



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

SANDRO GONÇALVES GUERRA

**UM OLHAR PARA O ENSINO DA ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DO IPOJUCA**

RECIFE  
2023

SANDRO GONÇALVES GUERRA

**UM OLHAR PARA O ENSINO DA ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DO IPOJUCA**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba – PPGAV UFPE/UFPB como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais.

**Área de concentração:** Ensino das Artes Visuais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Souto Lima Vidal.

RECIFE  
2023

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

G934o Guerra, Sandro Gonçalves  
Um olhar para o ensino da Arte nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal do Ipojuca / Sandro Gonçalves Guerra. – Recife, 2023. 114f.: il., fig.

Sob orientação de Fabiana Souto Lima Vidal.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2023.

Inclui referências e apêndices.

1. Artes Visuais. 2. Ensino da arte. 3. Teorias do currículo. 4. Ensino fundamental. 5. Ipojuca. I. Vidal, Fabiana Souto Lima (Orientação). II. Título.

700 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-172)

SANDRO GONÇALVES GUERRA

**UM OLHAR PARA O ENSINO DA ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DO IPOJUCA**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba – PPGAV UFPE/UFPA como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais.

**Área de concentração:** Ensino das Artes Visuais.

Aprovada em: 27/02/2023

---

Prof.(a) Dr.(a) Fabiana Souto Lima Vidal (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.(a) Dr.(a) Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.(a) Dr.(a) Ana Paula Abrahamian de Souza (Examinadora Externa)  
PPGECI Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelo desejo da curiosidade;

A mim, por não desistir. Confesso que pensei;

A Sandra, Charles, Antônio e Alexandre (in memoriam);

A Dona Zuleide, minha primeira professora e que me ensinou o B-A BA;

Aos grandes professores e professoras que tive desde a escola primária até hoje;

A Professora Kalyna de Paula Aguiar que me ensinou a importância da Arte-Educação;

Aos meus amigos queridos e que sempre acreditaram em mim, Ivete Santos, Evandro Viana, Karina Santiago, Marcos Aratu, Carol Bello, Thiago Araújo, Adriana Lima, Carlos André Moura, Rodrigo Ataíde, Juliana Andrade;

A Wellington Júnior pela revisão;

A minha orientadora Fabiana Vidal, pelo olhar atento.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender o ensino da Arte, com foco nas Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal do Ipojuca. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE-UFPA - PPGAV, na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais. Na incursão teórica, trazemos o olhar para o ensino da Arte com foco nas Artes Visuais a partir das Teorias do Currículo discutidas por Silva (1996, 1999 e 2009), Silva, Soares e Pinto (2017), Moreira (1990) e no estudo do debate legal, com ênfase nas leis 4024/61, Lei 5.692/71, Lei 9.394/96 e nos documentos que norteiam o campo educacional, tendo como foco o olhar para o campo da Arte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de acordo com Gil (2002), Godoy (1995) e Demo (1995) que se vale de instrumentos de coleta como questionários, entrevistas semi-estruturadas e se aproxima da análise documental para olhar o Currículo de Referência do Ipojuca. A escolha do campo e dos sujeitos deu-se por se tratarem de profissionais que atuam no campo Arte, sendo dois docentes do campo das Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental e dois técnicos/analistas responsáveis pelo acompanhamento da equipe de Artes na rede municipal do Ipojuca. As análises nos levaram a concluir, que a perspectiva de ensino da Arte no Currículo de Referência do Ipojuca alinha-se com os pressupostos contemporâneos desse campo, no entanto, a construção do referido documento se apresentou de forma aligeirada, sem a escuta efetiva dos docentes, o que acabou por não permitir uma construção democrática de tal documento. Ainda percebemos que os/as docentes, mesmo se alinhando com o ensino de Arte enquanto conhecimento, muitas vezes, pelas condições de trabalho, pela visão deturpada da polivalência que ainda persiste em alguns contextos e pelas pressões sofridas, muitas vezes acabam incorrendo em práticas tradicionais e modernistas. Também concluímos que há na rede municipal do Ipojuca um problema nevrálgico, professores de outros componentes ocupando o espaço do/da professor/a de Artes nas escolas e assumindo esse componente curricular, já que não há, na rede municipal do Ipojuca, corpo docente com formação nesse campo suficiente para o número de escolas. Desse modo, concluímos que ainda há muito a ser olhado e pesquisado neste contexto e que o ensino da Arte ainda precisa ser considerado enquanto elemento preponderante da formação, não estando apenas inserido nos documentos, mas, sobretudo, de modo a reverberar em ações e dar possibilidades das práticas se aproximarem da concepção contemporânea de

ensino da Arte defendida no próprio documento curricular da rede municipal do Ipojuca.

