UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

DANIEL MOREIRA DE ALCÂNTARA

CONCURSOS PÚBLICOS PARA DOCENTES DE ARTE EM PERNAMBUCO (2003-2013)

RECIFE
2014

DANIEL MOREIRA DE ALCÂNTARA

CONCURSOS PÚBLICOS PARA DOCENTES DE ARTE EM PERNAMBUCO (2003-2013)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFPE/UFPB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais no Brasil.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Betânia e Silva

RECIFE
2014

Catalogação na fonte
Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

A347c Alcântara, Daniel Moreira de
Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013) / Daniel Moreira de Alcântara. – Recife: O Autor, 2014.
176 p.: il.

Orientador: Maria Betânia e Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Teoria da Arte, 2014.
Inclui referências.

1. Professores - Formação. 2. Serviço público - Concursos. 3. Arte – Estudo e ensino. I. Silva, Maria Betânia e (Orientador). II.Titulo.

700 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2014-169)

DANIEL MOREIRA DE ALCÂNTARA

CONCURSOS PÚBLICOS PARA DOCENTES DE ARTE EM PERNAMBUCO (2003-2013)

Aprovada em 12 de dezembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Maria Betânia e Silva – Orientadora (UFPE)

Prof.ª Dr.ª Shirleide Pereira da Silva Cruz – Membro Titular Externo (UnB)

Prof.ª Dr.ª Maria das Vitórias Negreiros do Amaral – Membro Titular Interno (UFPE)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria de Fátima Moreira e Rômulo Flávio de Alcântara pelo investimento feito e ainda presente em grande parte da minha vida na educação e no afeto, além do bravo incentivo para que eu continue lutando em prol dos objetivos projetados em minha caminhada neste mundo.

À Prof.Dr.ª Maria Betânia e Silva, pela paciência e amigável acompanhamento em toda a jornada desta pesquisa.

Aos professores do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE, pelos momentos de aprendizagem proporcionados.

Às professoras Dr.ª Maria das Vitórias Negreiros do Amaral e Dr.ª Shirleide Pereira da Silva Cruz pelas grandes contribuições para o andamento e conclusão deste trabalho científico.

Aos servidores administrativos do PPGAV UFPE pela atenção e pelos atos solícitos sempre que houve necessidade.

Aos amigos conquistados nesta jornada do mestrado que trilharam as disciplinas comigo e hoje estão como bons companheiros de amizade e estímulo na vida acadêmica e profissional.

Aos amigos de longas datas que acompanharam essa jornada, torcendo para que a pesquisa seja exitosa.

Ao Colégio Militar do Recife, meu local de trabalho, pela parceria em prol da valorização de atividades científicas.

RESUMO

A pesquisa apresentada trabalha com a temática sobre o ingresso no mercado de trabalho dos professores de arte em Pernambuco a partir dos concursos públicos. Pouco explorado no ambiente acadêmico, este tema revela-se de grande importância para se investigar o perfil docente que as instituições públicas têm estabelecido em seus editais, a partir das exigências de formação, conteúdos e questões. A ótica tratada neste trabalho científico não define um concurso público como um fim em si mesmo para elencar e recrutar novos servidores públicos. O modo como os processos seletivos são realizados também refletem aspectos políticos e interferem diretamente no próprio processo de profissionalização docente. Tendo em vista as diversas mudanças curriculares e de nomenclaturas no aspecto formativo do professor de arte nas universidades brasileiras, esta área foi identificada nos vários certames públicos com distintas caracterizações. As exigências identificadas, de modo geral, criaram um cargo na docência em arte com uma complexa configuração devido à questão da polivalência. Desta forma, esta pesquisa objetiva investigar os concursos públicos em Pernambuco, disponíveis em rede virtual, que destinaram de alguma forma vaga para professor de arte perante a problemática da exigência de formação específica e/ou polivalência, no período de 2003 a 2013. A partir de uma análise geral nas diversas esferas do ensino público (federal, estadual e municipal), focamos nos concursos públicos da esfera municipal, onde ocorreu a maior incidência de processos seletivos. Nossa metodologia teve uma abordagem qualitativa, a partir da análise documental dos editais e provas encontrados nas redes virtuais, tanto de instituições e empresas que elaboram concursos públicos, quanto de páginas virtuais especializadas na divulgação deste método de ingresso na esfera pública. Como fonte de dados utilizamos principalmente o fórum da Federação de Arte-educadores do Brasil, as leis federais e estaduais de educação, os documentos das associações dos profissionais do ensino de arte, editais dos processos seletivos, notícias veiculadas nas páginas virtuais, etc., entre outros. Nosso suporte teórico teve como eixo a profissionalização docente (Gauthier, Imbernón, Nóvoa, entre outros), a formação do professor de arte (Barbosa, Biasoli, Bittencourt, Rosa, entre outros) e, por fim, os princípios constitucionais dos concursos públicos (Motta, Rocha, Loureiro Filho, entre outros). Diante dos trinta e quatro editais identificados em onze anos (2003-2013), constatamos que os concursos públicos para professores de arte em Pernambuco apresentaram entraves para uma avaliação qualitativa dos candidatos, tendo em vista não só a exigência de conteúdos e questões que impossibilitaram um estudo dirigido, como também um amálgama de nomenclaturas de cursos de formação nos requisitos do cargo que confundiam para qual formação em arte a vaga estava destinada. Foi possível perceber o campo artístico mais valorizado nos concursos públicos (artes visuais), prejudicando, assim, diversos graduados de áreas menos privilegiadas, mesmo após a conclusão de uma formação inicial de quatro anos.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Concurso público. Professor de arte.

ABSTRACT

The research presented works with the theme of the entry into the labor market for art teachers in Pernambuco from public procurement. Underexplored in academia, this theme appears to be of great importance to investigate the teaching profile that public institutions have established in their edicts, from the demands of teacher's education, content and issues. The perspective discussed in this scientific work does not define a public tenders as an end in itself even to select and recruit new civil servants. The way the selection processes are performed also reflect political aspects and interfere directly in the process of professionalization of teachers. Considering the various curricular and nomenclatures changes in the formative aspect of the art teacher in Brazilian universities, this area was identified in several public tenders with distinct characterizations. The requirements identified in general, created a post in teaching in art with a complex configuration due to the issue of the existence of various artistic fields. Thus, this research aims to investigate the public tenders in Pernambuco, available in virtual network, which allocated some vague way for art teacher before the issue of the requirement of specific training and / or global training, from 2003 to 2013. From an overview of the various spheres of public education (federal, state and municipal), we focus on public tenders for municipal level, where the highest incidence of selective processes occurred. Our methodology was a qualitative approach, based on the analysis of documentary of the tests and edicts found in virtual networks, both institutions and companies preparing public tenders, as specialized virtual pages to divulge this method of entry into the public sphere. As main data sources used the forum of the Federation of Art educators from Brazil, federal and state education laws, documents associations of professionals in the teaching of art, documents the selection process, the broadcast news in virtual pages, among others. Our theoretical support shaft had as a teacher professionalization (Gauthier, Imbernón, Nóvoa, among others), the formation of the art teacher (Barbosa, Biasoli, Bittencourt, Rosa, among others) and, finally, the constitutional principles of public tenders (Motta, Rocha, Loureiro Filho, among others). Before the thirty-four public contests identified in eleven years (2003-2013) for art teachers in Pernambuco, found that these in presented obstacles to a qualitative assessment of the candidates, with a view not only the requirement of content and issues that prevented one directed study, as well as an amalgamation of classifications of teacher's education courses on the requirements of the role for which they mistook teacher's education in art was destined vague. It was possible to realize the most valued artistic field in public tenders (visual arts), thus prejudicing many graduates from less privileged areas, even after completing initial training of four years.

Keywords: Professionalization of teachers. Public school teacher's examination. Art teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....08

CAPÍTULO I - CONSONÂNCIAS NACIONAIS DOS CONCURSOS PÚBLICOS PARA DOCENTES DE ARTE.....16

1.1 Pesquisas Científicas sobre o Tema.....17
1.2 Consonâncias Nacionais..... 24
1.3 Questões Políticas no Cenário Nacional.....29

CAPÍTULO II - PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO EM ARTE.....36

2.1 Profissionalização Docente.....37
2.2 Arte e Ensino de Arte – Problemáticas.....53
2.3 Ensino de Arte no Brasil – Profissionalização do Arte/educador.....58

CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA DOS CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSORES DE ARTE EM PERNAMBUCO (2003-2013).....80

3.1 Traços Históricos de Concursos Públicos.....81
3.2 Pernambuco: pluralidades e singularidades nos concursos.....88
3.3 Cargos, Componentes Curriculares e Remuneração.....104
3.4 Convergências e divergências na avaliação dos concursos.....120

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....157

REFERÊNCIAS.....163

INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa é, antes de tudo, uma ação de continuidade aos estudos desenvolvidos na minha monografia de especialização em Arte e Educação, pela Universidade Católica de Pernambuco, intitulada *Processos Seletivos para Professores de Artes em Pernambuco (2009-2011): da concepção de arte/educação às habilidades exigidas*. Acompanhando o relato dos companheiros da especialização em prestar concursos, tal experiência despertou a curiosidade de analisar editais e provas das diversas seleções públicas realizadas no nosso estado nos últimos anos para professor de arte.

Um significativo número de concursos públicos municipais foi identificado e, possivelmente, este fato seja um reflexo do crescente número de cursos universitários em graduação e pós-graduação nos distintos campos artísticos. Principalmente, devido ao cumprimento, pelas instituições de ensino, da lei 9.394/96 que obriga o ensino de arte como disciplina na educação básica.

Identificamos naqueles estudos que o não destrinchamento pela referida lei das áreas artísticas a serem ministradas nas escolas revelou grandes equívocos nos processos seletivos. Tais procedimentos exigiram um amálgama de competências, expressando a ausência de uma regularidade ao solicitar dos candidatos a construção de novas habilidades a cada concurso a que se submetiam. Não se deixou claro, em praticamente todas as seleções ocorridas, a formação requerida e quais os conteúdos que estariam adequados à área de formação do professor. Os editais, em geral, exigiram para um mesmo preenchimento de vaga, a concorrência de professores de teatro, dança, artes visuais e música.

Além de não garantir para a escola a presença de um campo artístico escolhido pela própria instituição empregadora, as provas das seleções pesquisadas (Caruaru, Jaboatão, Ipojuca, Moreno, Colégio de Aplicação (CAp)-UFPE, Goiana, Recife, Sesc-PE, Colégio da Polícia Militar de Pernambuco e Olinda) solicitaram, em geral (com exceção do CAp-UFPE), um professor polivalente que demonstrasse habilidade nos estudos específicos em todas as áreas de formação em arte. A partir daquele estudo foi despertado o interesse em ampliar a pesquisa, de modo a investigar o percurso histórico em Pernambuco dos concursos públicos para professor de arte no processo de legitimação da profissão numa faixa maior de tempo, de 2003 a 2013.

Qual a quantidade de editais de concursos públicos para professores de arte em Pernambuco ao longo dos anos após a obrigatoriedade apresentada na Lei 9394/96? O que

eles revelam? Esses problemas são apenas atuais conforme pesquisa realizada de 2009 a 2011? Houve mudanças significativas nesse aspecto a partir de um panorama mais diverso?

As discussões sobre concursos públicos para professores de arte vêm gradualmente aumentando nos espaços virtuais e congressos de arte/educação. Esses debates registram a preocupação da categoria no preenchimento de seus cargos em processos seletivos por docentes de outras áreas (como Educação Física na área da Dança) e também do grande número de avaliações que exigem um docente em arte polivalente.

Com as conquistas do ensino de arte no Brasil, nos campos teórico, documental (Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs, Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Orientações Curriculares, etc.) e formativo profissional, era de se esperar que tais desenvolvimentos fossem refletidos também nos processos seletivos ocorridos no nosso país.

A compreensão dessa realidade é de suma importância para a concatenação do processo de profissionalização do professor de arte. Construídos ao longo da vida e formalmente na universidade, as competências e os saberes necessários da prática docente do professor de arte são alicerçados em políticas públicas, instituições empregadoras, reconhecimento social da profissão, etc.

Neste sentido, investigar nos dias atuais a profissionalização do docente em arte no âmbito dos concursos públicos é indispensável, uma vez que o poder público e as instituições empregadoras, cientes da lei, ampliam o número de profissionais nas escolas públicas. Qual será o entendimento sobre a área de arte por parte dos sujeitos/empresas que elaboraram esses concursos? Embora essa pesquisa, além de tentar investigar esse processo histórico das seleções públicas, tenha o interesse em compreender quem elabora, quem solicita e quem interfere nesse processo, optamos por suscitar esses questionamentos para que futuros estudos possam ampliar essa temática de investigação.

O objetivo de nossa pesquisa é, portanto, investigar os concursos públicos em Pernambuco, disponíveis em rede virtual, que destinaram de alguma forma vaga para professor de arte perante a problemática da exigência de formação específica e/ou polivalência, no período de 2003 a 2013.

Isso significa que essa pesquisa concentra o seu foco nos professores de arte, nos processos seletivos e nos conteúdos exigidos nesses exames. Portanto, investigar como as instituições/empresas elaboram, estruturam e organizam os concursos públicos se apresenta como um objetivo de estudo para outras pesquisas. A escolha do período de 2003 a 2013 justifica-se pelo fato dos primeiros processos seletivos terem sido encontrados virtualmente pós LDB 9394/96, e pelo interesse em observar como isso se comportou em uma década

aproximadamente. Isso significa que o ano de 2003 não se refere ao primeiro concurso público realizado em Pernambuco, mas o primeiro edital encontrado na rede virtual.

Se, hipoteticamente, no percurso histórico das seleções públicas para professor de arte em Pernambuco as características das seleções, em geral, forem semelhantes aos da breve pesquisa realizada entre 2009 e 2011, implica considerar a grande dificuldade que centenas de professores, ao longo dos anos, podem ter enfrentado em se deparar com provas que solicitaram questões não vinculadas a sua formação. Por outro lado, é possível que os concursos após a LDB 9394/96 não sigam qualquer linha específica de avaliação e sejam elaborados de forma que a imprevisibilidade esteja sempre frequente, ocorrendo conforme experiência, concepção ou saberes dos envolvidos na elaboração dos mesmos?

Essa pesquisa, portanto, traz à tona uma temática que também abre caminhos para conhecer as problemáticas da profissão frente ao aumento de licenciados a cada ano, e, também, como o mercado de trabalho na esfera pública vem selecionando e abrindo oportunidades de trabalho para os mesmos. As seleções polivalentes ou direcionadas sempre a um campo podem gerar, respectivamente, tanto um grau de concorrência desestimulador, como a ausência de oportunidade para os docentes formados em determinada área que almejam trabalhar em uma escola pública. Alguns concursos públicos podem, por exemplo, só prestar exames para uma área artística e já estarem cumprindo a lei, e portanto, como fica a situação das outras formações? Deveriam aguardar pela lei do acaso uma oportunidade?

Os estudos poderão contribuir para importantes reflexões no âmbito acadêmico/científico, no sentido de ampliar a discussão de políticas públicas que favoreçam a inserção de professores de arte no mercado de trabalho em Pernambuco, valorizando as especificidades de sua formação e proporcionando aos licenciados um fortalecimento na sua identidade profissional. O interesse pelo tema, certamente deverá perpassar tanto pelas universidades que formam o docente, assim como pelos próprios professores. As instituições que elaboram os concursos, em meio a esses dois pontos de interesse, devem assegurar na medida do possível procedimentos qualitativos para que não haja conflitos na relação desses segmentos.

A partir de então, ao nos referirmos ao termo “concurso público” não estaremos tratando de processos seletivos simplificados, por exemplo, que vários governos realizam para preencher de forma temporária os quadros de docentes de necessidade imediata para determinada esfera (federal, estadual ou municipal) ou mesmo a processos avaliativos de instituições privadas. Apesar do Serviço Social do Comércio de Pernambuco (Sesc-PE, empresa de economia mista) ter sido utilizado como objeto de pesquisa no primeiro estudo,

por regularmente criar avaliações para ingresso de docentes para atuar nos diversos níveis da educação básica. Consideraremos, agora, apenas os processos de seleção permanente, efetivo, em instituições exclusivamente públicas.

Criado para ser uma forma democrática de acesso, o concurso público é, em tese, um processo transparente e impessoal que objetiva selecionar funcionários para um determinado trabalho na esfera pública, quem tem características específicas. É também uma maneira legal de evitar que políticos utilizem de seus poderes para lotar um cargo político por indicação (diminuindo nepotismos, inclusive). Um concurso, portanto, visa selecionar o melhor dos funcionários para preencher aquele cargo, a partir de critérios pré-estabelecidos e explícitos no ato da seleção.

É um direito garantido pela Constituição Federal, cujo preâmbulo já anuncia que o objetivo da mesma é "instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade". Com isso, desde sua promulgação, a ação de realizar concursos públicos foi cada vez maior no nosso país, garantindo que qualquer cidadão tenha direito a exercer um cargo público, desde que preencha determinados requisitos para aquela atividade. No artigo 37, inciso II, da Constituição Federal, vemos que:

> A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL, 1988).

A descrição na Constituição sobre os concursos públicos interessa-nos na medida em que questionamos que natureza e complexidades do emprego são essas, para o caso do docente em arte? A situação ganha indagações quando muitas instituições que realizam as avaliações são tanto de ordem pública quanto privada, ou seja, podem apresentar características distintas. E, então, como sabemos quais os parâmetros e/ou referências para realização desses exames que vem selecionando os professores de arte ao longo dos anos no estado de Pernambuco, na esfera municipal?

A pesquisa tem como ações específicas identificar os requisitos do cargo e conteúdos discriminados nos processos seletivos e analisar a construção das questões de arte com base nos conteúdos especificados. Fez-se necessário também: detectar, nos documentos analisados

(editais e provas), elementos de aproximação ou distanciamento da caracterização do ensino de arte relacionado à própria história de seu ensino no Brasil.

Devido ao curto tempo para realização da monografia, o recorte temporal (2009-2011) para análise das provas e editais foi pouco abrangente. Sendo assim, nesta nova etapa de pesquisa, decidimos ampliar o campo de análise para um olhar mais apurado sobre o percurso da execução dos concursos públicos municipais em Pernambuco, alargando o período de investigação que está situado no intervalo de 2003 a 2013.

O ponto de partida dos percursos metodológicos são os dados coletados na minha própria monografia de especialização, conforme citado inicialmente. Em meio a seleções nas esferas privada, municipal, estadual e federal, constatou-se a presença da polivalência, com exceção do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

Fizemos um levantamento[1] geral das instituições que criaram seleções para docentes de arte, bem como um mapeamento dos editais publicados nas esferas federal, estadual e municipal. Identificamos, assim, que nove instituições/empresas foram responsáveis pela elaboração de trinta e quatro editais de concursos públicos (4 federais, 3 estaduais e 27 municipais). Desse montante focamos na esfera dos municípios, pela grande ocorrência deste segmento nos certames públicos (no período de 2003 a 2013).

No entanto, o estado de Pernambuco é formado por 185 municípios e destes 21 municípios ofertaram 27 concursos públicos para docente na área de arte no intervalo de tempo da investigação da pesquisa. Diante desse quantitativo de dados e do tempo exigido no Mestrado, decidimos concentrar nossa análise de conteúdos e questões nos processos seletivos municipais, sendo um referente a cada ano do intervalo de tempo de 2003 a 2013, para que possamos visualizar as configurações dos certames em diferentes tempos históricos.

Na demarcação dos trilhos a serem percorridos na definição do objeto, o tipo de pesquisa estabelecido foi a documental (edital, provas, publicações em Diários Oficiais, etc.). O material utilizado em concursos públicos muitas vezes é retirado das páginas virtuais em que ficam hospedadas, quando os mesmos são finalizados e/ou possivelmente arquivados nas empresas que elaboram, dificultando às vezes o acesso a esse tipo de documento. Este contexto implica considerar o terreno movediço destes dados, que podem desaparecer da rede virtual sem justificativas.

Entretanto, com a popularização do acesso à informação e o aumento da procura das pessoas em prestar concursos, várias *homepages* foram criadas no intuito de divulgar os

[1] Esse levantamento e mapeamento foram realizados exclusivamente na rede virtual (web). Todos os endereços consultados se encontram nas referências desse trabalho.

editais (é o caso, por exemplo, da Folha Dirigida e do PCI Concursos). Logo, estes locais virtuais, juntamente com as próprias páginas oficiais das instituições criadoras de concursos e materiais disponibilizados nas mesmas compõem nossos principais locais de coleta de dados. Esses dados, investigados em fontes diversas, quando agrupados e organizados, nos indicam um importante panorama da própria legitimação e presença da disciplina arte nas escolas públicas municipais do estado de Pernambuco com a inserção de professores concursados.

A parte da pesquisa documental organiza e analisa um importante acervo para esta área de conhecimento, enfatizando processos com especificidades relevantes para serem discutidas contribuindo para uma investigação que tenha um bom alcance temporal, mas que também se detenha com certa profundidade em determinadas problemáticas identificadas nos dados em alguns casos particulares. Como procedimento metodológico, a pesquisa documental traz grandes vantagens, como afirma Antonio Carlos Gil (2002, p.46), ao dizer que "[...] os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica".

Em pesquisas nos ambientes virtuais, pudemos detectar trinta e quatro concursos públicos realizados em Pernambuco (disponibilidade de vagas para docente em arte ou campos artísticos nas três esferas), tendo o ano de 2003 como o marco dos primeiros processos seletivos encontrados virtualmente, pós LDB 9394/96.

Há de se considerar também, que mesmo após a promulgação da lei que obrigou a disciplina arte no país, os diversos cursos de licenciatura ainda mantiveram em seus currículos resquícios da era da polivalência. Seria esse o motivo de terem ocorrido várias seleções polivalentes nos últimos concursos públicos municipais?

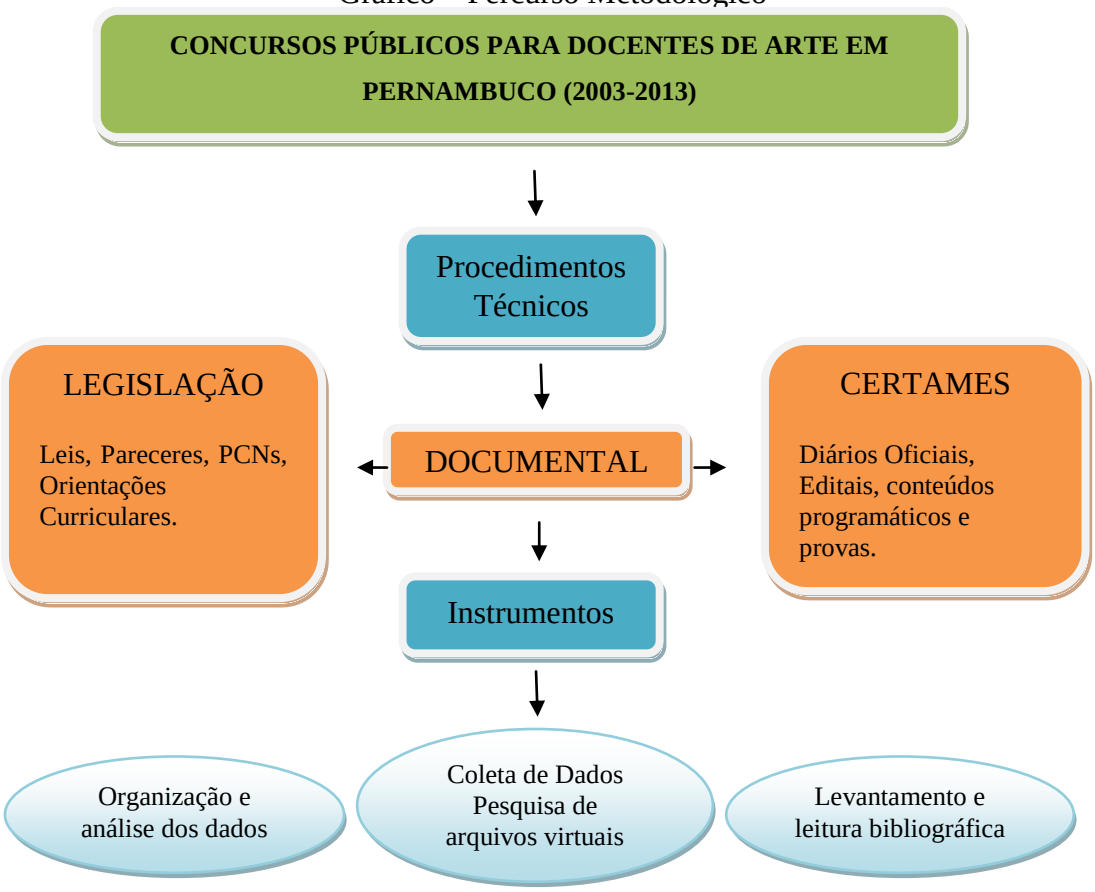
Os órgãos criadores de processos seletivos estavam antenados com o currículo da licenciatura em arte que mesclava disciplinas de diferentes áreas artísticas? Ou a configuração das provas foi por desconhecimento? Haveria formados suficientes se, ao longo dos anos, desde 1996 os concursos fossem para teatro, dança, artes visuais e música até hoje? A especificidade do cargo está relacionada a consonâncias políticas e formativas do curso de Licenciatura em arte nas diversas modalidades?

O primeiro concurso identificado foi a Prefeitura Municipal de Tamandaré. Isso, claro, não significa que este foi o primeiro concurso público realizado no estado. Muitos dados de seleções anteriores podem estar arquivados em instituições ou mesmo apagados de seus acervos. A partir de 1996, inclusive, a internet estava dando início a sua popularização no Brasil. Talvez por isso a dificuldade de encontrar uma grande quantia de informações digitais

(editais e provas) na década de 90 nos *sites* gerais sobre concursos e empresas de seleções a disponibilidade de concursos públicos para professores.

O esquema abaixo representa o percurso metodológico dessa pesquisa:

Gráfico – Percurso Metodológico



Fonte: próprio autor.

Ao todo, identificamos nove instituições envolvidas na elaboração dos processos citados anteriormente nos eixos federal, estadual e municipal. Algumas têm sua sede no próprio estado de Pernambuco e outras se localizam em regiões diversas. Na análise dos editais, é possível perceber que elas passam por um processo licitatório, para então, elaborar as documentações e lançar seus editais para ampla concorrência. Outras instituições produzem seu próprio edital, pois a atuação dos docentes será na sua própria esfera (como é o caso dos Institutos Federais e Colégio de Aplicação, por exemplo.). As seguintes instituições/empresas que elaboraram os editais coletados nesta pesquisa foram:

- ASPERHS Consultoria

- Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina[2] (CEFET)
- Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe-Unb)
- Concursos Públicos e Assessorias (CONPASS)
- Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)
- Inst. de Planejamento e Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico e Científico (Ipad)
- Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco (IAUPE)
- Pólis Consultoria
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Analisamos, então, 34 editais referentes a todas as esferas, para uma discussão mais global dos certames ocorridos em nosso estado de 2003 a 2013, que envolveram 27 certames municipais. De modo mais aprofundado, nove provas da esfera municipal foram analisadas buscando destacar a relação com os conteúdos preestabelecidos nos editais e quais foram os formatos apresentados.

Nosso texto está organizado em três capítulos. O primeiro traz uma abordagem sobre as consonâncias nacionais e políticas no cenário dos concursos públicos para professores de arte (e com isso, pesquisas com temáticas que dialogam com nosso trabalho), em seguida apresenta um mapa teórico dos aspectos de profissionalização e formação docente, concluindo com o terceiro capítulo que versa sobre a trajetória dos concursos públicos para professores de arte em Pernambuco, no período de 2003 a 2013.

Os editais e as provas foram encontrados nos diversos sites de instituições/empresas que elaboram concurso público em Pernambuco, bem como em sites especializados em divulgação de editais como Folha Dirigida e PCI Concursos. Suas páginas podem ser acessadas e estão disponíveis nas referências desta pesquisa.

Dos documentos referentes à legislação utilizamos as Leis 5692/71 e 9394/96, 11.769/2008, a Constituição Federal de 1988, o Parecer nº 540 de 1977 sobre o tratamento a ser dado pelos componentes curriculares, a Resolução nº 009/2006 do Conselho Municipal de João Pessoa, os PCNs (1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e os Diários Oficiais que foram publicados com as especificidades dos processos seletivos contemplados nessa investigação.

[2] Os CEFET's em 2008 foram transformados em Institutos Federais. Em 2006/2007 a instituição CEFET-Petrolina realizou concursos, e, portanto, fizemos a diferenciação nas siglas institucionais.

Capítulo I

CONSONÂNCIAS NACIONAIS DOS CONCURSOS PÚBLICOS PARA DOCENTES DE ARTE

Nesta parte do trabalho exploraremos pesquisas científicas que se debruçaram sobre a temática do concurso público para professor de arte, de modo a investigar as problemáticas suscitadas por elas e dialogar com o nosso próprio objeto de estudo.

Nosso levantamento foi realizado nas páginas virtuais das diversas associações dos profissionais de ensino da área como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e na Federação de Arte/educadores do Brasil (FAEB). Plataformas de artigos científicos também foram consultadas, como a Scielo e o portal de periódico da CAPES.

1.1 PESQUISAS CIENTÍFICAS SOBRE O TEMA

Nas primeiras averiguações sobre a existência de pesquisas científicas sobre o assunto deste trabalho, é possível considerar que ainda são poucos os estudos que focalizam na questão dos concursos públicos, e menos ainda trabalhos que relacionam os certames ao ingresso de professores.

Entretanto, pudemos identificar importantes artigos que discorrem sobre a problemática relacionada às políticas públicas em algumas Secretarias de Educação Estadual ou Secretarias Municipais de Educação pelo Brasil. Alguns dos trabalhos científicos estão atrelados a associações, citadas anteriormente, que têm entre os seus diversos objetivos a preocupação com os modos de inserção profissional na esfera pública. A FAEB teceu um documento em 2013, portanto, recente, destinado aos Secretários de Educação do país para orientar em alguns aspectos das políticas públicas, e, claro, nas questões dos certames públicos, como podemos observar neste trecho do documento:

> Com o objetivo de evitar distorções de toda ordem na dinâmica curricular da Educação Básica, em função da polivalência (resquícios da Lei 5.692/71) e nos futuros Concursos Públicos do Estado, solicitamos a vossa atenção, no sentido de intervir no processo de extinção do cargo de Professor de Educação Artística e criação dos cargos de Professor de Artes Visuais, Professor de Dança, Professor de Música e Professor de Teatro.

Fonte: http://anarte-pe.blogspot.com.br/2013/09/aoa-excelentissimoa-secretarioa-de.html

A existência da FAEB desde a década de 80 do século XX tem realizado significativas conquistas políticas para o campo da arte no Brasil como representante de todas as áreas específicas da arte (artes visuais, dança, música e teatro).

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em sua página virtual, anunciando o objetivo da mesma, também se compromete com essa preocupação no ingresso de professores nas escolas públicas brasileiras:

> O objetivo principal da Associação é promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica; por essa razão tem estado atenta às múltiplas formas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da música no país, o que inclui a formação do educador musical e a **observação dos processos de concurso público** e de **contratação de profissionais** para o exercício da docência em música, nos diferenciados níveis escolares (grifos meus).

Constata-se que as associações vão além de discussões sobre ensino/aprendizagem, formação docente ou investigações sobre a natureza da área musical, por exemplo. Sua luta agrega a preocupação com políticas públicas relacionadas à presença da disciplina de música da educação escolar, envolvendo, portanto, os processos de concursos públicos e contratação de profissionais. Esta preocupação ampla com os aspectos da profissionalização docente, no caso da ABEM, certamente pode ter contribuído para a Lei Nº 11.769/2008**,** que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

Nas pesquisas investigadas de Arroyo (2004), Penna (2004), Salomé (2010), Beineke (2004), Figueiredo (2007) e Grossi (2007), em geral, ficou evidente o caráter ambíguo da LDB 9394/96 que em seu artigo 26, parágrafo 2º afirma que "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". A promulgação do artigo, devido à nomenclatura “arte”, vem gerando controvérsias e dificuldades na presença das áreas artísticas nos concursos públicos para professores de arte no Brasil.

Penna (2004, p.22) discute esse contexto e afirma que desde a Lei 5.692/71, ainda é propiciado para a disciplina de arte um espaço aberto “na verdade, a qualquer uma das linguagens artísticas, ou mesmo a todas elas, num enfoque polivalente”. Ainda salienta que mesmo com a atual LDB o caráter do ensino de arte continua dando margem a várias interpretações. Ainda que com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propondo quatro campos para as áreas da arte (artes visuais, música, teatro e dança), a autora

(2004, p.23) elucida que "não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de **quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** trabalhá-las na sala de aula" (grifos da autora).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (vinculadas ao Ministério da Educação - MEC) já consolidam as licenciaturas de arte por campo, com resoluções e pareceres que esclarecem a especificidade da formação e do currículo. Entretanto, Penna (2004, p.24) discute, ainda com relação aos PCNs, que "a falta de uma definição clara da qualificação exigida do professor" favorece uma "leitura polivalente da proposta das quatro modalidades artísticas como integrantes da área". Esses aspectos, segundo a autora (2004, p.24/25), também podem refletir:

> [...] a tendência de as provas de concursos públicos para professor de Arte – anteriormente para Educação Artística – serem elaboradas nesse formato, abordando as diversas linguagens. Além disso, pelo fato de a contratação de professores estar muitas vezes sujeita à relação custo/benefício, é improvável encontrar vários professores de Arte, com formações específicas, atuando em uma mesma turma.

Diante deste quadro relatado por Maura Penna, a escola é que fica com a incumbência de escolher a área artística que os alunos de determinada unidade escolar irão vivenciar, pois legalmente bastará ela colocar, por exemplo, um professor de dança, e já estará cumprindo a lei. Os próprios PCNs delegam à escola, de acordo com a autora, esta competência de elaborar sua proposta pedagógica. "Cada escola pode e deve, portanto, decidir como utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a atender às necessidades específicas de seu alunado" (PENNA, 2004, p.27). Incluir um trabalho específico de um campo, portanto, pode ser tanto uma escolha aleatória (e geralmente em número reduzido por questões econômicas) ou mesmo uma escolha política (a ABEM, por exemplo, já conseguiu alterar editais de concursos).

Afinal, como as leis e documentos federais vêm interferindo no que diz respeito aos concursos públicos para docentes? De acordo com Rosa (2005), em Florianópolis, por exemplo, os concursos para selecionar os docentes em arte são feitos através das áreas das artes plásticas, da música e das artes cênicas. Com isso, a "secretaria de educação garante que o professor atue na sua área de formação, sem ser obrigado a ministrar conteúdos de outras áreas nas quais não é habilitado" (ROSA, s/d, p.7). Beineke (2004, p.37) confirma esse contexto no âmbito municipal, porém, afirma que "a política não é a mesma na rede pública

estadual de Santa Catarina, onde os concursos não contemplam as especificidades da área de música, sendo a área de Artes representada de forma hegemônica pelas artes visuais".

Já Salomé (2010, p.2156) vai mais além, ao afirmar que os editais para concursos públicos "trazem a especificidade da área de formação, mas na prática o professor é conclamando a trabalhar na polivalência". A autora não especifica o local onde há essa característica dos concursos para docente em arte. Entretanto, observamos que se por um lado, há cidades que já operacionalizam processos seletivos sem resquícios de polivalência, ainda existe a problemática do pós-concurso, ou seja, as secretarias de educação também podem direcionar o professor para exercer habilidades em vários campos da arte. Vê-se que a profissão do docente em arte é permeada por procedimentos nebulosos e ainda de difícil entendimento por parte dos órgãos educacionais públicos.

Conforme informações colhidas em concursos públicos de instituições federais ocorridos em 2013 (Colégios Militares), tendo em vista também os casos de Pernambuco nos últimos anos (2009-2011), a polivalência ainda está presente, e com isso, é possível supor que os casos das prefeituras que destrincham as áreas artísticas sejam, talvez, ainda situações excepcionais (para confirmação de tal situação, seria necessária uma pesquisa aprofundada sobre o assunto, mas que foge ao escopo de nosso estudo). Figueiredo, presidente da ABEM entre 2005 e 2007, relata em um de seus artigos (2007, p.32) os desafios enquanto dirigente da associação frente a várias problemáticas inerentes ao seu cargo, muitas vezes questões que surgem ao longo da gestão e que pedem ações:

> Um exemplo dessas questões são os problemas com concursos públicos em diversas partes do país que ainda exigem o professor de educação artística, polivalente, para atuar nas escolas. A Abem tem se manifestado em diversas ocasiões junto às secretarias de educação enviando documentos e participando de reuniões com o objetivo de contribuir para que a educação musical estivesse garantida em diferentes sistemas educacionais.

O envolvimento em ações políticas de uma associação de professores de arte (no caso, da área de música) gera importantes debates com órgãos públicos e amplia as discussões sobre o assunto, tendo em vista que "a adoção de políticas pedagógicas que incluam as artes em suas especificidades na escola é ainda muito incipiente no Brasil, e, por esta razão, nossa ação é fundamental e precisa ser persistente" (FIGUEIREDO, 2007, p.33).

No entanto, a fala desse autor remete-nos a um questionamento pertinente: durante mais de trinta anos as universidades formaram licenciados em Educação Artística, e, nesse

sentido, os concursos públicos deveriam excluir estes formados com as novas nomenclaturas dos cursos na atualidade? Os certames que convocam "arte" não estariam excluindo os docentes formados na época da polivalência, ou vice-versa? Como esta complexidade se apresenta nos concursos ao longo dos anos? As áreas artísticas tem alguma participação regular nas escolas?

Arroyo (2004), em seu artigo que explora estudos sobre a presença da música na educação básica, preocupando-se com o chamado "círculo vicioso" que se relaciona à "presença/ausência de um trabalho sistemático e contínuo da música na escola básica" (2004, p.30), traz discussões sobre dois editais de concurso público da Prefeitura de Uberlândia e do estado de Minas Gerais, contendo orientações ambíguas e também ausentando a música, por exemplo, da ementa dos assuntos para docente em arte na Prefeitura citada.

Margareth Arroyo discute um tópico muito importante para nosso trabalho. Ela relata com detalhes o caso do concurso da Prefeitura de Uberlândia que em 2002 destinou vaga para arte, entretanto, com o programa do concurso todo voltado para as artes visuais. Porém, "ingressaram alguns professores de música e de artes cênicas" (2004, p. 32). Ela acompanhou o ingresso dos professores nas escolas e constatou que a direção de algumas escolas pressionou professores para lecionar artes plásticas ao invés da formação específica desses professores.

Por que a escola sabendo da formação específica do docente concursado não respeita sua formação e possibilita a viabilização de seu trabalho e atuação profissional? Aliás, será também que os professores argumentam, defendem e valorizam suas áreas de formação em sua atuação profissional?

A nomenclatura da exigência do cargo também é um sério problema tratado por Arroyo em trabalho intitulado Música na Educação Básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. Ela relata que no caso da área de música o assunto é mais complexo, pois há uma lista de pelo menos nove nomes diferentes de cursos de formação do docente em música (atualmente os nomes dos cursos estão padronizados pelo MEC). Ela exemplifica um problema a partir dos estudos de Pires (apud Arroyo, 2004, p.32) de um concurso realizado em Jaboatão dos Guararapes em que um docente licenciado especificamente em música não pôde prestar a seleção, que exigia "Educação Artística":

> Um exemplo desse problema envolvendo a não inclusão de profissionais em editais de concurso para professores em decorrência do nome dos cursos nos quais se formaram ocorreu em Jaboatão do Guararapes, município vizinho a Recife, conforme relato recebido via comunicação eletrônica. Lá o edital do

> concurso público para professor de Educação Artística trazia no programa também o conteúdo de música, mas os profissionais titulados nos cursos de licenciatura em música, por exemplo, o oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco, ficaram impedidos de se inscrever para as provas.

Arroyo demonstra argumentos de outras pessoas a favor e contra o problema do concurso público em Jaboatão dos Guararapes. Para uma assessora do MEC, diz a autora, o edital estava correto e solicitava alguém que se formou com a tal nomenclatura, acreditando que caso a exigência fosse "docência em arte" é que todos os licenciados específicos (além do formado na geração "Educação Artística") poderiam pleitear a vaga. Já sobre a opinião de uma assessora da Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais, Arroyo comenta que ela mostrou-se contrária a ideia do concurso, defendendo que ambas as habilitações estariam em condições para assumir o cargo. "Com essas visões tão diferenciadas, ficamos à mercê das interpretações" (2004, p.32).

As nomenclaturas de outros campos artísticos também encaram pluralidades. A área do teatro também é encontrada nos requisitos de formação como arte cênica, assim como nos requisitos de artes visuais podem aparecer o termo artes plásticas. Importante considerar um grande número de docentes formados após a LDB de 1996 ainda com a nomenclatura do curso de Educação Artística, com indicações complementares da habilitação específica. Definindo nomenclaturas diversas, um concurso público poderá certamente excluir determinados grupos que teriam condições de assumir uma determinada vaga.

Arroyo trata também de discussões/ações políticas de professores de música junto a ABEM-Norte, com relação a um concurso público da rede estadual de ensino do Pará, cujo edital do certame, na programação dos assuntos, excluiu a música das vagas para o docente de arte. A direção regional da ABEM-Norte cita o ocorrido no boletim informativo (ARROYO, 2004, p.33):

> Foram abertas 197 vagas para Artes, sendo que, no item do Edital que trata dos CONTEÚDOS, os de Música não foram contemplados, enquanto que se privilegiou os conteúdos de Artes Cênicas e Artes Visuais. Ou seja, esqueceu-se dos Educadores Musicais na elaboração deste concurso, mesmo constatando-se que há mais professores formados em música, pelas duas universidades públicas [do Pará], do que em Teatro, que não há ainda um curso de nível superior. (Associação Brasileira de Educação Musical, 2002).

Vê-se que o movimento político de associações pode auxiliar no esclarecimento às instituições públicas sobre as especificidades do ensino de arte, entretanto, o perigo dessa situação é de as ações acabarem se convertendo em lutas de grupos isolados tentando garantir

a presença obrigatória de determinado campo artístico na educação básica. Mais que uma luta entre as áreas artísticas para se firmar no cenário nacional do ensino das artes, nós, professores, precisamos nos unir a fim de evitar que a conquista da obrigatoriedade do ensino de arte na escola não se torne numa concorrência de qual área artística adentrará nos meios escolares a fim de romper com as fragilidades conceituais.

Por fim, citamos o trabalho científico de Grossi (2007) que se aprofundou especificamente nas situações proporcionadas por concursos públicos para docente em arte. No caso, Grossi discute um concurso público ocorrido no Distrito Federal, com problemas graves na titulação exigida e nos eixos curriculares solicitados aos professores candidatos. Ela afirma o que outros autores já trazidos para essa discussão colocaram em pauta, sobre a existência "de concursos públicos para contratação de professor para a disciplina de Arte com perfil claramente polivalente, como também secretarias de educação impondo polivalência para a disciplina de Arte" (Ibidem, p.39).

Cristina expõe equívocos em um edital de seleção para docentes em arte no Distrito Federal, em que era exigido o diploma de Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes. Ela comenta acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação (citadas anteriormente) constatando que o MEC "reconhece cada uma das áreas da Arte como áreas de conhecimento" (GROSSI, 2007, p.40), e, portanto, "não há diretrizes para cursos superiores de Educação Artística". Por que os concursos públicos pelo Brasil ainda insistem na utilização dessa nomenclatura? Na pesquisa realizada em Pernambuco por Alcântara (2012), a maioria das seleções também apresentou esse perfil. Vale destacar que aqui em Pernambuco, por sinal, a UFPE assume um importante papel ao ser a única instituição de ensino superior no estado que forma licenciados em educação artística, artes visuais, dança, música e teatro.

Grossi descreve que um pedido de impugnação foi feito para a Secretaria de Estado de Gestão Administrativa do DF, através do Departamento de Música da UnB contra o edital do concurso. O departamento conseguiu reverter a situação da exigência, que depois passou a ser Licenciatura Plena com habilitação em Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música. Entretanto, os conteúdos no corpo do programa exigiam tópicos (Ibidem, p.41) com "a denominação genérica de 'Arte' e 'Produções Artísticas'", não especificando "qual arte (música, artes visuais ou cênicas) e consequentemente a que conhecimento específico faz-se referência e exigência para a prova".

O pedido de impugnação solicitou dentre algumas medidas: revisão dos conhecimentos específicos (para que elaborassem um programa específico para música, artes visuais e artes cênicas) e, principalmente, pedindo a realização de provas específicas para

cada área artística (GROSSI, 2007). A secretaria não atendeu a todos os pedidos. Quando a prova foi realizada, Grossi (2007, p.42) constatou que houve "mais questões de música do que das outras áreas. Interessante notar que nas escolas públicas do DF, o componente curricular em música está ausente na maioria delas". Pior ainda, segunda a autora, para as áreas de plásticas e cênicas que nem tiveram seus assuntos especificados contemplados na prova.

Grossi (2007, p.43) questiona diante desse quadro, "caso seja efetivado o concurso e os aprovados contratados, quem serão esses professores e o que farão, se tiverem de ministrar conteúdos de música, por exemplo"? Observa-se que poderá haver relações entre os conteúdos solicitados nos concursos públicos e o currículo da disciplina nas escolas. Esses diálogos enriquecerão, portanto, as temáticas abordadas nos concursos públicos em Pernambuco ao longo da trajetória pós LDBEN/96.

1.2 CONSONÂNCIAS NACIONAIS

Iniciaremos algumas discussões frente aos aspectos nacionais nos concursos para docente em arte partindo de dois exemplos ocorridos em 2013 na esfera federal, que podem nos trazer as considerações inicias sobre esse contexto. Foram concursos públicos para colégios de Ensino Fundamental e Médio de referência no Brasil, o Colégio Pedro II (Rio de Janeiro – várias unidades) e para os diversos Colégios Militares do Brasil em vários estados brasileiros.

Em 19 de abril de 2013, foi publicado no Diário Oficial da União (Seção 3, nº75) um edital de abertura de concurso público pelo Departamento de Educação e Cultura do Ministério do Exército. A publicação faz referência a um processo seletivo com cento e uma vagas para professores dos Colégios Militares espalhados por doze estados brasileiros. A área de artes foi contemplada em sete Colégios Militares, com uma vaga para cada uma das escolas (Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Juiz de Fora, Manaus, Porto Alegre e Rio de Janeiro).

Houve certamente uma organização geral para todos esses concursos públicos por algum órgão que faz a gestão dessas escolas militares (possivelmente a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - DEPA, sede gestora dos doze colégios), uma vez que a data das avaliações foi a mesma para todo o Brasil, impossibilitando, portanto, que o candidato tentasse uma vaga para professor de arte em Fortaleza e Brasília, por exemplo.

Essa organização nacional também fica clara quando observamos em todos os editais a nomenclatura de preenchimento da vaga que era professor de Educação Artística. Apesar de

atualmente o número de licenciaturas com este nome estar muito pequeno, ele ainda é presente em vários países. No Brasil, este termo vincula-se normalmente à década de 70, mas é importante lembrar que até hoje (2014) ainda existem estudantes que se formarão em Educação Artística, na UFPE, por exemplo.

Deste modo, os concursos públicos deveriam substituir o termo ou melhorar textualmente as exigências do cargo, descrevendo as diversas nomenclaturas? Quais as implicações de destinar todas as vagas nos colégios de todo o país com a mesma nomenclatura? Qual foi afinal, o perfil dos profissionais do ensino de arte aprovados no concurso?

Observa-se que cada uma das unidades escolares elaboraram seus editais de avaliação com perfis curriculares diferentes entre si. Sendo assim, nos deparamos com sete editais para professor de arte com relevantes diferenças nas exigências de estudo e níveis de abrangência para ministrar a docência em arte no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Claro que cada região terá suas especificidades culturais, sociais, políticas e etc., e o processo de ensino/aprendizagem não será o mesmo. Entretanto, como estabelecer uma base de conhecimentos direcionada para um profissional específico?

O que está em questão é: diante da nomenclatura utilizada, professores de todos os campos artísticos podem pleitear o preenchimento de uma mesma vaga? Essa situação, infelizmente, cria um paradoxo na área, pois a polivalência e a especificidade no ensino de arte são propostas de formação bem distintas.

Os certames públicos podem assim, afetar o processo de profissionalização do professor de arte que, neste caso, acaba tendo duas opções: ou buscará realizar o concurso público da região mais próxima a sua moradia (questões geográficas) mesmo que os componentes curriculares não coincidam com o da sua formação, ou o candidato poderá procurar em regiões mais distantes pleitear uma vaga que em uma unidade escolar contenha conteúdos que se aproximem de sua graduação. Abaixo ilustramos um trecho da tabela deste concurso:

Quadro de vagas por área – Colégios Militares do Brasil (2013)

ANEXO "C"

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS

COLE-GIO MILI-TAR	DISCIPLINAS	VAGAS POR DISCIPLINAS	VAGAS POR CM
Colégio Militar de Belo Hori-zon-te (CMBH)	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	1 (uma)	6 (seis)
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1 (uma)	
	FÍSICA	1 (uma)	
	MATEMÁTICA	1 (uma)	
	PORTUGUÊS	1 (uma)	
	QUÍMICA	1 (uma)	
Colégio Militar de Brasília (CMB)	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	2 (duas)	19 (dezenove)
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1 (uma)	
	ESPANHOL	1 (uma)	
	FÍSICA	2 (duas)	
	INGLÊS	4 (quatro)	
	MATEMÁTICA	4 (quatro)	
	PORTUGUÊS	3 (três)	
	QUÍMICA	2 (duas)	
Colégio Militar de Campo Grande (CMCG)	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	2 (duas)	6 (seis)
	INGLÊS	1 (uma)	
	MATEMÁTICA	2 (duas)	
	PORTUGUÊS	1 (uma)	
Colégio Militar de Curitiba (CMC)	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	2 (duas)	9 (nove)
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2 (duas)	
	FÍSICA	1 (uma)	
	INGLÊS	2 (duas)	
	MATEMÁTICA	2 (duas)	
Colégio Militar de Fortaleza (CMF)	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1 (uma)	8 (oito)
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2 (duas)	
	INGLÊS	2 (duas)	
	PORTUGUÊS	2 (duas)	
	QUÍMICA	1 (uma)	
Colégio Militar de Juiz de Fo-ra (CMJF)	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1 (uma)	4 (quatro)
	INGLÊS	1 (uma)	
	PORTUGUÊS	2 (duas)	
Colégio Militar de Manaus (CMM)	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	3 (três)	16 (dezesseis)
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1 (uma)	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2 (duas)	

Fonte: http://www.decex.ensino.eb.br/pdfs_/material_para_concurso_pblico_retificador.pdf

O termo aproximar é bem apropriado, tendo em vista que, a partir da tabela abaixo, percebemos que em um mesmo processo seletivo, os componentes curriculares mesclam-se entre as várias áreas artísticas. A tabela abaixo destaca os conteúdos para serem estudados pelos professores candidatos de cinco desses concursos (Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Juiz de Fora e Manaus), elucidando essas problemáticas:

Quadro – Conteúdos exigidos nos Colégios Militares

Colégio Militar	Conteúdo Programático [Recortes]
Belo Horizonte	A Arte e a Educação. Didática do ensino de Arte. Reflexões em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

	A Educação Artística e a Educação Estética. Semana de Arte Moderna. Caracterização da área de Arte.
Brasília	O desenho industrial. Teoria da cor e composição. Design moderno e contemporâneo. Planejamento visual e gráfico. História e teoria da música. História do teatro no Brasil e no mundo.
Fortaleza	Arte e cotidiano (gravuras e estamparias). Arte e tecnologia (fotografia e arte digital). Danças típicas e regionais. História da Música no Brasil. Processos criativos no teatro.
Juiz de Fora	Análise crítica de obras de arte. Arte afro-brasileira. Arte no cotidiano escolar. Cultura visual e leitura de imagem. As múltiplas linguagens artísticas na contemporaneidade.
Manaus	Processos de musicalização. História geral da arte: da pré-história à contemporaneidade. Arte brasileira: do período pré-cabalino à contemporaneidade. Cinema e educação. A evolução da dramaturgia e do espetáculo da antiguidade à contemporaneidade.

Fonte: tabela construída a partir de dados dos certames dos Colégios Militares do Brasil. O acesso a esses documentos está disponibilizado nas referências desse trabalho.

