, todo material e dados coletados, tais como, questionário, gravação das entrevistas e suas transcrições, e os dados gerados com suas respectivas análises ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores que se comprometem a disponibilizá-los aos órgãos competentes, desde que se faça necessário reavaliá-los.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do co-pesquisador

Profª Drª Magda Lúcia Chamon

Bruno Teixeira Paes

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____,
 Estado civil _____, Profissão _____,
 Morador da rua _____, Nº _____,
 Complemento _____, Bairro _____,
 Cidade _____ Estado _____,
 Portadora do RG _____ e do CPF _____

declaro que li e compreendi as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(s) Prof. Dra. Magda Lúcia Chamon e Bruno Teixeira Paes dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, e que, após tudo isso, concordo em participar dos estudos. Foi-me garantido que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, invalidando, por conseguinte, meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Quaisquer dúvidas relacionadas ao seu direito como participante da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Mater Dei.

Endereço: Av. Barbacena, nº 1057

Bairro Santo Agostinho – Belo Horizonte – MG – 30.190-131

Telefones: (31) 3339-9563 / 3339-9571

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA: _____

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (menor de 21 anos):

 (Nome por extenso)

 (Assinatura)

PARECER CONSUBSTANCIADO

I. IDENTIFICAÇÃO

Registro no CEP: 316

Folha de Rosto nº: 433709

Projeto de Pesquisa: *“A prática docente dos professores de Arte do ensino público e seus possíveis diálogos com os PCN’s de Arte”.*

Pesquisador Responsável: Bruno Teixeira Paes.

Orientadora: Magda Lucia Chamon

Instituição onde será realizada a pesquisa: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Grupo e Área Temática: Grupo III; 7.00 – Ciências Humanas – Código 7.08 – Educação.

II. OBJETIVO

O estudo tem por Objetivo identificar através das práticas dos professores observados, os elementos de interação e mediação usados para transmitir os conteúdos de arte, e como estas estratégias se adéquam com as concepções sugeridas pelos parâmetros curriculares nacionais da disciplina.

III. SUMÁRIO DO PROJETO

O presente projeto pretende investigar se os métodos de ensino e aprendizagem construídos pelos professores pesquisados apresentam relação com os PCN’s de arte e as possíveis particularidades encontradas nas práticas pedagógicas dos professores. Tal objetivo se justifica mediante a obrigatoriedade da disciplina nos currículos escolares desde 1971 sendo que apenas em 1997 foi publicado documento orientador para o ensino da disciplina, - os Parâmetros Curriculares Nacionais/ Arte. A pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, os dados serão coletados através de entrevistas e observações no espaço da sala de aula, durante o ensino de arte, em escolas públicas de Belo Horizonte.

IV. COMENTÁRIOS DOS RELATORES:

Adequar os seguintes itens:

- Evitar o uso de abreviaturas no título de pesquisas e colocar o significado da abreviatura PCN's.
- Citar o local onde a pesquisa se realizará e justificar a escolha do referido local.
- No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a folha das assinaturas não está contínua a das explicações: Formatar a página das assinaturas com o texto do TCLE.

V. PARECER DO CEP

Conclusão: Protocolo APROVADO analisado em reunião ocorrida em 29 de junho de 2011, mas aguardando alterações sugeridas acima.

VI. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O CEP deve ser informado de todos os eventos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução 196/96 – item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – juntamente com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las à ANVISA junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem anexadas ao protocolo inicial (Resolução 251-97 – item III. 2 letra e).

OBS: conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, item IX.2 – Operacionalização, cabe ao pesquisador:

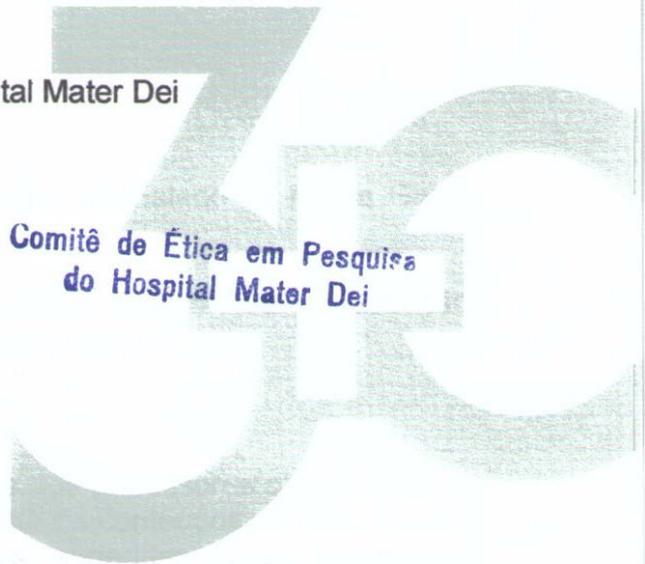
- a) Apresentar o protocolo, devidamente instruído ao CEP, aguardando o pronunciamento deste, antes de iniciar a pesquisa;
- b) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- c) Elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais da pesquisa;

Modelo de relatório parcial e final da pesquisa. Disponível no site do Hospital Mater Dei: WWW.materdei.com.br – Programação e Eventos/ Atualização Médica/ CEP;

- d) Apresentar dados solicitados pelo CEP a qualquer momento;
- e) Manter em arquivo, sob sua guarda, por 5 anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos recomendados pelo CEP;
- f) Encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- g) Justificar, perante o CEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Belo Horizonte, 06 de julho 2011


Cleusa Maria Vieira Miguel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Mater Dei


Comitê de Ética em Pesquisa
do Hospital Mater Dei

Belo Horizonte 06 de julho de 2011.

De: Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Mater Dei

Para: Bruno Teixeira Paes

Prezado Bruno,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Mater Dei, analisou e APROVOU em reunião realizada em 29 de junho de 2011, o protocolo de pesquisa intitulado: ***“A prática docente dos professores de Arte do ensino público e seus possíveis diálogos com os PCN’s de arte”***, a ser realizado na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sob sua responsabilidade.

Cordialmente,


Cleusa Maria Vieira Miguel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Mater Dei

**Comitê de Ética em Pesquisa
do Hospital Mater Dei**