**Palavras-chave:** artes visuais; ensino da arte; teorias do currículo; ensino fundamental; Ipojuca.

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comprender la enseñanza de las Artes Visuales en los últimos años de la Enseñanza Fundamental, en escuelas de la red municipal de Ipojuca. La investigación se desarrolló en el Programa de Posgrado en Artes Visuales de la UFPE-UFPA - PPGAV, en la línea de investigación Artes Visuales y sus procesos educativos, culturales y creativos. Se trata de una investigación cualitativa según Gil (2002), Godoy (1995) y Demo (1995) que utiliza cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y análisis documental del Currículo de Referencia de Ipojuca. El campo y los sujetos fueron elegidos porque son profesionales en el campo del arte que experimentan tal cotidianidad, dos profesores y un técnico/analista con formación en artes visuales y un técnico/analista con formación en música, pero que no su participación es necesario, por las funciones que desarrolla con los profesores de arte. En la incursión teórica, miramos la enseñanza de las artes visuales desde las Teorías Curriculares Silva (1996, 1999 y 2009), Silva, Soares y Pinto (2017) Moreira (1990) y el estudio del debate jurídico, con énfasis en las leyes 4024/61, Ley 5692/71, Ley 9394/96 y en los documentos que orientan el campo educativo - PCNs, BNCC -, centrándose en el campo del art. Los análisis nos llevaron a concluir que la perspectiva de la enseñanza del arte en el Currículo de Referencia de Ipojuca está en consonancia con los presupuestos contemporáneos de este campo (citar autores), sin embargo, la construcción del referido documento, se dio de manera aligerada, sin efectivamente escuchar a los docentes, lo que terminó por no permitir una construcción democrática de tal documento. Todavía nos damos cuenta de que los docentes, aun alineándose con la enseñanza del arte como saber, muchas veces, por las condiciones de trabajo, la visión distorsionada de la polivalencia que aún persiste en algunos contextos y las presiones sufridas, muchas veces terminan incurriendo en prácticas tradicionales y modernistas. También concluimos que existe un problema neurálgico en la red municipal de Ipojuca, docentes de otros componentes ocupando el espacio del profesor de Artes en las escuelas y asumiendo este componente curricular, ya que no existe, en la red municipal de Ipojuca, un cuerpo docente con suficiente formación en este campo para el número de escuelas. De esta forma, concluimos que aún queda mucho por mirar e investigar en este contexto y que aún es necesario tomar en serio la enseñanza del arte, para dar posibilidades de prácticas que se acerquen a la concepción contemporánea de la enseñanza del arte defendida en el currículo. documento de la red municipal de Ipojuca.

**Palabras llave:** artes visuales; enseñanza del arte; teorías curriculares; enseñanza fundamental; Ipojuca.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Convento de Santo Antônio, Ipojuca/PE.....	67
Figura 2 – Imagem do Santo Cristo. Convento de Santo Antônio - Ipojuca-PE.....	67
Figura 3 – Praça Dantas Barreto, Ipojuca-PE.....	68
Figura 4 – Praça Oswaldo Cruz, Ipojuca-PE.....	69
Figura 5 – Pátio da Feira, Ipojuca-PE.....	69
Figura 6 – SENAI Ipojuca-PE.....	70
Figura 7 – IFPE Ipojuca-PE.....	70
Figura 8 – Porto de Suape em Pernambuco.....	71
Figura 9 – Prefeitura do Ipojuca-PE .....	72

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Se o/a docente é efetivo ou contratado.....	75
Gráfico 2 – Quanto tempo o/a docente faz parte da rede .....	76
Gráfico 3 – Qual a formação do/a docente.....	76
Gráfico 4 – Qual a linguagem predominante na prática docente.....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AT	Abordagem Triangular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	Coronavirus Disease
CRI	Currículo de Referência do Ipojuca
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretriz e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Interssexuais, Assexuais e Pansexuais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGAV	Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais
PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
PT	Partido dos Trabalhadores
SEI	Serviço Educacional do Ipojuca
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 ENSINO DAS ARTES VISUAIS: RECORTES A PARTIR DAS TEORIAS DO CURRÍCULO.....</b>	<b>27</b>
2.1 TEORIAS DO CURRÍCULO E O ENSINO DA ARTE: PERSPECTIVAS TRADICIONAL, CRÍTICA E PÓS CRÍTICA.....	29
<b>3 UM OLHAR PARA DOCUMENTOS LEGAIS E O ENSINO DA ARTE: DAS LDB'S À BNCC.....</b>	<b>44</b>
3.1 A PRIMEIRA LDBEN – LEI 4024/61 E O CAMPO DA ARTE.....	45
3.2 A LEI 5692/71 – REVISÃO DA LEI 4024/61 E O ENSINO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	48
3.3 A SEGUNDA LDBEN – LEI 9394/96 E O CAMPO DA ARTE.....	52
3.4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN'S E O CAMPO DA ARTE.....	54
3.5 O CAMPO DA ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	58
<b>4 ACHADOS DO CAMPO.....</b>	<b>65</b>
4.1 O MUNICÍPIO DO IPOJUCA.....	66
4.2 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	73
4.3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM IPOJUCA.....	77
4.3.1 Sobre a construção e o campo da Arte no currículo no Ipojuca: lutas, conquista e tensões entre visões.....	78
4.3.2 Sobre a Arte no Currículo de Referência do Ipojuca: algumas percepções.....	84
4.3.3 Sobre as práticas dos docentes e analistas.....	92
4.3.4 Sobre as práticas que rebatem em práticas.....	96
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C – TABELA 001.....</b>	<b>113</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

---

O presente texto é fruto de recortes de memórias que contribuem para entender a relação existente entre o vivido e o desejo desta investigação, realizada dentro da linha de pesquisa Artes visuais e seus processos educacionais, culturais e criativos, do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB.