A partir destes breves dados demonstrados na tabela acima é possível observar o quanto a estrutura é multiforme na exploração de temas para uma mesma seleção. Em Brasília, por exemplo, os assuntos exploram desde o design, perpassando por desenho industrial, teatro, música e teoria da cor. Se voltarmos ao texto da Constituição, podemos pensar: por essa simples tabela, onde estaria a natureza e a complexidade da profissão do docente em arte?

Nos vários editais, podemos encontrar a explicação das exigências para assumir esse cargo público. No documento de Fortaleza, no manual do candidato, encontramos a seguinte descrição:

> V - Serão considerados candidatos habilitados às vagas de professor de Educação Artística, os que se seguem:
> a) Os portadores de diploma de Licenciatura em Educação Artística;
> b) Os portadores de diploma de Licenciatura em Arte, em qualquer das linguagens: Artes Visuais, Artes Plásticas;
> c) Os portadores de diploma de Licenciatura em Artes Plásticas com ênfase em Design, Música, Teatro, Artes Cênicas e Dança.

Há uma incompreensão no uso dos termos Visuais e Plásticas, além de não ficar clara a explicação do termo Licenciatura em Artes Plásticas "com ênfase em", ficando ambígua a ideia de a exigência ser de um professor de Artes Plásticas com pós-graduações em outras áreas ou de um professor de outras campos artísticos. Por fim, os manuais para orientação de estudo, em geral, contêm uma bibliografia de uma dimensão impossível de ser consultada. Houve processos em que se sugeriu mais de vinte livros, de temáticas abrangentes e não complementares entre si. Foi o caso do Colégio Militar de Manaus, que entre seus títulos, vemos a sugestão de obras como: "Pequena História da Música Popular: da modinha à lambada"; "Arte/educação Contemporânea – consonâncias internacionais"; "Natureza e sentido da improvisação teatral".

Por outras vias, tangenciamos agora por um concurso público realizado também em 2013, do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que na realidade apresenta uma característica atípica frente às escolas federais de Educação Básica. Possui uma reitoria própria e é distribuído em oito *campi* funcionando nas modalidades de educação básica, profissional e superior. O concurso destinou vagas para Artes Visuais (seis) e Educação Musical (sete) na esfera do ensino de arte, além de contar com quatro vagas para Desenho, cujo requisito era tanto para o licenciado em educação artística como em matemática, ambos com a habilitação em desenho. Neste caso, nos deparamos com um edital público em que especifica o campo artístico a ser ministrado.

O Colégio Pedro II contém diversos departamentos pedagógicos[3] normalmente divididos por áreas de conhecimento. Relacionado à área das artes há dois departamentos intitulados Desenho e Artes Visuais e outro de Educação Musical. Será que é possível compreender, diante dessa situação, o porquê das vagas específicas no concurso público? Ou seja, como a escola possui tais departamentos e possivelmente um trabalho já iniciado no ensino desses campos, pode ter dado encaminhamento para contratação de mais profissionais nas áreas de Música e Artes Visuais.

[3] As informações sobre o Colégio Pedro II foram consultadas na sua página virtual oficial, disponível em http://www.cp2.g12.br. Acesso em 28/06/2013.

O processo seletivo estabeleceu diferentes programas para estudos ao professor candidato para as respectivas vagas, apesar de ainda serem encontrados tópicos generalizados, como foi o caso da seleção de Artes Visuais que indicou um tópico intitulado Metodologias e Procedimentos Escolares em Artes. Entretanto, nas referências bibliográficas sugeridas para consulta, os livros são realmente mais destinados na esfera das artes visuais. No caso da Educação Musical, os tópicos foram bem mais focados nos aspectos estritamente musicais, assim como as referências.

Investigando informações de sua *home page* oficial, é possível observar que só no Departamento de Educação Musical há aproximadamente cinqüenta professores. Há também vários docentes em Artes Visuais. Há ensino de teatro e dança ministrado por profissionais habilitados no Colégio Pedro II? Qual o espaço dessas áreas na instituição, tendo em vista que ela já elenca as especificidades nos concursos públicos? Em seu Projeto Político Pedagógico datado de 2001, percebemos que nas Propostas Curriculares há referência à área cênica indicando competências com eixos em corpo, espaço e tempo/movimento. O referido documento utiliza a nomenclatura Educação Artística (termo também encontrado no recente edital dos Colégios Militares).

A partir destes dois exemplos de concursos de escolas federais que disponibilizaram vagas para a área de arte, podemos considerar que este terreno dos concursos públicos apresenta realmente uma conjuntura complexa de diversos fatores que podem implicar na construção de um edital para selecionar docentes. É possível que algumas áreas possam acabar esquecidas? Há realmente privilégio de algumas áreas? Será que as provas polivalentes ainda são utilizadas para evitar problemas de especificar áreas (e, deste modo, acabar não contemplando todas as áreas) como no caso do Colégio Pedro II? Em que tudo isso pode implicar no processo de profissionalização do docente em arte? Alguns movimentos políticos já vêm ocorrendo no Brasil frente a essa problemática e é fundamental apresentá-los.

1.3 QUESTÕES POLÍTICAS NO CENÁRIO NACIONAL

Ano após ano, desde a obrigatoriedade do ensino de arte no Brasil com a LDB 9394/96, podemos detectar a luta por uma valorização do ensino de arte, da formação específica do docente e de melhorias nos procedimentos seletivos para professores que querem ingressar na carreira pública do magistério. No espaço virtual da Federação de Arte Educação do Brasil (FAEB), por exemplo, diversas mensagens eletrônicas podem ser lidas

ainda com inconformismos de professores de arte com carga horária por turma de apenas quarenta e cinco minutos, criticando também municípios que fortalecem a polivalência.

Em debates com o tema Número de Aulas de Arte, circulado pelo espaço virtual da FAEB no dia 29 de abril de 2013 (acesso em 15/05/2013), observamos a resposta de um professor a um comentário de uma docente da Prefeitura de São Paulo, Carol Cortinove, sobre a questão do reduzido número de aulas de arte nas escolas:

> Essa realidade é ainda mais desastrosa nos municípios da região Nordeste, além de termos na grade curricular apenas uma (01) aula em todos os níveis do ensino fundamental II e ensino médio, ainda nos deparamos com a falta de profissionais graduados em arte, assumindo as aulas desta disciplina profissionais de outras áreas do conhecimento, que muitas vezes nem são áreas afins. Precisamos pensar políticas públicas que atendam as nossas necessidades e colocá-las em prática neste sistema falido que nos encontramos.
> Edival Dias Juazeiro do Norte - CE.

Percebe-se que a discussão vai além da carga horária e estende-se a outros problemas como a quantidade de professores não habilitados que regem a disciplina. À medida que as experiências são trocadas, pontos polêmicos são sempre adicionados à discussão. Em 30 de abril (acesso em 15/05/2013) vemos a resposta de mais uma participante da lista de discussão da FAEB sobre o mesmo tópico criado:

> Falta mesmo articulação em SP!
> Descasos e mais descasos...
> Os cadernos de Arte, que precisavam ser revistos COM os professores e que não pretendia a polivalência (como claramente exposto no Caderno do Professor) está sendo retirado, pois querem fortalecer a polivalência. Ainda não descobriram que o aluno realmente tem direito às linguagens artísticas, mas o dever é do Estado, não do professor... [...]
> Mirian Celeste

Já no âmbito especificamente da discussão desta pesquisa, também identificamos docentes questionando editais de concursos públicos, que em muitos casos disponibilizam processos seletivos polivalentes ou incluem graduados de outras áreas de conhecimento para disputar uma vaga junto com o licenciado em arte. Em 21 de fevereiro de 2013, no espaço virtual da FAEB, mais um tópico de questões políticas foi aberto para discussão, intitulado Edital Artes e Educação Física:

> boa tarde,
> estava vendo alguns editais para professores e me deparei com uma edital que pede que o professor trabalhe com artes e educação física para o curso de pedagogia. Alguém consegue me explicar isso. Como pode uma disciplina se chamar "Fundamentos teóricos-metodológicos em Educação Física e Artes e áreas afins.". Por algum acaso Artes e Educação Física não tem fundamentos metodológicos completamente diferentes? Quem seria o professor responsável por ministrar tal disciplina. Juro que não entendi.
> Chris Tragante

Há de se considerar, portanto, que a existência de espaços de discussões em busca de melhorias no ensino de arte no país é de grande importância para trocas de experiências e diálogos que possam propiciar discursos e debates rumo a ações efetivas frente às dificuldades colocadas pelos professores. Em 13 de fevereiro de 2013 (acesso em 15/05/2013), por exemplo, foi disponibilizado neste ambiente virtual da federação um documento-modelo elaborado pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), conforme observamos na mensagem extraída:

> Prezados,
> Na página do Curso de Música da UFMA, disponibilizei os documentos elaborados pela ABEM, sob coordenação do Mário André, para uso em recursos judiciais, caso o concurso impeça os licenciados nas diversas áreas linguagens artísticas de se inscrever, fazer as provas (com "conteúdo polivalente") ou de serem nomeados. Creio ser de interesse a todos os Licenciados nas áreas específicas das linguagens artísticas. Abaixo o link permanente: http://musica.ufma.br/abem_editais.html
> Reforço que apenas nós somos os interessados diretos em reivindicar este direito. Boa sorte aos interessados!
> Daniel Lemos Cerqueira
> Coordenador do Curso de Música Coordenador do PIBID de Artes Membro da Comissão Permanente de Vestibular Universidade Federal do Maranhão.

Esta discussão contou com a participação de vários membros do ambiente virtual, agradecendo a iniciativa desta associação, que além de tratar de questões de pesquisa na área da música também é atuante em aspectos políticos na área do ensino de arte no Brasil. O documento criado pela ABEM é destinado para docentes em arte que procuram lutar para anular concursos públicos que tanto exijam um edital polivalente, quanto os que deem espaços para licenciados de outras graduações ocuparem indevidamente os espaços do ensino artístico. Apesar de se direcionar apenas a educação musical, o documento abrange a sua

utilização para qualquer área artística, conforme observamos na descrição inicial em sua página virtual[4]:

> Devido a questões de desconhecimento geral, tem sido comum haver a publicação de Editais e elaboração de provas de concurso que ainda contemplem o perfil do educador polivalente de Artes, requerendo então a formação de Licenciado em Educação Artística ou Artes. Nas últimas décadas, as Universidades brasileiras tem se dedicado à formação de educadores em áreas específicas da linguagem artística (Artes Cênicas/Teatro, Artes Visuais, Dança e Música), não mais formando educadores polivalentes. Dessa forma, o presente documento tem como objetivo seu usufruto em recursos judiciais que visem à regularização de Editais de concursos públicos nas instâncias Municipal, Estadual e Federal, que podem apresentar, entre outros, os seguintes equívocos:
>
> **1)** Exigência restrita à titulação de Licenciatura em Educação Artística ou Artes, com suas respectivas habilitações. Isto pode impedir a inscrição de Licenciados nas demais áreas das linguagens artísticas;
> **2)** Reelaboração das provas do concurso que, ao invés de abordar uma determinada linguagem artística, abordam conteúdos de forma polivalente, prejudicando os candidatos;
> **3)** Permitir a nomeação de candidatos que possuam o título de Licenciado em Artes Cênicas/Teatro, Artes Visuais, Dança ou Música, pois pode haver impedimento devido à requisição do título de Licenciado em Educação Artística ou Artes.

O documento de fato conseguiu reunir as principais problemáticas dos concursos públicos. Entretanto, será que os professores de arte, no geral, tem conhecimento da existência desse processo? Aliás, a apresentação desse documento tem efetivamente o poder de suspender ou retificar o edital de um concurso público? De toda forma, a sua existência já é um bom sinal de que a luta por melhorias nos processos seletivos precisam ocorrer urgentemente nos próximos anos.

O material, então, destrincha historicamente o processo de ensino/aprendizagem em arte no Brasil, bem como o processo de formação do professor, pontuando documentos federais (LDB, PCNs, Orientações Curriculares Nacionais, etc.) que são contra a polivalência e que vem cada vez mais contribuindo para esclarecer a formação específica do professor de arte, demonstrando um descompasso entre tais desenvolvimentos com as exigências dos concursos públicos realizados pelo país.

Apesar dessa recente luta, em anos anteriores detectamos uma ação política que interferiu de forma efetiva na elaboração de concursos públicos. Foi o caso do município de

[4] Associação Brasileira de Educação Musical. Documento para Concursos Públicos. Disponível em http://musica.ufma.br/abem_editais.html Acesso em: 02/07/2013.

João Pessoa/PB. Em dezembro de 2006, o Conselho Municipal de Educação aprovou a resolução nº 009/2006 que implantou o ensino de arte em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. A resolução apresenta um benefício à área de ensino de arte que a LDB de 1996 não descreveu de forma clara, pois esta garante a presença nos diversos níveis da educação básica, porém, não afirma ou obriga a abrangência em todas as séries. O documento esclarece em dois artigos a consideração da área das artes sob o prisma da especificidade dos campos conforme constatamos a seguir:

> Art. 3º - As principais linguagens artísticas que caracterizam o ensino de Arte são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
> Art. 8º – O alunado tem direito à efetivação da cidadania cultural, ou seja, acessar e usufruir as informações historicamente acumuladas e vivenciar trabalhos de criação nas linguagens integrantes do ensino de Arte, quais sejam: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Em seu artigo intitulado Oficialização e Implantação do Ensino de Artes no Município de João Pessoa/PB em Consonância com as Diretrizes Atuais, o professor Erinaldo Alves, do Depto. de Artes Visuais da UFPB, discute a articulação entre gestão pública e pesquisa acadêmica. Como assessor pedagógico entre 2005 e 2007 da Secretaria de Educação do referido município, ele considerou importante sua participação em cargos nesse departamento "como uma oportunidade concreta para implementar políticas públicas educacionais para a cidade" (ALVES, 2008, p.1060).

A equipe da Coordenação de Artes desta secretaria atuou em ações que geraram a aprovação da resolução descrita anteriormente. Além de conseguir obrigar em todo município de João Pessoa a disciplina de arte em todas as séries, a resolução também prevê que este componente curricular seja articulado através das áreas artísticas nas diversas séries da educação básica. O contexto escolar do ensino de arte no município, antes da intervenção do grupo, existia praticamente apenas no Ensino Fundamental II, além de contar com atuações polivalentes e professores não habilitados na área (ALVES, 2008).

Através de diálogos intensos com outras instituições além da secretaria, o grupo estabeleceu parcerias com representantes da Fundação Cultural de João Pessoa, Associação Paraibana dos Profissionais da Arte na Educação e departamentos dos campos artísticos da UFPB (Artes Cênicas, Artes Visuais e Educação Musical). A ação estendeu-se também para pesquisas com professores da rede municipal e contou com o envolvimento de alunos da Licenciatura em Educação Artística da UFPB.

Esse trabalho ocorrido no município de João Pessoa conseguiu aprovar a resolução que articula os currículos das vários campos artísticos em todas as escolas, ou seja, não caberia, então, se satisfazer apenas com o ensino de uma área específica numa escola, como o próprio PCN sugere. De algumas etapas da implantação gradativa da proposta destacamos a seguir duas (ALVES, 2008, p.1068):

> Considerando que constava no quadro docente da rede municipal um maior número de professores de Artes Visuais, a prioridade passava a ser a contratação progressiva de professores das áreas de Teatro, Música e Dança, de modo a ampliar o número e a atuação desses profissionais na rede, equilibrando com o número dos professores de Artes Visuais. Naquele momento, tínhamos aproximadamente, 70% de professores de Artes Visuais, 20% de Artes Cênicas e 10% de música.
>
> As escolas deveriam planejar a solicitação de contratação e a distribuição de carga horária de modo a priorizar a presença de professores de Artes Visuais, Teatro/Dança e Música, recomendadas pelos PCNs.

Os frutos dessa ação já puderam ser colhidos em um concurso público ocorrido no município em 2007 para docente em arte, elaborado pelo Instituto Movens que destrinchou as vagas em Artes Visuais (34 vagas), Teatro (67 vagas) e Música (34 vagas), já em consonância com as discussões e diretrizes estabelecidas na resolução. Foram números bastante expressivos, além de contar com grande parte dos conteúdos programáticos específicos para cada área de formação como podemos observar abaixo:

Recorte do Edital do Concurso Público de João Pessoa (2007)

CARGO 5: PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA II – DISCIPLINA: ARTES PLÁSTICAS
1. História das Artes no Brasil e seus determinantes socioculturais. 2. O ensino das Artes Plásticas no Ensino Fundamental. 3. As Artes Plásticas como um modo de conhecimento e interpretação do mundo. 4. Artes Plásticas e transversalidade. 5. A construção da linguagem gráfico-plástica da criança e do adolescente. 6. Abordagens teórico-metodológicas para o ensino das Artes Plásticas.

CARGO 6: PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA II – DISCIPLINA: ARTES CÊNICAS
1. História das Artes no Brasil e seus determinantes socioculturais. 2. O ensino das Artes Cênicas no Ensino Fundamental. 3. As Artes Cênicas como um modo de conhecimento e interpretação do mundo. 4. Artes Cênicas e transversalidade. 5. A construção das linguagens cênicas da criança e do adolescente. 6. Abordagens teórico-metodológicas para o ensino das Artes Cênicas.

CARGO 7: PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA II – DISCIPLINA: MÚSICA
1. História das Artes no Brasil e seus determinantes socioculturais. 2. O ensino da Música no Ensino Fundamental. 3. Influencias socioculturais na formação da música brasileira. 4. Música e cultura popular. 5. A Música como um modo de conhecimento e interpretação do mundo. 6. Música e transversalidade. 7. A construção das linguagens musicais da criança e do adolescente. 8. Abordagens teórico-metodológicas para o ensino da Música.

Fonte: http://www.movens.org.br/portal/pmjp.aspx Acesso em: 15/07/2013.

Todos os tópicos levantados até então nestas discussões, no que diz respeito a caracterizações nacionais de concursos públicos e as relações políticas entremeadas nesses processos, revelam a importância de ações políticas, discussões entre grupos e elaboração de documentos a fim de investigar e consolidar um efetivo diálogo da formação docente com sua profissionalização a partir da inserção no mercado de trabalho.

Em Pernambuco, no estudo realizado durante minha especialização que focalizou nos concursos públicos nas três esferas entre 2009 a 2011, totalizando dez certames, percebi que a distribuição nas provas de conhecimentos pedagógicos, informática, raciocínio lógico, língua portuguesa, história de algumas cidades, aspectos culturais regionais e conhecimentos diversificados de vários campos artísticos expressou a ausência de uma regularidade, exigindo dos professores uma alta adaptação e construção de novas habilidades a cada concurso a que se submetiam.

Todos os concursos públicos, naquela pesquisa, com exceção do Colégio de Aplicação da UFPE, apresentaram a polivalência nas questões elaboradas (inclusive questões repetidas em seleções distintas), exigindo conteúdos em artes visuais, dança, música e teatro.

A pesquisa levantou questões sobre as consonâncias ou dissonâncias da formação do professor com os objetivos da seleção pública, ou seja, as relações entre as entidades empregadora e formadora dos docentes em arte. Perguntamo-nos se as instituições que elaboraram concursos para professores de arte tiveram consciência do perfil que elas almejavam, tendo em vista a diversidade de formações nos requisitos de formação do docente.

Será que a escola também tem consciência do perfil do docente em arte que ela necessita? A pesquisa colocou como ponto fundamental o diálogo da instituição formadora com as organizações que inserem o profissional no mercado de trabalho.

No próximo capítulo discutiremos questões que estão diretamente ligadas a essa temática e que contemplam pontos cruciais para se pensar os processos seletivos públicos para docentes. Essas questões dizem respeito ao campo profissional e ao processo de formação docente em arte.

Capítulo II

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO EM ARTE

Neste capítulo abordaremos os aspectos da profissionalização docente com vistas ao entendimento de que a esfera do concurso público tangencia neste processo profissional do professor, como meio avaliativo para ingresso no mercado de trabalho público, bem como discutiremos os aspectos específicos do ensino de arte no Brasil, suas concepções pedagógicas e a historicização como disciplina escolar.

2.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A partir das considerações iniciais de alguns autores que expuseram debates sobre concursos públicos para professores de arte, observamos a grande preocupação da categoria em firmar o espaço no mercado de trabalho, mas, sobretudo suscitar importantes discussões na dialética formação e atuação profissional. Para dialogar com esses aspectos da profissionalização, a partir da inserção no mercado de trabalho, trazemos os trabalhos de Brzezinski (2002), Gatti (2000), Gatti, Barreto e André (2011) Gauthier (2003), Imbernón (2006), Nóvoa (1999), Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001), Roldão (2005, 2007), Saviani (2009), Tardif (2012) e Veiga (2012).

Os processos seletivos são criados para selecionar candidato(s) dentre uma gama de conhecimentos especializados. Mas, o que eles exigem de fato? Quais são os saberes do profissional docente que tais procedimentos de seleção requerem? O que concurso público tem a ver com o processo de formação e profissionalização do docente em arte? Essas indagações nos encaminharão a um diálogo com diversos autores citados que lidam com os saberes docentes, a formação inicial (a que mais nos interessa com relação aos concursos públicos) e a profissionalização docente (e suas múltiplas dimensões). Esta conjuntura de categorias comporá nosso aporte teórico.

Tardif (2012, p.61) já nos traz considerações de suma importância no que diz respeito aos saberes profissionais docentes ao afirmar que os mesmos são "plurais, compósitos, heterogêneos, [...] provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente". Ao nos depararmos com sua obra Saberes Docentes e Formação Profissional ficamos convencidos do quão complexa é a profissão do professor.

Se para o autor (2012, p.120), "conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico", perguntamo-nos de antemão como a estrutura de um concurso público é estabelecida no que diz respeito ao seu formato? Nesse contexto, Altet (2001, p26) afirma que "o professor é um

profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula".

Através das considerações desses autores, vemos que os professores constroem saberes a partir da sua prática, mas também compõem na sua trajetória formativa o processo de sua vida pessoal, seus estudos teóricos e de outras fontes, daí porque sua profissão é complexa, pois, afinal de contas, ele não é mero reprodutor das ideias que constrói apenas na sua formação inicial.

O professor "é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos" (TARDIF, 2012, p.149). Neste sentido, para ser professor não basta apenas "saber" a matéria e "controlar" a turma (ROLDÃO, 2005). Para Roldão, "esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada" (Ibidem, p.114). A autora explica a importância do saber profissional do docente que vai além dessa representação trivial, e que este relaciona-se a uma revisão do conceito de saber. Para ela, não são os conteúdos científicos ou conteudinais que definem a especificidade da função docente, e sim a ação do saber fazer com que esses conteúdos sejam aprendidos e apreendidos através do ato de ensino (ROLDÃO, 2005). Como, desta maneira, os concursos públicos construirão seus parâmetros de avaliação para a profissão docente?

Ao longo de toda trajetória dos concursos públicos municipais em Pernambuco, faz-se necessário pensar como o poder público tem selecionado esses docentes e o que tem exigido deles, de fato. As provas são objetivas (de múltiplas escolhas para respostas certas), ou subjetivas? Há provas de títulos? Há provas didáticas? Quais tipos de conteúdos são solicitados? É levado em conta, portanto, tudo que é visto na academia e/ou algo relativo à prática pedagógica docente? É possível que essa complexidade da profissão seja abarcada nas seleções? Para Alarcão (2007, p.26) o saber do professor não é meramente acadêmico, nem feito só de experiência. Seu pensamento dialoga com as ideias de Roldão (2005), ao afirmar que o saber do professor:

> "É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa [...] É um saber agir em situação." (1998, p.104) No caso do ambiente escolar, isto implica incerteza, complexidade, instabilidade, respeito às individualidades, conflito de valores, exigindo, além de conhecimentos, habilidades e competências para lidar com a imprevisibilidade.

Houve uma concepção predominante no século XIX, de acordo com Imbernón (2006), de que a função da profissão docente era meramente transmitir o conhecimento da academia, o técnico-científico. Roldão (2007) complementa que neste contexto a ideia de ensino como algo que o docente detém e se transmite, justificava-se em uma época caracterizada por escassez na difusão de informação e no acesso ao saber, que era muito mais limitado.

Por isso que hoje este conceito não faz sentido quando "o conhecimento e a informação com que o conhecimento se constrói, estão acessíveis a muitos e de muitas formas" (ROLDÃO, 2007, p.19). Assim, o saber profissional do professor consiste no "saber ensinar como fazer aprender" (Ibidem, p.21). Imbernón também discorre sobre esse lado complexo da profissão docente, que não consiste apenas em devolver ao aluno conteúdos que a academia "forneceu". Para o autor (2006, p.39), a formação do professor se "fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação".

Neste sentido, imaginemos a complexidade em uma situação de concurso público verificado em nossa pesquisa anterior para professor em que o docente candidato é posto em um contexto único de avaliação objetiva, com conteúdos traçados anteriormente em edital, necessitando marcar a resposta correta entre cinco opções a partir de uma gama de perguntas da área específica ou sobre conhecimentos pedagógicos. O concurso, neste caso, está refletindo as ideias do século XIX, exigindo apenas um conhecimento científico do professor? Esta opção pode ter sua importância, mas talvez demonstre grandes limitações se utilizado somente este instrumento.

Como considera Imbernón (2006, p.16), "um professor ou professora pode ter o mesmo conhecimento, sem que consiga compartilhar as decisões, a comunicação, a dinâmica do grupo etc. por um problema de atitudes". A formação do professor, nesse sentido, é fundamental para que sejam construídas, no futuro docente, ferramentas necessárias para que ele seja sujeito de seu próprio percurso profissional a partir desse amálgama de saberes. Abbud e Bussman (2002, p.134) enfatizam também que "a tarefa docente não se limita a fornecer informações, tem uma dimensão formativa que só é possível pela interação entre pessoas". As autoras afirmam mais a frente que "saber e saber ensinar são as duas dimensões do processo de educar que caracteriza o trabalho do professor" (Ibidem, p.137).

Isto posto, poderíamos supor que um concurso ideal para professor seja apenas o ministrar de uma aula para uma banca. Ainda assim, fatores problemáticos poderiam surgir além da questão da subjetividade. Altet (2001, p.26) nos afirma uma especificidade das competências profissionais docentes que também pode problematizar uma prova de aula

didática, tendo em vista que o professor candidato deve se utilizar de metodologias, técnicas, etc.

> A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção.

Estamos, em realidade, em um terreno de difíceis certezas. Ao passo que o concurso público é a maneira atual mais democrática de acesso ao sistema público de ensino, ele carrega no âmbito da carreira dos professores dificuldades nos procedimentos de seleção para esta profissão que tem características próprias e múltiplas. Louise Bélair (2001, p.65) nos esclarece que:

> A formação não pode ser percebida como uma lista de aquisições lineares, cuja soma equivale ao todo. Pelo fato de compreender um conjunto de tarefas complexas e exigir saberes experimentais, esse ofício é ensinado mais do que tudo em uma relação com essa complexidade e na organização personalizada de aprendizados nessa rede de tarefas; trata-se de valorizar as atitudes que dão conta da globalidade do ofício de ensinar, mais do que a soma descortiçada de competências múltiplas.

Percebemos através desta ideia e da escrita de outros autores (Tardif, Perrenoud, Gauthier) que a profissão de professor além de complexa, lida também com o imprevisto e descobertas contínuas. Na realidade, esses elementos fazem parte do dia a dia do trabalho pedagógico.

Pensamos, dessa forma, que os concursos públicos serão sempre procedimentos seletivos que enfatizarão aspectos específicos (e, portanto, limitados por um ponto de vista) para o caso dos professores, pois suas exigências são em geral baseadas em conhecimentos abstratos, memorizados, aprendidos e verbalizados por meio da escrita (também importantes), mas que não abrangem outras (ou todas as) questões que permeiam essa profissão. Aliás, tendo em vista que "cada instância do poder público tem autonomia para organizar e elaborar os seus próprios critérios de seleção" (GOMES, 2006, p.4), embora existam diretrizes e princípios comuns para criação de editais, os concursos públicos na verdade devem ser entendidos como expressão de ações políticas concretas no recrutamento e seleção dos docentes. Deste modo, não tratamos um concurso público como um fim em si mesmo para seleção de profissionais docentes. Este processo não deve ser:

> [...] apenas um rito de passagem, mas precisa constituir-se em avaliação consciente e consequente de um(a) profissional. Uma visão de política em ação permite também superar visões tecnicistas fragmentárias e, muitas vezes, ocas, apenas para "cumprir a lei" (GATTI et al, 2011, p.157).

Com isso, nos indagamos de que forma é feita a seleção de conteúdos integrantes de uma prova de concurso público, tendo em vista que os envolvidos em um processo de formação trilham caminhos diferentes e constroem conhecimentos cada um de forma singular? Esses conteúdos são selecionados de forma arbitrária? Diz respeito apenas aos teóricos utilizados como base nas disciplinas acadêmicas do curso? Referindo-se a conflitos que caracterizam as diversas profissões, Gauthier (2003, p.41) comenta sobre a questão da preparação de um profissional:

> O outro problema é o currículo e os métodos utilizados para a preparação dos profissionais. O currículo é orientado por singularidades e características da profissão. Todas as profissões tem um determinado período para a formação inicial, e se supõe que a preparação inicial deva fornecer aos futuros profissionais o mesmo corpo de saberes para o exercício da profissão.

Seria esse corpo de saberes o objeto em que os concursos públicos para professores de arte se baseiam? Mas eles são, de fato, iguais em todas as instituições? Eles são aprendidos através de uma visão unilateral por todos os profissionais? Reforçamos, assim, que os processos seletivos acabam estabelecendo uma complexidade no ato de selecionar/recrutar profissionais do ensino. O que eles pretendem, afinal? Selecionar o candidato que leu mais livros? Ou o que memorizou mais informações? Ou os que têm mais títulos? Mais experiências práticas?

Todos os concursos acabarão por escolher sempre um viés com limites. Apesar disso, acreditamos que esses processos devem exigir um conhecimento familiarizado pelos candidatos. Como nos explica Tardif (2012, p.80):

> A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica.

Essa discussão é de suma importância para esta pesquisa, pois diz respeito a um grupo de profissionais que passam por uma trajetória de formação relativamente semelhante, para então inserir-se no mercado de trabalho que tem numeroso lócus de vaga na rede pública de ensino. Aliás, o próprio sistema público de ensino (unindo as esferas municipais, estaduais e

federais) detém a maior parte dos empregados na área de educação no Brasil (GATTI et al, 2011).

Essa formação trilhada é "sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais" (TARDIF, 2012, p.247). Se são ampliadas demais as portas de uma profissão, um problema acaba por se constituir, "pois de certo modo se perde o controle social e se diminuem as ofertas do mercado de trabalho" (GAUTHIER, 2003, p.41). É neste sentido que a área de arte possui, com suas múltiplas formações nas universidades, a dificuldade na regulação do destrinchamento das vagas em concursos públicos.

Estamos assim, discutindo o trabalho docente enquanto profissão, uma atividade que é "um ato específico e complexo, e diz respeito a um grupo especializado, competente" (D'ÁVILLA e SONNEVILLE, 2012, p.26). É difícil definir a palavra profissão, por ser um termo polissêmico (GAUTHIER, 2003) e possuir uma definição a depender do contexto cultural, político, e etc. Popkewitz (2002, p.160) chama a atenção para "a inexistência de consenso quanto ao significado universal da palavra profissão, uma vez que ela é socialmente construída e retrata a especificidade de cada momento histórico".

Identificamo-nos, assim, com Schön (apud IMBERNÓN, 2006, p.25) quando afirma que "ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle". Trata-se, portanto, de um movimento de dimensões internas e externas da profissão.

Apesar de na história da profissão docente observarmos que nos primórdios o ofício de professor não requeria nenhuma habilitação específica (todos poderiam exercer a profissão ou muitas vezes a transmissão de conhecimento era exclusivamente oral), ao longo das transformações das sociedades este papel foi se modificando até sua especialização e existência de um curso na universidade.

Nóvoa (1999, p.15) afirma que "a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas", e que ao longo do tempo um corpo de saberes e técnicas foi sendo constituído a partir dos jesuítas e oratorianos nos séculos XVII e XVIII. De acordo com o autor, somente nos finais do século XVIII, a partir da intervenção estatal, não foi mais permitido ensinar sem licença autorizada pelo Estado.

> A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. (NÓVOA, 1999, p.17)

Hoje, a "docência requer formação profissional [...], conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade" (VEIGA, 2012, p.14). E é exatamente por essa base de competências técnicas (citada por Nóvoa) que os concursos públicos para docentes vinculam-se a este grupo profissional, tendo em vista a legitimação oficial de sua atividade.

Em que medida os concursos, portanto, relacionam-se com o processo de profissionalização? Antes de tudo, quando visualizamos a palavra "profissionalização", do que estamos falando, de fato? Será que ela diz respeito à questão da formação docente para o futuro licenciando tornar-se um profissional? Será que aspectos de elaboração e publicação dos concursos públicos têm também a ver com esse processo?

A profissionalização pode apresentar diferentes compreensões por diversos autores. Para Gauthier (2003, p.20), por exemplo, o processo da profissionalização da docência não atua só no campo ideológico da profissão (as representações da atividade docente), "mas também é um movimento social, político, econômico, pois sua realização implica em mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente".

É possível observar obras sobre a temática da profissionalização docente que, portanto, tratem especificamente de formação inicial ou continuada, podendo gerar a impressão unilateral que um professor tornar-se-á mais profissional quanto mais cursos e processos formativos ele vivenciar. Para Perrenoud (apud GOMES e SCHAFFEL, 2007, p.27), por exemplo, "a profissionalização equivale a uma maior qualificação acadêmica (domínio do saber) e qualificação pedagógica (domínio do fazer)".

Identificamo-nos, entretanto, na discussão dessa temática, com o pensamento de Imbernón, Gauthier e Saviani. As considerações dos autores sobre o processo de profissionalização vão além de questões formativas. Aliás, a formação "é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo" (IMBERNÓN, 2006, p.44).

Imbernón (2000, p.41) defende que a formação inicial é o início da profissionalização, "um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão". Sendo assim, tanto o processo de formação inicial quanto continuada é

permeado por outros fundamentos que compõe a conjuntura da profissionalização. Bourdoncle (apud GOMES e SCHAFFEL, 2007, p.23) elucida que a profissionalização "não significa um processo histórico de aprofundamento do saber e dos princípios morais de uma atividade, mas um processo político de revigoramento de seu controle pelo grupo social que a pratica".

Gauthier (2003. p.39) define profissionalização como o processo no qual uma ocupação organizada "obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho". Mais a frente, em diálogo com as ideias de Imbernón (2000, p.50), compactua que:

> A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional. A profissionalização é um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social.

São de suma importância as considerações levantadas pelo autor para nossa pesquisa porque elas dialogam com aspectos da profissão do professor que vão além de aspectos acadêmicos. Saviani (2009, p.14), sobre a questão da formação de professores, afirma inclusive que ela "não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho", tendo em vista que condições precárias de trabalho neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados, afirma o autor.

A partir do momento em que se dá visibilidade a fatores que se relacionam com o trabalho de forma ampla ou que melhoram/pioram o desempenho do trabalho profissional, podemos começar a discutir o relevante papel que os concursos públicos para docente exercem nesta discussão.

Por outro lado, estes fatores também provocam reflexões que ampliam a complexidade do que se é exigido em um processo seletivo para o cargo profissional docente. Pois, se bem observarmos, os autores destacam elementos fundantes e estruturantes no processo de desenvolvimento profissional que ultrapassam e muito o domínio abstrato de conhecimentos acadêmicos. Mas, seria mesmo possível englobar todos eles em um processo seletivo no

formato do concurso público que tem vigorado, no caso brasileiro, para as instituições municipais e estaduais?

Veiga (2012, p.27) também contribui nesse aspecto, na conceitualização desse procedimento:

> A profissionalização refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão. Não se resume à formação profissional, embora a inclua, mas envolve outras características de cunho também subjetivo, como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se vão constituindo no exercício da profissão. [...] É, portanto, um projeto sociológico voltado para a dignidade e para o status social da profissão, em que se incluem também as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros.

Para Brzezinski (2003, p.143), a formação dos profissionais da educação em cursos apropriados e "a formulação de uma carreira que assegure condições dignas de ingresso e de atuação profissional do docente constituem um dos componentes essenciais do profissionalismo do magistério". Observamos que a questão do ingresso no mercado de trabalho é algo que faz parte do processo de profissionalização do docente, sob a ótica dessa autora.

Iria Brzezinski também comenta que o professor, devidamente formado, deve "lançar-se, competitivamente, no mercado de trabalho, submetendo-se às exigências de ingresso, como, por exemplo, fazer concursos públicos de provas e títulos para exercer sua profissão" (2003, p.16). Gauthier (2003, p.13) nos fornece um conjunto de elementos que compõe esse processo de profissionalização docente, ao apontar os:

> [...] "pontos" nucleares da docência: a base de conhecimentos privados (concepções, atitudes, hábitos, competências, etc.), a prática peculiar e autônoma dos docentes, o reconhecimento/status/estilo de exercitar a docência, os salários, as condições sociais (de benefícios) e de trabalho, etc.

A fim de classificação para melhor entendimento, o processo de profissionalização é dividido em duas dimensões, a profissionalidade e o profissionalismo, termos que podem aparecer em outros autores com distinções conceituais, mas em nossa pesquisa, nos baseamos na concepção dos autores Gauthier, Ramalho e Nuñes (2003). "A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo, etc." (2003, p11). Entretanto, essas duas dimensões formam:

> [...] um processo dialético de construção de uma identidade social. Eles são irredutíveis, porém articulados um ao outro. O reconhecimento social não pode existir sem a formalização da atividade, que é condição necessária, e a formalização não pode fazer economia no processo de negociação dentro da esfera pública, visando à obtenção de um status profissional que reconhece o valor do serviço prestado (GAUTHIER, RAMALHO, NUÑES, 2003, p.53).

Com isso, consideramos que a perspectiva dos concursos públicos pode tangenciar com as problemáticas externas da profissão, no caso, o profissionalismo, que também abarca aspectos como carreira, salário, status, etc. Uma profissão aspira, assim, afirmam os autores, não só a um maior status social, como também a busca de um reconhecimento da especificidade do cargo, a responsabilidade de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso da atividade.

Nesse sentido, um concurso público tem o objetivo de selecionar profissionais para exercerem determinadas funções sociais no mundo do trabalho. O preenchimento dessas vagas no mercado, via concurso público, pressupõe a necessidade de profissionais com especialidades também específicas. Nossa pesquisa investiga como ao longo dos últimos onze anos (2003-2013) tem sido a inserção dos professores de arte na esfera pública municipal de Pernambuco. Que especificidades têm sido exigidas para o exercício desta profissão, uma vez que a profissionalização implica "a reivindicação da especificidade do seu trabalho", e que logo, "não é qualquer um que pode exercer a profissão, mas apenas aqueles que forem preparados e mantenham as competências necessárias para tal", como indica Gauthier (2003, p.54)?

Uma prova pública não deveria surpreender os professores candidatos, tendo em vista que em sua formação ele obteve uma base de corpo de saberes. Gatti (2000, p.51), no entanto, já descrevera sobre os problemas na formação de professores no Brasil, a partir de cursos híbridos e desintegrados, com "conteúdos específicos que não se articulam com as disciplinas de cunho pedagógico", acarretando assim dificuldades para se atingir essa composição do mesmo corpo de saberes em nível nacional. De acordo com Gatti (2000, p.51):

> Parte dos problemas desta formação fica amplamente evidenciada nos concursos públicos para professores, nos quais uma porcentagem pequena obtém aprovação. Não que as provas sejam inadequadas e contenham exigências descabidas, ao contrário, do exame que nos foi possível fazer de vários desses concursos, os conhecimentos solicitados são equilibrados. Os programas e as bibliografias indicadas são, de modo geral, adequados e são de conhecimento prévio dos candidatos. O resultado desses concursos revela

> que há grandes lacunas na formação dos licenciados, tanto em nível de conhecimento de sua área específica, como em conhecimento pedagógico.

Os concursos públicos, deste modo, também podem ser referenciais para se analisar essa relação da preparação do corpo docente ao sair da universidade para ingressar no mercado de trabalho. Podem revelar a demanda no mercado no setor público, as seleções do currículo, os requisitos do cargo, dentre outras questões. No caso dos concursos públicos para professor de arte, por exemplo, essa afirmação de Gatti tem consonância e a devida adequação, tendo em vista as diversas licenciaturas nas áreas artísticas?

Portanto, constatamos que investigar aspectos de uma profissão, vai definitivamente mais além do que capacitação profissional, mesmo porque, um profissional certamente sofrerá sérias consequências caso dedique grande parte da sua vida a um emprego em que teve sua formação específica e na prática profissional receber um salário não condizente com sua tarefa ou simplesmente não ter no mercado de trabalho uma boa oferta de vagas ou ainda lidar com falta de reconhecimento de seu papel na sociedade, ou não possuir um plano de carreiras, etc.

Para Imbernón (2000, p.44) "o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional". Com isso, é necessário haver um diálogo fortuito nesses aspectos internos e externos da profissão (profissionalidade e profissionalismo).

"Fatores contextuais como o salário, o mercado de trabalho, as condições dadas pelas instituições ao exercício profissional e o reconhecimento social da categoria fazem do desenvolvimento profissional um campo mais global" (GAUTHIER, 2003, p.67).

Essas questões poderão acabar se tornando até mais decisivas do que os aspectos da formação desse profissional. Como afirma Imbernón (2000, p.44), o aprimoramento da formação ajudará esse desenvolvimento, "mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento".

É neste contexto que estabelecemos o eixo teórico de nossa pesquisa, por meio de uma categoria analítica centralizada na profissionalização e os concursos públicos, cujos mecanismos relacionam-se também à questão da formação. Ele ganha importância quando constatamos que a luta dos professores de arte para a consolidação da disciplina na educação básica ainda é muito grande. São lutas para melhoria de carga horária (muitas vezes de apenas um tempo de cinquenta minutos), luta de reserva de mercado (há docentes de outras áreas

ministrando a disciplina), assim como concursos públicos polivalentes que exigem do docente o estudo de conteúdos que ele não trabalhou na sua formação inicial.

Com isso, a preocupação da categoria com o seu desenvolvimento profissional é de grande relevância, na perspectiva de fortalecer e/ou modificar as políticas públicas e legislações da educação para garantir seu devido espaço e reconhecimento. Como reforça Imbernón (2000, p.106):

> Os processos de formação devem analisar esses elementos desqualificadores para, a partir dos próprios grupos de professores, estabelecer mecanismos de reajuste profissional, para que suas atuações não se limitem apenas às classes e às escolas, já que a profissionalização e o desenvolvimento profissional do grupo estão vinculados também a causas trabalhistas e sociais que devem ser enfrentadas em diversos foros. É necessária uma redefinição coletiva da profissão, de suas funções e de sua formação.

É com esse olhar aos fatores externos à profissão (no caso, os concursos públicos), que buscaremos analisar e refletir as estruturas estabelecidas pelo poder público para selecionar os profissionais do ensino de arte, por sinal, uma área de conhecimento marcada por muitas lutas políticas e acompanhada por legislações importantes, mas que até hoje não consegue consolidar com certa estabilidade da presença desta área na educação básica brasileira.

Apesar de muitos estudos sobre esse processo de profissionalização docente e seus avanços, alguns autores (como Enguita e Brault), segundo Brzezinski (2002), têm comentado acerca de um processo inverso. Trata-se da desprofissionalização da mesma. Mesmo com avanços legais da profissão de professor no Brasil, há fatores que vem reduzindo a procura de muitos jovens pela profissão.

Na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (a 9394/96), apesar de garantir "o ingresso ao magistério público exclusivamente por concurso público de provas e títulos", fixar a meta de todo docente em qualquer nível de ensino para que tenha nível superior após a Década da Educação, e que deve ser assegurado "aos professores aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, piso salarial profissional e incentivos à titulação e à produtividade" (art. 67), notamos que esta realidade em muitos aspectos ainda está longe de ser concretizada.

Gatti (2000, p.9) já refletira que "uma nova legislação pode reorientar perspectivas, mas seu impacto total leva anos para se fazer perceber no concreto dos sistemas". E possivelmente seja por esse longo processo que gradualmente vem ocorrendo o que Enguita (apud Brzezinski, 2002, p.12), por exemplo, vai chamar proletarização do docente. Segundo

este autor, o corpo de professores nas sociedades capitalistas passou por um "processo sucessivo, prolongado, desigual e conflituado de perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, portanto, proletarizou-se".

A fragmentação das funções docentes, a chegada de novos profissionais na escola com a função de supervisionar o ensino e a atividade dos professores, a formação de grande contingente de professores após a Lei de 1971 que reformulou o 1º e 2º graus, vem acarretando pouco a pouco essa desvalorização da profissão e certo esvaziamento da procura pela licenciatura no país. Gatti (apud OLIVEIRA, 1994, p.34) elucida também essa situação:

> Os professores não se sentem interessados pelo próprio processo de ensino porque percebem-se dentro do sistema educacional que não proporciona a valorização de seu trabalho: desvalorização social da carreira, baixa remuneração salarial, atrasos nos pagamentos, falta de estrutura sindical forte, alta rotatividade na função.

A tabela a seguir, referente a um concurso público da Prefeitura de Feira Nova em Pernambuco, realizada em 2014, portanto atual, ratifica a enorme distância salarial entre a categoria de professor, em sua menor carga horária (150 horas mensais), comparada a de um médico clínico geral, também em sua menor carga horária (80 horas mensais). O docente, entretanto, recebe em torno de 31,8% do salário do médico, para trabalhar quase o dobro. A diferença é assustadora. Observe-se que o salário do professor é o menor, depois do sanitarista, de doze categorias funcionais apresentadas.

Tabela - Concurso Público – Prefeitura de Feira Nova (2014/Pernambuco)

JORNADA DE TRABALHO ; VENCIMENTOS E ATRIBUIÇÕES

Categoria Funcional	Vencimentos R$	Carga Horária
Enfermeiro (a) Hospitalar	R$ 2.400,00	02 plantões de 24 horas semanais
Enfermeiro (a) PSF	R$ 2.500,00	40h semanais
Médico Clínico Geral	R$ 4.000,00	20h semanais.
Médico Cirurgião	R$ 7.000,00	01 plantão de 24h por semana
Médico Plantonista	R$ 1.900,00	Por plantão
Odontólogo PSF	R$ 2.500,00	40h semanais
Fisioterapeuta NASF	R$ 1.540,00	40h semanais
Sanitarista	R$ 1.000,00	20h semanais
Assistente Social NASF	R$ 1.540,00	40h semanais
Profª Séries Finais - 150 h/a: (qualquer disciplina)	R$ 1.272,00	150h mensais
Prof. Séries Finais - 200 h/a: (qualquer disciplina)	R$ 1.697,00	200 h mensais
Nutricionista NASF	R$ 1.570,00	40h semanais

Fonte: http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-feira-nova-pe-246-vagas Acesso em 20/04/2014

Embora saibamos que essa relação salarial médico/professor não seja novidade, a reprodução dessa ideia obviamente interfere na (des)profissionalização da categoria e também no desestímulo cada vez maior para a atuação dos profissionais no campo da educação e ainda, mais especificamente, da docência da arte. Acrescentando nesta discussão a contribuição de Bernadete Gatti (GATTI et al, 2011, p.95), o Brasil na verdade possui grandes diferenças nas questões salariais para professores nas diversas regiões do país, acentuando esta problemática:

> As enormes diferenças de condições financeiras entre governos estaduais e, especialmente, de governos municipais, muitos dos quais dependem sobremaneira de repasses de verbas da União para seus dispêndios públicos, pode levar tanto à descaracterização de uma carreira profissional docente quanto ao descaso dos gestores no que se refere à qualidade de sua base de formação.

Outrossim, não só o médico, mas qualquer profissional de nível superior como o enfermeiro, o nutricionista, o fisioterapeuta, dentre outras funções não citadas na tabela, praticamente trabalhando a mesma carga horária, recebem vencimentos maiores que a docência. São citados na pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011, p.145) dados de pesquisas brasileiras que apontaram para a afirmação de que "os professores apresentam rendimento médio significativamente aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente". Apesar de não aprofundarmos a discussão sobre estas discrepâncias, é sempre relevante lembrar o natural desgaste que a profissão docente tem ao lidar diariamente com vários indivíduos em processos educativos, além da necessidade constante de aprimorar sua prática pedagógica[5].

Necessitando adquirir livros e integrar-se a atividades artístico-culturais de sua cidade (no caso dos professores de arte) a fim de estabelecer diálogo entre as produções dos artistas da cidade com os conteúdos trabalhados na sala de aula, os docentes de arte necessitam ter "condições de apreciar a arte de seu tempo e construir com seus futuros estudantes, diálogos com os objetos artísticos na atualidade" (ROSA, 2005, p.165).

Aliás, há tempo e recurso para isso? Com esta carga horária de trabalho, acima apontada, e, muitas vezes, com apenas uma aula semanal por ano escolar isso é possível? Pois, para cumprir uma carga horária de 150h, por exemplo, o professor precisa ter, pelo

[5] Importante considerar que o novo Plano Nacional de Educação (PNE), para os anos de 2014-2024, prevê como meta a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE.

menos, 15 turmas que dificilmente contém um número adequado de estudantes para que se possa acompanhar o desenvolvimento de cada um.

Com esta realidade na esfera municipal (bem como na estadual e nos casos de todos aqueles profissionais que acumulam dois ou três empregos), por exemplo, acreditamos que o grupo de profissionais docentes "cada vez mais, está excluído dos bens econômicos, dos bens culturais como livros e revistas, jornais, acesso à internet e a cinemas, teatros e shows, exposições artísticas e isso sem considerar os professores que não conseguem atingir as necessidades básicas" (Ibidem, p.78).

Apesar de ser colocada no discurso dos políticos como os grandes agentes de mudanças sociais, e de ser citada como uma das profissões mais importantes da sociedade pela formação do cidadão em geral, "tanto em seus aspectos político-sociais, de cultura e civilidade como em seus aspectos produtivos" (GATTI et al, 2011, p.138), a profissão de professor "é extremamente desvalorizada pelo poder público e também mal remunerada" (ROSA, 2005, p.80). Infelizmente, ainda vista como uma mera aplicação de saberes teóricos adquiridos na universidade.

Esses aspectos que permeiam a tarefa docente, portanto, continuam e podem ao longo dos anos causar ainda mais dificuldades no reconhecimento e fortalecimento social desta profissão. Para pensarmos também sobre problemáticas específicas da área de artes, dialogamos com as ideias de Enguita (1991, p.44) que descreve cinco características que compõem uma atividade profissional: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação. Interessa-nos comentar sobre o aspecto da licença. O autor define esse elemento de modo geral (para todas as profissões) e também de forma específica no caso da docência:

> Licença - Geral: os profissionais tem demarcado um campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado. Isto os defende da intrusão e, portanto, da competência alheia.
>
> Licença – Docência: o docente tem um campo demarcado, mas só parcialmente. A lei não permite a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos, mas tampouco outorga aos professores dos diferentes níveis, exclusivamente, a capacidade de ensinar: juntamente com o ensino regular, há plena liberdade para o ensino informal; ao contrário, não poderíamos encontrar, por mais que buscássemos, uma medicina ou uma advocacia não regulamentadas.

Através deste elemento da licença como componente da profissão docente, podemos constatar através de alguns editais de concursos públicos que o caso do professor de arte é ainda mais problemático, tendo em vista que mesmo nos casos em que as reservas de mercado

na esfera pública deveriam ser demarcadas, há fragilização na seleção dos profissionais para ministrarem aulas.

Em documento de 2013 de um procedimento seletivo para professores temporários do município de Petrolina, observamos a destinação de vagas para um cargo (facilitador de oficinas culturais) que supostamente deveria ser ocupado por um professor de arte, e, entretanto, observamos apenas a exigência do ensino médio completo.

Quadro – Cargos da Seleção Simplificada – Prefeitura Municipal de Petrolina

CARGOS	ESCOLARIDADE
ADVOGADO	Superior completo
ASSISTENTE SOCIAL	Superior completo
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	Ensino médio completo
AUXILIAR DE LIMPEZA	Fundamental (anos iniciais)
COORDENADOR	Superior completo
DIGITADOR	Ensino médio
EDUCADOR SOCIAL	Superior completo
FACILITADOR DE OFICINAS CULTURAIS	Ensino médio completo

Fonte: http://sistemas.facape.br:8080/concurso/arquivos/25/edital/EDITAL_01_2013_PSS_SEDEST.pdf Acesso em 13/01/2014.