Voltando no tempo, na infância, lembro-me quando tinha 8 ou 9 anos de idade, apesar de ter brinquedos como carrinhos, bolas e outros brinquedos ditos de menino, mas havia um objeto com o qual eu brincava e que gostava muito, uma gaiola de passarinhos quebrada – meu pai criava passarinhos e eu odiava aquilo –, então eu a levava para o quarto sempre nos finais de tarde eu ficava brincando com aquela gaiola porque ela se transformava em um mundo só meu, e assim criava diversas histórias e decidia os destinos de todos que ali viviam. Meu pai e a minha mãe ouviram atrás da porta e ficaram preocupados com tudo aquilo que eu fazia e, achando que eu não estava bem, chegaram até a me levar a um psicólogo que os tranquilizou dizendo que era natural uma criança, na minha idade, falar sozinha e ter amigos imaginários.

Ao lembrar esse momento da infância, sou levado a acreditar que, de certa forma, eu tinha alguma ligação com o campo da Arte, gostava de inventar histórias, mas isso não era estimulado na minha vida familiar, nem escolar.

Rememorando vivências de escola, me reporto ao ano de 1978, quando entrei para a 5ª série, na Escola Estadual de Beberibe, na zona norte do Recife, atualmente Escola de Referência em Ensino Médio Beberibe. Lembro do meu primeiro professor de Arte, um sujeito magro, esguio, alto para uma criança de 11 anos de idade, usava sempre a camisa por dentro da calça jeans com cinto combinando com os sapatos. Dirigia um *MP Lafer* azul piscina, o que para o meu olhar de criança era o máximo, mas era só isso. Por dois anos seguidos, as aulas eram voltadas para o desenho técnico, com ênfase no estudo das figuras geométricas. Depois desses dois anos de desenho técnico, um vácuo na minha formação, pois não tive mais aula de Arte e a disciplina foi substituída pela disciplina de Técnicas Comerciais, ministrada por uma professora e, no ano subsequente, por outra disciplina chamada de Técnicas Industriais e ao chegar no Nível Médio, pela disciplina chamada de Programa de Saúde.

Ao lembrar essas vivências sou provocado por Azevedo (2011, p. 19) quando diz que a “Arte/Educação, naquele momento histórico ainda marcado pela ditadura militar em nosso país, ou seja, pela formação de professores de Arte profundamente identificada à ideologia tecnicista de educação escolar”, corroborando minha

compreensão sobre o quão alinhado ao tecnicismo estava o ensino de Arte naquele momento.

Ainda no tempo de escola, lembro que foi a partir da sexta série, na disciplina de Língua Portuguesa ministrada pela professora Janete, que tive algum contato com um conteúdo que mexeu com a minha sensibilidade e me colocou em contato com a literatura, pois exigia que lêssemos um romance por ano. O primeiro romance que li foi de um livro de José de Alencar contendo duas histórias, *A Viúvinha* e *Os Cinco Minutos*. Lembro que na época não gostei muito das leituras, pois achava a escrita muito romântica, adocicada, então, já com 15 anos de idade, a mesma professora me apresentou *Dom Casmurro* de Machado de Assis e fiquei impactado, Meu Deus! Eu me apaixonei por aquele universo. Tanto que li todos os romances de Machado.

Aos 17 anos de idade, escrevi e montei uma peça de teatro com meus colegas de escola e apresentamos para professores/as e alunos/as. O diretor da escola à época, Professor Paulo Alves, nos inscreveu em um festival de teatro estudantil, o Festival de Teatro Cívico - FETECI, no Teatro do Forte, Museu da Cidade do Recife, meu primeiro festival, onde ganhei meu primeiro prêmio como autor com a peça *Mal do Século* e essa experiência me faz lembrar daquela gaiola de 10 anos antes. No ano seguinte, no mesmo festival, ganhei o prêmio de diretor, com outra peça escrita e dirigida por mim e intitulada *Teia da Vida*. Depois disso, o teatro entrou na minha vida de uma vez.

Final da adolescência, momento de prestar vestibular, atualmente, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e decidi que faria vestibular para Teatro pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mesmo sabendo que o curso era uma licenciatura e que, portanto, me formaria como professor, mas era o mais próximo que eu tinha de uma formação profissional em teatro. No entanto, contrariando meu desejo de estudo, meu pai não deixou, pois queria que eu fizesse o curso de Direito e assim, guardei esse sonho e busquei outro curso que também agradasse a família, dessa vez escolhi Relações Públicas, curso que larguei no último período.

Ao chegar à vida adulta, precisei encarar a vida profissional, comecei a trabalhar em um banco e, aos poucos, o campo da Arte e o teatro foram ficando cada vez mais distantes. Em alguns momentos, quando sobrava tempo, me dedicava de forma amadora. E foi exatamente assim que tive minha primeira experiência com a educação não-formal, quando aceitei o convite de uma grande amiga, Ivete Santos, pedagoga freireana, para dar aulas de Teatro de forma voluntária, escrever uma peça e dirigir um grupo de jovens na igreja de Santo Antônio, no Alto da Nova Olinda, em Olinda - PE.

Para entender um pouco mais sobre essa experiência na educação não-formal, D'ávilla e Quadra, nos diz:

A educação não-formal organiza o processo de ensino e aprendizagem sem seguir vários requisitos formais, como por exemplo, pode ser realizada em qualquer ambiente, desde que apresente uma dinâmica diferente de aulas expositivas, não priorize a memorização e utilize ferramentas didáticas diversificadas e atrativas. Ela não aparece para substituir a educação formal, e sim, para complementá-la. Os espaços não-formais devem ser locais prazerosos, que valorizem as emoções e motivações. (D'ÁVILLA e QUADRA, 2016, p. 1).

Ainda sobre a educação não-formal, mesmo não sendo foco deste estudo, trazemos também a contribuição de Gonh (2006, p. 28):

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

Foram dois anos de vivências, subindo o morro todos os domingos para realizar esse trabalho, de onde saíram dois espetáculos. O primeiro, *Tratado Geral da Indignidade Humana*, concorreu ao Festival de Teatro de Bolso – TEBO – que acontecia no Teatro do Forte, dentro do Museu da Cidade do Recife em 1992, e recebeu cinco indicações para prêmio. E o segundo, *Becos*, cumpriu temporada no Teatro Valdemar de Oliveira, no bairro da Boa Vista, no ano de 1993, em Recife.

Ainda que tenham sido experiências frutíferas, em função da vida profissional e das necessidades pessoais, não foi possível dar continuidade, assim, mais uma vez me afastei do teatro e só apenas em 1998, finalmente, retomo minha história com esse campo quando entrei no curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, da UFPE.

Logo na primeira aula, a partir de uma provocação da docente da turma, responsável pelo componente obrigatório Fundamentos da Arte-Educação, uma mulher magrinha, de óculos, calça jeans, uma blusa do tipo batinha, sapatilhas nos pés e pasta brasil azul nas mãos, entrou na sala de aula, no primeiro andar do Centro de Artes e Comunicação (CAC), entendi de forma mais amadurecida o que é ser professor. Trata-se da Professora Doutora Kalynna D'Paula Aguiar, carinhosamente chamada pela turma

de Tia Ka, uma mulher incrível, inteligente, segura, esperta, vivaz e que me encantou naquele exato momento. Naquele primeiro encontro, ela chegou falando sobre pessoas que eu ainda não havia escutado falar, Ana Mae Barbosa, John Dewey, Viktor Lowenfeld, Noemia Varela, Herbert Read, falou da importância do ensino da Arte nas escolas, do nosso papel social enquanto professores/as e arte-educadores/as. A mulher era uma locomotiva! E eu pensei que se conseguisse ser um professor próximo do que ela era, seria um bom professor.

Ainda nesse primeiro encontro, após ler a ementa da disciplina, ela nos solicitou uma resenha do livro “A Redenção do Robô”, de Herbert Read. Iniciei a leitura dois ou três dias depois e senti um medo enorme! Porque aquele livro pequeno, fininho, me trazia tantas informações e me inquietava tanto que foram várias e várias conversas, nos corredores do CAC, com a professora sempre me orientando.

Após terminar o 2º período do curso, ainda inexperiente, fui contratado como professor de Arte, por uma grande escola particular da cidade do Recife, para atuar em suas duas unidades, no Ensino Fundamental II, atualmente, nos anos finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio. Eu achava aquilo o máximo, me sentia competente, reconhecido, inclusive, na minha turma da graduação, pois fui o primeiro estudante a assumir uma sala de aula como professor. Como graduando, imerso em leituras sobre Didática, Metodologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino, além das disciplinas do campo da Arte, aos poucos, fui percebendo que a escola não me cobrava pedagogicamente como cobrava os professores e professoras de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, talvez por não se preocuparem ou não entenderem o papel do ensino de Arte na escola. A única cobrança pedagógica que recebia era a de trabalhar História da Arte no Ensino Médio, notadamente em função da possibilidade de questões nesse campo nas provas do vestibular, nome dado à época para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Após a experiência nessa escola, outras vieram, sempre na iniciativa privada, uma turma aqui, outra ali, e sempre me deparava com uma realidade distante daquilo que estudava na universidade, era como se o lugar do ensino de Arte nessas escolas fosse uma espécie de apêndice e que, conseqüentemente, não contemplava a arte enquanto conhecimento. Tudo isso em paralelo com atividades no teatro e no cinema; espetáculos de teatro que montei; filmes nos quais atuei, desde curtas a longas metragens locais, nacionais e internacionais; uma especialização em Educação;

congressos de Arte-educação promovidos pelo SESC-PE; um congresso internacional na Universidade do Porto em 2019.