Ao observar as atribuições do cargo no diário oficial do município, constatamos que a descrição desta atividade não estava muito clara, pois o texto apenas descreve a escolaridade de nível médio (não ficando claro se a atividade é de ensino). Entretanto, os campos artísticos citados sintonizam-se com os estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (formação superior), ou seja, diz respeito ao exercício da docência por graduados em arte especificamente. De acordo com o texto do edital, a descrição do cargo é a seguinte:

> 4.8. FACILITADOR DE OFICINAS CULTURAIS
> 4.8.1 Descrição do cargo: Formação específica ou reconhecida atuação na área artística cultural, sobretudo teatro, dança, música e artes visuais.
> 4.8.2 Escolaridade: Ensino médio completo.

O que esses dados podem revelar? Como os candidatos comprovarão a "reconhecida atuação"? Possuir certificação do ensino médio é suficiente para cumprir estas tarefas? Podemos verificar também, através da tabela abaixo, que houve inscrições para todos os campos artísticos.

Tabela - Concorrência do Processo Seletivo Simplificado

Grupo	Cargo	Insc.	Vag.	Conc.
Ensino Médio	FACILITADOR DE OFICINAS CULTURAIS - TEATRO	12	2	6.00
Ensino Médio	FACILITADOR DE OFICINAS CULTURAIS - DANÇA	11	1	11.00
Ensino Médio	FACILITADOR DE OFICINAS CULTURAIS - MÚSICA	8	1	8.00
Ensino Médio	FACILITADOR DE OFICINAS CULTURAIS - ARTES VISUAIS	9	1	9.00

Fonte: http://sistemas.facape.br:8080/concurso/arquivos/25/edital/EDITAL_01_2013_PSS_SEDEST.pdf Acesso em 13/01/2014.

Afinal, onde atuarão os graduados/licenciados em arte para ministrar aulas nos campos artísticos deste referido edital? Terão que concorrer com candidatos do ensino médio? É possível que esta situação reflita a ideia de Imbernón no que diz respeito aos elementos desqualificadores da profissão.

Desta forma, é importante que tracemos nesta discussão as características específicas das questões formativas do docente em arte. Construiremos, assim, uma reflexão sobre os diversos pontos que permeiam a preparação (a arte e seu ensino, formação e legislação) deste profissional para o exercício de sua função a fim de dialogar com as ideias levantadas até então sobre os aspectos de profissionalização docente.

2.2 ARTE E ENSINO DE ARTE - PROBLEMÁTICAS

Duarte (2012) registra que um acontecimento comum em todas as culturas dos povos humanos, das mais antigas às mais atuais, é a presença do fenômeno artístico. Independentemente de questões ritualísticas, religiosas ou estéticas, ela parece acompanhar os passos do homem desde os primeiros vestígios de sua presença no planeta. Obviamente, como afirma Saunders (1988, p.130), a arte assumiu e sempre assumirá diferentes funções na sociedade, tendo em vista que "como as necessidades humanas mudam através dos séculos, assim também mudam os objetivos da arte".

As ideias de Fischer permitem-nos compreender esta necessidade universal pela arte, onde quer que ocorra este fenômeno, seja numa sociedade tribal, seja em uma civilização ancorada nos meios tecnológicos. O homem, na busca eterna pelo sentido da vida, apresenta-se incompleto ao mundo, sempre almejando ser ou ter algo a mais que para ele torne-se essencial. "Se fosse da natureza do homem o não ser ele mais do que um indivíduo, tal desejo

seria absurdo e incompreensível, porque então como indivíduo ele já seria um todo pleno, já seria tudo o que era capaz de ser" (FISCHER, 2007, p.13).

O autor defende que a arte é o instrumento que une o homem a um todo, que realiza essa simbiose do homem com a sua busca pela totalidade da vida. É a arte que "reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias" (FISCHER, 2007, p.13). É realmente difícil pensarmos, mesmo mergulhados numa sociedade cada vez mais do consumo e da informação massificada, algum ser humano que não se relacione com alguma forma de arte. Ouvimos músicas, assistimos a filmes, vamos a museus, teatros, assistimos programas televisivos que utilizam recursos artísticos, e, entretanto, talvez, pouco nos indagamos sobre porque nos envolvemos com o fenômeno da arte. Reflexões estas de grande relevância para serem intensificadas em sala de aula, por exemplo.

A ideia de que a natureza podia ser transformada por intermédio dos símbolos, permitiu ao longo dos anos uma infinita exploração do homem de seus recursos expressivo-cognitivos. Mesmo que em sua origem, a arte "nada tinha a ver com a contemplação estética" e era assim, um "instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência" (FISCHER, 2007, p.45), ainda hoje ela guarda certos mistérios. O prazer que temos em viver realidades que não são as nossas (como num teatro ou novela, por exemplo), parece indicar que, de fato, nossa própria existência não nos basta.

Na busca eterna pelo ser total, também queremos sentir as mais variadas emoções, explorar e viver outras vidas de forma não arriscada (pois estão sendo vividas a nível simbólico). A nossa linguagem falada, apesar de importante, é insuficiente para "mediatizar o universo de informações e emoções em que estamos todos submersos" (CORTÊS, 2003, p.36). Assim, "se os símbolos linguísticos são incapazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, a arte surge como uma tentativa de fazê-lo" (DUARTE, 2012, p.44). Na fruição artística, temos a oportunidade de experenciar aquilo que na nossa vida cotidiana não vivemos.

O universo da arte, portanto, ao possibilitar a união do 'eu' limitado "com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade" (FISCHER, 2007, p.13), mostra-se uma atividade de extrema relevância para o homem, no sentido de oferecer a construção de momentos em que o pensamento, as emoções e as experiências de vida de um ser sejam socializados e vividos coletivamente. Não é à toa que nos primórdios da humanidade a arte e a religião formavam um todo indivisível, juntas fortaleciam esse espírito de coletividade na construção da identidade do homem e seus semelhantes diante dos fenômenos da natureza.

Compreendendo que “um artista só pode exprimir a experiência daquilo que seu tempo e suas condições sociais têm para oferecer” (Ibidem, p.56), a produção artística de um povo reflete a sua visão de mundo. Por isso que Biasoli (1999, p.91) afirma que “não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura”.

É interessante notar, contudo, um paradoxo que se firma na relação da arte com a vida humana e com a sua presença no meio escolar no que diz respeito a sua importância. Quando nos debruçamos sobre qualquer literatura sobre o ensino de arte no Brasil, ao descrever todo o processo da inclusão da arte na educação escolar, é perceptível uma rançosa resistência e desvalorização desta área de conhecimento no tempo passado e presente. Na vida, parece fundamental a arte. Na escola, algo apenas existente graças a muita persistência de profissionais.

Por mais que consideremos que as diversas áreas de conhecimento presentes na educação escolar tenham suas problemáticas específicas, defendemos a concepção de que a arte é uma das áreas que mais sofre no que diz respeito ao seu reconhecimento, por conta de alguns aspectos construídos historicamente, mas principalmente pela relação utilitarista que a escola construiu com as áreas de conhecimento. Característica esta que inviabiliza um trabalho sério, tendo em vista que a arte não privilegia apenas processos racionais, nem se vincula diretamente à preparação de exames. Se ela está ligada diretamente à vida (como vimos nas ideias de Fischer e Duarte) é contraditório encontrar motivos *para que* ela se torne útil, se na e pela própria sociedade ela está presente e é vivenciada cotidianamente.

Em geral, sua carga horária nas escolas, o histórico da formação docente atrelada a legislações, os concursos públicos para admissão desta categoria são permeados por fatores contraditórios, que dificultam ainda mais o respeito da comunidade escolar. Até hoje ainda convivemos com aberturas na lei que impossibilitam uma efetiva qualidade no ensino de arte nas escolas brasileiras.

Como essa barreira da arte na vida e da arte na escola pode começar a ser rompida? De que forma os alunos podem olhar para esta área de conhecimento para além de um passatempo? Atentar para o quadro histórico da inserção da disciplina no ambiente escolar formal é uma possibilidade que permite-nos “esclarecer algumas concepções distorcidas acerca da função da arte na educação que são enunciadas pela sociedade atual” (BARBOSA, 1985, p.40). A noção dessas concepções podem ajudar os docentes em um trabalho que inclua as próprias dificuldades na construção do currículo.

Existe uma palavra-chave que parece marcar a relação de muitos alunos com a disciplina arte na escola. Trata-se do preconceito contra a arte que apenas aparentemente "designa como um campo de exploração emocional, sem atentar para a igual participação da inteligência, do pensamento reflexivo na produção artística" (BARBOSA, 1975, p.111). Como se não bastassem as dificuldades de ordem formativa do profissional desta área (veremos adiante), esta concentra também, além do aspecto de "liberação emocional", outros conceitos históricos, tendo em vista que (ROSA, 2005, p.168):

> [...] as artes são carregadas de preconceitos, surgidos da ideia de que para fazer arte é necessário ter o dom, talento, predestinação, acarretando uma carga muito grande de projetos individualistas. De um lado o artista cênico que faz um trabalho coletivo e de outro o artista plástico que trabalha na solidão de seu atelier. Especificidade de uma área, a arte, dentro da qual há tantas diferenças. Ainda que se possa pensar a arte como um único sistema, é necessário ver que existem grandes diferenças entre seus subsistemas.

Perceber essas diferenças na área da arte é uma tarefa primordial para a quebra dessas problemáticas. Afinal, é possível existir uma infinidade de alunos que mal percebam a complexidade do fenômeno artístico, na direção da ideia da grande quantidade de campos artísticos existentes e do quanto eles se complementam e também apresentam suas próprias peculiaridades.

Entretanto, vivemos em uma geração que apesar de vários avanços na legislação, o ensino de arte ainda carrega a árdua tarefa de tornar os alunos mais criativos, comunicativos e porque não, desinibidos. Na maioria das ocasiões, o ensino de arte, nas escolas, tem como objetivos: "desenvolver a criatividade, permitir a auto-expressão e ajudar a sociabilidade. Não há, normalmente, o registro a priori de que o objetivo das aulas de arte é ensinar e aprender arte" (RIBEIRO, 2009, p.176).

Ademais, "existe no imaginário social e, portanto, também escolar, o entendimento que arte é prática" (ROSA, 2005, p.48). Uma vez configurado esse conjunto de fatores, não é difícil percebermos porque em muitas escolas sua função é reduzida a descanso, ornamento para festas escolares, composição de objetos e adereços para decoração, e assim, acarretando grande desinteresse por aprofundar conhecimentos da área (talvez muitos nem imaginam que há conhecimento na área da arte). Por outro lado, se a atividade artística é, na visão romântica, algo ligado à espiritualidade dos dotes recebidos de forças genéticas ou superiores, porque então está dentro das escolas abarcando todos os alunos?

“É preciso que o ensino de arte possibilite a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte” (RIBEIRO, 2009, p.176). Entretanto, legislações na atualidade podem continuar a favorecer essas visões fragmentadas do potencial educativo da arte.

Em documento atual de 2014, o Sistema de Colégios Militares do Brasil (vinculado ao Ministério da Educação e da Defesa) apresenta suas normas no que diz respeito à avaliação das disciplinas (NAEB – Normas da Avaliação da Educação Básica) e nos surpreende ao estabelecer que:

Recorte do Documento NAEB

> 6) as disciplinas de Arte e de Educação Física serão avaliadas utilizando-se de AP para transformar grau em menção, sem caráter reprovativo. Os resultados dessas avaliações deverão ser registrados no Histórico Escolar como “apto” ou “não apto” e não influirão no cálculo global do ano;

Fonte: Normas da Avaliação da Educação Básica. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Disponível em http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/2014/NAEB.rar Acesso em 23/04/2014

Esta ação complexifica ainda mais o reconhecimento da importância da disciplina frente aos demais componentes curriculares, pois uma vez considerando apenas os alunos “aptos” ou “inaptos” a disciplina não tem caráter reprovativo (diferente das outras áreas de conhecimento), e assim permite que mesmo que o aluno não assista uma aula sequer, ele estará ao final do ano letivo aprovado.

Embora não seja o foco do ensino da arte preocupar-se com aspectos de aprovação/reprovação, a distinção das áreas de conhecimento hierarquiza os componentes curriculares. Além disso, o que vem a ser um aluno apto ou inapto na aprendizagem em arte? Aptos serão aqueles que realizarem satisfatoriamente um *produto prático*? O que significa a realização satisfatória de um *produto prático*?

Estaria implícita aí a ideia de arte como desenho geométrico (fins do século XIX), que basta saber fazer, ou a ideia de liberação de emoções e criatividade, e que, para tanto, não é necessário ter caráter reprovativo nem influir no histórico escolar do aluno? Constatamos, assim, que as problemáticas do ensino de arte, apesar do longo processo de luta pela sua inserção na escola, ainda apresentam muitos obstáculos.

Em direção oposta a essas concepções, acreditamos, entretanto, ser de extrema relevância a discussão desses tópicos com o próprio alunado na disciplina de arte. É

importante não desperdiçar uma possível resistência do corpo discente apenas impondo a visão de mundo do professor. “Desestabilizar certos chavões ou certos paradigmas já cristalizados pelos alunos faz com que haja uma nova relação do conhecimento, um novo olhar sobre o ensino e uma nova forma de aprender” (BISOGNIN, 2005, p.179).

Dividir algumas questões com os discentes pode ser um primeiro passo para situar a problemática da área dentro da instituição escolar. “Arte é lazer? Não tem importância? É só um ornamento? Como essas ideias foram construídas? Porque vocês pensam dessa forma?” São exemplos que podem dar um ponto de partida na construção de um diálogo democrático. Nossas reflexões dialogam com a afirmação de Lopes e Rodrigues (2005, p.218) quando dizem que:

> [...] os alunos de arte poderão trabalhar inúmeras questões tais como os preconceitos que, geralmente, estão engessados e que vão desde a falta de interesse em buscar compreender as variadas formas de manifestações artísticas na trajetória humana, bem como àqueles preconceitos sociais, étnicos, culturais.

Se a nossa escola está voltada para as profissões liberais, destinando a carga horária de suas disciplinas em todos os níveis de ensino para a preparação futura de exames nacionais (vestibulares, etc.), evitando a aprendizagem significativa, em prol de acúmulo de informações, a arte definitivamente não tem lugar necessário neste ciclo e talvez pouco possa parecer útil. É através de uma aprendizagem significativa em arte que o professor pode desconstruir essa ótica viciosa. Acreditamos ser esse o primeiro desafio a ser enfrentado em uma sala de aula.

> Aprender/ensinar arte é, portanto, tarefa muito mais complexa que o simples ensino de técnicas ou o uso de materiais artísticos em atividades prazerosas. Exige um investimento de completude constante, para que as experiências sejam significativas, tanto para o professor quanto para o aluno (RIBEIRO, 2009, p.180).

Mas, como esse professor é preparado pelas universidades? Que questões curriculares e conceituais perpassam o processo de formação do docente em arte? As instituições formadoras estão cientes da realidade escolar e preocupam-se com a inserção qualitativa no mercado de trabalho? Discutiremos essas questões no próximo tópico.

2.3 ENSINO DE ARTE NO BRASIL – PROFISSIONALIZAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR

Quando levantamos o paradoxo ‘arte e ensino de arte’, afirmamos que somente com um olhar histórico da inserção da disciplina na escola e no processo de formação do docente em arte é que teremos maiores condições de perceber as influências conceituais das problemáticas listadas no tópico anterior, e assim refletir e analisar de forma mais consolidada os concursos públicos produzidos nos últimos onze anos nas esferas municipais do estado de Pernambuco. Deste modo, Cândida Bittencourt clarifica esta relevância da contextualização dos diversos fatores que interferem neste quadro:

> Para analisarmos a formação e educação em arte no Brasil precisamos nos voltar para as determinações sociais, políticas e econômicas que fundamentaram e tem matizado o ensino de arte, seja pelas leis – e nesse sentido precisamos ficar atentos para o que e quem elas representam; seja pela adoção sem criticidade de valores e modelos alheios aos nacionais (BITTENCOURT, 2013, p.24907).

Deste modo, a “análise do passado do ensino de arte pretende principalmente esclarecer algumas concepções distorcidas acerca da função da arte na educação que são enunciadas pela sociedade atual” (BARBOSA, 1985, p.40). Quais aspectos relevantes, então, devemos visualizar no processo da construção da profissionalização do professor de arte?

Antes de tudo, no que diz respeito à profissionalização do professor de arte, autores como Marilda de Oliveira (2005, p.65) apresentam uma preocupação inicial e relevante para nossa pesquisa sobre uma visão que vai além dos fatores técnicos na formação deste profissional. Ela afirma que “a construção da profissionalização do professor não pode estar baseada exclusivamente na cognição”. Em consonância com as ideias de Tardif, a autora (2005, p.65) reforça que “o movimento atual pela profissionalização docente coloca o professor no centro do desafio para uma mudança qualitativa: professor produtor de conhecimentos, de saberes”.

O docente em arte, portanto, não deve ser um reprodutor de conteúdos da área, abastecendo os alunos com informações acerca das teorias e história da arte. Não que essas temáticas sejam irrelevantes (pelo contrário), todavia, se discutimos exatamente certa separação existente no inconsciente coletivo de que a arte está separada da vida, não é realmente depositando conteúdos que aproximaremos os alunos da área da arte. Mas, sobretudo construindo propostas que quebrem estas fronteiras e dialoguem com os discentes os princípios do quanto a vida de cada um deles se relaciona com a arte.

> O professor de arte deve aprofundar seu conhecimento estético, que envolve a compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade, unindo o fazer e o refletir, o pensar o que faz e, conhecimentos artísticos, as vivências das linguagens específicas das artes, desenvolvendo uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico da sua e das demais culturas existentes (BITTENCOURT, 2013, p.24912).

Observemos que neste pensamento da autora há a concepção de arte não somente como fazer, mas também como conhecer, pensar e refletir. Essa abordagem contemporânea de ensino de arte requer ainda mais comprometimento de um bom processo de formação docente. Entretanto, esta abordagem não convive isoladamente no cenário atual do ensino de arte, pois outras linhas de pensamento construídas historicamente permeiam essa conjuntura. Compreende-las, portanto, é também entender seus reflexos no próprio contexto escolar.

Por conseguinte, "pensar como acontece a formação do professor de arte na universidade é, de certa forma, ir ao centro do problema de como se dá esse ensino na escola, com concepções e posicionamentos acerca da arte e da educação" (BIASOLI, 1999, p.8). Concordamos com o pensamento da autora e conjeturamos mais além. Com vistas para nossa pesquisa, pensar na formação do professor e seu quadro histórico também traz dados para entender as formas não só de como se dá o ensino na escola, mas também da seleção para o ingresso desse professor nestas instituições.

Afinal, quais fatores marcantes contribuíram para o processo de profissionalização do docente em arte? Uma leitura de vários teóricos foi necessária para que pudéssemos chegar a uma síntese significativa para nosso trabalho. Ferraz e Siqueira (1987), Ribeiro (2009), Bittencourt (2013), Barbosa (1975, 1985, 1988, 2010), Biasoli (1999), Silva (2006), Pessi e Vicente (2010), Rosa (2005), Oliveira e Hernandez (2005) e Duarte (1988, 2012) compuseram este referencial.

A seguir, demonstraremos um gráfico e um quadro que estabelecem os principais momentos dessa trajetória da construção da profissão e da área, para que então possamos explicitar algumas características importantes e assim relacionar com os procedimentos de seleção para inserção no mercado de trabalho dos últimos anos (2003-2013). Dividimos em seis momentos para melhor visualização das informações.

Embora o quadro tenha sido dividido por momentos, a verdade é que no nosso tempo contemporâneo todas as caracterizações ainda estão presentes e convivem em harmonia ou em contraposição com as diversas tendências pedagógicas do ensino de arte. Por isso, apresentamos nosso gráfico geral em ciclo.

Os momentos foram divididos quando houve mudanças e acréscimos nos conceitos do ensino de arte no Brasil. A criação dos blocos objetiva facilitar a nossa compreensão dos diferentes paradigmas que nortearam a área da arte no país, desde o modelo tradicional de ensino (jesuítas), até sua formalização, conexão com ideais americanos, modernização, redemocratização, tecnicismo e contemporaneidade. Importante considerar que na obra de Ana Mae "Recorte e Colagem" (1982) já existe um quadro em que a mesma traça a cronologia do ensino de arte no Brasil. Retomaremos este levantamento da autora, porém acrescentando novos elementos, principalmente no que diz respeito às consonâncias das concepções mais recentes da área e das legislações, de forma que nosso texto não se torne demasiadamente extenso.

Gráfico – Ensino de arte e profissionalização

Fonte: gráfico criado pelo autor a partir dos referenciais teóricos das concepções de ensino de arte no Brasil.

HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL		
	Caracterizações	
1º Momento **A partir de 1530** **Educação no período colonial**	Influência dos jesuítas na catequização do povo brasileiro. "Estrutura do ensino, predominantemente clássica, valoriza a literatura e a retórica e despreza o estudo das ciências e a atividade manual" (ARANHA apud BIASOLI, 1999 p.48). "Período caracterizado pelo ensino em oficinas de artesãos" (BARBOSA, 1982, p.15).	"Para atrair a atenção das crianças, usam teatro, música, dança e diálogos em versos. Elas representam, dançam e, aos poucos, vão aprendendo *bons costumes* e a religião cristã" (BIASOLI, 1999, p.48). "Trazia consigo uma certa aversão ao trabalho manual, serviço secundário reservado aos escravos" (Ibidem, p.51). Desenvolvimento do barroco brasileiro a partir das influências portuguesas.
2º Momento **A partir de 1759** **Expulsão dos Jesuítas**	Expulsão dos jesuítas. Marques de Pombal "planejou e fez executar uma reforma educacional que se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais fora omissa a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as ciências, as artes manuais e a técnica" (BARBOSA, 1985, p.22). Iniciação de um ensino artístico no Brasil proporcionado por D. João VI (através da vinda da Missão Artística Francesa). Importação do modelo estrangeiro neoclássico. Restam à arte o acesso de uma minoria – o símbolo da distinção e refinamento – e um ensino destinado a desenvolver os símbolos desse refinamento nos jovens da sociedade (BIASOLI, 1999, p.53).	"Sua contribuição para a laicização da arte foi importante, mas não o foi para a sua democratização. Baseando-se no culto à beleza, na crença acerca do dom e em árduos exercícios de cópia, tornou a arte acessível somente a alguns poucos felizes" (BARBOSA, 1975, p. 41). "Neste período houve interferência no curso da formação de uma consciência artística nacional deixando perplexos os artistas nativos, quase todos originários das classes populares, afastou o povo da produção artística e provocou a emergência de muitos preconceitos contra o ensino da arte, entre eles a presente acusação de alienação" (BARBOSA, 1985, p.41). O Brasil não tinha até então, uma escola de arte (BIASOLI, 1999, p.52). Fundação em 1826 da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro.
3º Momento **A partir de 1870**	"A inclusão do desenho na escola foi a preocupação prioritária dos reformistas educacionais. São inúmeros os escritos quase panfletários produzidos pelos liberais que,	De acordo com Biasoli (1999, p.57-58): Positivistas → O ensino de desenho e o de aritmética,

Período Republicano	lutando contra a escravidão, defenderam uma educação como preparação para o trabalho e o desenho como a forma mais adequada para esta preparação. Até na listagem das disciplinas escolares, o desenho era enunciado em primeiro lugar" (BARBOSA, 1985, p.41). Aulas públicas de geometria. Obedecia rigorosamente aos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclássico.	seguidos pelo de geometria prática são os ideais, por suas contribuições ao estudo da ciência. Liberalistas → Enfatiza o ensino artístico técnico voltado para o desenho geométrico (deslumbrados com a indústria norte-americana/preocupam-se com a capacitação profissional de seus cidadãos).
4º Momento **A partir de 1922** **Ensino de arte modernista**	"Na realidade, a primeira grande renovação metodológica no campo do ensino da arte se deve ao movimento de arte moderna de 1922. Decorre daí a valorização da arte infantil com as ideias de Mário de Andrade e de Anita Malfatti sobre a livre expressão da criança" (BIASOLI, 1999, p.62). Repercutem aqui as ideias dos autores americanos John Dewey (a partir de 1900), e Viktor Lowenfeld (1939), e do autor inglês Herbert Read (1943), que influenciam mudanças no trabalho dos professores de arte brasileiros (BIASOLI, 1999, p.63).	"Numa atitude de afastamento dos dogmas artísticos da arte o movimento moderno refutou a arte tradicional, o estilo, as regras e qualquer atitude de encarceramento do artista" (ROSA, 2005, p.41). Movimento Escola Nova → Livre-expressão Arte como experiência consumatória. "No Brasil, como já havia acontecido na Áustria com Cizek, o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud [...]" (BARBOSA, 1985, p.44).
ESTADO NOVO 1937-45 → Ensino de arte reduzido a uma atividade de liberação emocional (BIASOLI, 1999, p.64)		
5º Momento **A partir de 1948** **Resgate da redemocratização da educação brasileira**	"A campanha pela recuperação de alguns princípios da Escola Nova trouxe de volta ao poder os líderes daquele movimento. Foi durante este clima favorável à recuperação e renovação da educação nacional que o artista Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no estado do Rio de Janeiro. Era uma espécie de ateliê onde as crianças podiam desenhar e pintar livremente, o que refletia o clima de reafirmação expressionista que dominava o pós-guerra" (BARBOSA, 1985, p.14).	"[...] uma nova concepção de ensino de arte no panorama nacional. Só que, agora, na perspectiva do desenvolvimento criador em geral" (BIASOLI, 1999, p.64). "A EAB , além de continuar com suas classes de arte, tornou-se um centro de treinamento para professores de arte, estimulando também a criação de similares em diversos estados" (BIASOLI, 1999, p.65).
REGIME MILITAR NO BRASIL 1964-85 → De um lado, uma lei que obriga o ensino da arte nas escolas (1971) e, de outro, um país em regime ditatorial desde 1964, onde a censura reprime toda e qualquer atividade artística" (BIASOLI, 1999, p.72).		
6º Momento **A partir de 1971**	Importantes marcos nas legislações federais para o ensino e a disciplina de arte no Brasil: • Lei 1971 sobre a reformulação do 1º e 2º graus	Abordagens Contemporâneas: "Na pós-modernidade, o conceito de arte está ligado à cognição; o conceito de fazer arte está ligado à

Marco Inicial da Profissionalização do Professor de Arte **Transição da abordagem tecnicista para a contemporânea do ensino de arte**	• Constituição de 1988 • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 • Parâmetros Curriculares Nacionais • Orientações Curriculares do Ensino Médio "Necessidade de modernização do país no que diz respeito à capacitação da mão-de-obra, exigia uma escola capaz de preparar para o trabalho, para que o futuro trabalhador pudesse aumentar a produtividade no mercado" (ROSA, 2005, p.30). Década de 70 → Lei 5692/71 institui a Educação Artística obrigatória nas escolas. Não há cursos superiores na área e o governo cria em caráter de urgência cursos polivalentes (artes plásticas, música e artes cênicas). Década de 80 → "Marca o início de uma série de associações, congressos, seminários, simpósios – nacionais e internacionais – sobre arte, ensino da arte e história da arte para discutir, propor renovações e inovações na área" (BIASOLI, 1999, p.76). Década de 90 →Lei 9394/96 – institui o ensino de arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica.	construção e o conceito de pensamento visual está ligado à construção do pensamento a partir da imagem" (BARBOSA apud BIASOLI, 1999, p.80). O ensino da arte vai, aos poucos, deixando de ser uma mera atividade auxiliar e/ou recreativa, para ser compreendido como um processo de construção de conhecimento; e a arte, uma área do conhecimento humano, um campo de estudo específico com história e conteúdos próprios (BIASOLI, 1999, p.80). O multiculturalismo, como tendência da arte pós-moderna, vai configurar um espaço de convívio das diferenças em contraposição a um discurso "universalista" de padrões artísticos comuns a todos. Revigorando as influências dos grupos minoritários e, por consequência, buscando espaço para a produção de caráter local (ROSA, 2005, p.47). Proposta Triangular/Cultura visual/Estética do cotidiano/Multiculturalismo.

Em seguida exibiremos um esquema com os principais tópicos dos documentos federais que interferiram na profissionalização docente de arte, e que, portanto, serão cruciais para compreensão do nosso problema de pesquisa.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1971

1971 - Instituição da obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas brasileiras. Não há cursos superiores na área. Só em 1973 serão criados. Não há obrigatoriedade de concursos públicos na área até o estabelecimento da Constituição de 1988. Dá-se início a era da polivalência no ensino de arte.

Constituição Federal de 1988

Estabelece que a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996

Institui o ensino de arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica.

Não especifica os aspectos/requisitos para a formação do professor de arte nem a quantidade de séries dos anos letivos com a disciplina.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - 1997/1998

Pela primeira vez um documento oficial do Ministério da Educação divide a área da arte nos campos artísticos das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Conhecimentos específicos para cada campo são estabelecidos.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio - 2006

Diretrizes políticas orientam concursos públicos para professor de arte para os campos específicos estabelecidos nos PCNs.

Elucida que caso as escolas não possuam orçamento para incluir professores de todos os campos artísticos, que o currículo da instituição priorize a formação específica do professor de arte.

Através dos dados no quadro histórico apresentado, é perceptível que até o terceiro momento não é possível identificar um trabalho de ensino de arte elaborado a partir da realidade/necessidade regional. Quando, ainda no período colonial, desenvolveu-se o estilo barroco (com características próprias brasileiras), os ideais neoclássicos invadiram a arquitetura e os princípios do ensino artístico.

> [...] e assim chega ao Brasil em 1816, a Missão Francesa, trazendo um estilo estético europeu – o estilo neoclássico – que serve satisfatoriamente às necessidades da classe dominante brasileira, marcando seus ensinamentos e suas atividades na Corte. A medida mais importante para incrementar a vida cultural da colônia é a vinda dessa missão, pois, até então, o Brasil não tinha uma escola de arte (BIASOLI, 1999, p.52).

Do colonial ao fim do século XIX, o ensino de arte no Brasil foi tomado por modelos estrangeiros e herméticos, não oferecendo espaço para uma aprendizagem significativa e vinculada ao contexto cultural dos povos, daí, portanto, uma boa justificativa para o preconceito e a rejeição a uma atividade que se tornou (no terceiro momento) uma ocupação do ócio da pequena parcela rica da sociedade. "Tocar piano, fazer perfeitas cópias de paisagens, embora de mau gosto, a óleo ou carvão, e bordar com perfeição, eram indicadores de educação refinada e de alta classe" (BARBOSA, 1975, p.39):

> O neoclássico afastou a arte do povo. A Academia Imperial de Belas-Artes elitizou a arte, tornando-a símbolo de distinção e instrumento de ascensão social. Nem os esforços "românticos" de Araújo Porto Alegre foram eficazes para fazer retornar a arte ao povo (BARBOSA, 1988, p.73).

Se na época dos jesuítas o trabalho manual era desvalorizado, pela sua relação com o trabalho escravo, as academias de ensino instaladas no século XIX conduziram a concepção de arte pelo viés da excentricidade técnica, priorizando assim o trabalho manual de forma que o desenho (com regras e padrões pré-estabelecidos) ocupasse grande importância nas escolas de arte e posteriormente nas escolas públicas.

> A década de 1870 foi um período de grandes transformações culturais, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, onde a industrialização caminhava a passo acelerado. A arte-educação assumia então um papel diferente, representando o instrumento através do qual se preparavam competentes profissionais do desenho para ajudar a Nação a vencer a concorrência comercial com a Europa (BARBOSA, 1975, p.41-42).

Desse modo, até as "primeiras décadas do século XX, o ensino de artes, centrava-se no desenho**,** que era aplicado nas escolas primárias e secundárias, visando à preparação do estudante para o trabalho, tanto nas fábricas, quanto nos serviços artesanais" (BITTENCOURT, 2013, p.24907). Em consonância com esta ideia, neste tempo histórico, Barbosa (1985, p.41) elucida que:

> [...] a inclusão do desenho na escola foi a preocupação prioritária dos reformistas educacionais. São inúmeros os escritos quase panfletários produzidos pelos liberais que, lutando contra a escravidão, defenderam uma educação como preparação para o trabalho e o desenho como a forma mais adequada para esta preparação. Até na listagem das disciplinas escolares, o desenho era enunciado em primeiro lugar.

A subordinação da arte a princípios catequéticos, do puro entretenimento ou da lógica do mercado (como por exemplo, incluir desenho na escola para aprimorar o *design* de produtos) gerou ao longo desses processos históricos o conceito de arte como um *meio para* algum objetivo de ordem utilitária. Nos tempos atuais, ainda é possível observarmos resquícios dessa concepção com perguntas como "Pra quê mesmo a arte? Ela se ensina?".

Ora, "da mesma forma que o pensamento lógico, racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos, os sentimentos se *refinam* pela convivência com os símbolos da arte" (DUARTE, 1988, p.52). Assim, o estudo da arte potencializa e desenvolve nossa dimensão estética, tanto nos aspectos sentimentais quanto cognitivos, de modo que possamos integrar-nos à produção cultural que a humanidade construiu e vem construindo.

Talvez o problema central esteja na ideia de que a nossa escola centralize-se exclusivamente nos processos intelectuais. De acordo com João Francisco Duarte (1988, p.64), "com a crescente industrialização, com a cisão mais e mais entre a intelecção e os sentimentos, a educação institucionalizada voltou-se para o simples treino de habilidades intelectuais e a produção de mão-de-obra".

Os sistemas de avaliação "medem" facilmente a aprendizagem, entretanto, valorizando apenas o aspecto da evolução intelectual. Ainda assim, o conceito de arte parece segregado do aspecto cognitivo, como se as necessidades maiores fossem as áreas que supostamente são regidas enfaticamente pelo intelecto.

> Entretanto, desde Leonardo da Vinci vem-se evidenciando que arte é coisa mental, e modernos filósofos, como Susane Langer e Hanna Arendt, apontam a emoção como matéria-prima da arte, que todavia se utiliza das operações reflexivas para se tornar inteligível (BARBOSA, 1975, p.111).

No Brasil, só vamos assistir a um novo paradigma no ensino de arte depois da Semana de Arte Moderna de 1922, na qual a partir da renovação dos valores artísticos nacionais diferentes concepções no âmbito da arte/educação são estabelecidas. “O interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud levou a uma valorização da arte infantil” (Ibidem, p.44).

A livre-expressão ganhou terreno e a ênfase no aspecto expressivo e de liberação das emoções foi amplamente difundida pelas escolas. O professor, ao contrário dos métodos tradicionais, não deveria interferir ou impor modelos no trabalho artístico da criança, figura que deixou de ser vista como um adulto em miniatura. Mário de Andrade, por exemplo, investigou a expressão infantil como algo espontâneo e autêntico.

Neste contexto, algumas releituras possivelmente equivocadas do processo da livre expressão acarretaram a “ideia de que a arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à ideia de que arte não é ensinada, mas expressada” (Ibidem, p.45). Por isso que Barbosa (1975, p.88) afirma que:

> Sabemos que a livre auto-expressão, em relação ao processo criativo geral, é básica e indispensável, mas representa apenas a abertura de uma primeira porta para seu desenvolvimento. Proporciona a sensibilização necessária, que ressalta, na personalidade do educando, aquelas condições essenciais estudadas por Rogers para o acionamento das operações criativas, mas não representa por si só a forma construtiva para seu desenvolvimento.

Nos anos 30, a ideia de ensino de arte como livre-expressão adentrou as escolas públicas, período em que o Movimento Escola Nova (a partir das influências de John Dewey) não enfatizava tanto o ensino de arte como na época dos positivistas e liberalistas, mas possibilitou a continuação da conquista de discussão sobre a arte no ambiente escolar. Nereu Sampaio divulgou, aqui no Brasil, a visão de John Dewey da arte como experiência consumatória. Através da experiência com a arte, chega-se à concretização da construção de conhecimento de outras áreas.

Essas novas concepções construídas pelo movimento moderno da arte e da Escola Nova foram abruptamente interrompidas com a instauração do Estado Novo, causando repressão no âmbito educacional, só retomando sua visão progressista após a queda de Vargas.

Nesta retomada em prol da democratização da educação brasileira, é que surge em 1948 (inspirada nas ideias de Herbert Read, Lowenfeld e John Dewey) a criação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), na qual “novos horizontes se abrem para novas concepções, e o

objetivo mais difundido da arte-educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral" (BARBOSA, 1975, p.46). Ela foi criada por Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro. "O pensamento de Read, quando aqui difundido, valoriza a arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadora" (BIASOLI, 1999, p.63).

O trabalho desenvolvido nas Escolinhas de Arte no Brasil (EABs), que tinha como principal campo de trabalho o espaço extraescolar, influenciou, entretanto, o ensino formal. Sua característica fundamental e também seus pontos problemáticos podem assim ser descritos por Barbosa (1975, p. 100-101):

> A arte, como elemento integrativo entre as áreas cognitiva, afetiva e motora, dirigindo-se à formação global do indivíduo, continua a ser dada fora da escola, nas escolinhas da Arte, que desenvolvem um trabalho sem garantia de continuidade para o aluno, e sujeito a uma série de variáveis pouco estimulantes para o professor, quase sempre resultantes do caráter complementar que é o conferido à arte pelo sistema educativo.

Neste contexto, o ensino de arte nas escolas públicas não é regido por nenhuma regulamentação que garanta sua presença, e com isso há grande dificuldade em realizar um ensino artístico prolongado e sistematizado. Com o tempo, a Escolinha de Arte além de oferecer aulas para todas as idades, "tornou-se um centro para treinamento de professores de arte, estimulando também a criação de outras Escolinhas em diversos Estados" (BARBOSA, 1975, p.15).

Neste instante, já podemos falar de um efetivo início de profissionalização docente em arte, no sentido de que por muitos anos, os cursos oferecidos nas EABs (CIAE – Curso Intensivo de Arte Educação) eram os únicos específicos para formação docente em todos os graus de ensino. E permaneceu assim até 1973, quando o governo passou a criar os cursos superiores de licenciatura em Educação Artística por conta da ação da lei 5.692/71.

Apesar de em 1961 ser instaurada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, de caráter generalista, ela não reconheceu a função do profissional da arte no ambiente escolar. Como afirma Biasoli (1999, p.71) neste período:

> Em relação ao ensino da arte, temos, de um lado, a supervalorização da arte como livre expressão e seu ensino como atividade extracurricular e até extraclasse; por outro lado, mesmo com a organização de classes experimentais – sancionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 -, continua como uma atividade voltada para a experimentação em arte nas escolas públicas.

Deste modo, o trabalho desenvolvido pelo Movimento de Escolinhas de Arte ressoou nas atividades artísticas nas escolas, enquanto que as consonâncias modernistas também predominavam. Não há, até então, nenhuma discussão política sobre formação do docente em arte. Desde os movimentos modernistas da arte/educação já se indicava a importância da disciplina na escola. Entretanto, somente em 1971, finalmente, a disciplina denominada 'educação artística' é, por lei, inserida obrigatoriamente nas escolas.

> Quando a Lei Federal 5692, de 1971, tornou a arte disciplina obrigatória na escola de 1º grau e em alguns cursos de 2º grau, os novos professores "compulsórios" correram às Escolinhas em busca de orientação. Somente em 1973 foram criados pelo governo federal os cursos universitários para formação dos arte-educadores (Licenciatura em Educação Artística) (BARBOSA, 1985, p.16).

Ao passo em que a lei marca um importante aspecto para a profissionalização do docente em arte, também cria uma complexidade por não existir nenhum curso de formação em nível superior na área. Existe, assim, "uma lacuna entre a obrigatoriedade da lei e a situação real: é grande o número de alunos e pequeno o número de professores de arte capazes de responder ao grande desafio trazido pela lei" (BIASOLI, 1999, p.73).

Os cursos universitários disponibilizados pelo governo a partir de 1973, instituem a polivalência na esfera das artes, ou seja, a formação superior nos campos da música, das artes cênicas e das artes plásticas. Os professores preparados pelo CIAE (primeiros especialistas na área) não puderam ser aproveitados para a inserção na esfera pública, tendo em vista que "dificulta a assimilação, como professores de arte, dos artistas preparados pelas escolinhas, pois é exigido como condição para lecionar, a partir da 5ª série, o grau universitário, que a grande maioria não tem" (Ibidem, p.73). Ribeiro (2009, p.89) nos esclarece que essa complexidade no ensino de arte na década de 70 pode ter sido gerada por dois fatores:

> [...] quer pela concepção pedagógica equivocada – a de fusão polivalente das linguagens artísticas, "conceito" que tentava abrigar um ensino pretensamente "interdisciplinar" das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau -, quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal.

Isto posto, a lei que obrigou pela primeira vez a educação artística na escola brasileira (ponto positivo) também acarretou na fragilização dessa implantação, pela ausência de

profissionais requeridos pela legislação (RIBEIRO, 2009). Além deste último fator, a polivalência firmou um ensino de arte não interdisciplinar, e sim superficial dos campos artísticos, dificultando uma aprendizagem significativa em um campo.

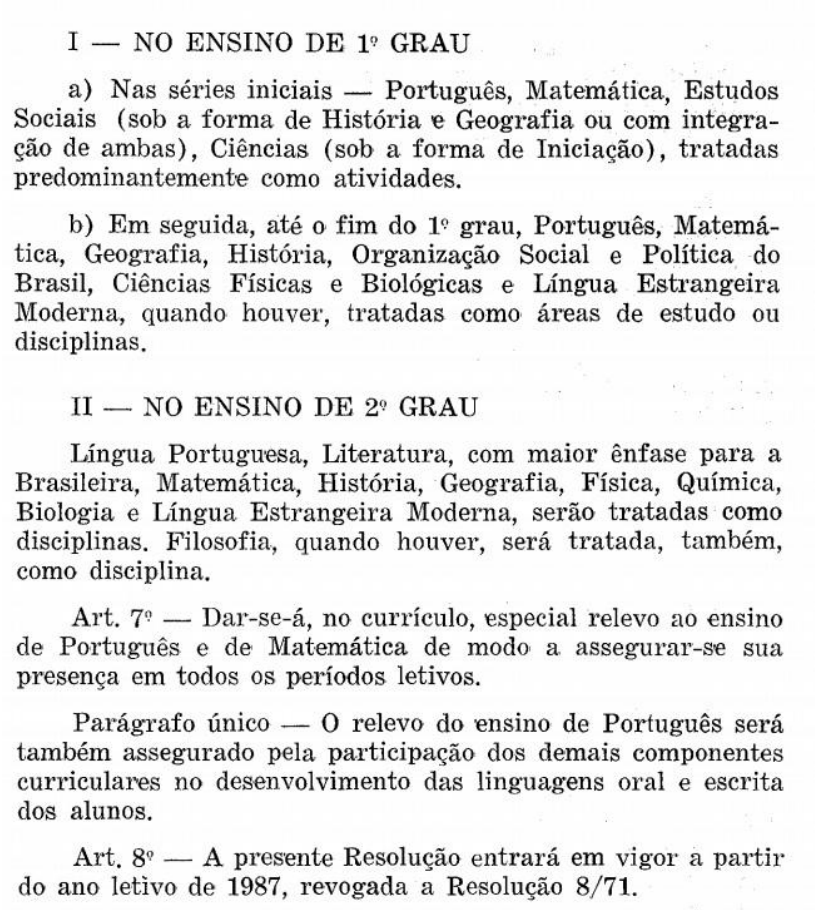
Interessante notar que as experiências ocorridas nas EABs, apesar de contar com a presença das diversas áreas da arte, elas não ocorreram de forma aleatória e abordada pelo mesmo docente:

> Mesmo antes da polivalência por lei governamental, na Escolinha de Arte São Paulo nos preocupávamos com a prática interdisciplinar. Pretendíamos embeber os alunos numa experiência estética aprofundada, penetrante e ampla, levando-os a trabalhar na área de teatro, música, expressão corporal e artes plásticas com **professores especializados** (BARBOSA, 1988, p.29) (Grifos nossos).

O trabalho com a polivalência prevista pela legislação, "tem se demonstrado impossível, produzindo um ensino inócuo, uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado" (Ibidem, p.33). Na ótica de Ana Mae Barbosa (1988, p.99), "a chamada polivalência é na verdade uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas nos últimos dez anos". Complementa ainda, em relação ao seu conteúdo, que sua concepção no Brasil é "uma colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos. Esta abordagem projeta no professor-estudante um conceito equivocado de arte, ligado à ideia de *nonsense* ou totalidade superficial [...]" (Ibidem, p.17).

Em meio a essa problemática, congressos, seminários e encontros entre profissionais da área na década de 80 são gradativamente numerosos, no sentido de "discutir, propor renovações e inovações na área" (BIASOLI, 1999, p.76). Mesmo porque em 1986 o Conselho Federal de Educação, ao reformular o núcleo comum das escolas brasileiras de 1º e 2º graus, ofusca a área de conhecimento da arte. A educação artística fica em segundo plano. O currículo comum fecha-se em Português, Estudos Sociais (história e geografia), Ciências (ciências físicas e biológicas) e Matemática.

No momento de sugerir a organização curricular em cada grau, apesar de indicar a Educação Artística, Educação Física e Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e o Ensino Religioso, observamos a ausência nesta indicação, conforme recorte do artigo 6:



I — NO ENSINO DE 1º GRAU

a) Nas séries iniciais — Português, Matemática, Estudos Sociais (sob a forma de História e Geografia ou com integração de ambas), Ciências (sob a forma de Iniciação), tratadas predominantemente como atividades.

b) Em seguida, até o fim do 1º grau, Português, Matemática, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Ciências Físicas e Biológicas e Língua Estrangeira Moderna, quando houver, tratadas como áreas de estudo ou disciplinas.

II — NO ENSINO DE 2º GRAU

Língua Portuguesa, Literatura, com maior ênfase para a Brasileira, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna, serão tratadas como disciplinas. Filosofia, quando houver, será tratada, também, como disciplina.

Art. 7º — Dar-se-á, no currículo, especial relevo ao ensino de Português e de Matemática de modo a assegurar-se sua presença em todos os períodos letivos.

Parágrafo único — O relevo do ensino de Português será também assegurado pela participação dos demais componentes curriculares no desenvolvimento das linguagens oral e escrita dos alunos.

Art. 8º — A presente Resolução entrará em vigor a partir do ano letivo de 1987, revogada a Resolução 8/71.

Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%206-1986%20reformula%20o%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos.pdf

Constatamos assim que apesar da legislação de 1971, o ensino de arte tornou-se ameaçado, gerando grandes lutas dos arte/educadores brasileiros pela real valorização desta área de conhecimento no ambiente escolar.

A luta dos profissionais também englobava a busca por novas metodologias e concepções de ensino de arte. De um lado, a "pulverização de tópicos de técnicas para a realização de *produtos* artísticos" (BIASOLI, 1999, p.86), do outro, o excessivo trabalho com a livre-expressão, considerando arte uma área sem conteúdos próprios, apenas para ocupar o tempo e liberar as emoções de forma espontânea. O pensamento direcionava-se "numa ação educativa mais criadora, mais ativa e que envolvesse o aluno de forma mais direta, mais concreta" (Ibidem, p.87).

Em fins da década de 70, a articulação dos profissionais foi ampliada e a luta pela inclusão na nova Lei de Diretrizes e Bases foi constante. A Federação de Arte Educadores do Brasil foi criada em 1987, constituindo-se na primeira entidade nacional na área de arte, que teve um papel fundamental no fortalecimento político e na organização e congregação dos

profissionais da área. Os esforços foram válidos, pois em 1996, depois de oito anos de preparação, a nova LDB 9394/96 estabelece que o ensino de arte deva ser componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica. Tudo isso resultado da intensa luta das associações que foram nascendo e se estruturando ao longo da década de 90 e desta Federação.

Por um lado, uma grande conquista, porém, continua ausente uma escrita mais elaborada sobre as especificidades das áreas artísticas e sobre os requisitos para a formação desse professor. De acordo com Tourinho (2005, p.112) a lei:

> [...] estabelece que o componente 'arte' é **obrigatório** "nos diversos níveis da educação básica". Se a chamada Educação Básica tem três níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), oferecer três vezes o componente 'arte' – uma em cada nível – é suficiente para atender às exigências da Lei. Porém, como o Estado garante apenas o acesso à Educação Fundamental, que "diversos níveis" seriam esses? (Grifos do autor).

As documentações federais posteriores a esta lei, aprimoram a concepção de arte com vários campos artísticos, melhorias na carga horária e na valorização da área, entretanto, e infelizmente, tais regulamentações são apenas de caráter sugestivo. Como exibimos no esquema anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) preveem os campos das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como áreas artísticas.

As graduações nas universidades (a partir do ano 2000) passam por reformulações e atendem ao princípio da especificidade, embora até 2011 fosse possível identificar cursos específicos com um currículo ainda com resquícios de polivalência. Através de documentos pessoais pude identificar o perfil curricular de minha graduação concluída em 2007 (Licenciatura em Artes Cênicas) em que foi possível verificar diversas disciplinas não específicas da área teatral, como mostra o documento a seguir:

Quadro – Perfil Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística/Artes Cênicas – Universidade Federal de Pernambuco (Perfil 8304) – Válido para alunos ingressos a partir do período 1997.1

	Ciclo Profissional
AR001	Estética
CS406	Sociologia da Arte
MU355	Oficina de Música
AR222	Oficina de Cênica
AR225	Oficina de Dança
AR205	Oficina de Desenho Livre
AR320	Oficina de Plástica
AR325	Oficina de Dramaturgia
LE005	Língua Portuguesa 3
AR289	Animação Cultural
CO271	Cultura Brasileira 1
AR421	Expressão Corporal 1 A
AR373	Técnica Vocal 3 A
AR374	Técnica Vocal 4 A
AR305	Evolução da Dança

Fonte: documentos pessoais do autor.

Com o olhar mais uma vez na história do ensino de arte, é possível que essa composição da polivalência tenha auxiliado o governo na economia de recursos, oferecendo ao mercado um profissional *faz-tudo* na área de arte:

> No mercado de trabalho, por outro lado, o apelo à polivalência era ainda muito forte. Desta forma, as disciplinas introdutórias serviam, neste momento, para justificar a polivalência tão desejada nas escolas pelos órgãos responsáveis pela contratação de professores. O professor polivalente ainda era uma boa economia (ROSA, 2005, p.154).

A partir de 1996 (LDB 9394/96) os concursos públicos para a área começaram a ser realizados em todo o país, tanto em cumprimento à legislação maior (Constituição) como pelas conquistas da área, apesar de certamente existirem ainda muitos professores não graduados atuando nas escolas na regência do componente curricular (CAMAROTTI, 1999).

De que forma, nos dias atuais, devemos pensar nos aspectos de formação do docente em arte? Quais concepções de ensino da área este profissional vivencia neste processo? Valorizar, antes de tudo, a ação de lecionar é de grande relevância, tendo em vista certo ranço histórico na dicotomia das tarefas de artista e professor de arte. Rosa (2005, p.109) afirma que "a preferência maior sempre se ligou ao trabalho artístico. Apenas a dificuldade de mercado de trabalho na área e a possibilidade de opção pelo magistério superior é que os introduziu na carreira de formadores".

Este conflito, desnecessário, termina por potencializar “todas as fraquezas conceituais e inferioriza a atuação regeneradora e/ou revolucionária da arte na educação” (BARBOSA, 1985, p.12). Nas Escolinhas de Arte, inclusive, “a presença do artista se tornou fundamental” (BIASOLI, 1999, p.65). Acreditamos na afirmação de Barbosa (1988, p.74) em dizer que “todo grande artista é intrinsecamente um educador. Através da arte, não só revela, mas também afeta o mundo ao redor dele”.

Essa divisão parece existir para dar prioridade ao pensamento de que o ato de criar esteja nas mãos dos artistas, não dos professores. Porém, do mesmo modo, poderíamos afirmar que todo grande professor é um grande artista, pois através do ensino da arte não só revela, mas também afeta o mundo ao redor dele. Deste modo, nem todas as pessoas que desenvolvem as capacidades criativas são artistas, e nem é responsabilidade da disciplina de arte ter a incumbência sozinha de desenvolver a criatividade dos alunos. O professor, fundamentalmente, necessita exercitar o ato de criação em sua dinâmica cotidiana e profissional. Da mesma forma ele desenvolve processos reflexivos, lógicos, racionais, mas também rompe com esses para trazer à tona experiências outras de criação que contribuem para a concretização das sensações humanas nas práticas educativas em arte.