Fui somando vivências e assim, em 2002, me graduei e imediatamente, outros desafios surgiram, passei a atuar também no ensino superior, em Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas. Também atuei como tutor virtual, tutor presencial e professor na graduação em Artes Visuais Digitais da UFRPE, na modalidade semi-presencial, o que me deu a possibilidade de experimentar o papel do professor formador no campo da Arte atuando em disciplinas como História da Arte; Arte, Cultura e Sociedade; e Direção e Roteiro Para Audiovisual. Nessas experiências, me senti contribuindo para a formação de futuros arte-educadores, fazendo conexões com as teorias e discussões que realizei na universidade durante minha formação.

Ao longo dos anos, fui acumulando experiências em diferentes contextos, seja como professor de teatro na extensão universitária na Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE e na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata - (FFPNM-UPE). Também atuei como professor nos cursos de Turismo, RH, Marketing e Logística da Faculdade de Comunicação, Tecnologia e Turismo (FACOTTUR) em Olinda, ministrando aulas de diversos componentes curriculares, durante quatro anos ininterruptos, até entrar para a educação básica no município do Ipojuca, no ano de 2011.

A partir de então me voltei, especificamente, para o chão da escola pública, para a prática docente, buscando me aperfeiçoar enquanto professor do campo da Arte na Educação Básica, com estudantes do 6º ao 9º ano e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) fases III e IV.

Sair da docência no ensino superior para o Fundamental II e EJA, atuando na educação básica pública foi um grande choque, levei quase os dois primeiros anos para absorver o impacto das mudanças de contexto, de realidades e de compreensões acerca do ensino da Arte. Por muitas vezes, fui indagado por inquietações como: “O senhor sabe que Arte não reprova, né professor?”; “Professor, o senhor podia fazer uma pecinha para o dia das mães?”; “Professor, o senhor poderia decorar a escola para a festa da Páscoa?”; “Ah, professor, vá se acostumando, viu, temos muitos alunos que realmente não sabem ler!”; além dos enfrentamentos vivenciados com problemas graves de indisciplina, desrespeito com professoras e professores, ausência das famílias e responsáveis, comentários inapropriados na sala dos/as professores/as, ausências, atrasos e afastamentos de colegas, dentre outras questões e enfrentamentos diários.

Muitas vezes, tive embates sobre a situação de estudantes que não acompanhavam os conteúdos e/ou não se integravam na rotina da escola e dos componentes curriculares, mormente, o de Arte. Naquele momento de entrada nessa realidade, tudo foi muito difícil e desafiador.

Com o passar do tempo, o cotidiano escolar e as vivências com as quais fui me aproximando do campo educacional, bem como com a convivência cotidiana com a comunidade escolar, comecei a aprender a lidar com os conflitos, também passei a entender que há uma estrutura macro, de onde, geralmente, emanam decisões de forma verticalizada, e que, muitas vezes, nós, equipe pedagógica, somos considerados/as apenas mais um/a dentro dessa imensa engrenagem. Nesses momentos, me pego refletindo: é possível fazer a diferença? Em alguns momentos sim, em outros não, e isso nos angustia, sobretudo, em função da consciência ética e profissional do nosso papel social.

E, foi assim, aos poucos, entre os estudos na formação e o chão das escolas, que me fiz professor de Arte, ou seja, durante vinte e um anos entre a primeira sala de aula que assumi formalmente como professor graduado e a entrada no mestrado, que sempre fora um desejo. Por vários momentos tentei ingressar no mestrado, pesquisar, me aprofundar, e este pensamento esteve presente na minha vida, desde que entendi o que era ser professor, percebi a importância e desejava o mestrado, o doutorado, o pós-doutorado, mas, para nós que precisamos segurar nossa vida com as próprias mãos, assumir nossas contas básicas, não é tão fácil assim, temos que nos desdobrar muito para conseguirmos chegar a essas instâncias do conhecimento e da academia.

Certo desse desejo de pesquisar, tentei algumas vezes e finalmente, em 2020, entrei no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPE/UFPB). As atividades no PPGAV começaram, tivemos uma aula inaugural no auditório do Centro de Artes e Comunicação (CAC/UFPE) e na semana seguinte o mundo se transformou, tudo mudou, tudo parou, o mundo ficou em suspenso, em função da pandemia do novo Coronavírus e entramos no isolamento social. Por algumas semanas era como se não acreditássemos ou não entendêssemos bem o que estava acontecendo e nem o que estava por vir. Apenas dúvidas, incertezas, informações desencontradas, um governo federal ausente que além de não definir diretrizes de enfrentamento da crise, ainda a agravou e mortos começaram a aparecer passando pouco a pouco de números a nomes, pois começávamos a conhecer algumas vítimas. Eram parentes de amigos/as, conhecidos/as, vizinhos/as, ex-alunos/as, ex-colegas de

trabalho, colegas de trabalho, nossos/as parentes - por pouco não perdi meus pais. Medo, pânico, condição de reféns dentro de nossas próprias casas, tudo muito confuso.

Após retomarmos os trabalhos, remotamente, e com o amadurecimento das leituras, fez-se necessário realizar mudanças na pesquisa, repensar o objeto de estudo, a entrada no campo, as contingências da pesquisa, considerando a nova realidade imposta pela Covid-19 e as contribuições advindas durante a etapa da qualificação. Isso me levou a entender que estar na academia implica em estar aberto à experiência de profissionais que já trilharam o caminho que ora trilhamos, implica escuta sensível e aberta, elementos inerentes ao processo de pesquisa.

Desse modo, a pesquisa que ora apresento é fruto das contingências e das incertezas do tempo, do amadurecimento de ideias a partir da qualificação e das conexões e enfrentamentos que vivencio no chão das escolas, uma vez que me encontro como professor do campo da Arte, na Educação Básica, em duas redes de ensino, campo onde venho procurando entender o que é o ensinar Arte, pensando cotidianamente a importância desse campo para estudantes, sociedade, escola e educação.

Passei a repensar caminhos para a pesquisa sem desconsiderar aquilo que movia o desejo inicial, mas, agora acrescentando as contribuições das leituras realizadas, sendo assim, reorientei o foco para as questões do ensino da Arte, com recorte para as Artes Visuais, nas práticas dos/as professores/as de Artes Visuais, de escolas municipais do Ipojuca, ou seja, a pesquisa se transformou, seja no modo de pensar o estar no campo, seja nos recortes, sem se distanciar do que a movia inicialmente, o chão das escolas e o campo da Arte nesse lugar.

Este redesenhar da pesquisa me remete a Costa (2002, p. 146) quando em seu texto, *Uma agenda para novos pesquisadores*, traz diversas considerações sobre a ciência e o fazer ciência através da pesquisa, além das questões das contingências para o universo das pesquisas, bem como nosso universo enquanto pesquisadores e pesquisadoras, vejamos:

Há muitas maneiras de sermos humanos e não apenas uma, universal, racional... É o fim dos essencialismos. É o advento de novas concepções em que o contingente substitui o transcendente. Estaríamos radicalmente inscritos na história, em permanente recomposição e reinvenção de nossas identidades.

Isso me leva a pensar que as contingências não podem e não devem ser desprezadas, da mesma forma que essa visão cartesiana da ciência não é a única visão.

Nos cabe, enquanto pesquisadores/as, nos despirmos das certezas cristalizadas pela ciência moderna ou de quaisquer certezas, a fim de nos lançarmos pelas veredas, pelos senderos, pelos caminhos tortuosos, pelos labirintos da pesquisa para enfrentarmos nosso minotauro particular, ou seja, nosso trabalho.

Partindo da consciência de que o campo do ensino da Arte é vasto, foco aqui no ensino das Artes Visuais, nos anos finais da escola pública do município do Ipojuca, tentando entender como meus pares percebem o ensino de Arte em sua prática cotidiana, que concepções de ensino da Arte evidenciam em suas práticas, se percebem tais tendências, que relação conseguem ver com os documentos oficiais – Currículo de Referência do Ipojuca e BNCC –, e que espaço pensam eles ocupar o ensino de Arte na escola. Assim, o problema da pesquisa toma corpo a partir da seguinte pergunta: Como o ensino das Arte vem sendo pensado nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal do Ipojuca?

Mobilizados pela pergunta, iniciamos a busca de estudos que oferecem aportes para estruturar esta pesquisa, aprofundar os diálogos e o olhar sobre o campo, assim, procedemos a realização do estado da arte, entendendo-o como um movimento necessário à pesquisa, uma vez que precisávamos nos situar em relação ao que outros pesquisadores e pesquisadoras têm questionado, refletido e problematizado. Para tanto, recorremos à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e ao site do Programa de Pós-Graduação em Arte Visuais – PPGAV UFPE/UFPB, de modo a buscar estudos, teses e dissertações, voltados para o ensino da Arte, mais especificamente, das Artes Visuais, em pesquisas realizadas, a fim de entender os movimentos e as ações de pesquisas, os caminhos metodológicos traçados e os achados de diferentes pesquisadores/as para com eles/as dialogar no decorrer deste estudo.

A partir do exposto, metodologicamente, na BDTD, não nos prendemos a um recorte temporal e usando os descritores “ensino de Artes, Pernambuco, Artes Visuais”. Já no PPGAV, nossa busca deu-se a partir dos títulos das dissertações realizadas. Dando continuidade, procedemos com a leitura dos títulos e dos resumos dos estudos encontrados e, por fim, realizamos a leitura na íntegra das introduções, de modo a tentar entender as pistas dos caminhos das pesquisas e nos aproximar daqueles estudos que mais contribuem com nosso interesse de pesquisa.

Na BDTD encontramos um total de 27 trabalhos e após realizadas as demais etapas de refinamento, apenas quatro dialogam mais intensamente com o interesse deste estudo. No site do PPGAV encontramos cinco estudos dos quais, dois deles, já estavam

em nossa relação de achados da BDTD, logo, ao cruzarmos as duas bases de dados, encontramos um total de sete pesquisas, com as quais dialogaremos de forma mais profícua ao longo deste estudo.