> Se pensarmos que a arte sempre ocupou um lugar indispensável na vida do homem, não somente usada como um instrumento para desenvolver sua criatividade e percepção, mas especialmente importante em si mesma, como assunto e objeto de estudo que constitui modos específicos e manifestações da atividade criativa do homem ao interagir com o mundo em que vive, então, penso que desta forma, é importante ressaltar que a atividade criativa é inerente ao ser, por apresentar múltiplas combinações entre diversas áreas de conhecimento, bem como emoções e ideias (LAMPERT, 2005, p.155).

Qual fundamento, desta maneira, os cursos de formação de professor em arte deveriam ter como alicerce? Os questionamentos a seguir, levantados por Oliveira (2005, p.64) se coadunam com nossas reflexões:

> Qual é o papel da universidade nos cursos de formação de professores? Acreditamos que seja trabalhar a valorização das licenciaturas, o sentido da profissão, a razão de ser professor numa sociedade contemporânea. Pensamos que seja também papel da universidade questionar os alunos, quem querem formar e para que?

Tendo em vista que o papel da instituição formadora é valorizar o próprio curso e objetivar a formação de educadores críticos e sujeitos na construção do conhecimento, não acreditamos que essa ação possa ocorrer sem a devida valorização do saber docente.

“Valorizar o saber docente seria então uma forma de qualificar a experiência de professores como ponto primordial” (ROSA, 2005, p.92), redimensionando seu papel na sociedade como detentor de saberes plurais e próprios, ao longo de sua experiência profissional.

Destarte, ao refletir sobre sua prática e exercer sempre o constante repensar de suas ações, o professor estará construindo “um percurso de legitimação do seu próprio processo de educação, sendo sujeito deste processo e fazendo escolhas que influenciarão novos modos de ser” (Ibidem, p.79).

Inicialmente, professores de todas as áreas sofriam bastante na formação inicial por existir uma grande lacuna nas disciplinas teórico-práticas e as pedagógicas (como didática e prática de ensino), que ficavam com a incumbência de preparar os professores para entrar nas salas de aula. Dava a impressão de que “toda a responsabilidade pela formação do professor de Educação Artística [antiga nomenclatura] encontrava-se neste espaço formativo” (Ibidem, p.109). Siqueira e Ferraz também confirmam esta problemática, ao relatar que o direcionamento para a atuação pedagógica “não tem sido eficiente, uma vez que fica restrito às disciplinas Prática de Ensino e Didática, em cujas aulas há pouco espaço para simulações e para desenvolvimento de projetos” (1987, p.40).

Apesar dessa realidade não pertencer ao quadro atual do perfil curricular dos cursos de licenciatura nos campos artísticos (só em 2011 que houve efetiva mudança no diálogo das disciplinas pedagógicas e específicas), este fator muito interferiu no contato do formando com a realidade escolar. Pego de surpresa, o futuro professor, somente em contato com a escola ao fim do curso, não concatenava os aprendizados das disciplinas acadêmicas com as peculiaridades do contexto escolar e suas complexidades.

Ainda nos dias atuais, é possível verificar formadores de professores que nunca tiveram experiência nas escolas básicas. Não que isto deveria ser um pré-requisito para a docência no nível superior, entretanto, é importante que haja interesse em pelo menos conhecer a realidade das escolas. “É necessário conhecer como é o exercício da profissão na realidade. E saber quais as implicações de sua disciplina no mercado de trabalho” (ROSA, 2005, p.168).

A nova estrutura curricular das licenciaturas em arte prevê, por exemplo, já no 5º período, disciplinas como ‘estágio de ensino’ e ‘políticas educacionais, organização e funcionamento da escola básica’. Essa ação permite o contato do aluno mais cedo com a realidade escolar, facilitando sua familiarização com o futuro ambiente de trabalho, ampliando os momentos de discussão sobre suas problemáticas, diferentemente do contexto anterior que previa esse encontro apenas nos dois últimos semestres.

A diversidade e complexidade na profissionalização/formação do professor de arte e as implicações de sua disciplina no ambiente escolar, entretanto, são tão intensas que é preciso refutá-las na nossa pesquisa para além da estrutura atual dos cursos de formação, que se sintonizam com as concepções contemporâneas de ensino de arte. Articulando as disciplinas pedagógicas com as específicas e aprofundando a formação em um campo específico da arte (visual, teatro, música ou dança), as graduações aos poucos tem chegado a um modelo requisitado pelo pensamento contemporâneo de ensino da arte.

Os docentes precisam ter ciência de qual é a finalidade de seu ato educativo, ou seja, conscientizar-se de qual concepção no ato de construção do conhecimento em arte ele almeja estabelecer com seu alunado. Ainda em seu processo de formação docente, todos os futuros profissionais da educação,

> [...]começam a experimentar que todo ato educativo tem uma intencionalidade de formação. E que tanto eles como os formadores devem desenvolver a habilidade de interpretar o que ocorre no grupo: a relação entre o que se diz e o que se fala, os silêncios, a linguagem corporal, os lugares que cada um ocupa, assim como os recursos que utiliza, os instrumentos que mostra e as estratégias que escolhe (HERNANDÉZ, 2005, p.34).

Nos tempos contemporâneos, o desafio de ensinar arte é enorme, pois estamos na era em que se construiu "um alargamento das fronteiras da arte, da impossibilidade de uma única arte, ou ainda da imprevisão da divisão definitiva de uma arte maior e de uma arte menor" (ROSA, 2005, p.43). A predominância de valores estrangeiros na arte e no seu ensino é discutida e grupos minoritários passam a figurar na história da arte (antes, uma história branca, europeia e machista).

Como tendência pós-moderna, o multiculturalismo afirma-se no processo de produção e fruição artística, valorizando os grupos étnicos minoritários e as mulheres (ROSA, 2005). A arte contemporânea, por sua própria natureza, configura-se como uma hibridização dos campos artísticos e da ausência de cânones, na qual podemos encontrar a beleza na feiura e a feiura na beleza.

> O multiculturalismo, como tendência da arte pós-moderna, vai configurar um espaço de convívio das diferenças em contraposição a um discurso "universalista" de padrões artísticos comuns a todos. Revigorando as influências dos grupos minoritários e, por consequência, buscando espaço para a produção de caráter local (ROSA, 2005, p.47).

Conviver com a multiplicidade e valorizar o universo cultural do aluno (concepção presente na estética do cotidiano), apresenta-se assim com grande força nas discussões no ensino de arte de nosso tempo.

> A proposta denominada "Estética do Cotidiano" propõe um olhar sobre a realidade diária dos indivíduos com ênfase para a observação dos aspectos estéticos mais próximos aos indivíduos, o entorno, a natureza, as tendências multiculturais. Richter destaca que: já na educação estética, a arte é vista como parte do dia-a-dia, compreendendo não só a estética vinculada a obra de arte, mas também a estética do cotidiano (ROSA, 2005, p.52).

Na pós-modernidade, mais do que a ligação do conceito de arte como cognição (ou seja, como conhecimento, e não como simples fazer ou expressar), existe a necessidade de "pensar a arte não como um produto estático e acabado, mas como um processo de investigação, de construção, de desconstrução do real (até mesmo da própria arte como teoria, produto e processo), como conhecimento em processo" (BIASOLI, 1999, p.93).

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa (desenvolvida final da década de 80) integra as ações de fazer, contextualizar e ler. Não clama apenas pelo pensamento histórico da vida do artista, mas sim em "pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam" (BARBOSA, 2010, p.XXXIV). O contexto cultural, por sinal, é amplamente discutido e valorizado na proposta dos Estudos da Cultura Visual. Esta última investiga a constituição do sujeito a partir das visualidades encontradas em nosso cotidiano, sejam estas imagens advindas do campo da arte ou não.

> A onipresença de grande quantidade de mensagens visuais, principalmente em grandes cidades, não possibilita uma reflexão ou olhar crítico, mas demanda uma análise de suas características expressivas, contestatórias, subversivas ou meramente comerciais, uma leitura crítica que desvende suas intenções (ARSLAN, 2004, p.210).

Oferecendo espaço nas salas de aula para que o aluno visualize e discuta os aspectos culturais da humanidade, em contato com as mais diversas produções artísticas do mundo e de seu contexto, o docente de arte amplia o universo deste aluno, de modo que toda a gama de produção artística dos povos seja trabalhada. Somando-se a esta ideia, deve-se evitar a homogeneização das características artísticas, uma vez que "ignorando-se as desigualdades, discriminam-se os mais fracos [artistas e obras marginalizados pela história tradicional da arte]" (ROSA, 2005, p.60).

É importante sempre frisar que a "massificação é uma maneira de acabar com a multiculturalidade" (Ibidem, p.60). O professor de arte, como sujeito relevante no processo de desconstrução de preconceitos sobre a área na escola, necessita dessa constante reflexão, para que inconscientemente não reproduza na escola os fatores que, ao longo dos anos, acabaram agindo contra a própria área de conhecimento (caráter utilitário, atividade para o ócio, etc.).

> Assim, ao passo que o professor vai construindo situações de reflexão sobre sua prática e seu discurso, consegue construir um percurso de legitimação do seu próprio processo de educação, sendo sujeito deste processo e fazendo escolhas que influenciarão novos modos de ser (ROSA, 2005, p.79).

Vale ressaltar que todos esses estudos e reflexões contribuem para a solidificação e o fortalecimento da área de arte também como campo científico. Os programas de pós-graduação e as primeiras pesquisas realizadas no Brasil iniciaram no final da década de 1980. Nesse sentido, embora várias conquistas políticas tenham sido alcançadas, e mesmo se ainda identificamos fragilidades acentuadas que destacamos nesse estudo, é fundamental por em relevo o quão jovem é esta área de conhecimento reconhecida pela legislação brasileira.

Considerando que "além de uma boa grade curricular, são necessários também outros elementos físicos, humanos, financeiros e pedagógicos para uma qualificação ainda maior" do professor de arte (Ibidem, p.155), a discussão sobre os concursos públicos para docente em arte faz-se de grande importância no cenário da construção dessa profissão.

Os questionamentos levantados por Silva (2006, p.31), no que diz respeito às problemáticas da indefinição sobre a formação professor de arte e a presença dos campos artísticos estabelecidos nos PCNs (1998) relacionam-se com o problema de nossa pesquisa, ao levantar pontos como "quem é o professor de artes? A que modalidades de arte estamos nos referindo quando falamos de arte nas primeiras séries do ensino fundamental?".

Perguntamo-nos, quais as implicações das discussões teóricas levantadas até aqui, com relação ao quadro histórico dos concursos públicos (2003-2013)? O que há de comum e divergente nesse material de pesquisa, responsável por um grande número de locação de profissionais do ensino de arte na esfera pública municipal de Pernambuco? Que campos artísticos têm sido privilegiados? O que estas provas carregam em si no que diz respeito às concepções de ensino de arte? "O perfil que se pretende alcançar na formação docente em arte na contemporaneidade vincula em unidade os papeis de artista, pesquisador e professor" (PESSI e VICENTE, 2010, p.1). Em que grau esta atenção é focalizada nos processos seletivos?

Capítulo III

TRAJETÓRIA DOS CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSORES DE ARTE EM PERNAMBUCO (2003-2013)

Neste capítulo abordaremos a instituição dos concursos públicos, bem como seus princípios constitucionais, partindo dos diversos modelos de seleção de profissionais para ingresso no serviço público na história das sociedades. Também apresentaremos o caso das seleções de professores de arte em Pernambuco, a partir dos cargos exigidos, bem como os componentes curriculares e remuneração nos concursos públicos. Por fim, será feita uma análise dos conteúdos e das questões presentes nos certames entre 2003 e 2013 para a área do ensino de arte nas redes municipais pernambucanas.

3.1 TRAÇOS HISTÓRICOS DE CONCURSOS PÚBLICOS

Apesar de ter a sua execução prevista e obrigatória na Constituição Federal de 1988, os concursos públicos no Brasil não surgiram apenas com esta última legislação. Aliás, diferentes métodos de ingresso no serviço de uma administração pública já foram identificados desde o período histórico da antiguidade, segundo Gasparini (2007). Na antiga China, por exemplo, em períodos que datam de 2200 a.C. a 150 a.C., já aparecem procedimentos diversos, demonstrando assim que as "seleções de servidores públicos não são novidades" (ROCHA, 2006, p.9).

Loureiro Filho (2009, p.3) considera que "o estabelecimento de um corpo técnico e politicamente estável nos quadros da Administração" sempre foi o objetivo de muitos governos. Dialogando com esta reflexão, Gasparini (2007, p.13) afirma que a Administração pública sempre desejou encontrar "um processo eficiente para essa escolha, pois é do bom resultado de qualquer procedimento dessa natureza e para essa finalidade que depende, em grande parte, o adequado desempenho da atividade administrativa".

Constatamos que ao longo da história das sociedades o instituto do concurso público nem sempre foi a única forma de elencar determinado indivíduo a exercer tais funções de modo estável para o funcionamento da "máquina" pública. Procedimentos de diversas naturezas já se tornaram regra absoluta para acesso a este serviço, como pudemos constatar em Cretella Júnior (apud Gasparini, 2007, p.13-14), que lista os mais conhecidos: sorteio, compra e venda, herança, arrendamento, nomeação, eleição e concurso.

Na contemporaneidade podemos observar que existem os três últimos exemplos em utilização. Os outros caíram em desuso. No procedimento de sorteio, não muito utilizado e vivente na antiguidade clássica e Idade Média, os cargos de natureza política eram sorteados (AGLANTZAKIS, s/d) e se vinculavam à ideia de inspiração divina ou às leis do acaso

(GASPARINI, 2007), configurando para fora dessa logística o elemento de mérito ou da capacidade do candidato.

No sistema de compra e venda, utilizado na Idade Média, principalmente na França, "o Estado, que era o dono do cargo público administrativo, vendia-o ao particular interessado em ser seu empregado" (GASPARINI, 2007, p.14), caracterizando-se desta forma um ingresso não igualitário, pois provavelmente os cargos públicos acabavam sendo ocupados por pessoas com boa posse financeira.

Esta ação irradiou-se, conforme Gasparini, para outros países como Alemanha, Espanha e Itália e fortaleceu a ideia de converter o cargo público em objeto comerciável. Aos poucos, o método foi duramente criticado, não só pela questão não democrática de sua composição, mas pelo fato de vários cargos irem parar não mãos de indivíduos que não cumpriam com suas funções (problemática que identificamos também no próximo método). No procedimento da herança, que também foi instituído na Idade Média, "tratava-se de um sistema de ingresso nos cargos públicos por meio da hereditariedade" (AGLANTZAKIS, s/d). De acordo com Gasparini (2007, p.15), neste tipo de ingresso:

> O cargo público transmitia-se por sucessão *causa mortis* ao herdeiro varão mais velho. O insucesso do processo relevou-se desde logo, pois o herdeiro nem sempre estava à altura do antepassado. Sucessores indignos e incapazes, diante das dificuldades que o exercício do cargo apresentava, delegavam a terceiros suas responsabilidades sem a menor garantia para o adequado desempenho das funções públicas (Grifos do autor).

No método do arrendamento, o Estado cedia "os cargos públicos particulares por prazo determinado, mediante uma contrapartida pecuniária" (Ibidem, 2007). Funcionava como uma espécie de aluguel de função. Certamente também beneficiava os indivíduos de maior posse e aos poucos sua forma de ingresso foi desaparecendo.

A nomeação, na qual uma autoridade governamental define quem assume um cargo, já se aproxima dos primórdios das configurações de seleção na época do Brasil Império. Para Gasparini, ela tanto pode ser benéfica se a autoridade for honesta (e assim, nomear um servidor competente) ou negativa, com direções a nepotismo, proteção e apadrinhamento.

A eleição apresenta-se como um modelo de ingresso ao serviço público através de votos. Ela pode ocorrer de forma direta (quando é realizada pelo próprio povo) ou indireta (quando um certo colegiado define tal cargo). Os casos de eleição direta são muito comuns no Brasil, por exemplo, para definição de cargos como direção escolar, reitor, etc., em que professores, alunos e funcionários votam para definição do cargo.

Gasparini (2007) também chama a atenção deste último método para vias positivas ou negativas, pois apesar de prever a participação de muitas pessoas para realizar a votação, líderes políticos podem tentar manipular resultados. Desta forma, nesta breve retrospectiva das diversas formas de ingresso ao serviço público, chegamos a modalidade *concurso*, que de acordo com Cretella Júnior (apud LOUREIRO FILHO, 2009), desenvolveu-se na França, a partir de Napoleão Bonaparte. "O princípio da igual acessibilidade de todos os cargos públicos tem suas raízes na Revolução Francesa" (CAMMAROSANO, 2007, p.171).

Seu surgimento vincula-se à luta por uma sociedade mais democrática, e assim, consequentemente, relaciona-se a meios que também sejam mais igualitários na seleção de funcionários que servirão à Administração pública. Mais especificamente, a origem do concurso público remonta a uma necessidade de "profissionalização do corpo de funcionários estatais e pela introdução de critério meritocrático para a sua seleção" (REZENDE, s/d, p.1).

Percebemos, então, a união de duas importantes características: aprimoramento do exercício profissional do servidor público (em vias contrárias, portanto, à admissão por sorteio, hereditariedade, etc., que se desconheciam a real qualificação do servidor) e o seu próprio ingresso a partir da ótica de sua aptidão pessoal, independentemente de fatores externos, em busca, assim, de um serviço público profissional.

O conceito de concurso público é amplo e assume distintos focos de acordo com vários teóricos. Rocha (2006), Loureiro Filho (2009) e Motta (2007) possuem livros que tiveram como foco os aspectos jurídicos do concurso público (este último construído junto com outros autores). Eles trazem vários conceitos sobre esse método de avaliação, e a grande maioria deles dialoga com um aspecto comum que muito nos interessa.

Em linhas gerais, o concurso é um "procedimento destinado a selecionar, no universo dos candidatos regularmente inscritos, aqueles mais aptos ao desempenho das atribuições inerentes ao cargo posto em disputa" (LOUREIRO FILHO, 2009, p.4). Em Gasparini (2007, p.20-21), vemos como objetivo do certame "selecionar o melhor futuro servidor público para o desempenho de atividades perenes". Em Rocha (2006, p.49) também identificamos que o procedimento visa selecionar "os melhores candidatos entre aqueles habilitados". Mas, o que significa, de fato, ser "o melhor dos melhores"? Haveria mesmo um certame perfeito capaz de selecionar o melhor profissional, ou havia um edital que elencasse o melhor de acordo com determinados parâmetros?

Apesar de encontrarmos outros conceitos mais ligados à questão administrativa, a maior parte deles concentra-se na viabilidade de elencar/destacar um candidato que tenha mais aptidão ou capacidade de exercer tal atividade. Não se trata, portanto, de uma simples

habilitação ou classificação. Um concurso público, por excelência, visa não apenas demonstrar os melhores candidatos, mas escolher, a partir de diferentes ferramentas avaliativas, os "melhores dos melhores" (e somente estes adentrarão na Administração Pública).

Oliveira Rocha (2006, p.54) fornece-nos uma definição de concurso público que destaca também aspectos para além da seleção de um profissional, enfatizando princípios nos quais serão importantes na análise dos nossos dados:

> [...] é um procedimento administrativo, subordinado a um ato administrativo prévio, o edital – que por sua vez subordina-se a todo o ordenamento jurídico preexistente -, destinado a propiciar a mais perfeita seleção entre os candidatos que preencherem as necessidades da Administração, garantindo-se a igualdade de oportunidades na concretização do direito fundamental ao livre acesso a cargos e empregos públicos.

Ademais, os teóricos que investigam o instituto do concurso público analisam meticulosamente seus aspectos internos e externos, desde a necessidade da Administração pública em contratar o profissional, até a confecção de seus elementos (edital, conteúdo programático, provas). Elucidam também o quanto todos estes elementos precisam estar vinculados a princípios estabelecidos na Constituição de 1988, como legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (MOTTA, 2007), que são fundamentos que zelam pela transparência, idoneidade e a forma igualitária desse acesso ao serviço público.

A investigação dos certames para professores de arte em Pernambuco suscita uma importante reflexão sobre estes procedimentos de escolher "o mais apto" e também a própria ação de igualdade de oportunidades, que para esta área de conhecimento são fatores complexos devido ao processo de consolidação da disciplina nas escolas brasileiras, com mudanças de nomenclaturas, diferentes concepções de ensino/aprendizagem e distintos campos artísticos divididos nas áreas de formação docente.

Aqui no Brasil, inclusive, como dissemos anteriormente, a realização de concursos públicos não são novidades apenas depois da última Constituição Federal. Em publicação de Peixoto (2005, p.19), observamos que no Brasil "os concursos datam do Império e se incluem entre as medidas que visaram garantir uma certa homogeneidade ao ensino". A autora elucida que para a profissão de magistério ir em direção à qualificação, tanto a exigência de diploma da escola normal e também de concurso público são dispositivos que fortalecem a atividade, pois isso indica "maior rigor na seleção e recrutamento de docentes" (PEIXOTO, 2005, p.19).

Decretos legais desde a década de 20 já estipulam a proibição de não diplomados ao exercício do magistério e estimulam a ideia dos candidatos serem habilitados em concursos, embora várias brechas nas constituições federais entre a década de 30 e 80 permitissem a efetivação de servidores públicos sem a realização de concurso, conforme aponta Rezende (s/d, p.2):

> Ainda que alguns Estados previssem, em suas legislações, o concurso como forma de recrutamento de pessoal, as determinações legais tendiam a se transformar em letra morta, seja pela sua simples inobservância, seja pelas exceções nelas contidas, que abriam espaço para o clientelismo e o filhotismo.

Em um Decreto-lei de 1962 (Nº 2610), "o diploma já não é apenas prioridade, mas condição para inscrição ao concurso" (Ibidem, p.23). Diploma e concurso público, portanto, ficam lado a lado para "comprovação da competência para o magistério" (Ibidem, p.24). Entretanto, reivindicações para cumprimento da legislação também existiram no nosso país, como em Minas Gerais nos fins da década de 70 quando "o movimento grevista dos professores exigia do governo a realização de concursos públicos para ingresso no magistério público, como forma de cumprimento da lei" (PASSOS, 2005, p.35).

As problemáticas de cumprimento da legislação, bem como seus desdobramentos e diversas interpretações acompanharam o processo histórico da consolidação do concurso público no Brasil. A configuração brasileira deste método de ingresso é marcada por uma transição de procedimentos subjetivos e apadrinhamentos, até o modelo atual de ferramentas avaliativas que tornam o método marcado pela impessoalidade de caráter meritocrático (com ênfase na capacidade individual do sujeito).

Rezende (s/d), Rocha (2006), Loureiro Filho (2009), Aglantzakis (s/d), Kauss (2011) e Dênerson Dias Rosa (2012) dissertam em seus artigos sobre o estabelecimento do concurso público no Brasil. Podemos destacar, inicialmente, o surgimento no país das primeiras funções públicas distribuídas pelo Imperador, a partir da vinda da Família Real.

Anteriormente, como colônia extrativista de Portugal, não havia por aqui indícios de prestação de serviço público (KAUSS, 2011). Apesar de não citar especificamente sobre concurso público na legislação outorgada pelo imperador D. Pedro I em 1824, houve uma escrita sobre disposições gerais que versava sobre a participação de um indivíduo nos cargos públicos, civis ou militares (AGLANTZAKIS, s/d).

No Brasil Império, de acordo com Constituição Política do Brasil (1824) em seu artigo 179, XIV, todo o cidadão podia ser admitido a cargos públicos sem outra diferença que não

fosse a de seus “talentos e virtudes”, designando assim que essa situação “fundamentava-se na presunção de que a vontade do Imperador confundia-se com a vontade do próprio Estado e, consequentemente, com a vontade e interesse coletivo” (ROSA, 2002).

Este contexto certamente favorecia a escolha de funcionários públicos a partir de relações familiares, amizades ou interesses particulares em geral, de modo que o talento e a virtude não tinham como ser medidos senão pela confiança da chefia maior, e, portanto, pelo seu julgamento subjetivo.

Na Constituição Republicana de 1891, estes aspectos subjetivos ainda dominavam a legislação sobre o ingresso no serviço público, “ao dispor que os cargos públicos civis ou militares seriam acessíveis a todos os brasileiros, observadas as condições de capacidade especial que a lei estatuísse (art. 73)” (REZENDE, s/d, p.2). Julgamento este que também cabia à autoridade maior.

O concurso público surgiu no Brasil, enquanto método com vistas a um processo mais impessoal de avaliação, com a Constituição de 1934. Ele “tomou a forma atual na Constituição de 1967, sendo exigido para todos os cargos públicos, exceto os de livre provimento e exoneração, chamados cargos em comissão” (KAUSS, 2011). A partir da Assembleia Nacional Constituinte, na Era Vargas, encontramos os primórdios de um mecanismo imparcial para provimento de cargos públicos no país, quando “o instituto do concurso público passou a ter estatura constitucional” (REZENDE, s/d, p.3).

Em 1936, com os avanços na área de gestão de recursos humanos a partir dos concursos públicos, houve a criação de algumas normas como a do estágio probatório, a organização em carreiras e o sistema de promoção por antiguidade estabelecidos em legislação. Entretanto, para assumir um cargo público, o cidadão precisava tão somente de um único concurso para adentrar no sistema, não necessitando de outros caso almejasse outras funções (REZENDE, s/d). Além disso, inexistia concurso para cargos isolados (que não tinham carreira).

Esta ação terminava por dar brecha a novas nomeações de funcionários sem utilização de concursos, permitindo que funcionários conquistassem cargos que exigiam uma qualificação maior, sem necessitar de outro procedimento legal. Os apadrinhamentos e nepotismos certamente foram extensamente aproveitados neste período.

Na Constituição de 1946, a legislação continuou a afirmar que o ingresso dependia apenas de uma primeira investidura, além de efetivar funcionários sem concurso com mais de cinco anos de serviço. Em termos de avaliação, era obrigatória uma seleção de prova ou título, não exigindo obrigatoriedade de prova, permitindo assim que houvesse menos garantia de

impessoalidade e isonomia (REZENDE, s/d). Realizar apenas prova de título poderia dar margem à Administração escolher determinados critérios para beneficiar um grupo ou um candidato.

Apesar da promulgação da Constituição de 1967, no artigo 95, prever a obrigatoriedade dos concursos públicos para todos os cargos públicos (excetuando os cargos em comissão), a ação inviabilizou uma organização, e a partir de uma emenda constitucional em 1969, a regra foi aplicável novamente "tão somente à primeira investidura, dispensando concurso a provimentos derivados" (ROSA, 2002). Com emendas que continham termos como "salvo os casos indicados em lei", a legislação cedia espaço até mesmo para algumas administrações evitarem a abertura de determinados concursos públicos.

Entre 1967 e 1988 houve uma enxurrada de admissões sem concurso, reforçando o protecionismo, apadrinhamento e também perseguições. Apenas com a Constituição de 1988, com a reabertura democrática e partindo das duras críticas feitas aos abusos cometidos com o regime constitucional de 1969, houve a retirada do termo "primeira", e neste momento, qualquer transferência de cargos também exigia concurso público de acordo com Rezende (s/d). Esta ação obteve sucesso graças ao Senador José Paulo Bisol, cuja crítica ao antigo regime transcrevemos abaixo:

> O texto, da forma como está redigido, permite o ingresso no serviço público através de concurso público para carreiras cujas exigências de qualificação profissional sejam mínimas como mero trampolim para, por mecanismos internos muitas vezes escusos, se atingir cargos mais especializados.
>
> Da mesma forma, por este dispositivo, nada impede que alguém ingresse por concurso em uma função "x", onde não há grande concorrência, e isso sirva como justificativa para admissão em outro órgão sem qualquer concurso (REZENDE, s/d, p.13).

Assim, a Constituição Federal de 1988, atualmente vigente, evitou que "mecanismos intensamente utilizados para se afastar a aplicação do princípio de ampla acessibilidade a cargos públicos" fossem utilizados (Ibidem, p.43). Ocorreu assim, de forma nacional, o firmamento do critério de mérito.

O concurso "de provas ou de provas e títulos, passou a ser a via ordinária e obrigatória de ingresso aos quadros da Administração pública" (LOUREIRO FILHO, 2009, p.9). Até o momento presente, concursos apenas de títulos não são mais permitidos. "Isto quer dizer que a realização das provas é obrigatória, não podendo o concurso basear-se em qualquer outro critério, como sorteio, leilão, etc." (ROCHA, 2007, p.121).

Consideramos, conseguinte, o quanto os certames públicos atrelam-se aos aspectos da profissionalização docente, pois se hoje a partir das exigências legais temos um processo avaliativo mais imparcial, a análise de sua estrutura reflete o perfil do docente que está sendo exigido para atuação no mercado de trabalho.

Apesar de não deter-se na docência da nossa área de interesse, a dissertação de Lívia Freita dos Santos demonstra-nos esse elo importante de investigação dos concursos públicos com a profissionalização docente. Seu título é "O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de história aprovados".

A autora analisou dois concursos no referido município, com vistas também ao perfil sociocultural dos professores de história aprovados nos certames. Seu trabalho, apesar de não tangenciar com nossa temática (concursos na área do ensino de arte na esfera pública em Pernambuco), contribuiu, entretanto, para nossa reflexão maior sobre um estudo neste universo do concurso público ainda pouco pesquisado.

Lívia Santos destaca em sua dissertação, inclusive, a pouca quantidade de trabalhos científicos com o eixo temático "concurso público", elucidando "que esse é um tema que necessita de uma ampla investigação" (SANTOS, 2009, p.20). Quando a autora pesquisou no Banco de Teses da CAPES (entre 2007 e 2008) material com essa abordagem, encontrou um número muito reduzido e ainda menor quando delimitou na questão do ingresso e recrutamento de professores, especificamente.

Até o presente momento, conseguimos identificar neste banco de dados mais alguns trabalhos sobre concurso público. Encontramos duas dissertações de mestrado investigando a área de Língua Portuguesa, a partir dos estudos de Adriana Batista (2011) e Betânia Lins (2011). Esta última se debruçou sobre os conhecimentos solicitados em provas de concursos públicos, enquanto que a outra investigou a imagem do professor de língua portuguesa em concursos públicos.

3.2 PERNAMBUCO: PLURALIDADES E SINGULARIDADES NOS CONCURSOS

Apesar de todo esse mapeamento dos métodos de ingresso no serviço público ao longo da história, isso não implica dizer que hoje temos a plenitude na execução dos concursos para professores. Pelo contrário, considerando as poucas pesquisas feita nesta esfera, carecemos de estudos que apontem as problemáticas dos certames e dos procedimentos de avaliação, que por certo todos eles apresentam suas limitações.

Como, portanto, em Pernambuco, esta situação na esfera municipal pública para docente em arte tem se configurado? Que corpo de saberes definidos os editais estabelecem? Que dificuldades os candidatos podem enfrentar? Como os campos artísticos têm sido distribuídos? Aliás, muitos concursos públicos têm sido realizados no nosso estado?

No nosso estado (como provavelmente em todos os outros) temos sempre professores efetivos e temporários, trabalhadores estes que custam bem menos aos cofres dos governos por eles não terem os mesmos benefícios que os permanentes. Alexandre de Moraes (apud LOUREIRO FILHO, 2009, p.12) alerta para o uso abusivo em algumas Administrações públicas de seleções simplificadas temporárias como "válvula de escape para fugir às obrigatoriedades dos concursos públicos".

Apesar de a exigência ser menor que o previsto, a partir de processos mais rápidos e mais simples (pela própria urgência muitas vezes para a contratação dos professores), isso "não significa um certame sem regras procedimentais, [...] absolutamente informal" (GASPARINI, 2007, p.45), e, destarte, "um mínimo procedimental deve existir, sob pena de violação do princípio da igualdade e, por que não, da segurança jurídica (Ibidem, p.45).

Em Pernambuco, por exemplo, conforme notícia publicada no Jornal do Commercio em 16 de Agosto de 2014, os professores da rede estadual contam com dezoito mil temporários, frente a vinte e oito mil efetivos, de acordo com Margarida Azevedo, autora da notícia. Esta porcentagem de professores com contratos (40% aproximadamente) é alta e clama por abertura de concursos públicos urgentemente, considerando que o último na rede estadual foi em 2008.

Além do mais, na página virtual da Secretaria de Educação de Pernambuco, de acordo com o Censo Escolar de 2012 (último documento disponível dos registros da educação), notamos que na esfera estadual existem 2.455 escolas (incluindo as de nível fundamental, médio, especial e a de jovens e adultos), para o atendimento de aproximadamente 740.000 alunos. À primeira vista, portanto, o quantitativo de quarenta e seis mil docentes (incluindo efetivos e temporários) pode parecer um número enorme, mas torna-se insuficiente na medida em que o número de escolas e estudantes é enorme. Para termos uma ideia, estes dados indicam um número aproximado de apenas dezenove professores por escola, incluindo aí as diversas áreas de conhecimento. Desta maneira, não só o quantitativo de temporários deveria ser diminuído para aumentar o número de efetivos, quanto há a necessidade de ampliar o número de professores na rede estadual de Pernambuco.

Imagem – Notícia sobre Professores Temporários

6

cidades

educ@ção

Margarida Azevedo
mazevedo@jc.com.br
telefone: (81) 3413.6187

A farra dos temporários

Pernambuco tem, na rede estadual de ensino, aproximadamente 18 mil professores contratados temporariamente. É um número muito alto, considerando que os efetivos são 28 mil. Faz nove anos que a Promotoria de Educação do Ministério Público briga com o Estado para acabar com essa prática.

Uma ação civil pública, impetrada em 2005, terminou exitosa, obrigando o governo a realizar concurso público para professor, o que aconteceu em 2008. Não se pode dizer o mesmo da segunda ação civil pública que o MPPE deu entrada, em novembro de 2011. Passados quase três anos, a petição aguarda, até hoje, julgamento da Justiça. Está parada na 2ª Vara da Fazenda Pública. Lamentável que o Judiciário faça vista grossa a uma atitude abusiva do Estado.

Além do excessivo número de temporários, o que já justifica a abertura de concurso público, o envelhecimento do corpo docente na rede estadual, como mostrou pesquisa divulgada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe), é mais um motivo para ampliar o quadro de professores efetivos.

Fonte: Sessão Cidades (pág. 6), Jornal do Commercio, 16 de Agosto de 2014

Ao considerarmos que geralmente estes professores temporários preenchem a vaga de professores afastados, renovando seus contratos e também ocupando as vagas ociosas, esse sistema de idas e vindas interfere na qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, necessitando assim que o número de concursados seja ampliado para que um trabalho mais regular seja estabelecido. Gatti (GATTI et al, 2011, p.159) afirma inclusive o quanto a alta quantidade de professores temporários afetam a própria profissionalização docente:

> A precariedade dos contratos [temporários] de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço.

Na mesma notícia citada anteriormente sobre o excesso de professores temporários em Pernambuco na rede estadual, identificamos que a promotora de educação Eleonora

Rodrigues reforça o caráter de ilegalidade que há no nosso estado com este grande número de professores temporários e a própria ausência de concursos públicos para docentes:

Imagem – Notícia sobre Professores Temporários

Opinião

"Desde o ano de 2005 o Ministério Público Estadual combate a contratação temporária de professores feita pelo governo de Pernambuco. A matéria já foi submetida à apreciação do Poder Judiciário, que precisa dizer à sociedade qual é o seu posicionamento sobre o assunto diante de tamanha ilegalidade", **destaca a promotora de Educação, Eleonora Rodrigues**

Diego Nigro/JC Imagens

Fonte: Sessão Cidades (pág. 6), Jornal do Commercio, 16 de Agosto de 2014

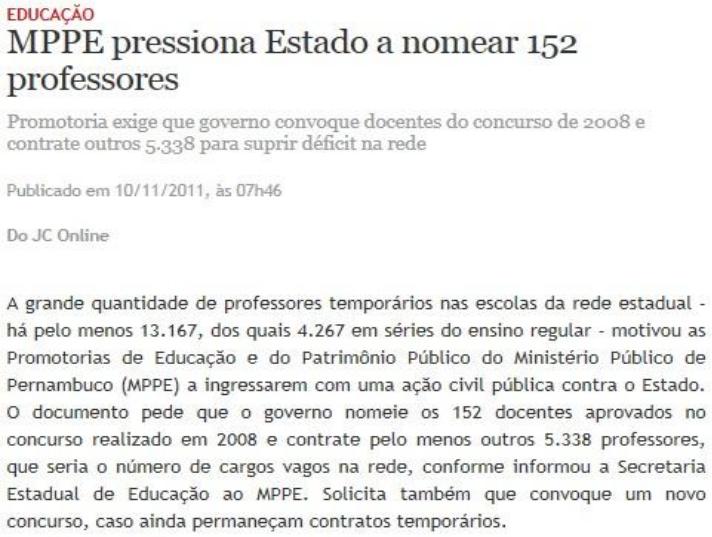
A discussão que esta pesquisa aborda, portanto, acaba também por pontuar aspectos que tangenciam os concursos públicos e que interferem diretamente na demanda de vagas. Este contexto, por exemplo, dos professores temporários, incide na abertura de vagas para professores.

A esfera estadual é um dos setores que mais emprega profissionais do ensino. É impossível imaginar que se há seis anos estamos sem editais de concursos para professores em qualquer área de conhecimento e com tamanho número de temporários não haja necessidade de processos seletivos para servidores efetivos. Pela própria configuração dos processos seletivos simplificados para elencar estes professores temporários (às vezes apenas entrega de currículo ou títulos), constata-se o descaso com a qualidade do nosso ensino público, como constatamos em Bernadete Gatti (GATTI et al, 2011, p.159):

> [...] essa contratação [temporária] tem regras variadas, conforme o estado ou município, podendo ser precedida de prova escrita e títulos, ou somente seleção por títulos (licenciatura, considerando-se as especializações ou pós-graduações; na falta desses, aceitam-se os créditos em licenciaturas ou curso de graduação que tangencie a disciplina com falta de docentes licenciados ou estudantes de licenciatura).

Existem notícias em páginas virtuais que registraram a indignação dos docentes que realizaram o último concurso em 2008 na esfera estadual e que não foram convocados até o ano passado. Foram mais de quatro anos no cadastro reserva aguardando nomeação, enquanto neste intervalo de 2009 a 2013 um grande número de professores com contrato temporário foi convocado para ministrar aulas:

Noticiário sobre Nomeação de Docentes na Rede Estadual



EDUCAÇÃO

MPPE pressiona Estado a nomear 152 professores

Promotoria exige que governo convoque docentes do concurso de 2008 e contrate outros 5.338 para suprir déficit na rede

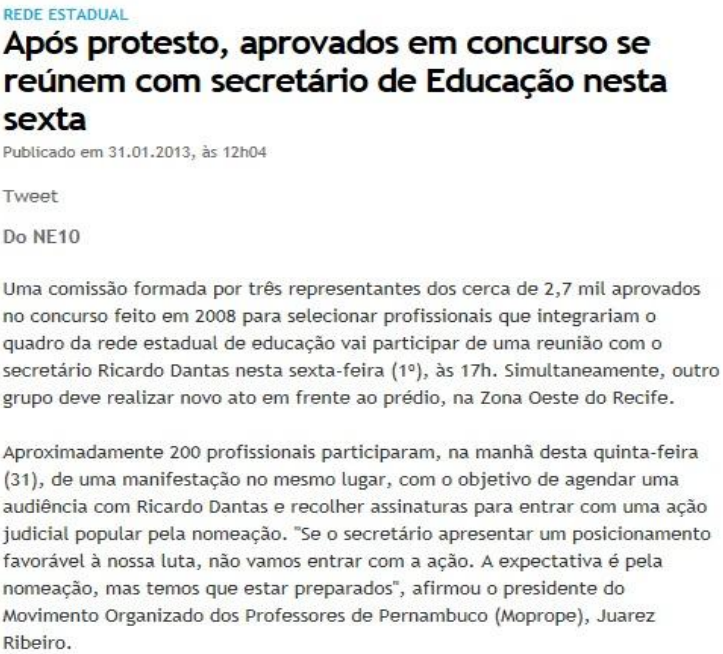
Publicado em 10/11/2011, às 07h46

Do JC Online

A grande quantidade de professores temporários nas escolas da rede estadual - há pelo menos 13.167, dos quais 4.267 em séries do ensino regular - motivou as Promotorias de Educação e do Patrimônio Público do Ministério Público de Pernambuco (MPPE) a ingressarem com uma ação civil pública contra o Estado. O documento pede que o governo nomeie os 152 docentes aprovados no concurso realizado em 2008 e contrate pelo menos outros 5.338 professores, que seria o número de cargos vagos na rede, conforme informou a Secretaria Estadual de Educação ao MPPE. Solicita também que convoque um novo concurso, caso ainda permaneçam contratos temporários.

Fonte: http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/noticia/2011/11/10/mppe-pressiona-estado-a-nomear-152-professores-21773.php

Noticiário sobre Protestos de Docentes para Nomeações



REDE ESTADUAL

Após protesto, aprovados em concurso se reúnem com secretário de Educação nesta sexta

Publicado em 31.01.2013, às 12h04

Tweet

Do NE10

Uma comissão formada por três representantes dos cerca de 2,7 mil aprovados no concurso feito em 2008 para selecionar profissionais que integrariam o quadro da rede estadual de educação vai participar de uma reunião com o secretário Ricardo Dantas nesta sexta-feira (1º), às 17h. Simultaneamente, outro grupo deve realizar novo ato em frente ao prédio, na Zona Oeste do Recife.

Aproximadamente 200 profissionais participaram, na manhã desta quinta-feira (31), de uma manifestação no mesmo lugar, com o objetivo de agendar uma audiência com Ricardo Dantas e recolher assinaturas para entrar com uma ação judicial popular pela nomeação. "Se o secretário apresentar um posicionamento favorável à nossa luta, não vamos entrar com a ação. A expectativa é pela nomeação, mas temos que estar preparados", afirmou o presidente do Movimento Organizado dos Professores de Pernambuco (Moprope), Juarez Ribeiro.

Fonte: http://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2013/01/31/apos-protesto-aprovados-em-concurso-se-reunem-com-secretario-de-educacao-nesta-sexta-396481.php

Entretanto, ao determos nosso objeto de pesquisa especificamente na disciplina de arte, constatamos que em Pernambuco esta área de conhecimento já foi severamente esquecida pelo poder público na realização de um grande concurso público para professores realizado em 2005 (este certame possivelmente ocorreu em virtude da pressão do Ministério Público Estadual, conforme noticiário sobre professores temporários).

De acordo com a Portaria Conjunta SEDUC n.º 037, de 24/11/2005 inclusa no Diário Oficial do Governo de Pernambuco, houve a abertura de um concurso público disponibilizando quatro mil vagas para docentes da rede estadual. Apesar do número bastante expressivo de professores a ingressarem no ensino público estadual de Pernambuco naquele ano, nenhuma vaga foi ofertada para a disciplina de arte.

Foram centenas de vagas para disciplinas como educação física, química, biologia, português, geografia, história, matemática, enfim, praticamente todas as áreas de conhecimento. A disciplina de arte, que historicamente e até os dias de hoje enfrenta problemas de preenchimento por outros licenciados, foi indubitavelmente deixada de lado.

Quantos empregos poderiam ter sido ocupados por licenciados da área se tivessem elaborado um processo que oportunizasse os professores de arte formados? Quantas escolas poderiam ter garantida a presença de um profissional com formação específica? Quantos estudantes poderiam ter a possibilidade de acesso e contato com o mundo da arte na escola diante de um profissional da área?

Investigar o percurso histórico da execução de concursos públicos em Pernambuco para professor de arte, além de representar um campo de pesquisa politicamente importante a ser explorado, nos fornece um registro de avanços, retrocessos e um mapeamento da inserção da disciplina de arte na escola pública pernambucana ao longo desses anos, desde sua obrigatoriedade na escola básica como componente curricular obrigatório.

Na tabela apresentada a seguir, demonstramos o resultado que fizemos do levantamento de dados de concursos públicos, no estado de Pernambuco, encontrados em ambientes virtuais de instituições que elaboram concursos e também de empresas especializadas em divulgar editais de processos seletivos. Os dados incluem processos em que nos editais foi possível identificar vagas para docente de arte com ou sem especificação do campo artístico de formação, assim como cargos que foram denominados como arte/educador ou educador social, que pelo perfil de atuação notamos que se encaixava no ofício do ensinar em alguma área artística.

Quadro - Concursos Identificados em Pernambuco – Três Esferas – 34 Seleções Públicas

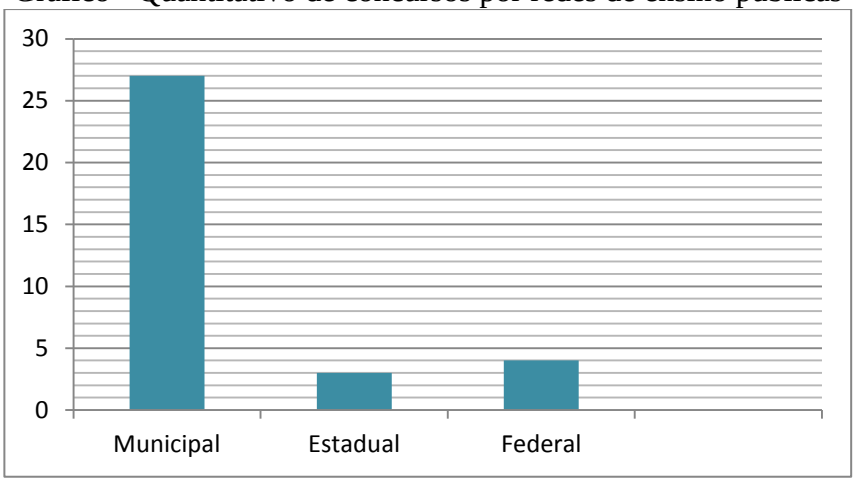
CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTES	ANO DE REALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO REALIZADORA
Prefeitura de Tamandaré	2003	IAUPE/UPE
Prefeitura de Garanhuns	2005	IAUPE/UPE
Prefeitura do Recife	2005	IAUPE/UPE
Prefeitura de Cabo de Santo Agostinho	2006	IAUPE/UPE
Prefeitura de Olinda	2006	IAUPE/UPE
CEFET- Petrolina	2007	IAUPE/UPE
Prefeitura de Bom Conselho	2007	IPAD
Prefeitura de Cortes	2007	ASPERHS
Prefeitura de Lagoa Grande	2007	ASPERHS
Prefeitura de Santa Maria da Boa Vista	2007	ASPERHS
CEFET- Petrolina	2008	CEFET/PE
Prefeitura de Alagoinha	2008	ASPERHS
Prefeitura de Glória do Goitá	2008	ASPERHS
Prefeitura de Itambé	2008	ASPERHS
Prefeitura de Pesqueira	2008	Pólis Consultoria
Sec. de Educação de PE 1	2008	IAUPE/UPE
Sec. de Educação de PE 2	2008	IAUPE/UPE
Prefeitura de Caruaru	2009	IPAD
Prefeitura de Ipojuca	2009	UNB/Cespe
Prefeitura de Jaboatão	2009	IAUPE/UPE
Prefeitura de Moreno	2009	IPAD
Prefeitura de Salgadinho	2009	ASPERHS
Colégio de Aplicação - UFPE	2010	COVEST - UFPE
Prefeitura de Afrânio	2010	ASPERHS
Prefeitura de Goiana	2010	IPAD
Prefeitura do Recife	2010	IAUPE/UPE
Prefeitura de Sirinhaém	2010	ASPERHS
Prefeitura de São José da Coroa Grande	2010	ASPERHS
Colégio da Polícia Militar – PE	2011	IAUPE/UPE
Prefeitura de Camocím de São Félix	2011	IAUPE/UPE
Prefeitura de Olinda	2011	IAUPE/UPE
Instituto Federal de Pernambuco - IFPE	2012	IFPE
Prefeitura de Quixaba	2013	CONPASS
Prefeitura de Ipojuca	2013	IAUPE/UPE

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir dos *sites* consultados, disponíveis nas referências desse trabalho.

Como podemos observar dos 185 municípios existentes no estado de Pernambuco, para apenas 25 deles foi realizado concurso nesses onze anos (2003-2013) que o nosso estudo investiga. Com relação à quantidade de concursos por ano vemos que os maiores percentuais se encontram no ano de 2008 com sete processos seletivos e 2010 com seis. Os menores percentuais foram registrados em 2003 e 2012 com apenas um concurso e 2005, 2006 e 2013 com dois a cada ano.

Ainda é possível perceber que os 34 processos seletivos incluem a rede municipal, estadual e federal. Esse quantitativo se organizou em 27 processos seletivos municipais, 3 estaduais e 4 federais, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico - Quantitativo de concursos por redes de ensino públicas



Fonte: gráfico construído pelo autor a partir do quantitativo de concursos identificados

Explicitamente, o gráfico mostra a diferença numérica dos processos seletivos, porém ao percebermos como esses concursos foram distribuídos no estado identificamos, de certa forma, um equilíbrio por região. Assim, dos 25 municípios em que houve concurso público, seis deles foram realizados no litoral do estado (Tamandaré, Recife, Olinda, Ipojuca, Jaboatão, São José da Coroa Grande). Na Zona da Mata foram realizadas seleções em oito cidades (Cabo, Cortês, Moreno, Goiana, Sirinhaém, Camocím de São Félix, Itambé, Glória do Goitá). No Agreste foram cinco processos seletivos (Garanhuns, Alagoinha, Pesqueira, Caruaru, Salgadinho). Por fim, no Sertão, seis cidades ocorreram certames (Petrolina, Bom Conselho, Lagoa Grande, Santa Maria, Afrânio, Quixaba).

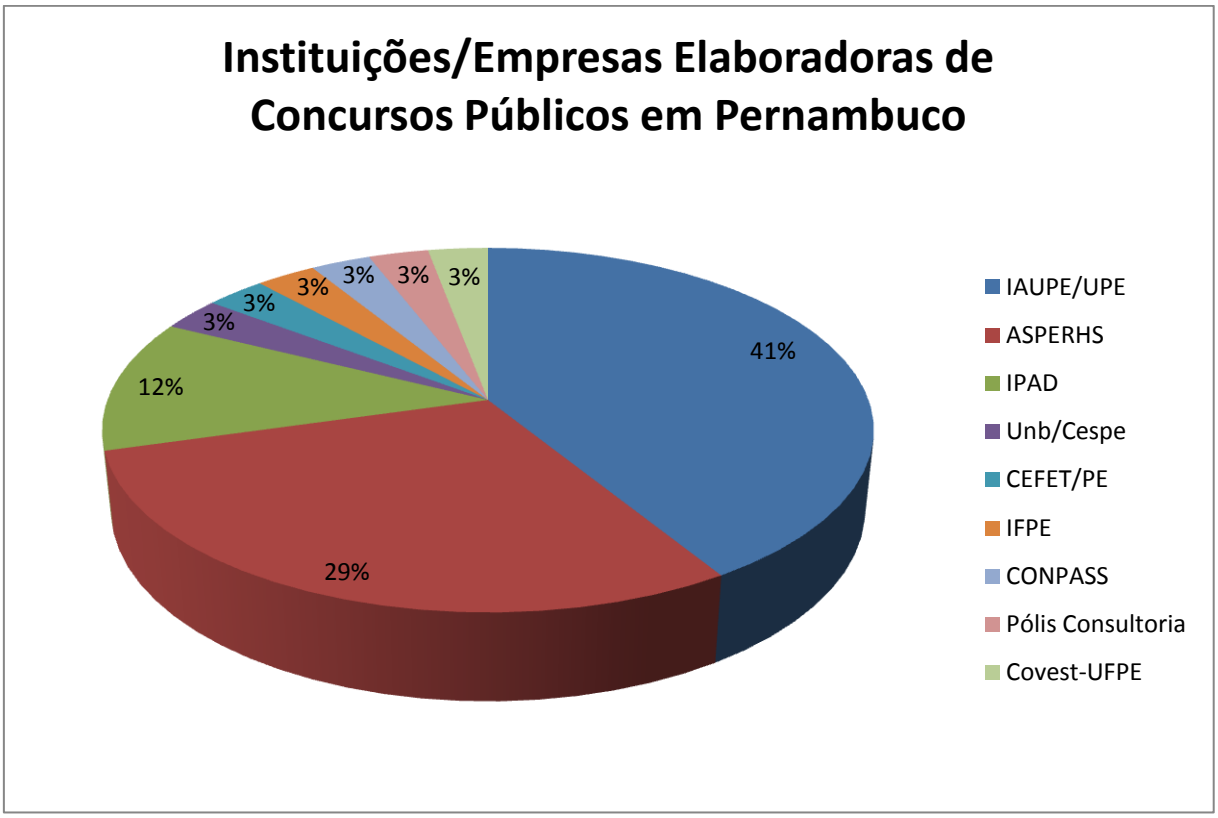
Das Instituições/Empresas que organizaram e elaboraram os processos seletivos em Pernambuco, nesses onze anos, encontramos nove. No entanto, 70% desses processos seletivos estiveram concentrados em apenas duas instituições e os 30% restantes em sete instituições.