Assim, dos sete estudos encontrados, todos foram defendidos recentemente, entre os anos de 2011 e 2019, sendo um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília, uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual de São Paulo, uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sendo esta a única pesquisa realizada no campo da Educação; e quatro investigações defendidas no PPGAV UFPE/UFPB, conforme Tabela 001 nos Anexos dessa dissertação.

Ainda destacamos que as investigações abordam, a partir de diferentes recortes, questões que contribuem para nossa pesquisa e nos trazem compreensões e questionamentos a serem esclarecidos, sobretudo, por estarem dentro de um mesmo recorte, ou seja, o ensino de Artes visuais nos anos finais de escolas públicas ou por questionarem documentos legais como currículos, BNCC, LDB, ou ainda, por discutirem práticas de docentes do campo da Arte, e nos trazerem pistas para nossa caminhada dentro do nosso universo do ensino das Artes Visuais nos anos finais de escolas municipais do Ipojuca. Por fim, salientamos que nem todos os estudos se debruçam sobre o ensino das Artes Visuais em Pernambuco, sobretudo, em localidades diferentes da capital Recife, assim, entendemos que há uma necessidade de mais pesquisas que olhem para outras realidades do ensino das Artes Visuais, em outros municípios pernambucanos, a exemplo da presente investigação.

Diante do exposto, passamos a entender a necessidade de continuar olhando para o campo da Arte, com foco nas Artes Visuais na educação básica, sobretudo, com o recorte para o contexto que nos mobiliza. Assim, a presente pesquisa estabelece como objetivo geral:

- Compreender o ensino da Arte, com foco nas Artes Visuais, nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal do Ipojuca,

Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Entender e caracterizar como se constitui a rede municipal de educação do Ipojuca;
- Compreender as concepções do ensino da Arte de analistas de Arte, professores e professoras de Artes Visuais que atuam nos anos finais do

Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal de educação do Ipojuca, bem como as aproximações e distanciamentos com o currículo de referência do Ipojuca.

Com relação ao percurso metodológico da pesquisa em tela, parece que definir um caminho não é uma tarefa das mais fáceis, talvez pela nossa insegurança de marinheiro de primeira viagem nessa seara, a euforia, o desejo de encontrar respostas e a percepção de que somos um grão nesse deserto de areia que é o conhecimento. Isso nos remete às inquietações surgidas ao pensar os caminhos metodológicos, sobretudo, por entendermos, a partir das pistas deixadas pelos estudos que encontramos, a complexidade de uma pesquisa que envolve seres humanos, suas práticas e as culturas onde esses sujeitos estão imersos.

Na abertura do livro *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, Antônio Carlos Gil nos diz o seguinte:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 2002, p. 17).

Ou seja, pesquisa é uma possibilidade de buscar respostas para um determinado problema, através de um caminho, um percurso, um processo que passa por várias fases. Dito isto, precisamos de um problema, uma dúvida, uma indagação, uma inquietação que nos mova a trilharmos um caminho metodológico e que se valha de instrumentos adequados, na busca de respostas, para tanto, precisamos definir que tipo de pesquisa iremos fazer e que tipo de instrumentos são adequados ao objetivo.

Após algumas leituras, Gil (2002), Godoy (1995) e Demo (1995) na tentativa de delinear o percurso metodológico, acreditamos que a Pesquisa Qualitativa atende ao nosso interesse de estudo. Segundo a Professora do Departamento de Educação da UNESP Rio Claro, Arilda Schmidt Godoy (1995), em seu artigo *Pesquisa qualitativa tipos fundamentais*, podemos entender os seguintes aspectos da pesquisa qualitativa:

Algumas características básicas identificam os estudos denominados "qualitativos". Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser

analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos (GODOY, 1995, p. 21, grifos da autora).

Para contemplarmos o primeiro objetivo específico – Entender e caracterizar como se constitui a rede municipal de educação do Ipojuca –, realizamos um diagnóstico de como está estruturada a rede de ensino do Ipojuca, com ênfase para os anos finais do Ensino Fundamental, procedendo um levantamento para identificarmos as escolas e os/as profissionais de Artes Visuais e analistas de Arte atuantes na rede, a fim de definir o campo e os sujeitos da pesquisa.

Com relação ao segundo objetivo específico – compreender as concepções do ensino das Artes Visuais de professores, professoras e analistas de Arte da rede municipal de educação do Ipojuca - realizamos questionários e entrevistas com os/as profissionais, sujeitos desta pesquisa, buscando ampliar nossas buscas acerca das concepções advindas das experiências e práticas no que diz respeito às questões do ensino das Artes Visuais. Dito de outro modo, buscamos entender o que pensam e como os sujeitos da pesquisa trabalham, fundamentados em que concepções de ensino de Arte, se reconhecem suas práticas nos currículo do Ipojuca dentro do componente curricular Arte.

Ao mesmo tempo, nos aproximamos das ideias da análise documental para olhar o Currículo de Referência do Ipojuca e buscar as aproximações e distanciamentos com este documento. Chechinel *et al* nos deixam pistas para entender elementos importantes da análise documental quando dizem:

Inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. (CECHINEL *et al.*, 2016, p. 4).