De acordo com Bandeira Lima (2011), quando a Administração Pública por si só não realiza o concurso público, ela tem a obrigação de realizar o certame licitatório para escolha da empresa que se responsabilizará pela seleção. Gasparini (2007, p.67) também esclarece sobre esse ponto afirmando que atualmente a Administração pública “tem se valido de empresas especializadas na organização e realização de concursos públicos”. Às vencedoras

das licitações, “cabem todas as operações materiais ao bom resultado do certame” (Ibidem, p.67).

Deste modo, os dados apresentados a seguir em um gráfico, ilustram uma diversidade de Instituições/Empresas que ora elaboraram editais para seu próprio órgão, ora venceram tais certames de licitação. Identificamos que apenas os casos do IFPE (certame de 2012) e Colégio de Aplicação 2010 (Covest-UFPE) tiveram seus editais produzidos pelo próprio órgão. Todas as demais (95% aproximadamente), portanto, foram produzidas a partir de editais de licitação.

Gráfico - Percentuais de concursos públicos organizados por instituições/Empresas



Fonte: gráfico elaborado pelo autor com o quantitativo de empresas elaboradoras dos concursos identificados

Através do gráfico, uma curiosa questão nos é suscitada: se em Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco é a única instituição que forma professores nos campos das licenciaturas em artes visuais, dança, música e teatro, por que ela não participou da elaboração de nenhuma seleção da esfera municipal no estado? Em onze anos, vemos que apenas três instituições dominaram a responsabilidade de elaboração dos editais e provas (UPE, ASPERHS e IPAD). As duas últimas de ordem privada e a primeira de ordem pública.

Há de se refletir sobre alguns tópicos pertinentes frente a estes órgãos. O primeiro, no que diz respeito à Universidade de Pernambuco. Se esta instituição lidera a organização de

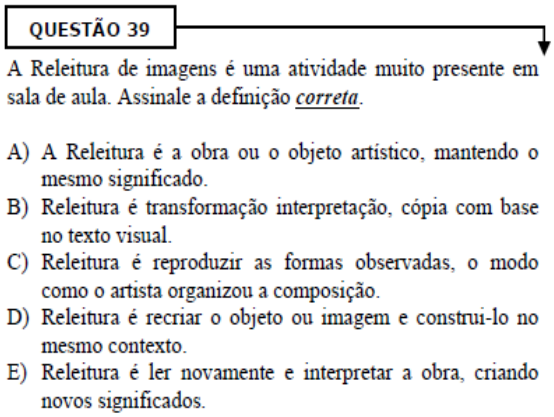
concursos públicos no estado, principalmente na capital e cidades próximas, a grande incidência tanto pode ser positiva, levando-se em consideração à suposta qualidade dos serviços prestados, quanto negativa, ao vermos pelo lado da restrição que pode ocorrer quando somente uma instituição constrói os parâmetros de formação e conteúdos para candidatos de uma área.

Se tal órgão não dialoga, por exemplo, com a instituição formadora (UFPE) de tais profissionais, ele simplesmente pode agir com certa autonomia e impor certos padrões de avaliação coerentes ou não, que se não existirem medidas de fiscalização podem desencadear procedimentos que reproduzam ao longo dos anos os mesmos modelos avaliativos para o profissional docente (algo que pode não ser vantajoso, caso não tenham qualidade).

Refletimos sobre isso, pois houve um caso do IPAD em 2009 nos concursos públicos para professor de arte dos municípios de Caruaru e Moreno em que notamos um fato surpreendente: 50% das questões de conhecimentos específicos estão praticamente idênticas umas as outras, com simples mudanças de alternativas ou com mesclas de alguns dados. Se houve a modificação das alternativas, a escolha de repetir as questões, provavelmente, não foi falha do órgão, e sim algo intencional.

A seleção de Moreno foi realizada em abril do ano em questão, enquanto que a de Caruaru foi realizada em novembro. Sendo assim, constatamos a falta de cuidado da comissão organizadora em repetir dez questões de artes na seleção de Caruaru, denunciando o descaso no procedimento avaliativo. Daí a problemática estabelecida quando um mesmo órgão se responsabiliza por vários certames. Apesar do fator qualitativo do concurso perder quando essas situações ocorrem, não há nenhuma lei que garanta a suspensão por conta desse tipo de problema. Ilustramos abaixo duas das questões com mudanças simples, utilizando praticamente o mesmo enunciado no que diz respeito à releitura de imagens:

Questão 39 (Moreno)

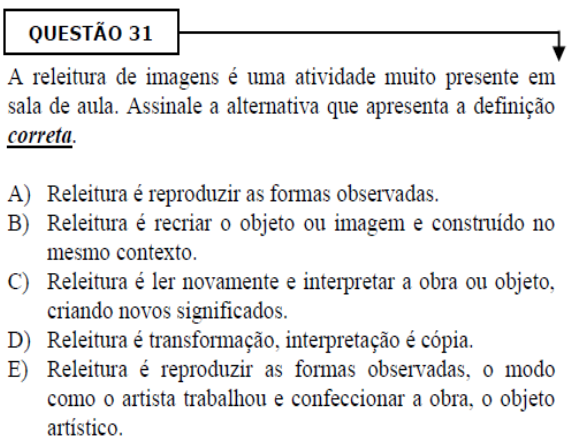


QUESTÃO 39

A Releitura de imagens é uma atividade muito presente em sala de aula. Assinale a definição ***correta***.

A) A Releitura é a obra ou o objeto artístico, mantendo o mesmo significado.
B) Releitura é transformação interpretação, cópia com base no texto visual.
C) Releitura é reproduzir as formas observadas, o modo como o artista organizou a composição.
D) Releitura é recriar o objeto ou imagem e construi-lo no mesmo contexto.
E) Releitura é ler novamente e interpretar a obra, criando novos significados.

Questão 31 –(Caruaru)



QUESTÃO 31

A releitura de imagens é uma atividade muito presente em sala de aula. Assinale a alternativa que apresenta a definição ***correta***.

A) Releitura é reproduzir as formas observadas.
B) Releitura é recriar o objeto ou imagem e construído no mesmo contexto.
C) Releitura é ler novamente e interpretar a obra ou objeto, criando novos significados.
D) Releitura é transformação, interpretação é cópia.
E) Releitura é reproduzir as formas observadas, o modo como o artista trabalhou e confeccionar a obra, o objeto artístico.

Não há, de fato, nenhuma medida legal que garanta qualidade na elaboração de questões. Se determinada empresa venceu um edital de licitação de um município, ela terá autonomia para construir as questões do modo que lhe for conveniente. Uma vez que neste caso do IPAD (2009) a empresa copiou/mesclou questões que ela própria elaborou em documentos anteriores, o plágio não se configura concretamente, pois não se plagia algo em que foi elaborado pelo mesmo "autor".

Maior problemática ainda, talvez, sejam alguns casos do envolvimento da ASPERHS Assessoria, empresa que elaborou vários concursos públicos para professores de arte lotados mais na área interiorana do estado de Pernambuco. Liderando na quantidade de certames produzidos junto com a IAUPE/UPE, esta empresa já foi investigada por fraudes nas licitações em que venceu para produzir suas seleções, de acordo com informações encontradas nas redes virtuais em diferentes sites e blogs como podemos observar nos exemplos a seguir.

A notícia exibida adiante relata a suspensão do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco de empresas que elaboram concursos públicos no interior do estado (como a ASPERHS) que supostamente tem em seus donos membros de uma mesma família. A fonte, de acordo com a notícia, é do *Pe360graus*, antigo site gerido pela Globo Nordeste. Segundo informações que constam no noticiário, a ação configura-se como uma quadrilha que age para que sempre um integrante da família vença um certame de licitação.

Recorte de notícia de site sobre fraude em concursos públicos

TCE/PE SUSPENDE NOVE CONCURSOS DE PREFEITURAS DO INTERIOR

O Tribunal de Contas do Estado (TCE) suspendeu a realização de nove concursos de prefeituras do interior. Cinco empresas responsáveis pelas provas estão sendo investigadas por fraudes grosseiras E se comprovadas as irregularidades, os prefeitos podem responder por improbidade administrativa na Justiça.

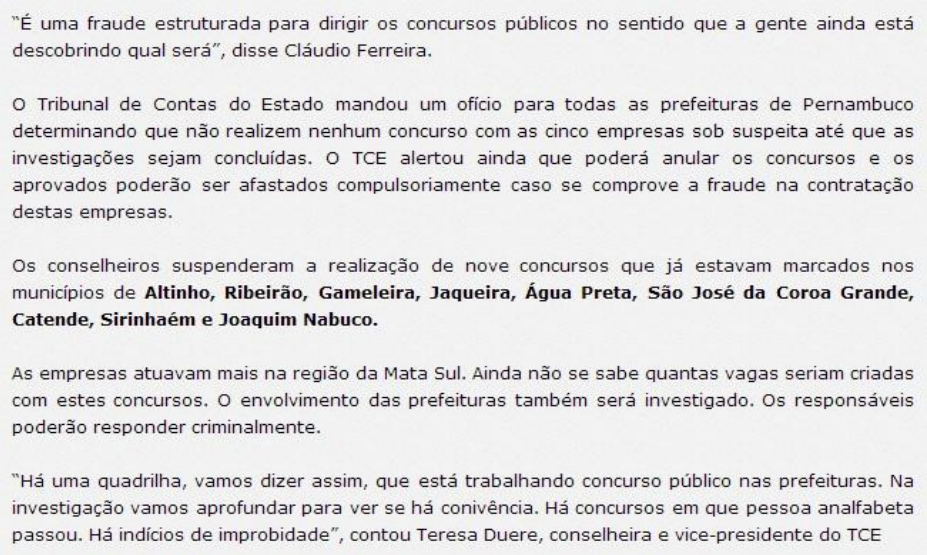
Até os auditores do TCE se surpreenderam com os indícios grosseiros de fraudes: "mais de uma empresa familiar participando de uma mesma licitação para poder garantir que ganhe uma da família. Elas têm trocado CNPJ de uma no nome de outra, papel timbrado em nome da outra empresa. Há situação de empresa recentemente constituída já organizando concurso", declarou o coordenador de controle externo do Tribunal, Cláudio Ferreira.

Cinco empresas estão sendo investigadas pelo TCE, acusadas de fraudar licitações para realizar concursos públicos. São elas: Consultoria e Assessoria Medeiros Ltda (Comede); Instituto Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento e Estudo Educacional e Cultural (Ipedec); Select Consultoria e Assessoria Ltda; J.S. Assessoria e J. F. dos Santos Consultoria (Asperhs); e MGF Serviços e Assessoria Ltda.

Fonte: Disponível em http://portalcrnet.wordpress.com/tag/asperhs/ Acesso em 16/08/2014.

De acordo com os auditores que investigaram o caso em 2010, a ação dessas empresas pode gerar irregularidades maiores. É possível, em nosso entendimento, que se há fraude na elaboração, também poderão ocorrer outras como facilitações a determinados candidatos. Apesar de não termos encontrados informações sobre o andamento desse processo, pensamos que estas ações, se comprovadas tais improbidades, ferem os princípios estipulados pela Constituição Federal de 1988 no que diz respeito ao caráter de isonomia e transparência dos concursos públicos. Abaixo, seguem outros detalhes da mesma notícia encontrada em diversas páginas virtuais sobre o ocorrido com certames no interior de Pernambuco:

Recorte de notícia de site sobre fraude em concursos públicos



"É uma fraude estruturada para dirigir os concursos públicos no sentido que a gente ainda está descobrindo qual será", disse Cláudio Ferreira.

O Tribunal de Contas do Estado mandou um ofício para todas as prefeituras de Pernambuco determinando que não realizem nenhum concurso com as cinco empresas sob suspeita até que as investigações sejam concluídas. O TCE alertou ainda que poderá anular os concursos e os aprovados poderão ser afastados compulsoriamente caso se comprove a fraude na contratação destas empresas.

Os conselheiros suspenderam a realização de nove concursos que já estavam marcados nos municípios de **Altinho, Ribeirão, Gameleira, Jaqueira, Água Preta, São José da Coroa Grande, Catende, Sirinhaém e Joaquim Nabuco.**

As empresas atuavam mais na região da Mata Sul. Ainda não se sabe quantas vagas seriam criadas com estes concursos. O envolvimento das prefeituras também será investigado. Os responsáveis poderão responder criminalmente.

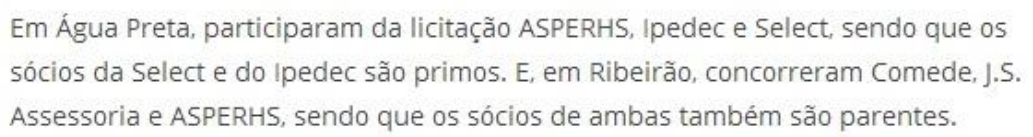
"Há uma quadrilha, vamos dizer assim, que está trabalhando concurso público nas prefeituras. Na investigação vamos aprofundar para ver se há conivência. Há concursos em que pessoa analfabeta passou. Há indícios de improbidade", contou Teresa Duere, conselheira e vice-presidente do TCE

Fontes[6]: http://www.avozdavitoria.com/tag/pe360graus/page/12/
http://www.pinzon.com.br/index.php?i=5&c=9&n=6239
http://portalcrnet.wordpress.com/tag/asperhs/
http://siteantigo.mppe.mp.br/index.pl/clipagem20100710_02

Como pudemos observar, em vários municípios podem ter ocorrido fraudes relativas aos concursos públicos para docentes elaborados por diferentes empresas. Esta situação, extremamente grave, ressalta a responsabilidade acentuada do Estado e da sociedade civil na fiscalização dos serviços prestados à sociedade com o orçamento público. Outra notícia veiculada nos meios de comunicação denuncia o ocorrido.

[6] Esta notícia pode ser visitada nos diversos endereços citados, todos acessados em 16/08/2014.

Recorte de outra notícia de site sobre fraude em concursos públicos


Em Água Preta, participaram da licitação ASPERHS, Ipedec e Select, sendo que os sócios da Select e do Ipedec são primos. E, em Ribeirão, concorreram Comede, J.S. Assessoria e ASPERHS, sendo que os sócios de ambas também são parentes.

Fonte: http://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2010/10/06/concurso-de-altinho-e-suspenso-a-pedido-do-tce/

Deste modo, preocupamo-nos assim com estes fatores externos que envolvem os concursos públicos no estado de Pernambuco. O ingresso de servidores na carreira docente não deve se submeter à luta de mercado por parte das empresas elaboradoras, como se já não bastassem as dificuldades nos planos salariais e de carreira desta categoria, ainda precisamos estar atentos a todas as logísticas que podem estar por trás desses certames públicos.

Outro dado importante a ser destacado em nossa análise, presente nos Editais, diz respeito às nomenclaturas do cargo a ser preenchido. A pluralidade existente traz à tona uma série de questionamentos a refletir. A utilização do termo "Arte" e "Artes", por exemplo, significa uma área específica de formação ou todas elas? O que se entende por um cargo de "Arte" e "Arte-Educador" em vagas distintas? "Artes e Música" seria o profissional com as duas formações? Existe em alguma instituição de ensino superior brasileiro o curso com a nomenclatura "Educador Social em Artes Cênicas, Música e Dança"?

A Universidade Federal de Pernambuco, única instituição no estado com o curso em nível superior para a licenciatura na área de arte, desde a década de 1970, oferecia a Licenciatura em Educação Artística (Artes Plásticas ou Artes Cênicas) e a partir de 2010 com a Reforma Curricular o curso recebeu a nomenclatura de Artes Visuais e o curso de Artes Cênicas passou a ser chamado Teatro. Assim, o profissional formado por esta instituição recebe a titulação de Licenciado em Educação Artística-Artes Plásticas, Licenciado em Educação Artística-Artes Cênicas, Licenciado em Artes Visuais ou Licenciado em Teatro. Portanto, por que o cargo seria "Arte", "Arte-Educador", "Educador Social"?

Na tabela a seguir é possível visualizar para cada processo seletivo a nomenclatura do cargo solicitada.

Quadro - Nomenclaturas dos Cargos

CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTES	NOMENCLATURA DO CARGO
Prefeitura de Tamandaré	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
Prefeitura de Garanhuns	ARTE
Prefeitura do Recife	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Pref. de Cabo de Santo Agostinho	ARTE e ARTE-EDUCADOR
Prefeitura de Olinda	ARTE
CEFET- Petrolina	ARTES
Prefeitura de Bom Conselho	ARTE-EDUCAÇÃO
Prefeitura de Cortes	ARTES
Prefeitura de Lagoa Grande	ARTE-EDUCADOR
Pref. de Santa Maria da Boa Vista	MÚSICA
CEFET- Petrolina	ARTES
Prefeitura de Alagoinha	ARTES
Prefeitura de Glória do Goitá	MÚSICA
Prefeitura de Itambé	ARTES
Prefeitura de Pesqueira	ARTE
Sec. de Educação de PE 1	ARTE
Sec. de Educação de PE 2	ARTE
Prefeitura de Caruaru	ARTE e MÚSICA
Prefeitura de Ipojuca	ARTES
Prefeitura de Jaboatão	ARTE e MÚSICA
Prefeitura de Moreno	ARTES
Prefeitura de Salgadinho	ARTES
Colégio de Aplicação - UFPE	ARTES CÊNICAS/ED. MUSICAL/ED. ARTÍSTICA
Prefeitura de Afrânio	ARTES
Prefeitura de Goiana	ARTES
Prefeitura do Recife	ARTES
Prefeitura de Sirinhaém	ED. SOCIAL – ARTES CÊN./MÚSICA E DANÇA
Pref. de São José da Coroa Grande	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
Colégio da Polícia Militar – PE	ARTES
Pref. de Camocím de São Félix	“ARTES E MÚSICA”[7]
Prefeitura de Olinda	ARTES E EDUCAÇÃO MUSICAL
Inst. Federal de Pernambuco	ARTES VISUAIS/MÚSICA
Prefeitura de Quixaba	MÚSICA
Prefeitura de Ipojuca	ARTES E MÚSICA

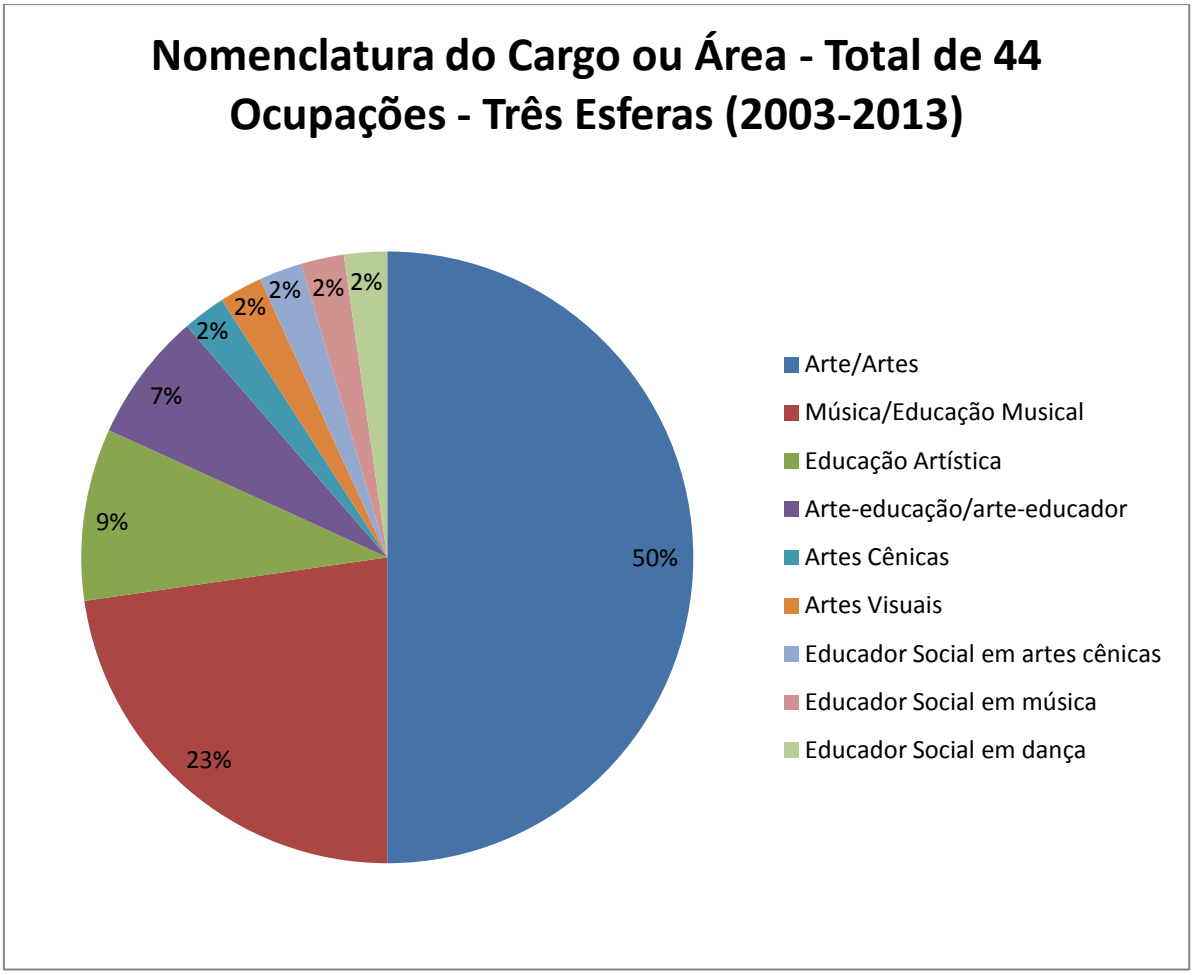
Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir dos editais de concurso analisados.

No cômputo geral é possível identificar, pelo menos, nove nomenclaturas diferentes para assumir a docência em arte. Essa pluralidade permite o levantamento de diversos questionamentos sobre quem elabora esses editais, qual entendimento tem sobre a área e as titulações profissionais que recebem aqueles que cursam o nível superior em arte, o que conhecem e sabem sobre as estruturas e os componentes curriculares existentes na Educação Básica?

O gráfico, a seguir, compila a porcentagem, por nomenclatura dos cargos exigidos, nos certames das três esferas de ensino públicas. Observe, por exemplo, que 50% corresponde ao cargo de Arte/Artes, profissional que não existe com essa nomenclatura, pelo menos, formado no estado de Pernambuco.

[7] Neste certame público, o cargo recebeu esta nomenclatura única.

Gráfico – Nomenclatura dos cargos



Fonte: gráfico elaborado pelo autor com os percentuais das nomenclaturas de cargo utilizadas nos editais.

Os números que este gráfico levanta revelam uma característica básica identificada nas nomenclaturas do cargo no período de 2003 a 2013 nos concursos públicos: as seleções no estado de Pernambuco em sua maioria não especificam que campo artístico o professor trabalhará. A nomenclatura pode revelar concepções e práticas do ensino de arte que propositadamente ou não direcionam o docente para uma seleção no qual ele mesmo não tenha ciência de quais saberes e objeto de conhecimento terá que lidar nas provas.

Por exemplo, para os cargos intitulados professor de "educação artística", esta nomenclatura refere-se a professores formados em qualquer campo artístico ou especificamente a aquele profissional graduado na época em que esta terminologia foi estabelecida?

Na década de 70 este vocábulo referia-se especificamente a profissionais licenciados para ministrarem artes cênicas, plásticas, música e desenho (BARBOSA, 1988). Deste modo, os certames públicos não especificam se para atuar no cargo de professor de "educação

artística" o profissional deve possuir o diploma desta época (polivalente) ou se este nome teria a mesma funcionalidade de qualquer outro, como arte(s) ou arte-educação.

Além disso, a diversidade dessas nomenclaturas e suas possíveis definições pelos órgãos que elaboram demonstra que, se escolhidos de forma aleatória ou arbitrária, alguns campos artísticos podem permanecer esquecidos por muitos anos e prejudicar, inclusive, a empregabilidade dos formados para ensinar arte em Pernambuco na esfera pública.

Por exemplo, as áreas das artes visuais e das artes cênicas (teatro e dança), que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 completam (junto com a música) as subáreas de conhecimento em arte na escola, estão representadas cada uma com apenas 2% em todos os certames públicos. Um número preocupante.

Considerando de forma excepcional o concurso público municipal de Sirinhaém que destinou vagas para educador social nas áreas da arte (com nível médio como requisito de formação), os únicos órgãos que destrincharam as vagas para as áreas de artes visuais e artes cênicas com nível superior foram da esfera federal (IFPE e Colégio de Aplicação, respectivamente).

A Universidade Federal de Pernambuco, portanto, tem cumprido ao longo dos anos sua missão de formar profissionais da docência em arte nos diversos campos, e, entretanto, o mercado de trabalho na esfera pública não tem estabelecido na esfera municipal/estadual nenhum processo seletivo específico para os docentes de artes visuais, teatro e dança.

As tentativas desses profissionais em inserir-se no ensino público praticamente configuram-se com a inscrição em certames de nomenclaturas globais (arte(s), arte-educação, educação artística) que podem promover um sincretismo de todos os conteúdos dos campos artísticos em suas provas, dificultando o preparo dos candidatos nas avaliações.

A partir da análise desses últimos dados na ilustração gráfica, verificamos que a única área do campo artístico que já foi contemplada em todos esses anos na esfera municipal para seleção de docentes de arte foi a área da música. Esta única exceção e área que temos diante deste quadro, por sinal, ocupa a segunda posição nas nomenclaturas, agregando também a estes rótulos os requisitos de formação com licenciatura em música, de forma geral.

Esta área já vem, pouco a pouco, conquistando um espaço maior frente aos outros campos, inclusive com questões legais a seu favor. Uma lei sancionada em 2008 pelo governo federal acrescenta um parágrafo ao artigo 26 da lei 9394/96, designando que *A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular*, dando um prazo de três anos para as escolas se adaptarem. Este contexto ganha um fator de complexidade.

Mais que uma luta agora entre os campos artísticos para se firmarem no cenário nacional do ensino das artes, nós, professores, precisamos nos unir a fim de evitar que a conquista da obrigatoriedade do ensino de arte na escola não se torne agora numa concorrência de que área adentrará nos meios escolares a fim de romper com as fragilidades conceituais que historicamente foram construídas.

A fim de dissolver essa suposta concorrência, há atualmente um projeto de lei (7032/10) aguardando aprovação final da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, que prevê como conteúdo obrigatório no ensino de artes os campos da música, das artes plásticas e das artes cênicas. Caso seja aprovado, as escolas terão o prazo de cinco anos para cumprir a legislação e disponibilizar para os alunos ou no tempo regular ou no contraturno todos estes campos artísticos. Importante considerar, no entanto, que conteúdo obrigatório não é sinônimo de componente curricular obrigatório. No entanto, houve correções no projeto e o termo "conteúdo obrigatório" foi substituído por componente curricular obrigatório, especificando todos os campos artísticos e ainda o estudo de patrimônios artísticos, históricos e culturais.

A partir deste texto legal poderá mesmo haver uma conquista política na área específica? Se as áreas de conhecimento da arte forem consideradas somente por conteúdos, o conceito da polivalência ainda permeará o contexto. A ação deste projeto de lei poderia reduzir algumas tensões na seleção dos campos artísticos em concursos públicos (se forem consideradas áreas específicas de conhecimento e componentes curriculares distintos), entretanto, se a área terá números de graduados suficientes para dar conta dessa demanda no país inteiro, será outra discussão mais específica que não abordaremos neste trabalho.

Por trás dessas nomenclaturas há em todos os editais as exigências de formação que o candidato precisa obter para ocupar o cargo. São elas que serão fundamentais para que compreendamos se os termos utilizados para caracterizar as licenciaturas condizem com tais nomenclaturas. As exigências de formação também designarão a exclusão ou não dos campos artísticos que podem participar para concorrer ao cargo de professor de arte.

3.3 CARGOS, COMPONENTES CURRICULARES E REMUNERAÇÃO

Após a caracterização nominal dos cargos, passamos agora a analisar as exigências de formação para preenchimento dos cargos. Observamos aqui também uma grande conjuntura de nomes das licenciaturas requeridas. Os quarenta e quatro cargos para preenchimento exploraram tanto como requisito o ensino médio quanto o ensino superior na área de arte e

também em outras áreas (como pedagogia e letras). Demonstramos assim, a tabela com todos os requisitos estabelecidos, como também um gráfico que oferece uma visão mais sintética desta mostra de dados. Também tivemos interesse em ilustrar graficamente a relação do grau de escolaridade solicitado nestes certames públicos. Os requisitos de habilitação são "as condições mínimas para o exercício do cargo e que são, nessas condições, imprescindíveis" (ROCHA, 2006, p.75).

Quadro - Exigência do Cargo

CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTES	EXIGÊNCIA DO CARGO
Prefeitura de Tamandaré	Licenciatura Plena em Educação Artística.
Prefeitura de Garanhuns	Licenciatura Plena em Educação Artística.
Prefeitura do Recife	Diploma de Licenciatura Plena, com habilitação especifica na disciplina.
Pref. de Cabo de Santo Agostinho	Arte-educador → curso médio completo Arte → Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística.
Prefeitura de Olinda	Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística.
CEFET- Petrolina	Graduação em Educação Artística com habilitação em música.
Prefeitura de Bom Conselho	Curso de Graduação de Licenciatura Plena na área da disciplina.
Prefeitura de Cortes	Curso de graduação em suas áreas de atuação.
Prefeitura de Lagoa Grande	Diploma de Conclusão do Curso de Pedagogia ou Normal Superior.
Pref. de Santa Maria da Boa Vista	Diploma de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena correspondente à área de conhecimento específica do cargo a que concorre.
CEFET- Petrolina	Graduação em Educação Artística, Música ou Artes Visuais.
Prefeitura de Alagoinha	Licenciatura em Letras.
Prefeitura de Glória do Goitá	Curso Licenciatura em Música ou áreas afins.
Prefeitura de Itambé	Licenciatura Plena nas áreas de atuação do professor de cada disciplina.
Prefeitura de Pesqueira	Graduação em Licenciatura Plena nas diversas disciplinas da área relacionada a sua atuação.
Sec. de Educação de PE 1	Graduação em licenciatura plena em artes cênicas, visuais ou plásticas.
Sec. de Educação de PE 2	Graduação em Licenciatura Plena em Artes nas modalidades: Cênicas, Visuais, Dança e Música.
Prefeitura de Caruaru	Graduação em licenciatura plena, com habilitações específicas em área própria. (Arte e Música)
Prefeitura de Ipojuca	Curso superior de licenciatura plena em Artes; ou curso de nível superior de graduação em Pedagogia ou de licenciatura plena com pós-graduação específica na área de Artes e experiência mínima de 2 anos de docência, para o exercício de funções de suporte

	pedagógico direto à docência.
Prefeitura de Jaboatão	Possuir graduação em licenciatura plena em Música e nas disciplinas das áreas específicas do conhecimento para o magistério das séries finais do ensino fundamental. (Arte e Música)
Prefeitura de Moreno	Licenciatura Plena compatível com a disciplina a ser ministrada.
Prefeitura de Salgadinho	Licenciatura em Artes com habilitação em artes plásticas, artes cênicas, danças.
Colégio de Aplicação - UFPE	ARTES CENICAS: Licenciado Pleno em Artes Cênicas, com Especialização na área ou em áreas afins. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: Licenciado Pleno em Artes Plásticas, com Especialização na área. EDUCAÇÃO MUSICAL: Licenciado Pleno em Música, com Especialização
Prefeitura de Afrânio	Diploma de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Artes nas modalidades: Cênica, Visuais, Dança e Musica.
Prefeitura de Goiana	Licenciatura em artes.
Prefeitura do Recife	Licenciatura em artes.
Prefeitura de Sirinhaém	Ensino Médio (ou antigo 2º grau concluído) + curso de especialização em artes cênicas, dança, e música.
Pref. de São José da Coroa Grande	Licenciatura Plena em suas áreas de atuação.
Colégio da Polícia Militar – PE	Diploma ou Declaração de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Artes Cênicas, Visuais ou Plásticas, devidamente registrado, fornecido por instituição reconhecida pela autoridade pública.
Pref. de Camocím de São Félix	Licenciatura na área.
Prefeitura de Olinda	Licenciatura plena em educação artística. Licenciatura plena em música.
Instituto Federal de Pernambuco	Licenciatura em música. Licenciatura em Artes Visuais (Educação Artística / Artes Plásticas.
Prefeitura de Quixaba	Nível Médio Completo, curso de especialização em música e/ou Conclusão de curso superior com licenciatura plena em música.
Prefeitura de Ipojuca	Artes → Diploma ou Declaração de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Artes nas modalidades: Cênicas, Visuais, Dança e Música, devidamente registrado, fornecido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação. Música → Diploma ou Declaração de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Plena em Música, devidamente registrado, fornecido por instituição reconhecida pela autoridade pública competente.

Fonte: quadro elaborado pelo autor com os dados presentes nos editais dos concursos públicos.

Chama-nos a atenção para o fato de que mais de 20 desses municípios convocam profissionais com Licenciatura, o que deveria ser uma regra geral para todo e qualquer

concurso voltado para o ensino. Observamos também que Petrolina, Cortês, Lagoa Grande, por exemplo, exigem a Graduação, mas não está explícito se significa o Bacharelado ou a Licenciatura. Outro dado a ser destacado é que os municípios do Cabo, Sirinhaém e Quixaba requerem apenas o Ensino Médio, comprometendo explicitamente a formação que os estudantes deveriam receber com um profissional formado especificamente na área de atuação. Abaixo, construímos uma tabela especificando a quantidade resumida de nomenclaturas diferentes dos requisitos e quantas vezes elas apareceram nos certames, considerando os quarenta e quatro cargos, dos trinta e quatro editais.

Tabela - Exigências dos Cargos – Quantidade de Ocorrências

Quantidade total de concursos públicos: 34 **Quantidade total de cargos: 44** **Quantidade de requisitos diferentes: 21** **Exigência do Cargo**	**Ocorrência (Quant.)**
Licenciatura em Arte(s).	08
Licenciatura em Música.	08
Licenciatura em Educação Artística.	07
Lic. Em Artes nas modalidades: cênica, visuais, dança e música.	03
Ensino Médio com curso de especialização em música.	02
Licenciatura em Arte-educação	01
Licenciatura em "Artes e Música"	01
Ensino Médio.	01
Graduação em Educação Artística com habilitação em música.	01
Pedagogia ou Normal Superior.	01
Graduação em Educação Artística, Música ou Artes Visuais.	01
Licenciatura em Letras.	01
Licenciatura em Artes Cênicas, Visuais ou Plásticas.	01
Licenciatura em Artes ou Pedagogia ou Lic. Plena com pós-grad. em arte.	01
Lic. em Artes com habilitação em artes plásticas, artes cênicas, danças.	01
Licenciatura em Artes Cênicas.	01
Licenciatura em Artes plásticas.	01
Ensino Médio com curso de especialização em artes cênicas.	01
Ensino Médio com curso de especialização em dança.	01

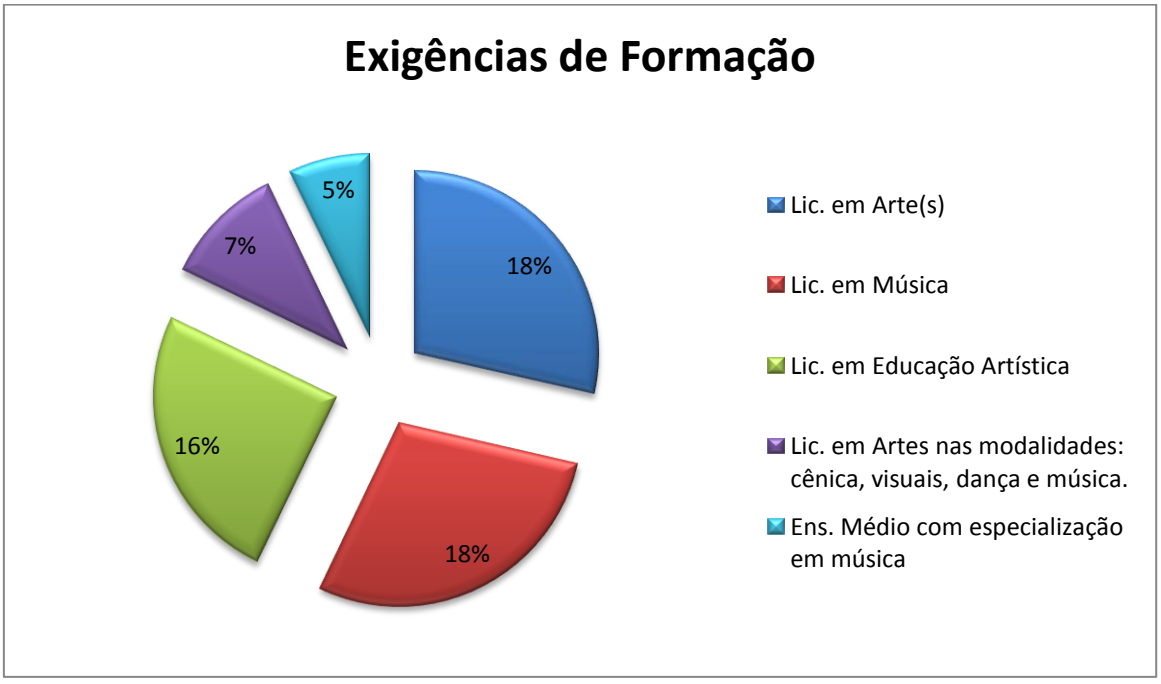
Licenciatura em artes visuais (educação artística/artes plásticas).	01
Médio completo com especialização em música ou licenciatura em música.	01

Fonte: tabela elaborada pelo autor com os dados presentes nos editais dos concursos públicos.

Observamos que apesar de haver distintos campos artísticos na área de arte previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram identificadas vinte e uma nomenclaturas diferentes como requisitos de formação para o profissional docente em arte nos editais dos 34 concursos públicos. Isso revela a complexidade presente nos diversos editais para seleção do candidato, que ora exclui determinadas formações, ora especifica ou mesmo estabelece denominações não existentes em nenhuma instituição formadora.

Deste modo, a inserção do professor de arte na esfera pública em Pernambuco pode ficar a critério, inclusive, de pura sorte, caso sua formação seja contemplada na nomenclatura, pois, caso contrário, o candidato deverá aguardar a próxima oportunidade. Tendo em vista que a banca examinadora é responsável pela elaboração das provas e "seus integrantes devem ser profissionais qualificados e especializados nas áreas de conhecimento que serão avaliadas" (ROCHA, 2006, p. 122), como essa divisão é feita com relação aos campos artísticos? Nos gráficos seguintes, destacamos os requisitos mais frequentes, bem como as escolaridades mais exigidas:

Gráfico - Requisitos Frequentes



Fonte: gráfico elaborado pelo autor com as porcentagens referentes ao total de quarenta e quatro cargos presentes nos editais.

Observamos que 52% das exigências englobam arte, música e educação artística. Com exceção da música, única área especificada, a incidência de licenciaturas abrangentes (como educação artística) ou arte (inexistente nas universidades) dificulta na definição do perfil docente que o certame almeja recrutar para determinada escola pública.

Chama-nos atenção que a quarta exigência mais recorrente foi a licenciatura em artes nas suas diversas modalidades (cênicas, visuais, dança e música), estipuladas pelos PCNs, reforçando mais uma vez o caráter de concorrência para múltiplas graduações, dificultando, provavelmente, na própria elaboração dos conteúdos e questões das provas. Neste caso, não se tratou de estabelecer o perfil de um profissional especificamente, mas de profissionais de várias licenciaturas que poderiam concorrer para tal vaga.

Neste último caso, por exemplo, quem seriam os professores qualificados e especialistas citados por Oliveira Rocha (2006) para construir a avaliação dos docentes candidatos? Um professor de cada campo artístico? Um professor de um campo específico apenas que construa uma prova válida para todos os outros? Constata-se que essas indagações denunciam a fragilidade dos nossos concursos públicos para professor de arte.

As exigências de formação para o professor de arte ao longo desses últimos onze anos em Pernambuco concentraram-se, assim como as nomenclaturas, em tipificações genéricas ou mais voltadas para área de licenciatura em música, permitindo, na maioria dos editais, que os mais diversos licenciados em vários campos artísticos pudessem concorrer pela mesma vaga. Representando 5% dos requisitos, observamos a presença do ensino médio com especialização em música, embora os editais que se utilizaram desta solicitação não descrevessem que tipo de especialização é esta (Qual curso? Qual carga horária? Precisa de certificação do Ministério da Educação?).

Com 16% temos a Licenciatura em Educação Artística como requisito. Uma problemática pertinente deste caso é que mesmo com a existência dos cursos em que até nos últimos anos continham este nome enquanto curso de formação para o docente em arte, existiam as habilitações específicas (por exemplo, Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas). Sendo assim, esta exigência de formação acaba tornando-se imprecisa.

Com 18%, liderando os requisitos mais frequentes, temos a licenciatura em música. Sua aparição nos certames sempre dialogou com a nomenclatura do cargo (professor de música ou educação musical, geralmente) e, desta forma, observamos nessas situações um concurso público mais claro e direcionado para um profissional específico que propiciou concorrentes na esfera profissional apenas deste campo artístico, embora Arroyo (2004) já

tenha relatado em um artigo a problemática de diversas nomenclaturas dentro do campo da própria música.

Por fim, a Licenciatura em Arte(s), também com 18%, liderou a ocorrência nos certames públicos. Este requisito traz consigo, além de uma grande presença nas exigências de formação, as maiores problemáticas, pois seu termo não diz respeito a nenhum curso válido de formação docente na área de arte. Muitos concursos públicos que designaram o nome do cargo de professor de "arte" exigiram a licenciatura na "área da disciplina", informação que tem coerência para outras áreas como história e geografia, por exemplo, mas não se encaixam enquanto nomenclatura no perfil de curso para a área de arte (que existem em áreas específicas ou com habilitações específicas).

Outros dezesseis requisitos de formação foram identificados com apenas uma ocorrência de cada um em editais de concursos públicos. Podemos observar um grande amálgama em que tanto verificamos o destrinchamento de determinado campo artístico e, também, casos em que os licenciados em arte não puderam nem concorrer, tendo em vista a exigência de graduação apenas em pedagogia ou letras (foram os casos das Prefeituras de Lagoa Grande e Alagoinha, respectivamente).

A complexidade e contradição dos dados destes últimos gráficos mostrados revelam situações de extrema dificuldade em compreender o perfil profissional que deveria ocupar as vagas ofertadas tendo em vista, principalmente, os seguintes pontos: indicação de formações não existentes nas universidades, nomes que mesclam graduações distintas, cargo que mescla escolaridades distintas e, por fim, a problemática da escolha dos campos artísticos para definição do cargo.

Os municípios de Bom Conselho e Lagoa Grande tinham as nomenclaturas do cargo como arte-educador, e, para elencar os requisitos definiram a licenciatura na área do cargo e o curso de pedagogia, respectivamente. É sabido que não há Licenciatura em Arte-Educação (nem existiu nenhum curso com este termo), e que tal nome refere-se especificamente a um movimento na história do ensino de arte no Brasil, segundo Biasoli (1999, p.87):

> A arte-educação constituiu, no Brasil, um movimento surgido no final da década de 1970, organizado fora da educação escolar, que buscava novas metodologias de ensino e aprendizagem da arte nas escolas por meio de uma concepção de ensino de arte com base numa ação educativa mais criadora, mais ativa e que envolvesse o aluno de forma mais direta, mais concreta.

Com relação às exigências que mesclaram graduações distintas, temos não só o caso atípico da Prefeitura de Camocím de São Félix que criou uma única nomenclatura denominada “artes e música”, como o exemplo também da Prefeitura de Ipojuca (2009) na qual observamos a possibilidade de inscrição tanto por parte dos licenciados em Artes (que abre para todos os campos artísticos) ou graduados em pedagogia.

Para o primeiro caso, observamos que a exigência foi a licenciatura na área da disciplina (“artes e música”), o que acaba trazendo a problemática já levantada, ou seja, qualquer licenciatura em campos artísticos valerá, embora exista o acréscimo da música, que nesta situação pode ter sido desnecessária sua inclusão ou erradamente colocada junto a “artes”, caso a instituição necessitasse de um profissional docente específico de música.

Houve também situações de requisitos em que tanto o ensino médio quanto o superior poderiam ser válidos como formação para preenchimento do cargo. Esta característica põe em pauta as discussões sobre a importância ou não da formação acadêmica e a problemática da demarcação territorial da atuação no mercado de trabalho de uma determinada profissão. Este contexto pôde ser observado na Prefeitura de Quixaba, que tanto aceitava ensino médio com especialização ou superior em música.

Nas exigências entre os próprios campos artísticos, os concursos públicos, de modo geral, tanto citavam as modalidades previstas nos PCNs quanto citavam em algumas situações aleatoriamente para o cargo de professor de “arte(s)” ou “educação artística” apenas alguns campos artísticos. Não sabemos, neste último caso, se essas escolhas foram pensadas ou simplesmente feitas sem algum propósito específico.

Quadro - Discriminação aleatória dos campos artísticos

Exigências de Formação	Concurso Público
Graduação em Educação Artística, Música ou Artes Visuais.	CEFET-Petrolina
Licenciatura em Artes Cênicas, Visuais ou Plásticas.	Colégio da Polícia Militar
Lic. Em Artes com habilitação em artes plásticas, artes cênicas, danças.	Prefeitura de Salgadinho

Fonte: quadro elaborado pelo autor a partir das exigências de formação apresentadas nos editais.

No primeiro exemplo, percebemos a ausência da área de teatro e dança, embora o termo “educação artística” acabe por contemplar todas as áreas da arte. No segundo e terceiros casos, a ausência passou a pertencer à área da música. Entretanto, nos perguntamos: nestes requisitos não há citações sobre a licenciatura em teatro, mas, os portadores deste diploma poderão concorrer? Subentende-se que o termo “artes cênicas” permita a inscrição?

No segundo item, é dada abertura tanto para o termo artes visuais quanto artes plásticas, enquanto no terceiro é citada apenas a nomenclatura “artes plásticas”. Deste modo, o termo inclui ou exclui as artes visuais? A falta de informações complementares dificulta a nossa compreensão. Em concurso público, do ano de 2013, para o quadro do magistério do Distrito Federal[8], houve vagas separadas para Artes Visuais e Artes Plásticas.

Constatamos, todavia, que nos requisitos do cargo a mudança das nomenclaturas das vagas, aparentemente, surgiu por conta da mudança dos nomes dos cursos de formação, pois os conteúdos de certa forma se referem a mesma área de conhecimento. Tendo em vista que este concurso do Distrito Federal colocou na mesma lotação os docentes de artes cênicas e teatro, talvez deveriam ter feito o mesmo com artes plásticas e artes visuais. A ilustração abaixo demonstra um trecho do edital referido:

Quadro – Recorte do Concurso do Distrito Federal 2013

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR
101	Atividades
202	Artes Cênicas /Teatro
203	Artes Dança
204	Artes Música
205	Artes Plásticas
206	Artes Visuais

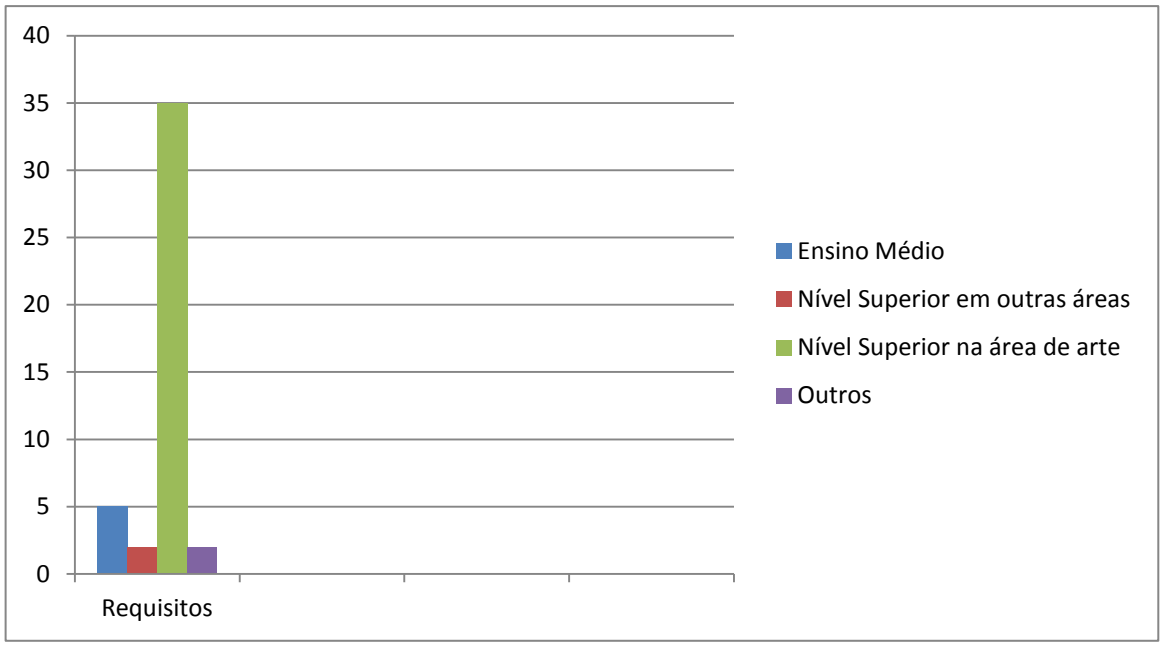
Fonte: http://www2.ibfc.org.br/arquivos/Edital_1_GDF.pdf

De todo modo, esses rótulos podem tornar-se uma dor de cabeça para algum candidato que de alguma forma se inscreve nas seleções públicas e pode correr o risco de seu diploma não se enquadrar nas discrições do edital. Afinal, quem pode ou não concorrer às vagas nestes casos pernambucanos? Expandir ao máximo a descrição dos requisitos? É preciso que a formatação dos documentos seja muito clara (com informações adicionais, talvez), tendo em vista o fato de que diversas modificações aconteceram nos rótulos dos cursos de formação de professores e dos perfis curriculares nesta área.

O gráfico a seguir demonstra a relação dessas exigências de acordo com a escolaridade, também importante para nossa análise.

[8] Edital Nº 01-SEAP/SEE, de 04 de Setembro de 2013, Disponível em http://www2.ibfc.org.br/arquivos/Edital_1_GDF.pdf Acesso em 24/08/2014.

Gráfico - Escolaridade exigida em todos os cargos[9]



Fonte: gráfico elaborado pelo autor a partir da escolaridade exigida nos editais.

O gráfico da escolaridade exigida nos cargos disponíveis de 2003 a 2013 em Pernambuco aponta para um dado importante: a requisição mais frequente do nível superior. Apesar de registradas algumas ocorrências de ensino médio para a regência da disciplina de arte nas escolas públicas, de 44 certames, 35 (80%) exigiram nível superior (incluindo os casos de Letras e Pedagogia).

Ainda assim, precisamos reforçar que esses casos de exigência do ensino médio não deveriam mais ocorrer, de acordo com os parâmetros de formação docente na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabeleceu em seu quarto parágrafo do artigo 87 que até o fim da Década da Educação (2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Em meio a essa dificuldade, a área de arte enfrenta um problema que já a acompanha há muitos anos e interfere na oferta de vagas em concursos públicos: a quantidade de docentes não licenciados na área. Segundo dados recentes do Censo Escolar 2013, muitos professores no Brasil atuam sem a licenciatura, e entre os que possuem tal formação, muitas vezes estes não atuam na disciplina em que são formados.

[9] O item “outros" refere-se a concursos públicos em que houve a exigência de distintas escolaridades para o mesmo cargo. Ocorreu, assim, o certame que exigiu nível médio ou Licenciatura em Música (Prefeitura de Quixaba), e o caso da Prefeitura de Ipojuca (2009) que tanto destinava o cargo para licenciado na área da arte como na área da pedagogia.

Os números indicam que tanto no ensino fundamental quanto no médio, a disciplina de arte é a que está em primeiro lugar na qual menos existem profissionais licenciados. No ensino fundamental a área aparece com 36,9% de profissionais sem a licenciatura, e no ensino médio o número sobe drasticamente para 85,1%. Há que se pensar em estratégias para que estes números reduzam e que novas oportunidades/vagas possam surgir no cenário nacional dos concursos públicos.

Levantamos nesta pesquisa alguns dados que julgamos importantes como a carga horária e o salário de nove certames, tendo em vista a discussão que fizemos sobre os aspectos externos à profissão que também interferem no processo de profissionalização docente. Afinal, "o problema salarial docente associa-se à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela" (GATTI et al, 2011, p.143), e, portanto, não devemos ter um olhar trivial para estas características. A definição dos nove certames diz respeito às seleções analisadas de modo mais específico sobre os conteúdos e questões, que se encontram no próximo tópico.

Tabela - Salários e Carga Horária

Concurso Público	Ano	Salário	Carga Horária
Tamandaré	2003	R$ 477,48	Não informado.
Garanhuns	2005	R$ 2,93 h/a	Não informado.
Cabo de S. A.[10]	2006	R$495,00 (arte-educador) R$2,45 h/a (arte)	30h semanal 150h mensal
Bom Conselho	2007	R$2,63 h/a	Não informado.
Pesqueira	2008	R$3,69 h/a	Não informado.
Moreno	2009	Piso da categoria com base na Lei Federal n.º11.738, de 11 de julho de 2008.	80 horas/aula mensais
São José da C. G.	2010	R$5,67 h/a	Até 200 horas-aulas mensais.
Olinda	2011	R$959,95	150 horas mensais.
Ipojuca	2013	R$1776,60	189 horas mensais.

Fonte: tabela construída pelo autor com dados compilados dos editais dos certames públicos.

Impossível não fixarmos nossa atenção ao valor irrisório de uma hora de trabalho do professor. A partir deste quadro com salários e carga horária de 2003 a 2013, constatamos que ao longo dos anos as remunerações não estão favoráveis para a valorização da carreira do

[10] Neste município ocorreram vagas para Professor de Arte (superior) e Arte-educador (nível médio). A prova específica deste último cargo contemplou conteúdos específicos da área.

magistério. Os maiores índices salariais vêm acompanhados de cargas horárias absurdamente altas. Mesmo no primeiro caso (Tamandaré), em que o professor ganhava o salário de R$477,48 (importante frisar que neste ano de 2003 o salário mínimo[11] era de R$240,00), a carga horária não é informada pelo edital. A diferença de quase 50% do salário mínimo neste certame de 2003 pode não ser compensada se a quantidade de horas de trabalho for alta. Em uma distância de três anos, a diferença salarial de municípios como Bom Conselho (R$2,63) e São José da Coroa Grande (R$5,67) são enormes.

Independente do ano em questão, notamos que os valores de hora-aula não ultrapassam R$7,00 reais. Realizando um cálculo simples, é possível visualizar que a Prefeitura de Ipojuca (2013) é a que melhor paga na relação custo-benefício (R$9,40 a hora aula). Entretanto, pensemos que uma carga horária de 189 horas mensais significa mais de 40 horas de trabalho por semana. E, deste modo, um salário de R$1776,60 que ainda sofrerá os descontos legais cabíveis, não facilita (devido à alta carga horária) que o professor encontre outros emprego, por uma questão de necessidade básica mesmo.

Importante frisar que estamos falando de uma profissão de nível superior. E, enquanto professor, o indivíduo necessita investir na qualificação de seu trabalho, adquirindo livros, e, principalmente na área da arte, participar e conhecer as manifestações artísticas de sua localidade, necessidades que requerem na maioria das vezes custos, além de ter a possibilidade de frequentar o eventos e congressos na área. Como um professor pode sobreviver com R$477,48, manter uma família e aperfeiçoar sua formação? Qual o estímulo dado para se seguir a carreira recebendo R$2,45 por hora de trabalho no Cabo de Santo Agostinho (2006)? Se considerarmos nesta época o salário mínimo (R$350,00) e supondo uma carga horária de 150 horas mensais, o salário do docente seria de R$367,50.

Imagem – Charge do salário da profissão docente

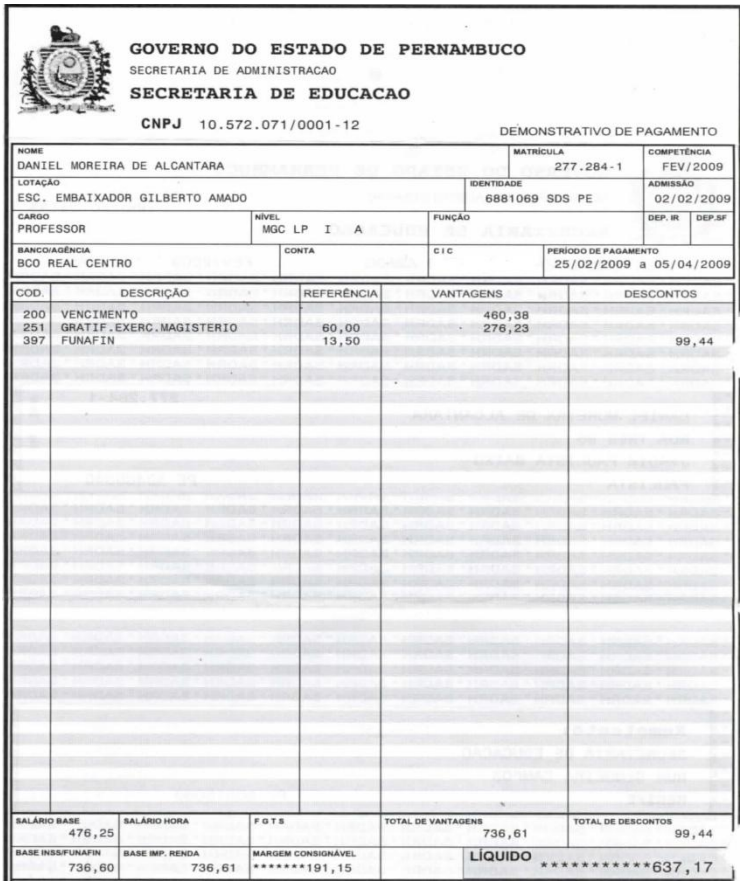
Fonte: http://ptarcisio.blogspot.com.br/2012/03/charge-de-romulo-estanrley_14.html

[11] Tabela de valores nominais dos salários mínimos. Disponível em http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm Acesso em 15/09/2014.

Neste exemplo, vemos que o profissional deste município receberia praticamente igual a um salário mínimo, por uma profissão que o professor investiu (no mínimo) quatro anos de estudo, para trabalhar aproximadamente 40 horas semanais. A carga horária para professor tem, aliás, um fator que a diferencia das de outras profissões.

Características como "os modos de contrato, a distribuição diária de seu trabalho – um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo – fazem que essa profissão porte tensão maior do que outras profissões" (GATTI et al, 2011, p.137). Em minha carreira profissional, fui professor de arte na rede estadual de Pernambuco nos anos de 2009 e 2010, e faço questão de publicar meu primeiro contracheque recebido.

Imagem – contracheque



GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE ADMINISTRACAO
SECRETARIA DE EDUCACAO
CNPJ 10.572.071/0001-12
DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

NOME	MATRÍCULA	COMPETÊNCIA
DANIEL MOREIRA DE ALCANTARA	277.284-1	FEV/2009

LOTAÇÃO	IDENTIDADE	ADMISSÃO
ESC. EMBAIXADOR GILBERTO AMADO	6881069 SDS PE	02/02/2009

CARGO	NÍVEL	FUNÇÃO	DEP. IR	DEP.SF
PROFESSOR	MGC LP I A			

BANCO/AGÊNCIA	CONTA	C I C	PERÍODO DE PAGAMENTO
BCO REAL CENTRO			25/02/2009 a 05/04/2009

COD.	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA	VANTAGENS	DESCONTOS
200	VENCIMENTO		460,38	
251	GRATIF.EXERC.MAGISTERIO	60,00	276,23	
397	FUNAFIN	13,50		99,44

SALÁRIO BASE	SALÁRIO HORA	F G T S	TOTAL DE VANTAGENS	TOTAL DE DESCONTOS
476,25			736,61	99,44

BASE INSS/FUNAFIN	BASE IMP. RENDA	MARGEM CONSIGNÁVEL	LÍQUIDO
736,60	736,61	*******191,15	**********637,17

Fonte: arquivos pessoais do autor

Nota-se que o vencimento salarial é praticamente o valor do salário mínimo da época (em 2009 era de R$465,00). O contrato era de 150 horas mensais (em torno 40h semanais). Havia um valor adicional de gratificação por exercício de magistério, totalizando o salário R$637,17. É triste perceber que uma profissão tão importante para qualquer sociedade luta até

hoje para que o poder público pague o piso, ou seja, o mínimo aceitável pela sua atuação profissional no Brasil.

Não é à toa, portanto, que nos últimos anos vemos notícias de baixa procura pela licenciatura no país. Em pesquisa realizada por Bernadete Gatti (GATTI et al, 2011, p.144) sobre a remuneração de professores da educação básica nas diversas regiões do Brasil a constatação foi de que "as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam em sua atuação". Seguem abaixo as manchetes de vários noticiários entre 2010 e 2014, sobre essa temática:

Imagens – Noticiários de páginas virtuais

Fonte: http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-10-15/salarios-baixos-provocam-fuga-de-professores-da-carreira.html

Fonte: http://www.portoferreirahoje.com.br/noticia/2014/01/21/a-carreira-de-professor-e-uma-das-menos-procuradas-pelos-jovens-brasileiros/

Fonte: http://www.diarioweb.com.br/novoportal/noticias/educacao/113495,,Jovens+em+fuga+das+salas+de+aula.aspx

Fonte: http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1392135

Fonte: http://www.abcdmaior.com.br/noticia_exibir.php?noticia=26004

Fonte: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/09/18/ensino_educacaobasica_interna,388760/baixa-procura-em-cursos-de-licenciatura-preocupa.shtml

Fonte: http://noticias.terra.com.br/educacao/vestibular/vestibular-licenciaturas-estao-entre-os-cursos-menos-procurados,49340428ea58f310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html

Fonte: http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf

Em pesquisa desta revista Nova Escola, constatou-se que a baixa remuneração obteve a maior taxa de justificativa sobre um dos lados negativos de tornar-se professor. Retomando as ideias de Enguita (1991) sobre a proletarização docente, não é difícil entender porque esses aspectos que também fazem parte do processo de profissionalização docente acabam por influenciar a autoestima do profissional. Enguita (apud IMBERNÓN, 2000, p.44) afirma que "podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida".

O piso da categoria, a saber, foi instituído através da Lei Federal 11.738/2008, estabelecendo que tanto docentes com nível médio ou superior não poderiam receber abaixo de um determinado valor nas esferas municipal ou estadual. Em 2008 quando a lei foi criada o piso era de R$950,00 para docentes com nível médio e carga horária de 40 horas semanais.

A lei prevê também que a cada ano esse valor deve ser reajustado, além de destinar uma carga horária específica de pelo menos um terço do total para que o docente viabilize a organização de planejamentos, avaliações, etc. Apesar disso, muitos estados ainda não cumprem com a legislação (alegando falta de verba), causando desgaste do corpo docente e os governos.

Atualmente, o piso em 2014 é de R$ 1.697,39 (jornada 40 horas). Mesmo que pensemos na melhoria salarial com a Lei Federal (por conta dos próprios abusos de péssimos rendimentos dados por muitas Administrações públicas) ainda é um salário bastante defasado, de difícil fonte de recurso para suprimento de necessidades triviais, ainda mais para investir

no seu próprio desenvolvimento profissional (ida a congressos, realização de oficinas na área artística, seminários, etc.). Após a Lei do Piso, em Pernambuco, apenas Moreno e Ipojuca cumprem com a regulamentação salarial. São José da Coroa Grande, Pesqueira e Olinda estavam abaixo de acordo com o ano e o valor estipulados.

3.4 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA AVALIAÇÃO DOS CONCURSOS

Após esta análise geral da situação das vagas e dos requisitos de formação para o professor de arte em Pernambuco, caminhamos agora para os aspectos dos conteúdos e questões elaboradas. A fim de analisar de forma mais aprofundada esses segmentos, e devido à própria impossibilidade de verificar todos os conteúdos e questões no período de onze anos, fizemos um recorte para esta investigação. Desse modo, optamos, para analisar os conteúdos das questões apresentadas nos processos seletivos, por um concurso público que represente cada ano do período contemplado para o estudo, ou seja, de 2003 a 2013, especificamente na esfera municipal (área de maior ocorrência de certames públicos).

Alguns critérios, entretanto, precisaram ser estabelecidos uma vez que em alguns anos de ocorrência mais de um processo seletivo foi realizado. Demos prioridade a um concurso por ano, com a documentação mais completa possível (edital e provas) e que disponibilizou vaga para a área de ensino de arte de forma ampla (e não especificamente apenas a um campo artístico, como artes visuais, dança, música ou teatro). Também optamos por diversificar o máximo possível as Instituições/Empresas que elaboraram os editais (constatando que a instituição IAUPE/UPE marcou grande presença) de modo que a análise dos conteúdos e questões possa apresentar uma variação mais diversificada e com características distintas de um órgão para o outro.

Como último critério, demos espaço para aquelas seleções que, exigindo o nível superior de ensino de arte, utilizaram uma nomenclatura diferente da mais frequente, no caso, professor de arte/artes, conforme gráfico apresentado anteriormente, a fim de compreender se há significativas mudanças nos requisitos do cargo entre um professor de “arte” e um professor de “educação artística”, por exemplo. Em caso de igualdade de concursos em todos esses critérios, priorizamos os da Região Metropolitana do Recife (RMR).

As seleções que estabeleceram como requisitos de formação o ensino médio ou a licenciatura em outras áreas de conhecimento (como Pedagogia e Letras) ficaram de fora da mostra, tendo em vista a impossibilidade de analisar a elaboração das questões com a

abordagem de conteúdos não pertencentes à área. A partir desses critérios, tivemos as seguintes seleções na mostra inicial:

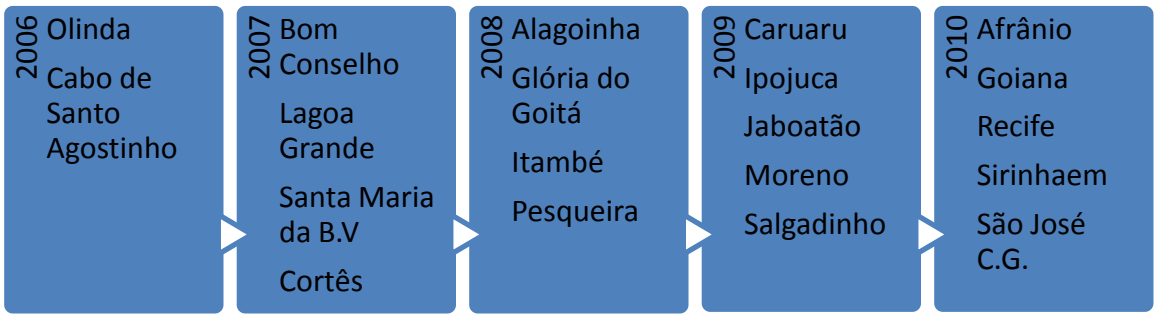
Quadro – Concursos públicos selecionados para análise

CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTES	ANO DE REALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO/EMPRESA REALIZADORA	NOMENCLATURA UTILIZADA
Prefeitura de Tamandaré	2003	IAUPE/UPE	ED. ARTÍSTICA
Prefeitura de Garanhuns	2005	IAUPE/UPE	ARTE
Prefeitura de Olinda	2011	IAUPE/UPE	ARTE e ED. MUSICAL
Prefeitura de Ipojuca	2013	IAUPE/UPE	ARTE e MÚSICA

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos certames públicos disponíveis nas páginas virtuais.

Nos anos de 2004 e 2012 não foram registrados concursos públicos para professores de arte em Pernambuco na esfera municipal. Em 2003, houve apenas a seleção de Tamandaré. Em 2005, Garanhuns e Recife, entretanto, o concurso público desta última não ofereceu o manual do candidato virtualmente (que contém o elenco de conteúdos para estudo), cobrando um valor específico aos candidatos para obtenção do mesmo em circulação na cidade, conforme nota no diário oficial do município[12]. Já nos anos de 2011 e 2013, as seleções de Camocim de São Félix e Quixaba ficaram de fora por oferecer apenas cargo para professor de música. Destarte, o esquema abaixo demonstra os processos seletivos e a escolha dos concursos públicos municipais com bases nos critérios estabelecidos:

Quadro – Processos seletivos por ano de realização



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos certames públicos disponíveis nas páginas virtuais.

[12] Disponível em http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial/exibemateria.php?cedicacodi=72&aedicaano=2005&ccadercodi=2&csecaocodi=4&cmatercodi=2&QP=&TP Acesso em 15/07/2014.

2006 → Cabo de Santo Agostinho → Disponibilizou vagas com diferenciadas nomenclaturas do interesse de nossa pesquisa (arte e arte-educador). Ambas as seleções foram da IAUPE/UPE.

2007 → Bom Conselho → Bom Conselho e Lagoa Grande disponibilizaram vagas com o termo "arte-educação e arte-educador" e foram produzidas por distintas instituições (Ipad e ASPERHS, respectivamente). Deste modo, selecionamos o município mais próximo da RMR. O município de Santa Maria da Boa Vista ofereceu vaga apenas para música, enquanto que Cortês não teve a variação das nomenclaturas nas seleções citadas inicialmente (apenas destinou para professor de "artes").

2008 → Pesqueira → Instituição promotora do concurso diferente das anteriores (Pólis Consultoria). Na realidade, esta empresa foi a única dos dados coletados que promoveu um concurso público para professor de arte, justificando nossa preferência frente à outra instituição (ASPERHS) para que tenhamos maior diversidade na análise desses dados.

2009 → Moreno → As seleções de Caruaru, Moreno e Salgadinho foram produzidas por instituições (IPAD e ASPERSH) que diferem da mais frequente (IAUPE/UPE). A de Moreno, entretanto, se aproxima mais da RMR. Os outros concursos, Ipojuca e Jaboatão, não foram selecionados por motivos distintos. O primeiro, por destinar todas as questões para assuntos de pedagogia (os graduados neste curso poderiam concorrer junto com os "licenciados em arte") e o segundo, por pertencer à instituição IAUPE/UPE.

2010 → São José da Coroa Grande → Município selecionado por ter como órgão responsável uma empresa distinta (ASPERHS) e também o único do ano que estabeleceu uma nomenclatura diferente dentro do campo de pesquisa (educação artística).

A partir desses critérios, estabelecemos o quadro geral com os concursos públicos municipais para análise dos conteúdos e questões elaboradas nos processos seletivos, garantindo um mapeamento diversificado das instituições e nomenclaturas do cargo nos distintos anos pertencentes ao período de nossa pesquisa.

Quadro - Concursos Públicos – Análise dos Conteúdos e Questões

CONCURSO PÚBLICO PARA DOCENTES	ANO DE REALIZAÇÃO	INSTITUIÇÃO/ EMPRESA REALIZADORA	NOMENCLATURA DO CARGO A SER ANALISADO
Tamandaré	2003	IAUPE/UPE	Educação Artística
Garanhuns	2005	IAUPE/UPE	Arte
Cabo de S. A.	2006	IAUPE/UPE	Arte

Bom Conselho	2007	IPAD	Arte-educação
Pesqueira	2008	Pólis Consultoria	Arte
Moreno	2009	IPAD	Artes
São José da C. G.	2010	ASPERHS	Educação Artística
Olinda	2011	IAUPE/UPE	Artes
Ipojuca	2013	IAUPE/UPE	Artes

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Assim, obtivemos a partir do recorte uma mostra de nove concursos públicos no intervalo de 2003 a 2013, com quatro Instituições/Empresas distintas que elaboraram os certames, bem como um total de três diferentes nomenclaturas do cargo para analisarmos as convergências e divergências na avaliação do profissional docente de arte em Pernambuco.

A análise dos conteúdos e das questões é um segmento importante para nossa pesquisa, pois ela revelará se todas as problemáticas suscitadas até aqui com relação às nomenclaturas dos cargos e requisitos de formação estão refletidas nestas etapas dos concursos públicos. Afinal, o que abrangem os conteúdos para professores de arte?

É importante, nesta etapa, considerar os conceitos dos princípios de razoabilidade e proporcionalidade, utilizados por Zancaner (2007, p.167):

> [...] os concursos públicos que exigirem dos interessados conhecimentos muito mais amplos do que os necessários para o exercício da profissão ou atividade em razão das quais foram instituídos, devem ser considerados inválidos por desatenderem o princípio da proporcionalidade e, consequentemente, o da razoabilidade.

Zancaner explica em um de seus artigos que eles estão interligados e dizem respeito à coerência e congruência das informações contidas nos documentos do certame. Uma ação "não é razoável quando não existiram os fatos em que se embasou; quando os fatos, embora existentes, não guardam relação lógica com a medida tomada; quando mesmo existente alguma relação lógica, não há adequada proporção entre uns e outros [...]" (ZANCANER, 2007, p.165).

Deste modo, demonstraremos abaixo os dados coletados dos conteúdos presentes nos nove editais para estudo do professor de arte candidato, a fim de analisar se as proposições temáticas estão coerentes com as exigências de formação e quais as relações que elas guardam entre si.

Quadro - Conteúdos e Estruturação das Provas

Concurso	Conteúdo Programático
Tamandaré	Não foi disponibilizado na página virtual do concurso produzido pelo IAUPE/UPE. O manual com o conteúdo foi vendido separadamente para os candidatos, de acordo com edital.
Garanhuns	1. Concepções de linguagem e ensino de Arte. 2. Metodologias do ensino de Arte. 3. Interculturalidade: a questão da diversidade cultural no ensino de Arte. 4. Poesia: Animação Poética; Jogos Poéticos; Sensibilização; Jogos de Palavras; Caminhos de Expressão; Tomada de Consciência. 5. Música: Musicalização; Desenvolvimento da Educação Musical; Métodos Ativos de Educação Musical. 6. Desenho: Cores Primárias, Secundárias etc.; Desenho na Escola: (condições psicológicas, condições pedagógicas, condições materiais) 7. Teatro: Jogos Preparatórios (observações, criatividade etc.); Jogos Dramáticos; Expressão Oral e Corporal. 8. Dança: Noções de Ritmo; Percepção de Espaço; partes do corpo.
Cabo de S. A.	1. Conhecer a história da Arte/Educação e suas determinantes sócio-culturais. 2. Refletir sobre a prática da Arte/Educação buscando a transformação do pensar/fazer pedagógico na sua área de atuação. 3. Identificar as tendências pedagógicas no ensino da Arte. 4. Investigar a psicogênese da expressão gráfica corporal e teatral da criança. 5. Identificar as linguagens artísticas por meio de suas gramáticas. 6. Reconhecer os códigos estéticos e artísticos de diferentes culturas. 7. Pluralidade cultural: códigos estéticos e artísticos de diferentes culturas. 8. Avaliação em Arte/Educação. 9. Os PCNs no ensino de Artes.
Bom Conselho	A especificidade do conhecimento artístico e estético; A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; identidade e diversidade cultural; A contextualização conceitual, social, política, histórica, filosófica e cultural da produção artístico-estética da humanidade. ARTE – LINGUAGEM: O homem – ser simbólico; arte: sistema semiótico de representação; os signos não verbais; as linguagens da arte: visual, audiovisual, música, teatro e dança; construção/produção de significados nas linguagens artísticas; leitura e interpretação significativas de mundo; a fruição estética e o acesso aos bens culturais; percepção e análise; elementos e recursos das linguagens artísticas; ARTE E EDUCAÇÃO: O papel da arte na educação; o professor como mediador entre a arte e o aprendiz; o ensino e a aprendizagem em arte; fundamentação teórico-metodológica; o fazer artístico, a apreciação estética e o conhecimento histórico da produção artística da humanidade, na sala de aula.
Pesqueira	FUNDAMENTOS DO ENSINO DA ARTE – O significado da Arte na Educação, A importância da Criação Artística Reconhecida Historicamente (obra de arte) na Educação Escolar. METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE –Tendências Pedagógicas: Tradicional, Escola Nova, Tecnicista e Crítico-Social. HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL – Movimento Escolinha de Arte, Educação Artística: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No 5692117, Movimento de Arte- Educação, Proposta de Ensino de Arte (nova LDB). LINGUAGENS ARTÍSTICAS – Artes plásticas, Teatro e Música.
Moreno	A especificidade do conhecimento artístico e estético; A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; identidade e diversidade cultural; A contextualização conceitual, social, política, histórica, filosófica e cultural da produção artístico-estética da humanidade. ARTE – LINGUAGEM: O homem – ser simbólico; arte: sistema semiótico de representação; os signos não verbais; as linguagens da arte: visual, audiovisual, música, teatro e dança; construção/produção de significados nas linguagens artísticas; leitura e interpretação significativas de mundo; a fruição estética e o acesso aos bens culturais; percepção e análise; elementos e recursos das linguagens artísticas; ARTE E EDUCAÇÃO: O papel da arte na educação; o professor como mediador entre a arte e o aprendiz; o ensino e a aprendizagem em arte; fundamentação teóricometodológica; o fazer artístico, a apreciação estética e o conhecimento histórico da produção artística da humanidade, na sala de aula. Conhecimentos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

São José da C. G.	1.Aspectos de desenhos infantis; 2.fase da garatuja; 3. Jogos; 4.metodologia de ensino artístico; 5.legislação em arte; 6.conteúdos artísticos; 7.artistas plásticos; 8.nomes ligados ao teatro, musica e artes plásticas; 9.conhecimentos históricos da arte; 10.movimentos artísticos; 11.cores; 12.objetivo da dança; 13.interpretação da arte elaborada; 14.ensino de artes; 15 – A especificidade do conhecimento artístico e estético; 16 – A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; 17 – Identidade e diversidade cultural; 18 – Contextualização contextual, social, política, histórica, filosófica, e cultural da produção artístico estético da humanidade; 19 – O homem – ser simbólico; 20 – Arte: Sistema semiótico de representação; 21 – Os signos não verbais; 22 – As linguagens da arte: visual, audiovisual, musica, teatro e dança; 23 – Construção/produção de significados nas linguagens artísticas; 24 – Leituras e interpretação significativas de mundo; 25 – A fruição estética e o acesso aos bens culturais; 26 – Percepção e analise; 27 – Elementos e recursos das linguagens artísticas; 28 – O papel da arte na educação; 29 – O professor como mediador entre a arte e o aprendiz; 30 – O ensino e a aprendizagem em arte; 31 – Fundamentação teórico/metodológica; 32 – O fazer artístico, a apreciação estética e o conhecimento histórico da produção artística da humanidade, na sala de aula.
Olinda	**1.** Concepções de linguagem e ensino de Arte. **2.** Tendências Pedagógicas da Arte na Educação – Metodologias do ensino de Arte. **3.** Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens. **4.** Interculturalidade: a questão da diversidade cultural no ensino de arte. **5.** Contribuições da Arte na formação do ser humano. **6.** Linguagem cênica: princípios norteadores. **7.** Jogo dramático e jogo teatral. **9.** Diálogo da arte brasileira com a arte internacional – Museus, teatros, espaços expositivos.
Ipojuca	Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino da Arte; História do Ensino da Arte no Brasil; Tendências Pedagógicas do Ensino da Arte na Educação Escolar; Multiculturalismo e interculturalismo no Ensino da Arte; Avaliação em Arte: teoria e prática; Arte/Educação contemporânea; Abordagem triangular no Ensino de Arte; A linguagem das artes visuais: signos, gêneros e modalidades; A linguagem do teatro: signos, gêneros e modalidades; A linguagem da música: signos, gêneros e modalidades Avaliação da aprendizagem em Artes.

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Considerando a afirmação de Lívia de Santos (2009, p.37) em que "o edital, como documento legal, expressa aquilo que o poder público (ou os grupos políticos que atuam na gestão) reconhecem como saberes legítimos e funções do professor e da escola", acreditamos também que além desses grupos, a comissão organizadora de cada área também auxilia na construção desses saberes nos conteúdos e provas dos certames públicos.

Optamos por investigar, primeiramente, como os campos artísticos estão distribuídos por estes saberes estabelecidos nos temas dos conteúdos, a fim de identificar se estes setores (trabalhados em graduações distintas a partir de 2010) coexistem e com que frequência estão presentes. Tendo em vista a previsão da Constituição de 1988 em que os cargos de concursos públicos têm sua natureza e especialidade, o caso dos certames para docente de arte em Pernambuco (na esfera municipal) apresenta múltiplas especificidades e diversos saberes em distintas áreas.

Com exceção do primeiro edital (Tamandaré) que não tivemos acesso, todos os outros certames de alguma forma envolveram mais de um campo artístico. Apesar de vários editais utilizarem o termo "arte" ou "artes" para se referirem a uma determinada temática (história da

“arte”, por exemplo, ao invés de história da pintura), objetivamos identificar realmente se as áreas estabelecidas pelos PCNs aparecem em suas descrições. Nos casos em que a descrição foi realizada de forma genérica, descrevemos sua característica na sessão extra da tabela construída abaixo (a marcação do “X” indica a presença do campo):

Quadro - Presença dos campos artísticos nos conteúdos

Município	VISUAL	DANÇA	MÚSICA	TEATRO	EXTRAS
Tamandaré	-	-	-	-	-
Garanhuns	X	X	X	X	-
Cabo de S. A.	-	-	-	-	Identificar as linguagens artísticas por meio de suas gramáticas.
Bom Conselho	X	X	X	X	-
Pesqueira	X	-	X	X	-
Moreno	X	X	X	X	-
São José da C. G.	X	X	X	X	-
Olinda	-	-	-	X	Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens.
Ipojuca	X	-	X	X	-

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Identificamos, portanto, que nestes editais de 2003 a 2013, os conteúdos para professor de arte convergiram, em sua maioria, para o princípio da polivalência. Mesmo nos certames do Cabo de Santo Agostinho e Olinda, em que a descrição foi genérica, havia a existência no subtexto de que todos os campos estavam ali sendo representados. A área da dança foi a que menos apareceu de forma direta (ausente em Pesqueira, Olinda e Ipojuca) quando outras áreas eram citadas de acordo com a nomenclatura dos PCNs.

Essa configuração implica dizer que supostamente os candidatos necessitavam dominar os saberes pertencentes a outras áreas que não podem ter sido contempladas em sua formação (caso os candidatos não tivessem sido formados no período da polivalência). Entretanto, a indicação nos tópicos estabelecidos não implica dizer que todos os temas cairão em determinada prova, o que torna a preparação do professor de arte para estes concursos públicos ainda mais complexa.

Este contexto, na verdade, remete-nos a outra problemática direcionada aos temas levantados pelos certames: o da grande amplitude conceitual de seus termos. Apesar da maioria dos editais apontar para os campos artísticos dos PCNs (isso por si só já tem um

enorme raio de conteúdos), muitos tópicos incluem frases que abarcam uma densidade de informações tão infinita que impossibilita o mínimo de um estudo dirigido. Vamos exemplificar com alguns municípios:

Quadro - Amplitude nos temas de arte

Município	Recorte do conteúdo
Cabo de Santo Agostinho	Reconhecer os códigos estéticos e artísticos de diferentes culturas.
Bom Conselho e Moreno	A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; identidade e diversidade cultural.
Pesqueira	Linguagens artísticas: Artes plásticas, Teatro e Música.
São José da Coroa Grande	O fazer artístico, a apreciação estética e o conhecimento histórico da produção artística da humanidade.
Olinda	Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens.
Ipojuca	Linguagem das artes visuais: signos, gêneros e modalidades.

Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

O concurso do município de Garanhuns foi o único que construiu um delineamento de conteúdos mais objetivo, destrinchando tópicos específicos de determinado campo artístico, como por exemplo, em desenho, indicou os temas cores primárias e secundárias. Por outro lado, todos os outros certames preencheram seus requisitos (como demonstrado acima) com termos genéricos e de difícil precisão do eixo teórico, permitindo assim que qualquer conteúdo da esfera artística pudesse ser cobrado nas questões das provas.

Quando lemos as informações “Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens” ou “A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas; identidade e diversidade cultural”, perguntamo-nos: que período da história da arte? Qual conceito de história da arte? Quais áreas específicas? Todas, inclusive fotografia e cinema? A produção artística da humanidade em diversas culturas, do mundo inteiro e em todos os campos? Afinal, temos inclusive tempo para durante nossa existência de vida estudar esta conjuntura de conhecimentos?

Essa amplitude, certamente, fere a ideia do princípio de razoabilidade e proporcionalidade, mesmo que esses conteúdos tenham afinidade com o universo artístico. O que afirmamos aqui é a inviabilidade de estudar toda essa dimensão, comprometendo uma preparação qualitativa do professor candidato. É claro que não seria razoável (pelo regime

jurídico dos concursos públicos) cobrar matemática financeira nas provas de professor de arte, mas será que nestes casos citados esta amplitude é um procedimento legal?

Tendo em vista a familiaridade que o candidato deve ter com objeto de conhecimento que irá pleitear no concurso público, a partir de sua formação, vemos que o caso da área de arte configura-se com dificuldade para atingir tal meta. Para o fortalecimento da discussão sobre profissionalização docente, portanto, essas questões sobre os aspectos dos concursos públicos devem fazer parte da esfera profissional docente.

A investigação do universo dos mecanismos coletivos de acesso à carreira revela características que podem ser postas em debate para que haja diminuição dos contingentes negativos nos certames que colocaram (ao longo de aproximadamente dez anos) vários graduados com distintas formações em arte nesta situação conflitante de abrangência temática.

Há de se perceber que em três certames identificamos total similaridade de temas, aliás, os das Prefeituras de Moreno e Bom Conselho foram idênticos. Ambos foram produzidos pela Ipad, o que talvez explique a repetição. Entretanto, São José da Coroa Grande (produzido pela ASPERHS Assessoria) copiou em seu certame praticamente toda a grade dos conteúdos de Moreno e Bom Conselho.

Não estamos, diante desta circunstância, discordando da repetição de um programa de conteúdo nos certames (fato menos grave que repetição de questões). O questionamento que fazemos é sobre a amplitude. Pois, conforme os exemplos citados no último quadro, qualquer certame que multiplique esses tópicos porá em risco a qualidade da seleção.

A discussão sobre razoabilidade, que citamos anteriormente por Zancaner (2007), também é trazida por Oliveira Rocha (2006, p.126) quando ele afirma que "os pontos atribuídos ao candidato sejam proporcionais aos conhecimentos demonstrados [...] e à importância que tais conhecimentos terão no exercício do cargo ou emprego".

Essa importância dada ao autor pelos conteúdos estabelecidos visam "orientar os candidatos e **limitar** a atuação da banca examinadora na elaboração da prova" (ROCHA, 2006, p.127) (grifos nossos). Destacamos o termo para entendermos que quando uma comissão vai elaborar uma prova, ela não deve ter tanta autonomia assim para cobrar assuntos dos mais diversos possíveis. E para isso, em nosso entendimento, é que a descrição pontual dos conteúdos deveria ser feita de modo a favorecer o estudo, sem perder de vista, claro, o caráter de discricionariedade, "em razão do sigilo necessário para garantir sua efetividade [da prova]" (Ibidem, 2006, p.127).

Se não há obrigatoriedade da prova em cumprir com todos os itens (ação muito prudente, por sinal), qualquer banca de qualquer graduação em arte poderá elaborar qualquer prova para o professor de arte destes municípios. Este, portanto, é o grande impasse que os concursos públicos municipais possuem no nosso estado, partindo da premissa de elencar professores de "arte", "arte-educador" ou "educação artística".

O documento federal Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.204) descreve em um tópico na área de arte chamado Políticas Complementares que os "conteúdos dos concursos públicos para professores devem assegurar a autonomia das linguagens artísticas, em conformidade com a necessidade das escolas, assegurando-se a divisão de vagas entre as artes visuais, música, teatro e dança". Deste modo, de acordo com esta orientação, seriam necessários profissionais de todos os campos artísticos para a realização de um concurso público ou docentes específicos para a elaboração de conteúdos de apenas uma área. Entretanto, ainda permaneceria o fator complexo dos diversos professores com formação ainda com resquícios da polivalência.

Como abordamos em páginas anteriores sobre a comissão que elabora o conteúdo e prova, aliás, perguntamos-nos: a banca que realizou as provas desses certames era especialista em todas estas áreas de conhecimento da arte ou simplesmente pulverizou esses tópicos tentando universalizar o máximo possível e não ter problemas de recurso por parte dos professores? Oliveira Rocha (2006, p.127) contribui com nossa discussão ao afirmar que em um programa de concurso público "não basta a previsão genérica da disciplina".

No quadro de conteúdos, portanto, deveria conter "uma lista taxativa e pormenorizada dos assuntos que serão abordados na prova", pois, de acordo com o autor, se os candidatos sabem do real objeto de avaliação, eles "podem se preparar melhor para as provas, e atingir seu melhor desempenho" (Ibidem, p.127). Além da grande abrangência conceitual, a área de arte também aparece nos temas dos conteúdos a partir de termos vagos e imprecisos como "Contribuições da Arte na formação do ser humano" (Olinda), O papel da arte na educação (Bom Conselho) ou mesmo "Arte/Educação contemporânea" (Ipojuca).

No primeiro exemplo, podemos indagar: contribuições de que arte? Contribuições em que sentido? Educativas, estéticas, culturais, cognitivas ou todas elas? Este tópico direcionava para um estudo da abordagem contextualista da arte? No segundo caso, mais alguns questionamentos: a partir de qual teórico? Os campos artísticos tem o mesmo papel? A função da arte na educação pode inclusive nem existir, dependendo de que contexto histórico o certame se refere. Por fim, no último exemplo: o que exatamente se quer desta temática sobre o ensino de arte na contemporaneidade? Teoria, história, artistas, metodologias? Percebe-se

que essas frases são genéricas e não contemplam um parâmetro coerente para direcionar a elaboração das provas.

A indicação bibliográfica nem sempre acompanha um certame público e nem é obrigatória. Ela tanto pode facilitar o processo (diminuindo essa generalização conteudista), aumentando a segurança dos candidatos, como pode correr o risco de "avaliar-se a capacidade de decorar dos candidatos e não o seu conhecimento" (ROCHA, 2006, p.128). Assim, como as provas foram caracterizadas a partir da configuração desses conteúdos?

Todas as provas, antes de tudo, contaram também com uma segunda etapa: a prova de títulos. "Ao contrário das provas, de realização obrigatória em qualquer concurso, a avaliação dos títulos não é obrigatória, senão nos casos constitucionalmente previstos, em que sua realização é exigida" (ROCHA, 2006, p.149). Na realidade, no caso dos profissionais do ensino, a legislação obriga a realização de títulos, e, portanto, todas elas cumpriram a regulamentação. Conforme a Constituição, de acordo com a emenda 053 de 19/12/2006, o ensino deve ser ministrado com base em vários princípios, dentre eles, a:

> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

Fonte: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_06.08.2013/art_206_.shtm

A LDB de 1996 já preconizava, inclusive, a prova de título para profissionais docentes. Já com a relação às provas de conhecimento (objeto de nosso estudo), todas elas foram de caráter múltipla escolha e dividem-se, em sua maioria, em provas de português, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos (arte). Os municípios de Garanhuns, Moreno e Ipojuca não incluíram questões de múltipla escolha de língua portuguesa em suas provas. Os municípios de Bom Conselho e Ipojuca não incluíram questões de conhecimentos pedagógicos, apenas específicos (Ipojuca estabeleceu ainda "conhecimentos gerais").

Em virtude da grande quantidade de questões em cada certame, optamos por trazer para nossa discussão e análise duas questões de cada município (totalizando dezoito questões), além de averiguar brevemente a distribuição de todas as questões a partir de seis categorias estabelecidas: os quatro campos dos PCNs (artes visuais, dança, música e teatro), teoria, história e ensino da arte (como o quinto tipo, quando as questões não citarem algum campo especificamente, cuja sigla identificaremos por T.H.E. da arte), e, por fim, a categoria "outros", quando as questões não envolverem nenhuma das categorias anteriores ou quando envolverem conteúdos que não dizem respeito à área artística.

Para autores que investigam juridicamente a preparação de provas em concursos públicos, como Oliveira Rocha (2006, p.125), normalmente se considera que as questões tragam em seu bojo conhecimentos prévios "que o candidato já deva possuir ao ingressar no cargo ou no emprego". Bernadete Gatti (GATTI et al, 2011, p.156) realizou pesquisas sobre políticas docentes no Brasil e discutiu sobre o ingresso na carreira docente e as configurações das provas. A autora afirma que objetivas ou não, as provas para professores:

> [...] devem corresponder a determinados critérios em sua elaboração, de tal forma que ofereçam, minimamente, suporte qualificado relativo à entrada no serviço público de profissionais com perfil desejável. Provas objetivas requerem grade de referência clara, ancorada no perfil previamente definido, com itens de dificuldade bem dosada, entre mais fáceis, difíceis e de dificuldade média, ancoradas em pré-testes e análise de especialistas; ainda, a redação dos itens necessita ser cuidada para evitar focos ambíguos, elipses etc.

Como constatamos que os conteúdos mesclaram saberes desenvolvidos em várias licenciaturas em arte, investigaremos como a prova, enquanto principal instrumento de avaliação, resolveu esta complexidade na construção das questões. Se, por exemplo, foram respeitados todos os tópicos ou se houve ausência de alguns. Abaixo, segue um quadro que construímos onde há a indicação de toda estruturação das provas, com quantitativo de questões por setores (português, pedagogia e arte), e, adiante, passaremos a analisar os aspectos das questões em si.

Quadro - Estruturação das Provas

Concurso	Estruturação da Prova
Tamandaré	40 Questões 10 = Português 10 = Conhecimentos pedagógicos 20 = Conhecimentos específicos
Garanhuns	30 Questões 10 = Conhecimentos pedagógicos 20 = Conhecimentos específicos
Cabo de S. A.	40 Questões 10 = Língua Portuguesa 10 = Conhecimentos pedagógicos 20 = Conhecimentos específicos
Bom Conselho	40 Questões 10 = Língua Portuguesa 30 = Conhecimentos específicos
Pesqueira	30 Questões

	05 = Português 05 = Conhecimentos pedagógicos 20 = Conhecimentos específicos
Moreno	40 Questões 10 = Língua Portuguesa 10 = Conhecimentos pedagógicos 20 = Conhecimentos específicos
São José da C. G.	40 Questões 10 = Português 10 = Conhecimentos pedagógicos 20 = Conhecimentos específicos
Olinda	50 Questões 15 = Língua Portuguesa 10 = Conhecimentos pedagógicos 25 = Conhecimentos específicos
Ipojuca	60 Questões 20 = Conhecimentos gerais 40 = Conhecimentos específicos

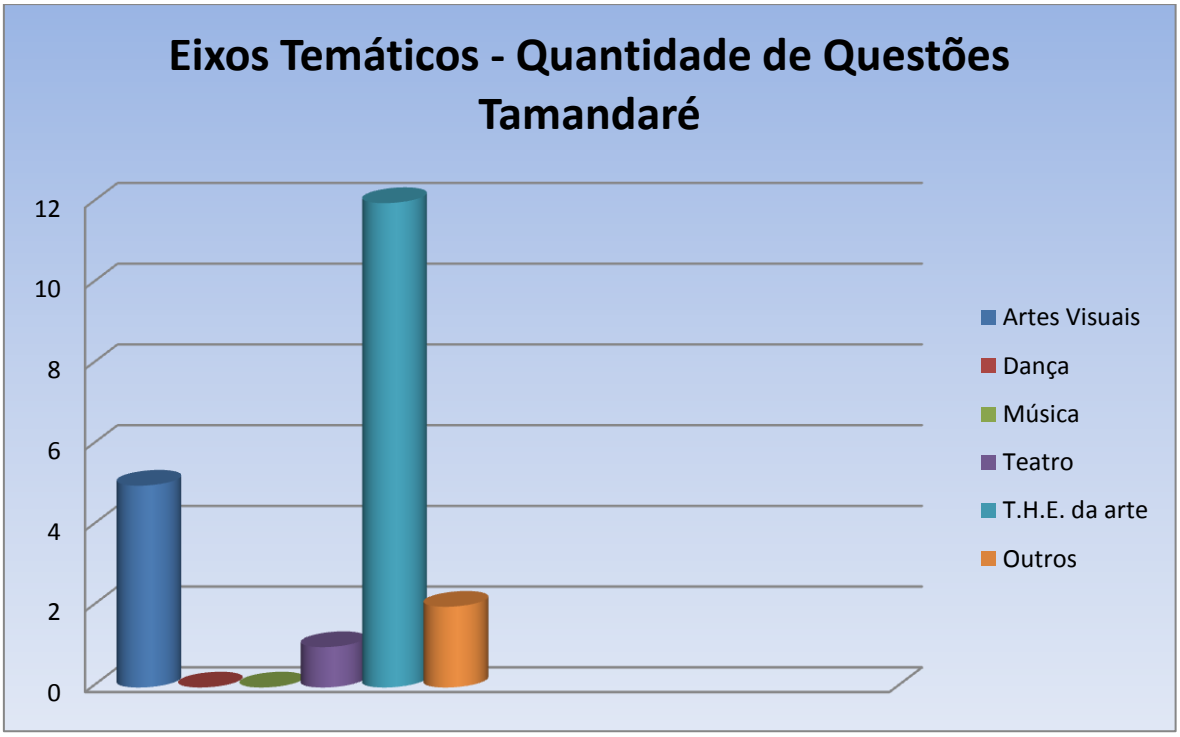
Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Prefeitura de Tamandaré- 2003

O certame deste município destinou vinte questões específicas para a área de conhecimento em arte. A maior parte das questões (60%) avaliou conhecimentos gerais dos conceitos e características do ensino/aprendizagem da arte (avaliação, história, PCNs, metodologias de ensino, etc.), citando com menos frequência os campos artísticos. Nos enunciados das questões, portanto, a referência à área de conhecimento ocorreu, em sua maioria, a utilização do termo “arte” ou “artístico”, designando compreensões mais gerais do universo da arte a partir dos documentos legais e dos objetivos do ensino da arte nas escolas.

Ao mesmo tempo que garante uma maior isonomia para os professores candidatos de “educação artística”, as questões sobre conteúdos mais gerais também diminui o favorecimento de um campo em detrimento de outro, contudo, a compreensão das questões podem ser comprometidas porque o participante do concurso público não fica sabendo de qual arte está sendo falada naquele contexto. As áreas da dança e da música não foram diretamente contempladas nesta prova, tendo entre os campos presentes as artes visuais com maior incidência, e em seguida o teatro com participação em apenas uma questão. Em linhas gerais, nos campos artísticos específicos, temas como dramaturgia, xilogravura e artistas plásticos nacionais foram abordados.

Gráfico – Município de Tamandaré



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Questões 30 e 31

30. Quais dos *itens abaixo* estão presentes na arte brasileira?

A) A Semana de Arte Moderna; as Bienais; o Dadaísmo; o Bauhaus e a Abstração Informal.
B) O Modernismo nos anos 30 e 40 e o Surrealismo.
C) A Arte Concreta, a Semana de Arte Moderna, o Construtivismo.
D) A Semana de Arte Moderna; o Bauhaus e o Dadaísmo.
E) As Bienais, a Semana de Arte Moderna, o Modernismo dos anos 30 e 40 e a Abstração Informal.

A questão de número 30 do município de Tamandaré entrou na nossa categoria "outros" por não identificarmos que campo artístico específico ela estava a tratar. Indagando sobre arte brasileira, as alternativas traziam movimentos de arquitetura, artes visuais e a Semana da Arte Moderna (que envolveu artes visuais, literatura e música). Certamente, os requisitos solicitados aos candidatos eram de saber distinguir o que ocorreu realmente no nosso país no ramo da arte e do que aconteceu na Europa.

31. O ensino de Arte pressupõe que os alunos desenvolvam algumas competências, *dentre elas*

A) capacidade estética e artística nas diferentes linguagens da área, no sentido de produzir, usufruir, apreciar e desenvolver suas capacidades artísticas.
B) construção de conceitos básicos sobre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
C) apreciação das diferentes manifestações artísticas do meio em que vivem.
D) utilização para o trabalho cotidiano das diferentes técnicas que o homem possui.
E) interpretação e compreensão das manifestações artísticas dos diferentes países.

Na questão de número 31, sobre as competências que os alunos devem construir na disciplina de arte, apesar do gabarito divulgar a alternativa "a" como correta, não identificamos erros ou problemas nas demais alternativas (com exceção da "d"). Tal problemática levantamos anteriormente sobre essa utilização da nomenclatura "arte" na maioria das questões.

Construir conceitos básicos nos campos artísticos, apreciar manifestações locais ou de diferentes países também são competências. A questão não deixou claro, talvez, que era para o candidato assinalar aquela opção que fosse mais completa (no caso, a alternativa "a"), mas isso não faz com que as outras deixem também de serem competências. Deste modo, muitas questões gerais de "arte" acabaram por ampliar as possibilidades de definir mais de uma alternativa.

Prefeitura de Garanhuns – 2005

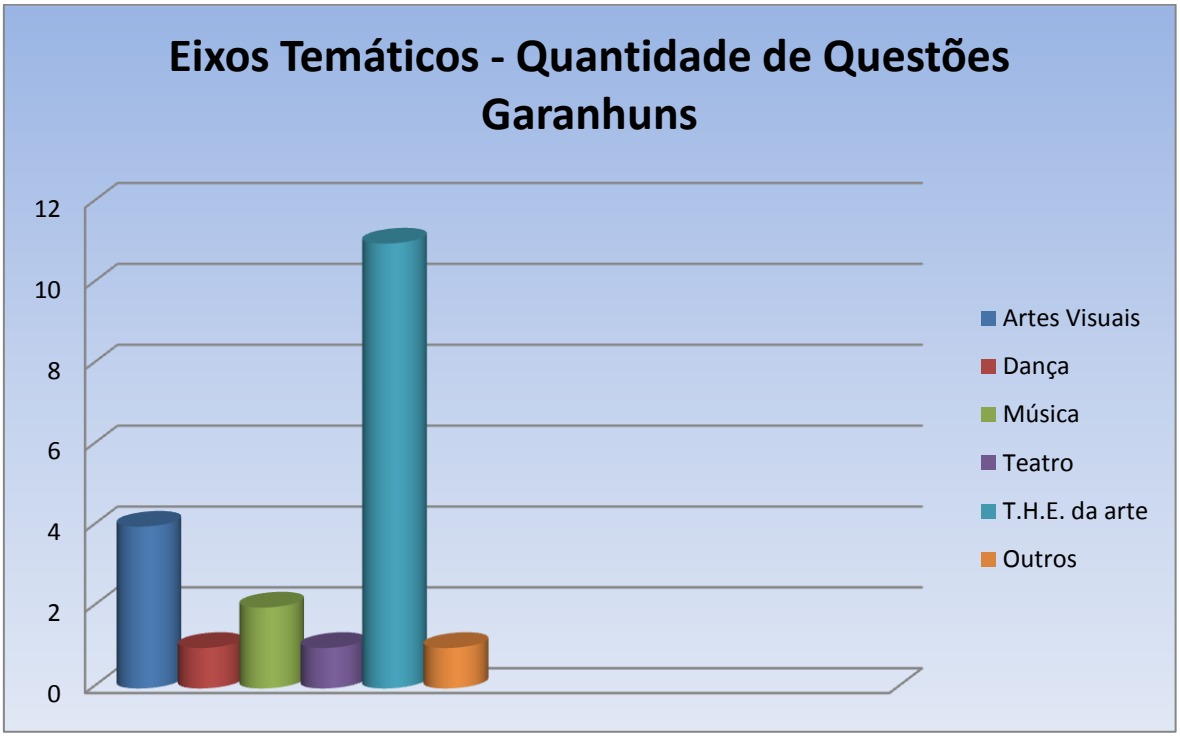
Em vinte questões, o certame deste município apresentou uma prova com a presença dos quatro campos artísticos estabelecidos pelos PCNs, embora em pequeno número. Assim como o concurso público anterior, a área de artes visuais teve maior incidência frente às outras. As questões tinham enunciados maiores e mais densos que a seleção de Tamandaré. Apesar do destaque pela grande quantidade de questões destinadas à teoria, história e ensino de arte, que poderia incidir em questões de difícil interpretação pela generalização, a maioria delas trouxe aspectos que fazem parte do universo da docência em arte.

Temas como multiculturalismo (diferenças culturais, educação multiculturalista crítica), propostas de ensino de arte nos fins dos anos 80 (organização dos arte/educadores em associações, etc.) e interferências sociais e culturais no Brasil que marcaram o ensino de arte

foram tópicos que presenciaram nesta seleção. Tendências pedagógicas no ensino de arte e a proposta triangular também foram cobradas.

Nos campos específicos, em artes visuais vimos tópicos sobre cor-luz e cor-pigmento (assim como classificação e nomenclatura das cores), em dança e música foram cobradas questões de ensino atreladas aos princípios dos PCNs, e em teatro os jogos teatrais de Olga Reverbel. Ainda houve uma questão sobre criança e ludicidade (item "outros).

Gráfico – Município de Garanhuns



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

21. Quais são os elementos básicos da linguagem visual?

A) Suporte, material cenográfico e ferramentas.
B) A bi e tridimensionalidade da Forma.
C) Os utensílios que podem ser considerados uma extensão do corpo do artista.
D) O ponto, a linha e o plano.
E) A superfície usada e as tintas.

Ilustramos neste certame duas questões de campos específicos, para destacarmos que sua execução depende, certamente, de uma familiaridade com a temática, tendo em vista que neste concurso o cargo para professor de "arte" pôde ser ocupado por qualquer licenciado em "educação artística". A questão acima pede os elementos básicos da linguagem visual (resposta letra "d"). Entretanto, em seus conteúdos estabelecidos, a descrição deste campo é

apenas “desenho”: Cores Primárias, Secundárias etc.; Desenho na Escola: (condições psicológicas, condições pedagógicas, condições materiais). Desta maneira, por ter limitado demais a descrição dos conteúdos, esta questão não contemplou as informações do conteúdo.

27. *“A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, religião e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem.*
Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize, de maneira integradora, as potencialidades motoras e cognitivas.
A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para o seu domínio mas na construção de sua autonomia. A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental.”

(PCN-Arte, 1997)

Dentre as alternativas abaixo assinale o item INCORRETO com relação ao ensino da dança.

A) A atividade da dança na escola pode desenvolver, na criança, a compreensão de capacidade de movimento.
B) A dança propicia um maior entendimento de como o corpo funciona.
C) A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas.
D) Não faz parte dos objetivos educacionais da dança a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal.
E) A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva.

A questão de número 27 solicitou a compreensão de um trecho do PCN no campo da dança para o candidato identificar uma resposta incorreta sobre o ensino desta área. A obviedade das alternativas, entretanto, faz com que qualquer candidato dos campos artísticos entenda que a alternativa “D” é a incorreta (por negar o entendimento da estrutura e funcionamento corporal para área da dança), não necessitando de uma formação na área para o acerto da questão.

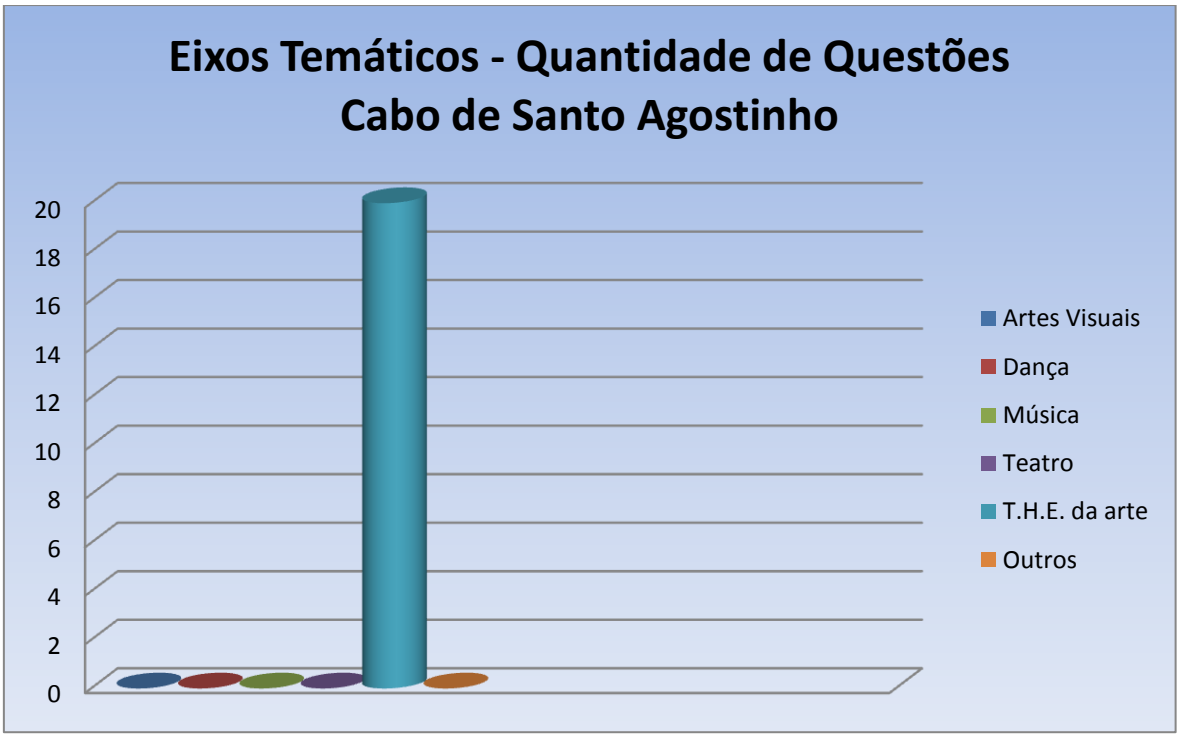
Prefeitura do Cabo de Santo Agostinho – 2006

A prova do município do Cabo de Santo Agostinho para professor de “arte” nos trouxe um dado importante para enfatizarmos: 100% das questões foram da categoria teoria, história e ensino de arte. Mesmo na última questão do certame, sobre leitura de imagem, as alternativas diziam respeito a esta metodologia enquanto pertencente à área da arte em geral, e não apenas às artes visuais. As questões exploraram os tópicos estabelecidos no edital, destacando muito as informações dos PCNs sobre á área da arte em geral. Com um eixo norteador da necessidade do conhecimento em arte no meio escolar, todas as questões mergulharam no universo das funções do arte/educador, das metodologias em arte, sobre os

conteúdos nas escolas, estética e educação multiculturalista. A avaliação em arte e ideias de Howard Gardner também foram cobradas (este último teórico foi utilizado em três questões).

Pensamos, todavia, em duas problemáticas neste certame. A cobrança, por exemplo, de questões de Gardner sem sua inclusão no programa, pode ter pego o professor candidato de surpresa. Além disso, no programa havia a seguinte descrição: Identificar as linguagens artísticas por meio de suas gramáticas. Esta indicação orientava os candidatos a estudarem todos os campos artísticos (uma enorme dimensão), quando, na realidade, nenhum deles foi cobrado na prova nomeadamente. Qual, portanto, a necessidade dessa descrição no edital?

Gráfico – Município de Cabo de Santo Agostinho



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

25. Quanto às características do fenômeno artístico, assinale a alternativa INCORRETA.

A) Cada obra-de-arte é, ao mesmo tempo, um produto cultural de uma determinada época e uma criação singular da imaginação humana, cujo valor é universal.
B) É correto afirmar que há obras de artes mais evoluídas, mais avançadas que outras, dependendo do tempo/espaço social em que são produzidas, correspondendo à evolução da sociedade em que são produzidas.
C) As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais ou de conjunto de palavras).
D) O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra-de-arte propicia por uma utilização particular das formas de linguagem.
E) A percepção estética é a chave da comunicação artística.

Este primeira questão que ilustramos demonstra este aspecto global que a prova tratou sobre o universo da arte. Trata da "obra de arte" e das "formas artísticas" como componentes imbricados entre si, uma conjuntura que detém características gerais. Na letra "c" há o reconhecimento dos campos (chamado de imagens poéticas), mas as alternativas sempre caminham por aspectos estéticos, semióticos e teóricos em geral. A alternativa "b" é a incorreta, por tratar do termo "avanços" na história da arte, quando Gombrich (2009, p.9) já alertara que evolução neste sentido, no campo da arte, não existe, e que esse avanço "não corresponde a um incremento objetivo em valores artísticos".

30. Assinale a alternativa que NÃO corresponde aos conteúdos gerais no ensino Fundamental em Arte.

A) Produtores em arte: vidas, épocas e produto em conexão.
B) A arte como meio de expressão e comunicação individual.
C) Elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte.
D) A arte na sociedade, considerando os produtos em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.
E) Diversidade de formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias.

Sobre esta outra questão, indagamos: até que ponto discutir sobre o que é ou não conteúdo de arte no Ensino Fundamental é parâmetro cabível numa prova de concurso público para lecionar? Aliás, se os próprios PCNs concebem uma base comum com flexibilidades, como será possível reconhecer tais conteúdos? Em que região? Com que concepção de ensino? Pensamos que todas as alternativas citadas podem ser trabalhadas neste nível de ensino. O gabarito indica a alternativa "b", certamente pelo caráter "individual" da expressão artística, mas acreditamos que tanto o individual quanto o social poderiam ser válidos. Esta questão perde no caráter de objetividade que uma prova de concurso requer.

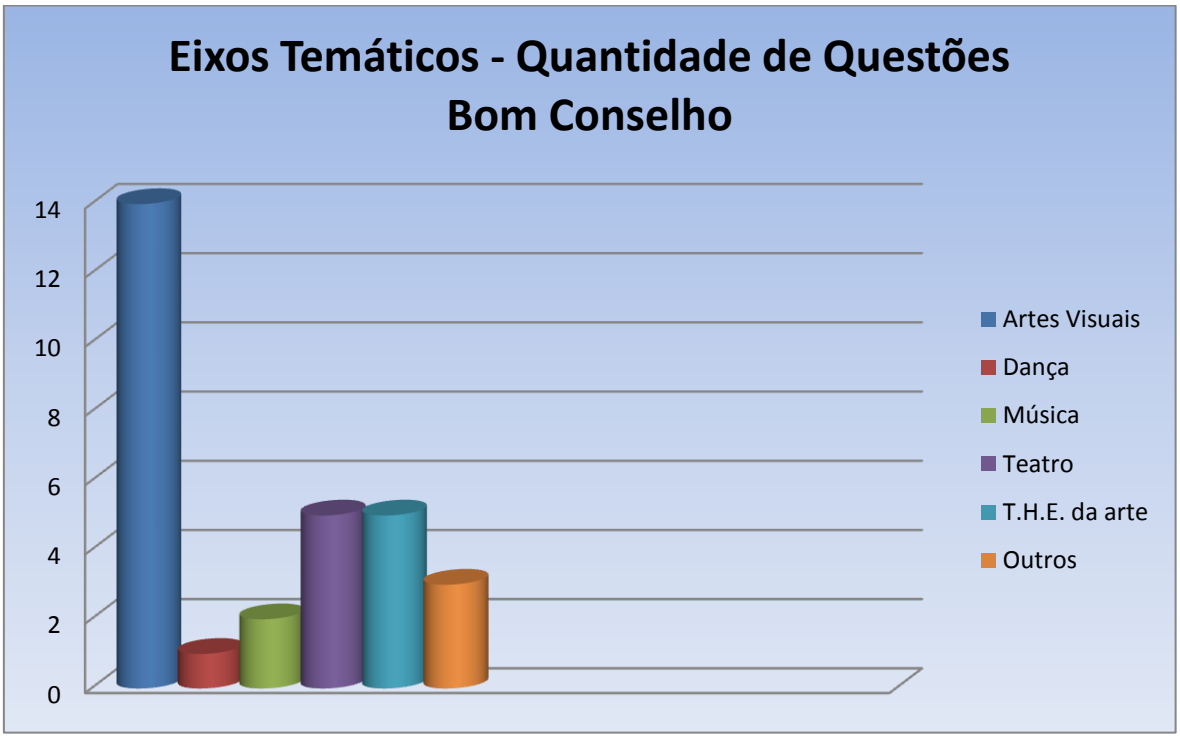
Prefeitura de Bom Conselho - 2007

Neste município, na seleção de professor de "arte-educação", o certame contou com 30 questões de conhecimentos específicos, um número acima da média de vinte questões. Observando todas as questões atento aos seus temas, a sensação que nos dá é um verdadeiro jogo de *quiz* sobre conhecimento em arte, pois sua abrangência é enorme. A partir do gráfico ilustrado adiante, já é perceptível uma mudança com relação aos anteriores: pela primeira vez, um campo artístico tem destaque nas questões: as artes visuais.

Todos as outras áreas, no entanto, aparecem de forma modesta (a dança, por exemplo, só com uma questão), entretanto, o tipo de conhecimento exigido é bem específico mesmo, de nomes de compositores e suas composições (no caso da música) aos aspectos básicos do movimento (dança) e às especificidades dos jogos teatrais. As questões de artes visuais exigiam de nomes de quadros famosos a conhecimento sobre pinturas em diferentes períodos da história da arte (medieval, renascimento, barroco, etc.).

Houve poucas questões sobre os aspectos do ensino da arte (cinco), fator que nos três certames anteriores se destacou. Uma questão sobre a autoria da obra Morte e Vida Severina também foi cobrada, sem nosso entendimento, pois trata-se do campo da literatura. Os candidatos, assim, de formação em artes visuais, tiveram maior facilidade no ingresso.

Gráfico – Município de Bom Conselho



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

QUESTÃO 17

Em relação ao ensino das artes, existem propostas e metodologias adequadas às diversas linguagens artísticas. Dentre as propostas seguintes, assinale a alternativa ***correta***.

A) O método de jogos teatrais de Viola Spolin, fundamentado no jogo e na ação improvisada, possibilita a expressão através da linguagem do teatro, sem fazer uso de regras, pois as regras inibem e cerceiam a auto-expressão.
B) O método Laban, examinando os princípios universais do movimento, propõe uma forma de dança pessoal e expressiva através da consciência do corpo e do movimento natural, oferecendo um sistema de notação de dança e movimento.
C) Fayga Ostrower, em sua metodologia, oferece experiências simples e direcionadas para o conteúdo a ser estudado, fazendo comparações de obra de arte, sem levar em consideração a experiência pessoal do aluno.
D) O método Orff explora diferentes estruturas sonoras, desprezando a improvisação e valorizando a prática do solfejo.
E) A proposta triangular de Ana Mae interrelaciona o fazer artístico e a história da arte. Concebe a arte como uma forma de conhecimento e procura evidenciar os conteúdos específicos da arte.

QUESTÃO 28

Quanto a compositores e suas respectivas obras musicais, analise os itens abaixo.

1. Ernesto Nazareth compôs o Hino Nacional.
2. Villa Lobos compôs as Bachianas Brasileiras.
3. Leopoldo Miguez criou a ópera Carmen.
4. Antônio Carlos Gomes compôs a ópera O guarani.

Está (ão) ***correto(s)***:

A) 1 e 2, apenas
B) 2, apenas.
C) 2 e 3, apenas.
D) 4, apenas.
E) 2 e 4, apenas.

O tópico no conteúdo programático "A produção artística da humanidade em diversas épocas, diferentes povos, países, culturas", esteve presente neste certame inclusive dentro de uma mesma questão. É o que podemos constatar na questão de número 17, na qual foram abordadas as diferentes metodologias nos diversos campos artísticos. Em cada alternativa, é citada uma metodologia de um campo da arte, dificultando a decisão para os professores com formação em apenas um campo artístico. Métodos em teatro, dança, visual e música foram postos à prova do professor de arte.

Uma vez que os tópicos do programa foram por demais abrangentes, como citamos anteriormente, o professor fica impossibilitado de dirigir seus estudos para uma boa execução da prova. Pudemos constatar nesta prova assunto dos mais diversos, de fato, desde as vanguardas artísticas, técnicas de gravura, regras dos jogos teatrais, Semana de Arte Moderna, movimento armorial, bumba meu boi e outras expressões populares do Nordeste.

Na questão de número 28 (segunda ilustração), além de toda a gama de saberes citadas, o candidato deveria marcar a alternativa que correspondesse aos autores das obras musicais tanto do nosso país quanto internacionais, exigindo, portanto, certa familiaridade com a produção musical no mundo. Questionamo-nos, posta estas configurações, qual o profissional docente em arte que a escola necessita? Há algum professor com este perfil com domínio de saber nestas temáticas abordadas nas questões? Pensemos nas dificuldades que o licenciado em música, por exemplo, pode ter tido com este certame, tendo em vista apenas duas questões de sua área abordadas. Como esta complexidade pode ser resolvida?

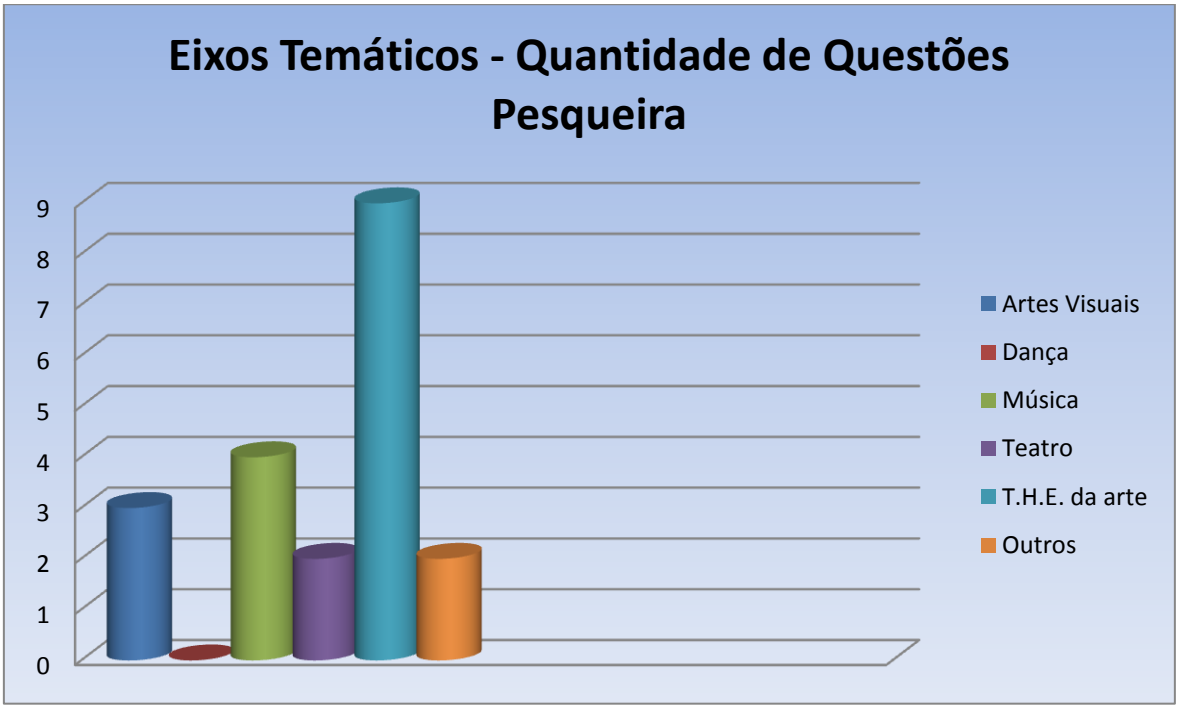
Prefeitura de Pesqueira 2008

A prova do concurso público para professor de arte de Pesqueira contou com 20 questões que exploraram com maior equilíbrio os campos artísticos (com exceção da área de dança que não teve nenhuma questão específica). Seus enunciados e o texto das alternativas foram extremamente sucintos. Nas áreas artísticas específicas, as questões contaram com tópicos sobre ensino do desenho no século XX, canto orfeônico, características da música de Villa Lobos, teatro brasileiro na modernidade, dentre outros. A música, neste certame, apareceu pela primeira vez com o maior número de questões frente aos outros campos.

Não compreendemos dentro do campo dos conhecimentos específicos a existência de duas questões das quais colocamos na categoria "outros". Ambas trataram da pedagogia tecnicista, sem nenhuma relação com o conhecimento artístico desta tendência. O candidato foi cobrado para responder o que configura esta abordagem no aspecto estritamente pedagógico. As duas questões fugiram, assim, do propósito dos conhecimentos específicos.

A categoria T.H.E. da arte, como vem ocorrendo em alguns certames, também liderou a ocorrência neste município, abarcando aspectos de John Dewey e Herbert Read, o movimento Escolinhas de Arte, a "metodologia" triangular de Ana Mae (assim denominada na prova), e legislações brasileiras sobre o ensino da arte.

Gráfico – Município de Pesqueira



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

3) Em relação a tendência pedagógica tradicional, nas primeiras décadas do século XX, o ensino da arte, no caso, desenho, continuou apresentando um sentido:

a) Humanitário e tecnicista
b) Utilitário de preparação técnica para o trabalho
c) Liberal e construtivista
d) De preparação pedagógica para discente
e) Reprodutivista e autoritário

Temos observado ao longo dessa análise a grande importância que as questões em vários concursos públicos tem dado à história do ensino de arte no Brasil. Esta ação, por sinal, gera um fator de importância para os licenciados, ao estabelecer essa trajetória que a área de conhecimento delineou sua presença nas escolas brasileiras, e como ela foi sendo tratada pelo governo ao longo dos anos.

Em verdade, muitos traços da arte/educação contemporânea tem ligações com esse passado/presente. A questão de número 3 trouxe à tona a caracterização do ensino do desenho no início do século XX, com o objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho, ação consoante com as ideias americanas de Will Smith (BARBOSA, 2010). O ensino de arte visto, portanto, com uma função principal para além do conhecimento artístico em si, mas para a consolidação de outros fatores capitais. Um assunto importante que resgata a historicidade da área.

12) A atividade do teatro somente era reconhecida quando fazia parte das festividades escolares e na celebração de datas comemorativas, sendo assim o teatro era tratado com uma única finalidade, que era:

a) A da representação
b) A didática
c) A de fundamentação
d) A de prática de ensino
e) A de caráter meramente folclórico

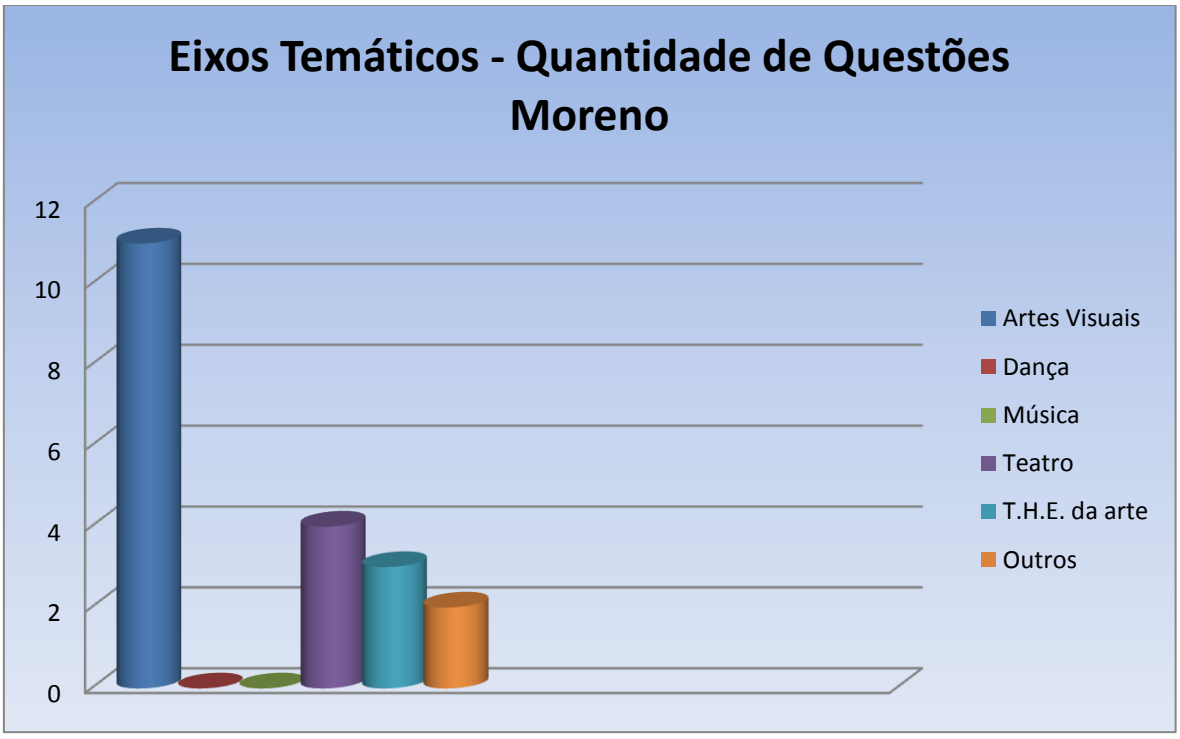
Trouxemos esta questão, no campo do teatro, para entendermos que ela, primeiramente, atrela-se à questão ilustrada anteriormente, por tratar da história do ensino do teatro no Brasil. No entanto, não ficou claro no seu enunciado a que período histórico especificamente a questão trata. O teatro era reconhecido nas celebrações de datas comemorativas quando? Esta ação ainda não existe atualmente? O tratamento como "representação" (letra "a) ou caráter meramente folclórico (letra "e") não seriam similares? Estas indagações, talvez, mereceriam um aprimoramento, e leva-nos a afirmar que essa abordagem específica é assunto tratado apenas nas formações dos licenciados nesta área.

Prefeitura de Moreno 2009

Como ocorrido no município de Bom Conselho, a seleção para professor de arte de Moreno contou, em grande número, com questões da área das artes visuais. Identificação de quadros (Lasar Segall e Tarsila do Amaral), natureza morta, xilogravura, escultura (Abelardo da Hora), vanguardas europeias e releitura de imagem foram alguns dos temas desta área, explorada pelas questões.

Os campos da dança e da música não foram contemplados, e a área do teatro marcou presença com quatro questões, sobre a origem do teatro ocidental, a prática dramática na escola, a modernidade no teatro e Ariano Suassuna (dramaturgia). Duas questões do item "outros" foram consideradas. Uma sobre as diversas metodologias dos campos artísticas (questão também observada no edital de Bom Conselho) e outra sobre Piaget, cuja especificidade artística não compreendemos, pois a questão apenas exigia a compreensão de aspectos pedagógicos deste teórico.

Durante a análise, observamos questões muito similares às verificadas por outro edital da mesma empresa (IPAD) em 2007 (Bom Conselho) e constatamos uma desagradável descoberta: nove questões deste certame foram também identificadas nos dados de 2009 em Moreno. Esta ação denuncia uma grave ocorrência de responsabilidade nos concursos.



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

QUESTÃO 25

Os trabalhos artísticos dependendo de como são realizados, são classificados de bidimensionais ou tridimensionais. O que define uma obra como bidimensional?

A) Quando é executada em superfície plana, com duas dimensões volume e altura.
B) Quando é constituída com dois tipos de material.
C) Quando é executada em superfície plana, com duas dimensões, altura e largura.
D) Quando sua confecção depende de duas técnicas diferentes.
E) Quando sua constituição leva profundidade e largura.

QUESTÃO 40

Concluindo o ensino fundamental o jovem deve mostrar capacidade para:

A) Identificar arte como fato isolado.
B) Organizar informações sobre arte e presidir curadorias de órgãos culturais.
C) Lançar-se no mercado de trabalho como artista.
D) Destingir padrões artísticos escolhendo o melhor.
E) Expressar-se e comunicar-se através das diversas linguagens artísticas.

Como citamos anteriormente nesta pesquisa, em 2009 havia sido identificado em pesquisa anterior a esta (ALCÂNTARA, 2012) 50% de questões praticamente similares entre Moreno e Caruaru (em 2009), e, todavia, a partir desta análise de dados constatamos que em 2007, no certame de Bom Conselho, diversas questões em 2007 foram copiadas para outras duas seleções do mesmo cargo em 2009, desqualificando todos estes procedimentos de seleção. Afinal, os professores candidatos tem alguma garantia qualitativa nos concursos públicos a que se submetem?

Nem todos os candidatos tem o hábito de averiguar documentos antigos da empresa que elabora concursos. Acreditamos que um recurso ao Ministério Público poderia ter suspendido estes concursos públicos de 2009. No entanto, como provavelmente nada foi feito, esta atitude da instituição elaboradora pode continuar a se perpetuar, comprometendo uma seleção mais transparente e isonômica.

Na questão 25 de Moreno, vemos a exigência dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade, temática que consideramos das artes visuais, embora o enunciado da questão não tenha especificado o tipo de trabalho artístico a que a questão se refere logo no início. Essa dificuldade é muito encontrada nas provas de professor de “artes”. As questões falam em “obras”, “trabalhos artísticos” ou “história da arte” sem mencionar de que campo o questionamento está sendo feito, podendo confundir o docente.

Na questão 40 foi exigido que o candidato identificasse o objetivo do ensino da arte ao término do Ensino Fundamental. Embora a alternativa “e” seja a correta, que menciona a habilidade de expressar-se em várias linguagens artísticas, a questão talvez devesse mencionar de que fonte vem esse questionamento do enunciado. É de algum autor específico? São dos PCNs? São das Orientações Curriculares? Sabemos, inclusive, que tal objetivo está longe de existir ainda na maioria das escolas brasileiras, tendo em vista que a própria legislação vigente (LDB 9394/96) não facilita a presença de todos os campos artísticos no Ensino Fundamental.

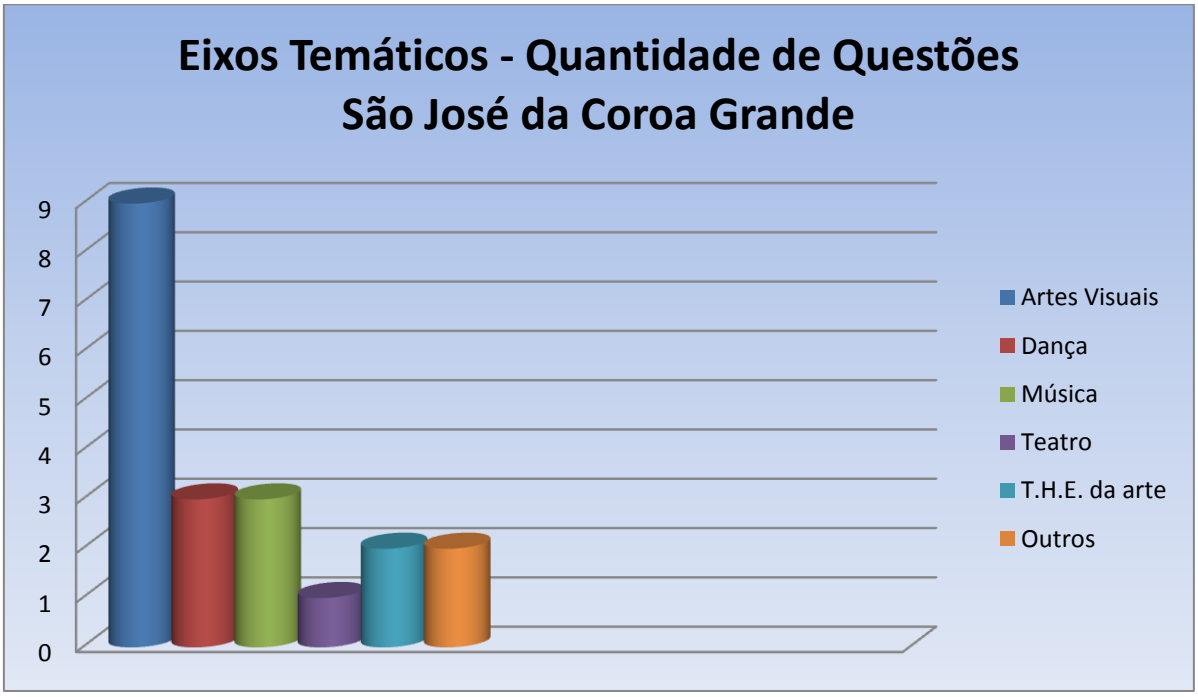
Prefeitura de São José da Coroa Grande – 2010

Neste município, observamos a execução de vinte questões para professor de "educação artística", que tiveram na categoria das artes visuais a maior incidência. Todos os campos foram contemplados na prova, entretanto, a área do teatro foi a de menor participação, com apenas uma questão. Sobre os aspectos do ensino/aprendizagem da arte, identificamos a exigência sobre a LDB (1996) no campo da arte e a "prática do educador no ensino artístico".

Dentre os conteúdos presentes da área das artes visuais, constatamos os seguintes: aspectos da garatuja, a exigência de informações sobre os movimentos vanguardistas europeus do século XX, a colagem, a simetria em imagens, monograma, a cor como um importante código visual, arte *nouveau*, Vitor Meireles, dentre outros. Tipos de dança e seu ensino na educação infantil foram temas em três questões que constatamos nesta área cênica, enquanto que no teatro especificamente houve apenas uma questão sobre o teatro dos jesuítas. Na música, exigências sobre o compositor brasileiro Alexandre Levy e compositores do romantismo no século XIX puderam ser identificadas também neste certame.

Assim, o candidato deste concurso necessitou demonstrar saberes em todos os campos artísticos, com o adicional da área do cinema que também foi incluída em uma questão (história do cinema e seus equipamentos).

Gráfico – Município de São José da Coroa Grande



Fonte: dados compilados dos editais dos certames públicos a partir de páginas virtuais.

33. Referente à história do cinema é INCORRETO afirmar:

a) O mais aperfeiçoado aparelho de projeção cinematográfica do século XIX foi o cinematógrafo Lumieré (1985), antecedido por outros mecanismos, como a roda Farday (1830), o fenacistoscópio de Plateau (1832), o estroboscópio de Stamfer (1833) e o zootrópio de Harner (1833), aperfeiçoado e superado pelo cinemascópio.
b) As descobertas fotográficas foram um passo decisivo para a cinematografia.
c) Quando o cinema ainda era mudo, na França, o primeiro grande produtor de películas cinematográficas foi Georges Méliès, que iniciou sua carreira como cineasta projetando películas de cinetoscópio, no Teatro Robert-Hodin de Paris. Produziu mais de quatro mil filmes, tornando-se famosos: O couraçado de Maine (1898), Dreyfius (1899), Pigmaleão e Galatea (1900) e tantos outros.
d) Em 1921, Lee De Forest introduziu o cinema falado (filme sonoro). O primeiro filme sonoro, em preto e branco, datado de 1927, com o nome de D. Juan, foi apresentado em Nova York a 5 de agosto de 1927.
e) O maior centro cinematográfico do mundo é Lémom, arrendado em 1913 por Cecil B. de Mille e Jessé L. Lasky.

37. Sobre a prática do educador em ensino artístico é INCORRETO afirmar:

a) O educador deve conhecer as técnicas e saber quando empregá-las convenientemente, de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças, atendendo suas necessidades individuais.
b) Ter sempre em mente que o processo criador e a experiência que a criança realizou são mais importantes para seu desenvolvimento que o resultado final.
c) Estimular, incentivar e saber apreciar o resultado do esforço infantil é a tarefa principal do educador durante a atividade livre.
d) Sempre procure mostrar ao aluno as atividades que ele fez errado para apontá-las ou modificá-las. Em outra atividade diferente aproveite para aumentar e enriquecer as experiências de seus alunos.
e) Sensibilizar a criança em suas relações com o meio, proporcionando-lhe ocasiões e modos de enriquecer suas experiências e observações. Usar e abusar do contato com a natureza.

Ilustramos deste concurso público duas questões para análise. A primeira é referente à categoria “outros” que incluiu dentre as questões uma específica da área de cinema (questão 33), com exigências específicas sobre a história desta área, nomes relevantes e informações temporais. Apesar do conhecimento na esfera do cinema ser importante para os docentes de arte, enquanto área que detém obras dos mais diversos temas artísticos, sua epistemologia normalmente não está inclusa nos programas de formação docente, em qualquer campo. Mesmo porque novos cursos universitários no Brasil na área de cinema tem sido estabelecidos.

Deste modo, constatamos mais um certame de difícil grau de previsibilidade das questões, embora alguns tópicos do programa de conteúdos tenham sido contemplados com rigor nas questões elaboradas (como “fase da garatuja” e “movimentos artísticos”). Entretanto, outros tópicos gerais como “nomes ligados ao teatro, música e artes plásticas” possibilitaram toda essa combinação de conteúdos em uma única prova.

A questão de número 37 apesar de ter em seu enunciado “a prática do educador em ensino artístico”, não identificamos nas alternativas a presença de aspectos específicos sobre a área de arte. As alternativas tratam de formas de procedimento no ensino com a criança, designando-as de modo genérico, não necessariamente como abordagem artística. Portanto, as vinte questões apresentaram conexões com grande diversidade temática, alinhado a um programa com tópicos específicos e também generalizados.

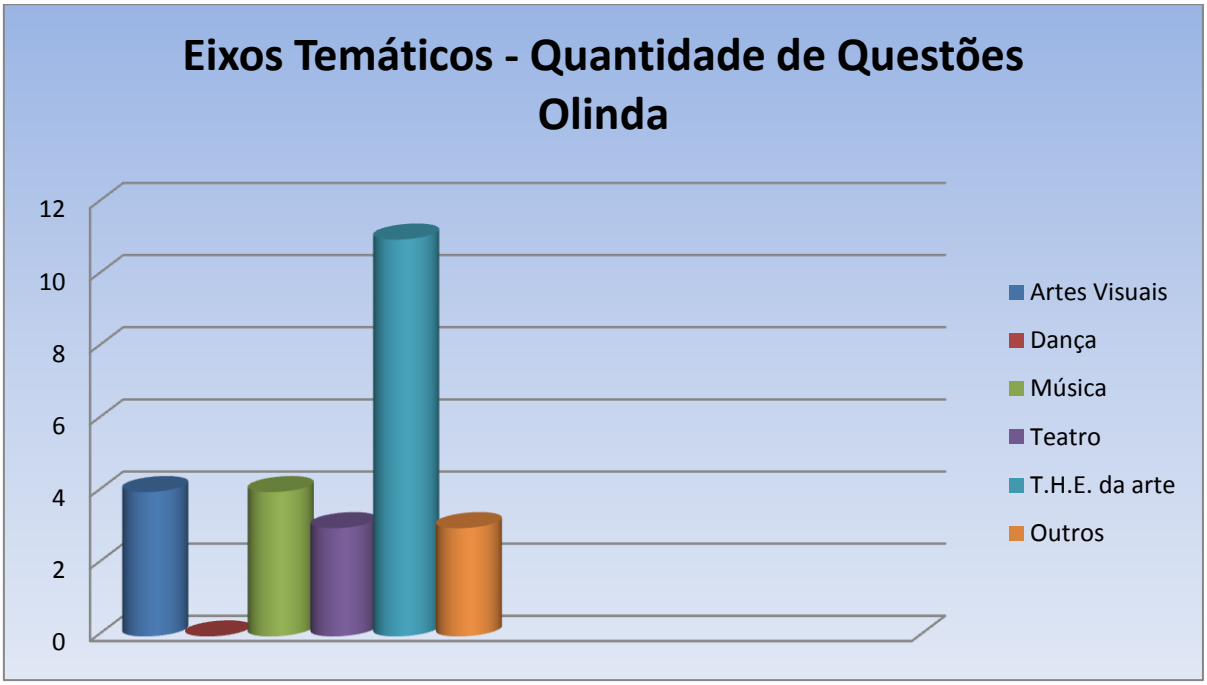
Prefeitura de Olinda – 2011

No certame do município de Olinda identificamos, como visto em provas anteriores, o destaque para as questões de teoria, história e ensino de arte. Distribuídas em vinte e cinco questões (número um pouco a mais que o normal de vinte questões), todas as categorias estabelecidas foram contempladas, com exceção à área da dança. As áreas das artes visuais, da música e do teatro tiveram uma participação equilibrada nas questões.

Com onze questões presentes, a categoria T.H.E. contou com temas não explorados nos certames que investigamos. O uso de tecnologias computacionais na arte, mudanças no conceito de contemplação de obra e preocupações sociais no ensino da arte foram tópicos contemplados em algumas questões. Já temas muito encontrados em outros documentos também marcaram presença neste concurso, como exemplo: movimento Escolinha de arte, arte como técnica e conhecimento e tendências pedagógicas.

Com relação aos campos específicos da arte, muitas questões de saberes especializados foram cobradas. Na parte visual, além de incluir temas como vídeo-arte e a própria fotografia (que já possui uma graduação própria), identificamos temas como: *pop* arte, arte rupestre, surrealismo, ícones da dramaturgia mundial (como Shakespeare), formas e gêneros teatrais e teoria musical (conceito de timbre, tessitura, etc.)

Gráfico – Município de Olinda



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

O conteúdo programático deste certame apresentou um número menor de pontos, bem mais resumido que a maioria dos concursos públicos para professor de arte. Entretanto, um tópico específico que foi descrito dentre os nove pontos não foi cobrado nas questões (como "jogo dramático e jogo teatral"), pois neste campo outros assuntos foram explorados, como o teatro *kabuki*, a tragédia e a comédia (além da cobrança do nome dos personagens da *commedia dell'arte*). Já outros, mais gerais, possibilitaram toda a diversidade de temas encontrados neste certame, como "Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens".

Na questão abaixo, de número 32, vemos a exigência curiosa de um tema sobre aspectos do ensino de arte, contextualizado na década de noventa, após 1995:

32. Após 1995, no Brasil, de uma forma geral, na discussão da proposta político-pedagógica da escola, várias concepções de ensino e de escola foram estudadas e debatidas. Ao se chegar a uma estruturação por ciclos de formação, ficando o ensino fundamental ampliado em um ano – três ciclos de três anos cada, iniciando aos seis anos de idade – levaram-se em conta grandes tempos de desenvolvimento e aprendizado humano – infância, pré-adolescência e adolescência. Entre os elementos que informam mais sobre o ensino de Arte nesta escola e ajudam a pensar o ensino de Arte com consonância com a intenção geral da proposta, nesse contexto, destacam-se os seguintes elementos, EXCETO:

A) O ensino de Arte pode ser visto como mera atividade, o estatuto da Arte no currículo pode ser de disciplina, pois tem objeto específico de estudo e um discurso estético articulado por suas diferentes linguagens ao longo da história da humanidade.
B) A presença das diferentes linguagens nesse ou naquele ciclo não pode ser uma questão de recurso humano disponível, deve ser uma visão longitudinal de seu desenvolvimento ao longo da escolarização.
C) A atuação polivalente não é a mais recomendada ao arte-educador, sendo sua especificidade educativa uma linguagem artística nada melhor do que poder atuar nela, mantendo, em seu fazer pedagógico, a abertura de diálogos inter e transdisciplinares.
D) As metodologias específicas de cada arte-educador não somente devem ser respeitadas mas também problematizadas através do debate com seus pares e com o todo da escola, a fim de que se busque um trabalho interdisciplinar mediado.
E) As salas de aula devem potencializar, ao máximo, esse fazer, portanto o ideal são as salas-ambiente onde o arranjo singular da linguagem e dos alunos e professor possa se traduzir na materialidade do ambiente.

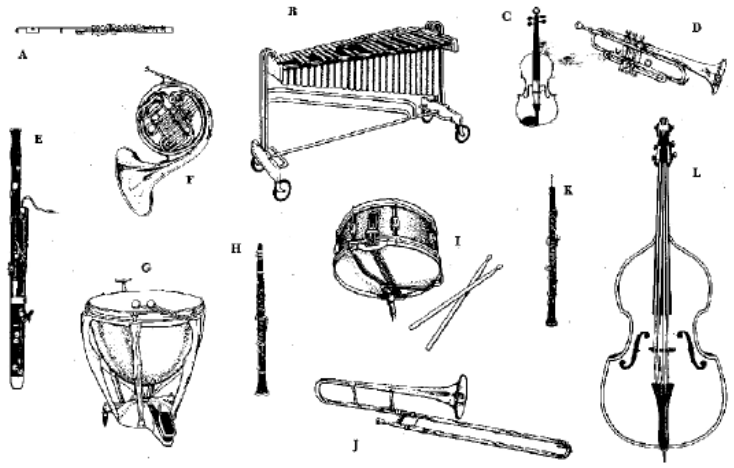
O período a que a questão se refere tratamos no nosso referencial teórico, quando tanto com a LDB de 1996 e os PCNs, quanto com as novas abordagens contemporâneas do ensino de arte, vieram à tona uma concepção que priorizava a visão da arte como conhecimento e a especialização dos campos artísticos. Portanto, as alternativas dessa questão trazem essa contextualização e pede para que o candidato marque a alternativa incorreta.

Já na alternativa "a" é possível perceber a assertiva incorreta, quando trata do ensino da arte como atividade (período atrelado à década de 70). No entanto, as alternativas "b", "c" e "d" discutem a questão da negação da polivalência, afirmando a importância da especificidade educativa nas áreas artísticas na atualidade. Considerações complexas, pois a própria prova em que realizam os professores candidatos licenciados nos diversos campos artísticos é de natureza polivalente.

Uma ocorrência grave e prejudicial à área foi identificada neste certame. Apesar de ter destrinchado vagas para professor de “artes” e “música”, a seleção pública do município de Olinda realizou na prova de “artes” questões específicas de música. Contudo, compreendemos que uma vez realizada tal divisão nas inscrições (divisão, por sinal, complexa, pois dentro de “artes” também há o campo da música), subentendemos que a área de “artes” foi destinada às áreas das artes visuais, dança e teatro. Como afirmamos anteriormente, a dança não foi contemplada e a área da música apareceu com um número de questões superior as de teatro e igual a de artes visuais. Afinal, qual a necessidade destas questões se os profissionais desta licenciatura puderam fazer uma prova específica?

Na questão abaixo, de número 40, ilustramos uma das exigências para o professor de “artes”, que neste certame, por existir vagas destinadas à educação musical, jamais pensaríamos que poderia ocorrer:

40. Observe, com atenção, a figura abaixo.



Assinale a alternativa que contém a sequência CORRETA.

A) A – Flauta; B – Xilofone; C – Viola; D – Trompete; E – Fagote; F – Trompa; G - Tímpano; H – Clarinete; I – Caixa clara; J – Trombone; K — Oboé; L – Contrabaixo.
B) A - Flauta; B – Glockenspiel; C – Viola; D – Corneta; E – Trompete; F – Tuba; G – Tímpano; H – Flautim; I – Caixa clara; J – Contrafagote; K –Oboé; L – Violoncelo.
C) A – Flautim; B – Glockenspiel; C – Violino; D –Trompa; E – Fagote; F – Trompete; G - Bombo; H – Clarinete; I – Caixa clara; J – Trompete tenor; K – Fagote; L – Contrabaixo.
D) A – Flauta; B – Xilofone; C – Violino; D – Trompete; E – Contrafagote; F – Tuba; G – Tímpano; H – Clarim; I – Bombo; J – Trompete tenor; K – Cone inglês; L – Violoncelo.
E) Flauta; B – Xilofone; C – Violoncelo; D – Corneta; E – Contrafagote; F – Corneta; G – Sinos; H – Clarinete; I – Baqueta; J – Trompete; K – Flautim; L – Guitarra.

A requisição dos nomes de mais de dez instrumentos musicais, leva-nos a afirmar um grande equívoco da seleção, inclusive por não se explicar em nenhum trecho do edital que os inscritos nas vagas “artes” não poderiam ter formação em música, pois assim se estabelecia uma confusão na necessidade do concurso ter dividido as vagas. Consequentemente, os professores candidatos tiveram que se desdobrar para conquistar um bom rendimento.

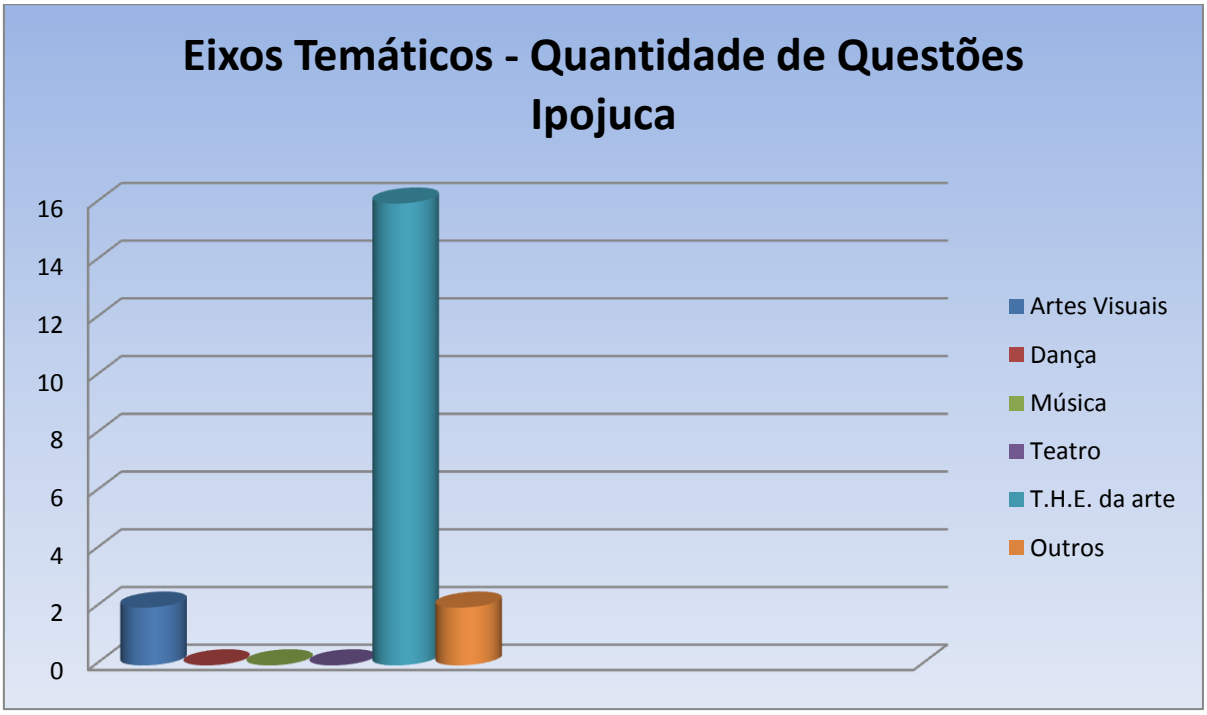
Prefeitura de Ipojuca – 2013

Apesar de constar no edital a existência de quarenta questões específicas na prova, identificamos que este alto número não diz respeito apenas à área de arte. Os conhecimentos gerais (dez questões) contemplaram língua portuguesa e matemática, e na parte de conhecimento específico (quarenta questões) observamos vinte delas destinadas a conhecimentos pedagógicos e outros vinte para os conhecimentos específicos em arte.

Através do gráfico, observamos que 80% das questões foram destinadas à categoria T.H.E., que exploraram, além de temáticas já vistas em outros certames (como a proposta triangular, a arte na LDB de 1996, MEA e problemáticas da disciplina na escola brasileira), a exigência em tópicos mais distintos até então vistos. A arte/educação como disciplina (DBAE), Estudos Culturais, liberalismo e positivismo no ensino de arte e debates conceituais de Elliot Eisner foram também temas de questões neste concurso público.

Nos campos artísticos, apenas a área das artes visuais foi contemplada, com apenas duas questões sobre identificação de obras (Abelardo da Hora, Frida, Miró, e outros). Na categoria "outros", houve duas questões que não deveriam fazer parte do campo de conhecimento da arte, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a escola como referência cultural para a vida do aluno (sem especificar a relação da cultura com a arte).

Gráfico – Município de Ipojuca



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

54. A Arte/Educação é epistemologia da arte. É a ciência do ensino de arte. Nesse sentido, a Arte/Educação tem se caracterizado como um campo amplo de conhecimento empírico-conceitual, que se tornou aberto a diferentes enfoques e vêm agregando em seu corpus uma diversificada linha de atuação, estudo e pesquisa. Sobre isso, todas as alternativas abaixo estão corretas, EXCETO:

A) formação do professor para o ensino de arte.
B) a história do ensino de arte no Brasil.
C) o ensino da arte na educação escolar.
D) o ensino exclusivo de artes visuais e o ensino inclusivo de arte.
E) os fundamentos da Arte/Educação e os processos de aprendizagem da arte.

A seleção de Ipojuca foi o único concurso para professor de arte que exigiu matemática nos conhecimentos gerais (português e matemática), fator que foge, em nossa visão, ao princípio de razoabilidade para o exercício profissional. Destacamos duas questões na esfera da T.H.E. que refletem algumas problemáticas da elaboração temática nas provas.

A questão de número 54 traz uma contextualização sobre o ensino de arte e suas diversas concepções e diferentes enfoques. Ela pede para que o professor candidato marque a única alternativa que não contempla essa discussão. A reposta "d" é a que o gabarito indica marcação, que trata da exclusividade do ensino inclusivo da arte e das artes visuais.

Este tópico levanta uma problemática similar à ocorrida no certame anterior que demonstrou em uma questão a substituição da polivalência pela docência específica, mas em suas questões exigiu contraditoriamente os diversos campos da arte. A questão 54 põe como alternativa incorreta o ensino exclusivo de artes visuais, mas somente esta área está presente entre os quatro campos previsto nos PCNs.

55. Sobre o ensino da arte na educação escolar, diferentes estudos vêm sendo realizados para diagnosticar essa prática educativa. A partir desses estudos e de uma simples observação analítica sobre a prática de ensino da arte na escola, vamos encontrar a presença de diferentes tratamentos conceituais, didáticos e metodológicos. Sobre eles, assinale V para os Verdadeiros e F para os Falsos.

( ) Produção de desenho, pintura e atividades artísticas livres.
( ) Cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto.
( ) Preparação de apresentações artísticas e objeto para comemoração de datas comemorativas e festivas.
( ) Pintura de desenhos e figuras mimeografadas.

Assinale a alternativa que contém a sequência **CORRETA**.

A) V; V; V; F. B) V; V; F; V. C) V; F; V; V. D) F; V; V, V. E) V; V; V, V.

Por fim, a questão de número 55 exigiu a identificação de práticas de ensino de arte nas escolas, solicitando que fosse marcada a alternativa correta sobre os itens presentes nas escolas como atividades de arte. Para nossa surpresa, o gabarito indica a letra "e", afirmando que todos os itens são verdadeiros, cujas caracterizações dizem respeito a atividades que não

vislumbram a arte como conhecimento. Deste modo, questionamo-nos: qual o verdadeiro objetivo da questão? Por que outras atividades em consonância com abordagens mais comprometidas com a valorização da área não foram consideradas?

As atividades artísticas encerram-se em produções livres, apresentações em datas comemorativas e pinturas de desenhos mimeografados? Não compreendemos, assim, que tipo de saber a questão quer exigir do profissional, reforçando concepções que deturpam as conquistas obtidas por esta área de conhecimento.

Em seguida, demonstraremos a discussão de uma problemática específica ocorrida na análise das questões do concurso do município de Ipojuca. Identificamos que algumas questões aplicadas nesta seleção foram adaptadas de questões similares do concurso realizado em Olinda (2011), inclusive com contradições nas respostas do gabarito oficial. Ambas as seleções foram realizadas pela IAUPE/UPE, logo não podemos considerar que houve plágio. Observamos as questões de número 56 e 33 dos respectivos municípios, para que seja notado o fato de que os enunciados são praticamente idênticos, e as alternativas com pequenas modificações.Ambos os gabaritos indicam a alternativa "e" como resposta incorreta, solicitado pela questão.

Ipojuca 2013

56. A ideia de ensino de *arte como técnica* está ligada à origem do ensino de arte no Brasil. Todas as alternativas abaixo são características desse período, EXCETO:

A) Com a presença dos Jesuítas, em 1549, iniciou-se o ensino de arte na Educação Brasileira por meio de processos informais, caracterizados pelo ensino da arte em oficinas de artesões.
B) O objetivo era catequizar os povos da terra nova, utilizando-se, como um dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas.
C) Na educação formal, o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa.
D) No ensino, nessa orientação predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas.
E) No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássicos era caracterizado como muito importante; um instrumento de modernização de outros setores e como uma atividade com muita importância em si mesmo.

Olinda 2011

33. A ideia de ensino de arte como técnica está ligada à origem do ensino de arte no Brasil. Com relação a essa concepção, estão corretas as alternativas abaixo, EXCETO.

A) Iniciou-se com a presença dos Jesuítas, em 1549, o ensino de arte na Educação.
B) Na educação formal, o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes.
C) No ensino dessa orientação, que predominava basicamente o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas.
D) No texto legal, o ensino da arte nos moldes neoclássico era caracterizado como acessório; um instrumento de modernização de outros setores e não, como uma atividade com importância em si mesmo.
E) Tem as suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao *Movimento Escolinhas de Arte*.

Há de se notar que a alternativa “e” da questão número 56, também está presente na alternativa “d” da questão de número 33 com o mesmo texto. Porém, enquanto esta mesma assertiva para o concurso de 2011 foi considerada correta, em 2013 ela foi considerada incorreta, de acordo com os gabaritos oficiais. Se houve algum recurso, nenhum deles foi aprovado. Vemos uma coerência mais firme no gabarito de 2011 que atrela o MEA ao ensino de arte como técnica, tendo em vista que este movimento zelava pelos aspectos da expressão no ensino/aprendizagem da arte, enquanto que a concepção de arte como técnica não valorizava este aspecto, caracterizações estas levantadas por Biasoli (1999). Não identificamos, assim, alternativa incorreta nas alternativas elaboradas em 2013.

Abaixo, ilustramos mais duas questões dos dois municípios, muito similares, que denunciam mais descuidos na elaboração das provas para professor de arte, e incita-nos a clamar por maior qualidade nos procedimentos seletivos, em respeito aos profissionais que almejam se inserirem no mercado na esfera pública, e que desejam um procedimento transparente e sem permitir brechas para que uma rasa leitura de certames anteriores possibilitem um bom desempenho.

Ipojuca 2013

58. O ideário pedagógico do Movimento Escolinha de Arte, mediante a proposta de educar mediante a arte, buscou valorizar a arte da criança a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. Acerca dessa concepção, todas as alternativas abaixo estão corretas, EXCETO:

A) Um valor ressaltado pela Arte/Educação Modernista era a democratização da Arte por meio da dessacralização da obra de arte, baseada na ideia de que todas as crianças, em potencial, eram capazes de produzir e de expressar-se mediante a arte, inclusive crianças com necessidades educacionais especiais.
B) Para que a criança fosse capaz de produzir a sua própria arte, era preciso preservá-la da arte instituída, que era produzida pelo adulto, pois a arte adulta não deveria ser apresentada para a criança como um modelo.
C) A função do Arte/Educador era a de interferir, o máximo possível, na arte da criança. Essa maneira de proceder iria possibilitar a formação de artistas, tendo como valor fundamental divulgado pela Arte/Educação Modernista a originalidade como um fator primordial do fazer artístico.
D) As atividades, em geral, eram trabalhadas de forma “livre”, sem qualquer intervenção e/ou mediação do professor na percepção dos produtos artísticos e na realização da produção da criança, partindo da crença de que a aprendizagem do conhecimento artístico ocorre de forma espontânea.
E) Havia, nesse movimento, grande ênfase na concepção sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante.

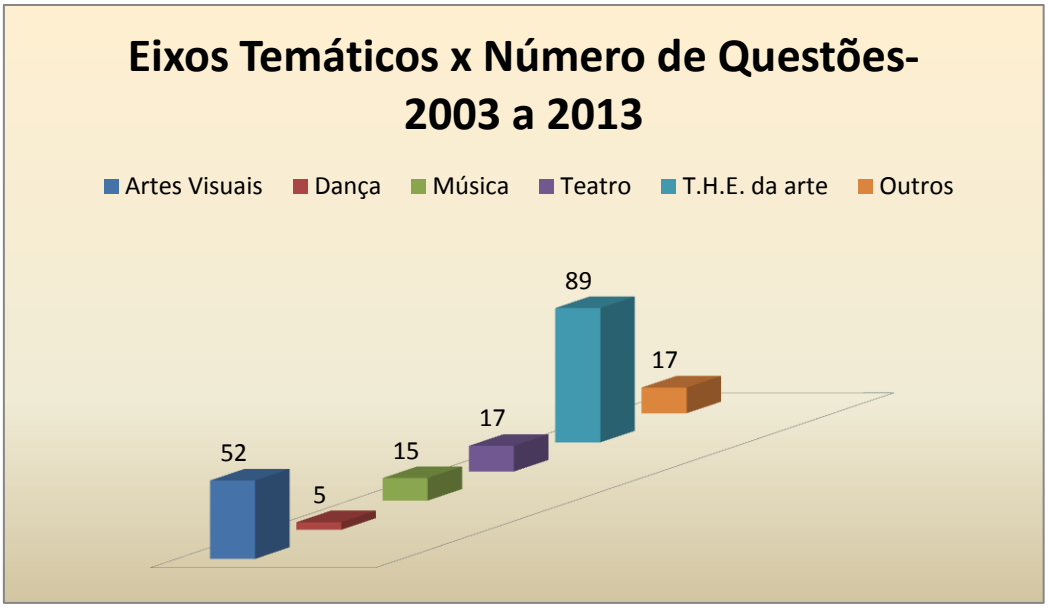
Olinda 2011

35. O Movimento Escolinhas de Arte (MEA), ao longo de sua história, recebeu diferentes influências e contribuições teóricas de educadores e suas obras, como Herbert Read e Viktor Lowenfeld, o ideário pedagógico do MEA que, através da proposta de educar mediante a arte, buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. São características deste movimento, EXCETO.

A) Educar mediante a arte, valorizar a arte da criança a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora.
B) Há dessacralização da obra de arte, baseada na ideia de que todas as crianças, em potencial, são capazes de produzir e de expressar-se através da arte, inclusive crianças com necessidades educacionais especiais.
C) Para que a criança fosse capaz de produzir a sua própria arte, era preciso preservá-la da arte instituída, que era produzida pelo adulto, pois a arte adulta não deveria ser apresentada para a criança como um modelo.
D) Nesse sentido, a função do Arte/Educador era interferir o máximo possível na arte da criança. Essa maneira de proceder iria possibilitar conservar um valor fundamental divulgado pela Arte/Educação Modernista: a originalidade como um fator primordial do fazer artístico.
E) A grande ênfase nessa concepção é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante.

Com vistas a encerrar esta discussão sobre as questões elaboradas nos concursos públicos para professores de arte, construímos o último gráfico que ilustra a presença de todas as categorias nos nove certames, através das 195 questões, no intervalo de 2003 a 2013.

Gráfico – Eixos temáticos e números de questões



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Constatamos assim que ao longo dos últimos anos desde 2003, o profissional do ensino da arte nas escolas públicas municipais de Pernambuco encarou grandes desafios, partindo da premissa de que como os candidatos advêm de várias graduações distintas (permitidas pelos editais), as questões elaboradas também se embasaram nessa diversidade formativa e exigiram um amálgama imprevisível dos campos artísticos, dificultando a preparação qualitativa dos candidatos.

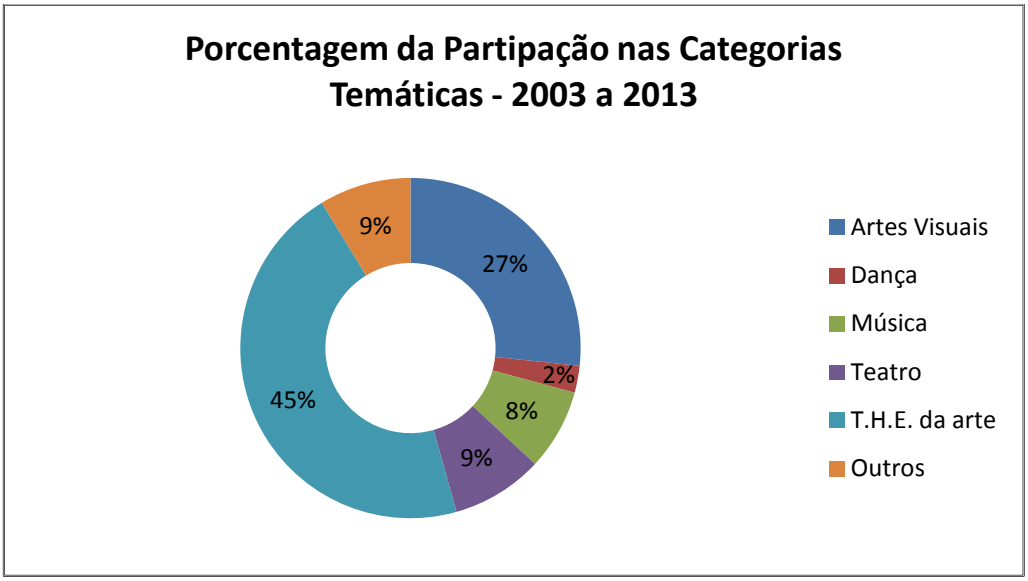
Com exceção do certame do Cabo de Santo Agostinho (2006), que cobrou vinte questões somente da categoria T.H.E. da arte, todos os outros concursos públicos exigiram pelo menos conhecimentos específicos em um campo artístico, quebrando o conceito de isonomia do procedimento avaliativo, tendo em vista a possibilidade de participação por outras áreas. Sendo assim, os candidatos com formação contemplada nas provas, certamente detinham melhores condições de obter um bom desempenho frente aos outros.

Ao verificarmos o gráfico geral percebemos que a categoria que englobou teoria, história e ensino de arte obteve maior ocorrência de modo geral. Em todas as seleções, sem exceção, ela estava presente, pondo o candidato em diálogo muitas vezes com a construção da

própria disciplina historicamente nas escolas brasileiras, através de legislações, concepções e práticas de ensino, metodologias e referenciais teóricos do campo da arte.

A partir do gráfico abaixo levantado para visualização das porcentagens destes dados, vemos que a categoria T.H.E. deteve aproximadamente 50% da participação nas provas, bem acima da média de todas as outras categorias, enquanto que os campos artísticos, com exceção das artes visuais, não passou dos 10% nesta representatividade.

Gráfico – Porcentagem das categorias temáticas



Fonte: dados compilados pelo autor a partir dos editais dos certames públicos.

Estes dados nos trazem uma reflexão questionadora: por que em Pernambuco na esfera pública municipal ainda não são realizados concursos públicos específicos nas áreas artísticas como já ocorrem em muitos municípios do Brasil, como João Pessoa, Uberlândia e Florianópolis? Acreditamos que esta ação garanta um processo seletivo menos conflitante e imprevisível, embora ela não resolva de forma imediata a situação paradoxal da área, tendo em vista que a existência de professores atuantes formados na época da polivalência e com vários licenciados ainda concluindo cursos superiores com a nomenclatura de licenciatura em "educação artística" com as devidas habilitações.

Mesmo nos casos em que a maior parte das questões foi da categoria T.H.E., ainda assim indagamos: em que medida é importante a dimensão desta categoria nos certames públicos? Será que os certames para as outras áreas de conhecimento também cobram tanto sobre a história, a legislação, as tendências pedagógicas e as problemáticas da disciplina como tanto tem ocorrido em arte?

Na pesquisa realizada entre 2002 e 2008 por Gatti e Nunes (apud Gatti et al, 2011, p.156) na qual foram investigados por todas as regiões do Brasil diversos certames para professores das séries iniciais, matemática, língua portuguesa e ciências, constatou-se que a maior parte das provas continha:

> [...] questões relativas à legislação e normas, com parte pequena sobre questões pedagógicas e conteúdos específicos da educação básica. Encontram-se poucas questões sobre os fundamentos da educação, e são quase totalmente ausentes questões sobre prática docente, didática e metodologia de ensino.

Essas configurações diferem, portanto, das apresentadas em maioria pelos certames para professores de arte que analisamos. Certamente, consideramos relevante sua existência nas provas, no entanto, não podemos afirmar até que ponto estas temáticas existem nas questões para fortalecer e estimular o pensamento crítico do docente em arte sobre sua própria área (1), como forma política de consolidação da área desde a obrigatoriedade como componente curricular em 1996 (2) ou mesmo como uma opção mais generalista que agrega, de certo modo, os diversos campos da arte (3).

Por fim, em todas as questões elaboradas nos editais pudemos perceber a dificuldade da vinculação das mesmas a todos os temas trazidos no edital, de modo geral, tendo em vista a própria generalidade dos conteúdos. O que isso implica? Que praticamente todos os concursos públicos destinaram uma quantia de temas que não foram exploradas nas questões. Defendemos assim que "o ideal é, portanto, que as questões sejam bem distribuídas por todo o conteúdo da lista taxativa, conseguindo-se, assim, uma melhor amostragem" (ROCHA, 2006, p.129), respeitando-se, consequentemente, a preparação dos candidatos no certame.

Considerando, assim, todas as análises e discussões levantadas até aqui sobre os dados coletados dos concursos públicos para professor de arte de 2003 a 2013, seguiremos para as considerações finais da nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo levantado nessa pesquisa deu ensejo para a compreensão da importância em investigar os múltiplos aspectos que os concursos públicos para docentes carregam em si. Nossa concepção é de que um concurso público não deve ser visto apenas como um meio legal de selecionar funcionários públicos, mas, sobretudo uma ação política com configurações que necessitam de análise dos profissionais envolvidos na área, tendo em vista que sua execução é acompanhada por certa autonomia na elaboração de conteúdos e questões, necessitando daí de um acompanhamento regular.

Esta ação torna-se ainda mais prudente e necessária quando estamos lidando com a área de conhecimento da arte, cuja consolidação nas escolas brasileiras perpassou por profundas mudanças conceituais e conquistas graduais nas legislações do país. Faz-se necessário frisar também as transformações ocorridas no próprio *lócus* de formação desses profissionais, através de modificações de nomenclaturas de cursos e perfis curriculares.

Considerando hoje na Universidade Federal de Pernambuco a existência da licenciatura nos quatro campos artísticos estabelecidos pelos PCNs (artes visuais, dança, música e teatro), o debate sobre ingresso no mercado de trabalho na esfera pública deve ser intenso primordialmente com o corpo discente prestes a concluir sua formação. Os principais pontos levantados por esse trabalho dialogam exatamente com políticas públicas que precisam ser discutidas para que essa inserção profissional ocorra de forma mais qualitativa e menos injusta para os profissionais.

Assim, a análise do perfil do professor de arte nos certames pernambucanos ao longo dos últimos onze anos foi muito mais além do que uma investigação técnica, e, desta maneira, clama também por propiciar uma reflexão destes procedimentos seletivos no sentido de apontar melhorias e maior engajamento das associações dos professores e instituições formadoras.

Com vistas ao objetivo geral da pesquisa, pudemos constatar para análise um número considerável de certames públicos para professores de arte em todo o estado de Pernambuco, apesar do fator de instabilidade para identificação dos processos seletivos, uma vez que muitos deles tornam-se indisponíveis após a sua efetivação. No entanto, é possível afirmar que a quantidade de concursos para o grande número de alunos assistidos nas escolas públicas seja insuficiente. O quantitativo de seleções temporárias para professores precisa ser monitorado, pois ele reflete na necessidade da Administração Pública contratar novos e

efetivos docentes, contribuindo para a qualidade das práticas pedagógicas, tendo em vista a alta rotatividade dos cargos efêmeros.

Apesar da inquietação de muitos profissionais do ensino de arte já terem sido expostas em alguns artigos e em fóruns da página virtual da Federação de Arte Educadores do Brasil, no que diz respeito a concursos polivalentes ou com supostas exigências equivocadas para a posse de um cargo público, a investigação sobre estas problemáticas no meio acadêmico é ainda muito pequena. Este trabalho, portanto, surge como uma forma também de estimular e reforçar o pensamento de ampliação do debate desta temática, pois, afinal de contas, estamos nos referindo a um dos campos profissionais (esfera pública) que mais emprega professores em todo o país.

Nos três capítulos apresentados para coadunação dos argumentos dessa pesquisa, buscamos delinear discussões através de diversos autores que dessem luz para a concepção do concurso público como parte do processo de profissionalização docente, e, deste modo, merecendo um olhar mais cuidadoso das instituições formadoras, dos professores e das empresas/instituições que elaboram os certames.

No primeiro capítulo sobre as consonâncias nacionais dos concursos públicos para professor de arte pudemos realizar um levantamento de alguns artigos publicados que já relatavam há dez anos as dificuldades da presença da polivalência em alguns certames para professor de arte em alguns estados brasileiros e também do engajamento das associações no sentido de qualificar os concursos para estes profissionais. Entretanto, pudemos perceber que apesar das reflexões levantadas, assim como dos documentos criados por estas associações para orientar as Secretarias de Educação, as ações não garantiram/garantem resultados efetivos em todo o Brasil.

Aliás, essa luta por qualificação dos processos seletivos parece exigir uma regularidade, pois com a entrada e a saída de gestores públicos, as configurações podem ser modificadas, devido à própria ausência de legislação e/ou políticas públicas efetivas que tratem dessas problemáticas vivenciadas pelos docentes de arte. Ações políticas isoladas foram, entretanto, identificadas e interferiram diretamente na execução de concursos públicos.

Em nível nacional, podemos afirmar que nos diversos concursos municipais, estaduais ou federais para professor de arte não há nenhuma diretriz comum seguida. Pudemos identificar tanto concursos específicos como polivalentes nas diversas esferas. Entretanto, em Pernambuco, nosso foco de estudo, apenas as seleções da esfera federal destrinchavam as vagas (com exceção para a área da música, identificada em alguns certames municipais).

No segundo capítulo trouxemos para a discussão vários teóricos do campo da formação e profissionalização docente, no sentido de enfatizar o modo como os aspectos da profissão do professor que vão além de aspectos acadêmicos, como salário, carga horária, plano de cargo e carreiras, interferem tão diretamente na identidade profissional quanto os aspectos formativos. E por isso a relevância de investigar os concursos públicos, pois eles dizem respeito às oportunidades de trabalho e, com isso, carregam (ou deveriam carregar) em si um alto grau de interesse pelos profissionais, embora tenhamos identificado a baixa procura pelas licenciaturas no Brasil. Mais uma prova de que tais aspectos estão interferindo com veemência sobre a profissão docente.

Também levantamos historicamente o processo de consolidação da disciplina de arte nas escolas brasileiras e suas concepções de ensino, constatando curiosamente que esse eixo teórico foi o mais cobrado nas provas dos concursos públicos. Tal ocorrência gerou nossa reflexão se esta temática existiu nas questões para fortalecer e estimular o pensamento crítico do docente em arte sobre sua própria área (1), como forma política de consolidação da área desde a obrigatoriedade como componente curricular em 1996 (2) ou mesmo como uma opção mais generalista que agrega, de certo modo, os diversos campos da arte (3).

No último capítulo, abordamos a contribuição dos teóricos sobre os princípios constitucionais dos concursos públicos e constatamos que o mais famoso princípio, a isonomia, é relativamente afetado na área de arte, pois mesmo que todos tenham igualdade de participação no certame, a indefinição da(s) área(s) cobrada(s) desnivela uma atuação igualitária de todas as licenciaturas em arte nos diversos campos artísticos.

Neste capítulo também trouxemos a grande parte dos dados coletados dos concursos públicos de 2003 a 2013, levantando todas as instituições/empresas que elaboraram os editais, apurando que a Universidade de Pernambuco deteve a maioria das execuções. Contudo, foi suscitado o questionamento de qual motivo a Universidade Federal de Pernambuco, que forma todos os profissionais da área no estado, ter tido uma participação ínfima, em apenas um concurso público, dos trinta e quatro identificados. Averiguamos também aspectos que prejudicaram a reputação de editais de seleção, tendo em vista algumas empresas suspeitas de fraudes na licitação de alguns municípios, bem como alguns certames que repetiram diversas questões de concursos anteriores.

As exigências e denominações dos cargos indicaram múltiplas nomenclaturas, tendo em sua maioria uma caracterização polivalente a partir do uso do termo “arte/artes” para a preenchimento da vaga e também como requisito de licenciatura, rótulo não existente nas universidades brasileiras. Os conteúdos e as questões elaboradas denotaram a presença dos

diversos campos artísticos, dificultando uma preparação efetiva dos professores candidatos, uma vez que a generalização dos temas impedia um estudo mais dirigido, ferindo o princípio de razoabilidade do concurso público.

O campo da música foi o único que obteve bom percentual na exigência de formação específica em alguns editais, que destrincharam vagas específicas para os licenciados, fato que não ocorreu para nenhuma das outras áreas artísticas (artes visuais, dança e teatro). É de suma relevância que as instituições/empresas que elaboram os concursos atentem para as nomenclaturas, de modo a não excluir a possibilidade de participação nos processos avaliativos que permitiam, aparentemente, todas as áreas artísticas, ao descreverem, por exemplo, a exigência de licenciatura em "artes plásticas, artes cênicas, danças" (Prefeitura de Salgadinho). Além da área da música ter sido excluída, as artes visuais e o teatro estariam excluídos? Essas informações precisam estar claras para todos os candidatos.

Respeitando a legislação vigente (a LDB 9394/96), 80% dos concursos públicos para professores de arte exigiram nível superior (apesar de incluírem-se aí a exigência de outras áreas de conhecimento, como letras e pedagogia), com baixa ocorrência da exigência de nível médio, embora tal incidência não deveria mais ter procedência.

Nos conteúdos e questões não houve ao longo dos onze anos mudanças significativas. De 2003 a 2013 verificou-se uma grande oscilação da presença maior ou menor dos diversos campos artísticos nos certames municipais, com destaque para a área das artes visuais e dos assuntos sobre as teorias, a história e o ensino de arte no Brasil. Os campos da dança, da música e do teatro tiveram uma tímida participação nas provas, de modo geral, o que nos desperta a preocupação diante dos novos concursos a surgirem, no que tange à dificuldade dos candidatos (principalmente destas três últimas áreas) em alcançar bons resultados. Apenas a área da dança justifica-se, pela recente implantação na UFPE. De toda forma, os licenciados em artes visuais também foram confrontados com muitas questões de música e de teatro em algumas seleções, prejudicando seu bom rendimento e comprometendo sua aprovação.

Importante ressaltar que dos nove concursos públicos que nos debruçamos para análise dos conteúdos e questões, seis (Tamandaré, Garanhuns, Cabo de Santo Agostinho, Pesqueira, Olinda e Ipojuca) apresentaram maior índice de questões relativas à categoria T.H.E., e todos eles foram elaborados pela IAUPE/UPE, exceto o município de Pesqueira, realizado pela empresa Pólis Consultoria. Os outros três concursos (Bom Conselho, Moreno e São José da Coroa Grande) apresentaram maior índice de questões para artes visuais e foram elaborados pelas empresas IPAD e ASPERHS. Isso nos ajuda a refletir sobre as recorrências temáticas

das questões apresentadas, possivelmente atreladas ao modo de operação de cada empresa/instituição elaboradora.

A discussão sobre procedimentos seletivos polivalentes ou específicos revelou-nos uma complexidade da área de difícil ponto de resolução, pois podem existir ainda alguns profissionais de formação da era polivalente que também almejem se inserir no mercado de trabalho na esfera pública. Para estes, talvez, a conjuntura de certames analisados nessa pesquisa foi favorável, mas ela destoa de todo o formato (específico) de formação que as áreas da arte estão sendo destinadas atualmente. É possível que essa pluralidade de especificidades seja considerada pelas instituições e empresas que elaboram os concursos públicos, daí que quase todos os certames municipais tiveram enfoque polivalente.

Apesar deste fator complexo, os concursos públicos polivalentes não resolvem os problemas. Sua caracterização termina por exigir dos candidatos novas habilidades a cada seleção, gerando desgaste, pois nunca se sabe quais campos artísticos serão efetivamente cobrados, como pudemos perceber na análise de dados.

Tendo em vista que nos próximos anos apenas existirão as formações específicas, mas que muitos diplomas ainda conterão o termo "educação artística", o mais prudente é que os concursos públicos devam rever seus requisitos generalistas, de modo a contemplar todos os termos para que ninguém seja excluído do processo seletivo. Por exemplo, para a seleção do profissional docente de artes visuais, não deve ser excluída a nomenclatura de artes plásticas, tampouco a educação artística. No entanto, defendemos desde já concursos públicos em Pernambuco que priorizem a especificidade da formação, sem haver a mescla dos campos artísticos para preenchimento de uma mesma vaga, de modo também que não exclua a possibilidade de inscrição dos formados da época da polivalência neste contexto.

A principal concepção identificada nas provas analisadas aponta para a compreensão do processo histórico da área da arte na educação brasileira, com menos evidências aos conhecimentos específicos dos campos artísticos. Apesar do perfil docente de arte na contemporaneidade vincular os papéis de artista, pesquisador e professor, constatou-se que os espaços propiciados nos concursos municipais (objeto da nossa pesquisa) apenas focalizaram-se nos aspectos conteudinais.

Não foram identificados meios avaliativos diversificados. Todos eles, em geral, basearam-se nas provas objetivas, de múltipla escolha, com prova de títulos simples (pontuando para diplomas de especialização, mestrado ou doutorado). A ponderação, portanto, de artigos publicados, participação em eventos científicos, experiência profissional, trabalhos artísticos, não tiveram espaço. Por que em concursos públicos federais, em sua

maioria, esta gama de requisitos é levada em conta e nos concursos municipais e estaduais esses parâmetros não são contemplados? Seria apenas por uma questão de custo, tendo em vista a grande oferta na quantidade de profissionais dessas últimas esferas, ou essa discussão passa também por uma atitude descompromissada e simplista dos órgãos públicos?

Concluímos nossas considerações, de modo a estender o debate suscitado, para que este assunto passe a se tornar mais familiar e que os profissionais envolvidos se engajem mais ativamente nesse contexto. Afinal, após aprovados nos concursos, os profissionais são conclamados a serem polivalentes? Os bons resultados dos aprovados apontam para os conteúdos mais presentes de acordo com a sua licenciatura? Quem efetivamente sugere ou interfere na execução da prova de um concurso público para professor de arte? As Secretarias de Educação têm em mente o perfil do docente em arte que adentrarão nas escolas? Esperamos que novos diálogos estejam a surgir.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Maria Luiza Macedo. BUSSMANN, Antonia Carvalho. Trabalho Docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Profissão professor: Identidade e Profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002, p. 133-144.

AGLANTZAKIS, L. C. Breves conceitos sobre o instituto do Concurso Público no Direito Brasileiro. Disponível em <www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4092>. Acesso em 06 set. 2014.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

ALCÂNTARA, Daniel Moreira. *O Perfil do Professor de Arte nas Avaliações em Concursos Públicos em Pernambuco (2009-2011): da concepção de arte/educação às habilidades exigidas*. 2012. 55f. Monografia (Especialização em Arte/Educação). Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2012.

ALTET, Margarite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *Formando Professores profissionais*: *Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARSLAN, L. Visões refletidas: interpretando imagens da vida contemporânea na sala de aula. In: *Educação com arte*. São Paulo: FDE, 2004. Série Ideias 31.

ALVES, Erinaldo. *Oficialização e Implantação do Ensino de Artes no Município de João Pessoa/PB em Consonância com as Diretrizes Atuais*. In: Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas. Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. *Anais Eletrônicos*. 2008, Florianópolis. ANPAP, p. 1060-1071.

ARROYO, Margarete. *Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.10, p.29-34. 2004.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Recorte e Colagem. Influências de John Dewey no Ensino de arte no Brasil*. São

Paulo. Cortez e Autores Associados. 1982.

_____. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. Polivalência não é interdisciplinaridade. In: *Arte-educação: perspectivas*. Secretaria de Educação de Pernambuco. P. 15-36. Recife: CEPE, 1988.

_____. A arte-educação precisa dos artistas. In: *Arte-educação: perspectivas*. Secretaria de Educação de Pernambuco. P. 67-78. Recife: CEPE, 1988.

_____. Arte-educação na cultura brasileira. In: *Arte-educação: perspectivas*. Secretaria de Educação de Pernambuco. P. 79-104. Recife: CEPE, 1988.

_____. *A Imagem no Ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BATISTA, Adriana Santos. *Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo*. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.10, 35-41, 2004.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. . In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *Formando Professores profissionais*: *Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação*. Campinas: Papirus, 1999.

BISOGNIN, Edir Lúcia. Abordagens metodológicas no ensino da história da arte. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F**.** *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. P. 175-186. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho. *Formação do professor de arte na contemporaneidade e o processo de criação artística da criança.* XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE – Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. P24907 a 24917.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei Complementar 7032/10. Altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941> Acesso em 24 out. 2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Lei 5.692/71. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm> Acesso em 20 set. 2013.

_____. *Lei 11.769/08*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica: promulgada em 18 de agosto de 2008.

_____. Parecer nº 540, do Conselho Federal de Educação. *Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/71*. 1971.

_____. Resolução n.º 6/86, de 26 de Novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. In: RANGEL, Mary. *Currículo de 1º e 2º graus no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

_____. Senado Federal. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* Brasília, DF, 1971.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMAROTTI, Marco. *Diário de um corpo a corpo pedagógico*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999.

CAMMAROSANO, Márcio. Concurso público – Avaliação de Provas. Vinculação ou discricionariedade? In: In: MOTTA, Fabrício (Org.). *Concurso Público e Constituição*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

CORTÊS, Helena Sporleder. A sala de aula como espaço de vida: educação e mídia. In: FERREIRA, Lenira Weil (org.). *Educação e Mídia: o visível, o ilusório, a imagem*. P.27-42. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

COUTINHO, Rejane. A formação do professor de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

D'ÁVILA, C. M. e SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existência. In: VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, C. (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DUARTE, João Francisco. Como a arte educa? In: *Arte-educação: perspectivas*. Secretaria de Educação de Pernambuco. P. 37-66. Recife: CEPE, 1988.

DUARTE, João Francisco. *Por que arte-educação*? Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. *Por que arte-educação*? Campinas: Papirus, 2012.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FIGUEIREDO, Sérgio. *Olhando o presente e delineando o futuro da Abem*. Revista da Abem, Porto Alegre, V.16, 31-38. 2007.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

FRANK, Alejandro G. *Preparação para um concurso público para professor/pesquisador*. Disponível em <http://cienciapratica.wordpress.com/2013/06/10/preparando-para-um-concurso-publico-para-professorpesquisador/> Acesso em 20 dez. 2013.

GASPARINI, D. Concurso Público – Imposição Constitucional e Operacionalização. In: MOTTA, Fabrício. *Concurso Público e Constituição*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A. et al. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont. RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMBRICH, E. *História da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

GOMES, Júlio, C. SCHAFFEL, Sarita, L. *Formação Docente: diferentes percursos*. Rio de Janeiro: CEP, 2007.

GOMES, Luiz Roberto. *Políticas de seleção de professores: análise dos concursos públicos em São Paulo nos anos 80*. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil". Caderno de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR.

Maria Isabel M. Nascimento, José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (organizadores). Campinas, SP: HISTEDBR, 2006.

GROSSI, Cristina. *A Educação Musical na Perspectiva de um Concurso Público para Professor da Disciplina de Arte*. Revista da ABEM. Porto Alegre, V.16, p.39-47. 2007.

HERNÁNDEZ, F. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F**.** *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. P. 21-42. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOÃO PESSOA. *Conselho* Municipal de Educação. Resolução nº 009. *Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa*. João Pessoa, 2006.

KAUSS, Laís Fraga. *A estabilidade funcional e a eficiência no serviço público*. Disponível em <http://jus.com.br/artigos/20389/a-estabilidade-funcional-e-a-eficiencia-no-servico-publico> Acesso em 24 out. 2014.

LAMPERT, J. Estágio supervisionado: andarilhando no caminho das artes visuais. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F**.** *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. P. 174-158. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Bandeira. A impossibilidade legal da contratação de instituição brasileira para a realização de concurso público com fundamento no art. 24, XXIII, da Lei Geral de Licitação e Contratos Administrativos. Disponível em <http://jus.com.br/artigos/20735/a-impossibilidade-legal-da-contratacao-de-instituicao-brasileira-para-a-realizacao-de-concurso-publico-com-fundamento-no-art-24-xxiii-da-lei-geral-de-licitacao-e-contratos-administrativos> Acesso em 09 set. 2014.

LINS, B.M.L. *Saberes Docentes em Provas de Concursos Públicos para Professor de Língua Portuguesa*. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

LOPES, I.M.N. RODRIGUES, V.H.G. Despertando sensibilidades na formação de professores de arte. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F**.** *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. P. 211-222. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

LOUREIRO FILHO, L.S. *Guia do Concurso Público*. São Paulo: Saraiva, 2009.

MINAYO, Maria C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOTTA, Fabrício. Concurso Público e a Confiança na Atuação Administrativa: análise dos princípios da motivação, vinculação ao edital e publicidade. In: MOTTA, Fabrício (Org.). *Concurso Público e Constituição*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

NORMAS da Avaliação da Educação Básica. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Ministério de Defesa. Exército Brasileiro. Disponível em <http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/2014/NAEB.rar> Acesso em 23 abr. 2014.

NÓVOA, Antônio. Processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M.O. A formação do professor e o ensino as Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F**.** *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. P. 57-72 Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe. ALTET, Marguerite. CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competênias?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PASSOS, Mauro. Historiando embates e conquistas da profissão docente em Minas Gerais (1977-2004). In: PEIXOTO, A.M.C., PASSOS, M. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. P. 29-52. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEIXOTO, A.M.C. Magistério: idas-e-vindas de uma profissão – Minas Gerais (1889-1970). In: PEIXOTO, A.M.C., PASSOS, M. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. P. 13-28. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PENNA, Maura. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos*. Revista da Abem, Porto Alegre, V.10, p. 19-27. 2004.

PESSI, M.C.A.S. VICENTE, Natalia Ilza. *Poética de professor: produções estético/artísticas como fundamento para a formação docente em arte*. Anais do III Encontro Interdisciplinar do Grupo de Pesquisa Arte e Educação. Florianópolis, 2010. P1-9.

PORCHER, Louis. *Educação Artística:* luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REZENDE, R.M. *Concursos públicos: avanços e retrocessos*. Disponível em <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-ii-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-o-exercicio-da-politica/concurso-publico-avancos-e-retrocessos> Acesso em 06 set. 2014.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. *Trajetórias e políticas para o ensino das artes no brasil: anais do XV Confaeb*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

ROCHA, F.L.O. *Regime Jurídico dos Concursos Públicos*. São Paulo: Dialética, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*. São Paulo, Ano XI, v.12, n.13, jan/dez, 2005. 105-126p.

_____. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 10, nº 15, jan-jun, 2007, 18-42.

ROSA, Dênerson Dias. *O concurso público como princípio constitucional e a promoção interna para cargos organizados em carreira*. 30/08/2002. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/868/O-concurso-publico-como-principio-constitucional-e-a-promocao-interna-para-cargos-organizados-em-carreira> Acesso em 24 out. 2014.

ROSA, Maria Cristina. *Os Professores de Arte e a Inclusão: o caso da lei 10639/2033*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Int.pdf> Acesso em 10 jul. 2013.

ROSA, Maria Cristina. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. *Ensino da Arte e Política Públicas: entre objetivos reais e promulgados*. In: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. 2010, Bahia. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf Acesso em 10/07/2013.

SANTOS, Lívia Freitas. *O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e2007) e perfil dos professores de história aprovados*. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SAUNDERS, Robert. Fazer arte-educação faz uma diferença no mundo. In: *Arte-educação: perspectivas*. Secretaria de Educação de Pernambuco.. Recife: CEPE, 1988. P.127-142.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.14 n. 40 jan./abr. p.143-155, 2009.

SIQUEIRA, Idméa S.P. FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. *Arte-educação: vivência, experienciação ou livro didático?* Edições Loyola: São Paulo, 1987.

SILVA, Angela Carrancho (Org.). *Escola com arte: multicaminhos para a transformação*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F**.** *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. P. 107-118.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. *Concursos Concluídos*. Disponível em: <www.upenet.com.br> Acesso em 15 out. 2012.

VEIGA, Ilma P. A., D'Ávila, Cristina M. *Profissão Docente: novos sentidos e novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ZAGONEL, Bernadete. *Arte na Educação Escolar*. Curitiba: Ibpex, 2008.

ZANCANER, Weida. O concurso público e os princípios de razoabilidade e da proporcionalidade. In: MOTTA, Fabrício (Org.). *Concurso Público e Constituição*. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

EDITAIS DOS CONCURSOS PÚBLICOS:

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Tamandaré 2003. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.upenet.com.br/concluido/2003/tamandare/arquivos/Av_edital.PDF> acesso em 18 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Garanhuns 2005. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.upenet.com.br/concluido/2005/garanhuns05/arquivos/editalgaranhuns2005.pdf> Acesso em 18 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal do Cabo de Santo Agostinho 2006. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.upenet.com.br/concluido/2006/CABO06/arquivos/CABO%20Retificacao%20do%20Manual.doc> Acesso em 23 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Olinda 2006. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-olinda-pe-586-vagas> Acesso em 20 maio 2014.

CONCURSO do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – Petrolina 2007. Realização: Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/cefet-centro-federal-de-educacao-tecnologica-de-petrolina-pe-23-vagas > Acesso em 10 jun. 2014.

CONCURSO do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – Petrolina 2008. Disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/cefet-centro-federal-de-educacao-tecnologica-de-petrolina-pe-14-vagas> Acesso em 18 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Bom Conselho 2007. Ipad Concursos Públicos e Seleções. Disponível em <http://www.ipad.com.br/concursobomconselho2007/> Acesso em 20 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Cortes 2007. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=49> Acesso em 05 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Lagoa Grande 2007. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=53> Acesso em 18 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Santa Maria da Boa Vista 2007. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=43> Acesso em 13 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Alagoinha 2008. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=62> Acesso em 15 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Glória do Goitá 2008. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=73> Acesso em 15 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Glória do Itambé 2008. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=71> Acesso em 05 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Pesqueira 2008. Polis Consultoria. Disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-pesqueira-pe-367-vagas> Acesso em 15 maio 2014.

CONCURSO do Governo Estadual de Pernambuco 2008.1. Universidade de Pernambuco. Diário Oficial do Estado de Pernambuco. 31 de Janeiro de 2008. Poder Executivo. Ano LXXXV, nº 22.

CONCURSO do Governo Estadual de Pernambuco 2008.2. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.upenet.com.br/concluido/2008/professor_II_estado_pe_08/PE_professor_II_08.html> Acesso em 03 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Caruaru 2009. Ipad Concursos Públicos e Seleções. Disponível em <http://www.ipad.com.br/caruaru2009/> Acesso em 05 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Ipojuca 2009. Unb CESPE. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/COnCursos/IPOJUCA2009/> Acesso em 10 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes 2009. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.upenet.com.br/concluido/2009/jaboatao09/arquivos/Jaboatao%20mocificado.pdf > Acesso em 12 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Moreno 2009. Ipad Concursos e Seleções. Disponível em <http://www.ipad.com.br/moreno2009/> Acesso em 10 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal Salgadinho 2009. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=80> Acesso em 10 jun. 2014.

CONCURSO do Colégio de Aplicação-UFPE 2010. Covest UFPE. Disponível em <http://www.proacad.ufpe.br/images/Editais_concursos/edital29/edital_29_cap.pdf> Acesso em 15 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Afrânio 2010. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=100> Acesso em 10 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Goiana 2010. Ipad Concursos e Seleções. Disponível em <http://www.ipad.com.br/goiana2010/> Acesso em 18 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Recife 2005. Universidade de Pernambuco. Disponível em<http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial/exibemateria.php?cedicacodi=72&aedicaano=2005&ccadercodi=2&csecaocodi=4&cmatercodi=2&QP=&TP> Acesso em 15 jul. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal do Recife 2010. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial/exibemateria.php?cedicacodi=125&aedicaano=2010&ccadercodi=2&csecaocodi=31&cmatercodi=1&QP=&TP=> Acesso em 18 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Sirinhaém 2010. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=104> Acesso em 10 maio 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de São José da Coroa Grande 2010. ASPERHS Consultoria. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=94> Acesso em 15 jun. 2014.

CONCURSO do Colégio da Polícia Militar de Pernambuco 2011. Universidade de Pernambuco. Disponível em

<http://www.upenet.com.br/concluido/2011/prof_c_militar_11/arquivos/EDITAL%20CONCURSO%20PROFESSOR%20CPMPE.pdf> Acesso em 20 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Camocím de São Félix 2011. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-camocim-de-sao-felix-pe-308-vagas> Acesso em 05 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Olinda 2011. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.upenet.com.br/concluido/2011/olinda_11/arquivos/EDITAL%20DO%20CONCURSO%20PUBLICO%20PARA%20PREF%20OLINDA.pdf> Acesso em 18 maio 2014.

CONCURSO do Instituto Federal de Pernambuco 2012. Disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/ifpe-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-pe-64-vagas> Acesso em 05 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Quixaba 2013. Conpass Concursos Públicos e Assessorias. Disponível em <http://v2.conpass.com.br/concurso.php?idconcurso=86&dc=1400455839388> Acesso em 05 jun. 2014.

CONCURSO da Prefeitura Municipal de Ipojuca 2013. Universidade de Pernambuco. Disponível em <http://www.upenet.com.br/concursos/ipojuca_13/ARQUIVOS/Edital%20n%20001.pdf> Acesso em 10 jun. 2014.

CONCURSOS PÚBLICOS DOS COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL

COLÉGIO Militar de Belo Horizonte. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmbh.ensino.eb.br/images/materias/2013/edital/manual4julho.pdf> Acesso em 20 maio 2013.

COLÉGIO Militar de Brasília. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmb.ensino.eb.br/index.php/documentos-e-fotos-para-downloads/downloads/cat_view/194-concurso-para-professores-2013> Acesso em 20 maio 2013.

COLÉGIO Militar de Fortaleza. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmf.ensino.eb.br:7000/concurso/index.action;jsessionid=AF35BBB95CB4ADC6AE504922433CAE37> Acesso em 20 maio 2013.

COLÉGIO Militar de Juiz de Fora. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmjf.ensino.eb.br/concursoprofessor/> Acesso em 20 maio 2013.

COLÉGIO Militar de Manaus. *Departamento de Educação Preparatória e Profissional*. Concurso para seleção de docente. Disponível em <http://www.cmm.ensino.eb.br/index.php/concurso> Acesso em 20 maio 2013.

SITES DIVERSOS CONSULTADOS

ALTERAÇÃO de artigo da Constituição Federal Brasileira. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_06.08.2013/art_206_.shtm> Acesso em 07 jul. 2014.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação Musica. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/> Acesso em 15 mar. 2014.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Disponível em <http://www.anpap.org.br/> Acesso em 20 mar. 2014.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em http://www.anped.org.br/ Acesso em 15 abr. 2014.

ASSOCIAÇÃO Nordestina de Arte Educadores. Disponível em <http://anarte-pe.blogspot.com.br/> Acesso em 20 abr. 2014.

CENSO escolar 2012. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/6197/FOLDER_2012.jpg> Acesso em 10 out. 2014.

COLÉGIO Pedro II. Disponível em <http://www.cp2.g12.br> Acesso em 28 jun. 2013.

CONCORRÊNCIAS do Processo Seletivo Simplificado para Professores do Município de Petrolina, disponível em <http://sistemas.facape.br:8080/concurso/actConcurso.do?m=concorrencia> Acesso em 21abr. 2014.

CONCURSO público do município de Petrolina, 2013. Disponível em <http://sistemas.facape.br:8080/concurso/arquivos/25/edital/EDITAL_01_2013_PSS_SEDEST.pdf> Acesso em 16 ago. 2014.

CONCURSO público para professores temporários do município de Feira Nova. Disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-feira-nova-pe-246-vagas> Acesso em 20 abr. 2014.

CONCURSO público para professores no Distrito Federal. Edital Nº 01-SEAP/SEE, de 04 de Setembro de 2013, Disponível em <http://www2.ibfc.org.br/arquivos/Edital_1_GDF.pdf> Acesso em 24 ago. 2014.

CONCURSO público para professores nos diversos Colégios Militares do Brasil. Disponível em <http://www.decex.ensino.eb.br/pdfs_/material_para_concurso_pblico.pdf> Acesso em 05 jul. 2014.

DADOS do Todos pela Educação, Censo Escolar 2013, Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/falta-de-licenciatura-atinge-35-de-professores-do-nivel-fundamental-12402843> Acesso em 24 ago. 2014.

DOCUMENTO da Associação Brasileira de Educação Musical destinado aos órgãos que elaboram concurso público para professor de arte. Disponível em <http://musica.ufma.br/abem_editais.html> Acesso em: 02 jul. 2013.

DOCUMENTO da Associação Nordestina de Arte Educadores para as Secretarias de Educação do estado de Pernambuco. Disponível em <http://anarte-pe.blogspot.com.br/2013/09/aoa-excelentissimoa-secretarioa-de.html> Acesso em 10 abr. 2014.

FEDERAÇÃO de Arte Educadores do Brasil. Disponível em <http://faeb.com.br/> Acesso em 15 dez 2013.

FOLHA Dirigida. Disponível em <http://www.folhadirigida.com.br/index.jsp> Acesso em 25 jul. 2013.

INSTITUTO Movens. Disponível em <http://www.movens.org.br/portal/pmjp.aspx> Acesso em: 15 jul. 2013.

METAS do Plano Nacional de Educação. Planejando a próxima década. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 10 nov. 2014.

NOTÍCIA da página virtual A Voz do Povo. TCE suspende nove concursos de prefeituras do interior. Disponível em <http://www.avozdavitoria.com/tag/pe360graus/page/12/> Acesso em 09 jul. 2014.

NOTÍCIA da página virtual Diário Web. Jovens em fuga da sala de aula. Disponível em <http://www.diarioweb.com.br/novoportal/noticias/educacao/113495,,Jovens+em+fuga+das+salas+de+aula.aspx> Acesso em 10 jul. 2014.

NOTÍCIA da página virtual ABCD Maior. Baixa procura por cursos de licenciatura preocupa professores. Disponível em <http://www.abcdmaior.com.br/noticia_exibir.php?noticia=26004> Acesso em 17 jul. 2014.

NOTÍCIA da página virtual Correio Braziliense. Baixa procura em cursos de licenciatura preocupa. Disponível em <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/09/18/ensino_educacaobasica_interna,388760/baixa-procura-em-cursos-de-licenciatura-preocupa.shtml> Acesso em 15 jul. 2014.

NOTÍCIA do Portal Terra. Vestibular: licenciaturas estão entre os cursos menos procurados. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/vestibular/vestibular-licenciaturas-estao-entre-os-cursos-menos-procurados,49340428ea58f310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html> Acesso em 16 jul.2014.

NOTÍCIA do Blog do Jamildo sobre suspensão de concursos públicos em Pernambuco. Disponível em <http://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2010/10/06/concurso-de-altinho-e-suspenso-a-pedido-do-tce/> Acesso em 15 jul.2014.

NOTÍCIA do Portal CRNET sobre a suspensão de concursos públicos no interior de Pernambuco. Disponível em <http://portalcrnet.wordpress.com/tag/asperhs/> Acesso em 18 ago. 2014.

NOTÍCIA do Portal Último Segundo. Salários baixos provocam fuga de professores da carreira. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-10-15/salarios-baixos-provocam-fuga-de-professores-da-carreira.html> Acesso em 09 jul. 2014.

NOTÍCIA do Portal Porto Ferreira Hoje. A carreira de professor é uma das menos procuradas pelos jovens brasileiros**.** Disponível em <http://www.portoferreirahoje.com.br/noticia/2014/01/21/a-carreira-de-professor-e-uma-das-menos-procuradas-pelos-jovens-brasileiros/> Acesso em 09 jul. 2014.

NOTÍCIA do Portal Gazeta do Povo. Evasão em licenciatura chega a 39%. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1392135> Acesso em 15 jul. 2014.

NOTÍCIA do Portal Pinzón. TCE suspende nove concursos de prefeituras do interior. Disponível em <http://www.pinzon.com.br/index.php?i=5&c=9&n=6239> Acesso em 15 jul. 2014.

NOTÍCIA publicada na página virtual do Ministério Público de Pernambuco. TCE Revela máfia dos concursos. Disponível em <http://siteantigo.mppe.mp.br/index.pl/clipagem20100710_02> Acesso em 17 jul. 2014.

NOTÍCIA do Portal JCNET sobre a pressão do Ministério Público de Pernambuco para nomeação de professores de um concurso público da rede estadual. Disponível em <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/noticia/2011/11/10/mppe-pressiona-estado-a-nomear-152-professores-21773.php> Acesso em 01 dez. 2013.

PCI Concursos. Disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/> Acesso em 02 mar. 2013.

PORTARIA Conjunta SEDUC n.º 037, de 24/11/2005 inclusa no Diário Oficial do Governo de Pernambuco. Disponível em <http://www.cepe.com.br/diario/includes/doel/box.php?ano=2005&data=20051125&caderno

PREFEITURA Municipal de João Pessoa. Secretaria de Educação. Disponível em <http://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portaleducacao/?page_id=232> Acesso em 03 jul. 2013.

=1-PoderExecutivo&key=8da69f9419a946506c3117a3b4a56e0a333b4654> Acesso em 23 jul. 2013.

REVISTA Nova Escola. Por que tão poucos querem ser professor? Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf> Acesso em 21 jul. 2014.