Estabelecemos como recorte, buscar professores e professoras que atuam no campo das Artes Visuais, sendo responsáveis por este componente curricular na escola e que têm formação acadêmica em Arte. Além dos/as professores e professoras, incluímos como sujeitos desta pesquisa, os dois técnicos/analistas de Arte do município, profissionais também concursados e efetivos do quadro e com formação específica no campo da Arte.

Vale salientar que a rede municipal do Ipojuca conta com um total de 15 professores de Arte, destes, apenas 3 são do campo das Artes Visuais, dentre os quais, dois possuem formação em Artes Visuais e um com formação em Desenho e Plásticas. Além desses três professores de Artes Visuais, temos uma técnica/analista educacional também com formação em Artes Visuais, e outro com formação em Música, totalizando cinco sujeitos de nossa pesquisa. Mais especificamente, consideramos os dois técnicos/analistas, visto que, independente da especificidade da formação inicial deles, eles são responsáveis por tudo o que se refere ao campo da Arte nas formações dentro da rede do Ipojuca.

No processo de contato inicial com os participantes, recorreremos inicialmente aos questionários, de modo a filtrar informações, para tanto, salientamos que entendemos os questionários a partir de Gil (2008), onde eles nos ensina:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Já no que se refere às entrevistas, tomamos as contribuições de Gil (2002, p. 117) que nos diz:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109).

Segundo Gil (2008), a entrevista é a técnica que apresenta maior flexibilidade e pode assumir as mais diversas formas, caracterizar-se como: informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter a coleta de dados como objetivo básico; focalizada, quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão; totalmente estruturada quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas, confundindo-se com um formulário, ou ainda, parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso, sendo esta a opção tomada neste estudo.

A entrevista parcialmente estruturada ou semiestruturada, segundo Vidal (2011), dá a possibilidade do/a entrevistado/a falar livremente e nos trazer contribuições outras

que podem ou não vir a serem incorporadas ao nosso trabalho, trazendo-nos informações necessárias para aprofundar nossas análises sobre como pensam os sujeitos sobre o ensino de Arte no município em suas práticas de sala de aula ou, na perspectiva dos(as) técnicos/analistas de Arte, ao pensar os encontros de área.

No que se refere às análises, destacamos que nos aproximamos e buscamos *insights* na análise de conteúdo, sistematizada por Laurence Bardin como um caminho interessante a ser seguido. Em seu livro *Análise de Conteúdo* ela define:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p.31).

Diante do exposto, entendemos que ao nos avizinharmos deste referencial somos levados a buscar entender, interpretar e inferir a partir dos materiais coletados no campo.

Finalizamos esta introdução e, a seguir, adentramos nas demais etapas da escrita da pesquisa, para tanto, buscamos estabelecer no Capítulo 1, uma relação entre o ensino de Arte no Brasil e as teorias do currículo, bem como sua relação com alguns documentos legais, de modo a nos levar a compreender, nas análises posteriormente realizadas, o currículo do Ipojuca, onde buscamos entender como vem se dando o ensino de Artes Visuais, nos anos finais, em Ipojuca. No capítulo 2 apresentamos nosso campo de pesquisa, escolas e sujeitos da pesquisa e no capítulo 3 entraremos nas análises a partir dos dados coletados em campo sob a luz dos documentos legais, teorias do currículo e tendências do ensino de Arte. Por fim, no capítulo 4, apresentaremos as considerações finais.

## **2 ENSINO DAS ARTES VISUAIS: RECORTES A PARTIR DAS TEORIAS DO CURRÍCULO**

---

Neste capítulo realizamos um debate sobre o ensino da Arte a partir de dois recortes, as teorias do currículo e algumas leis importantes à nossa pesquisa (Lei 4.024/61; Lei 5.692/71; Lei 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; e BNCC), por entendermos, por um lado, que essa fundamentação se faz indispensável para que possamos compreender os caminhos que o ensino da Arte percorreu e vem percorrendo ao longo dos anos dentro da escola e como as pessoas que pensam processos educacionais, normativas, diretrizes, leis, vêem o papel da arte na formação dos educandos e educandas. Não podemos ignorar tal percurso e as lutas travadas por profissionais do campo do ensino de Arte que entenderam e entendem o papel emancipador, conscientizador da Arte e sua importância para a formação cidadã.

O recorte escolhido para abordar o debate legal neste estudo, inicia com as leis 4024/61, 5692/71, 9394/96 para localizarmos o ensino de Arte e sua obrigatoriedade na escola. Seguiremos considerando os PCNs/1997 de Arte, pois, como percebemos em nossas práticas, este documento ainda reverbera em alguns sujeitos e instituições, a lei 13.278/16 e o documento mais recente, a BNCC, norteador dos currículos de diferentes redes do país.

Ao mesmo tempo, entendemos que faz-se necessário contemplar o estudo das teorias do currículo para que possamos compreender melhor a letra da lei, pois entendemos que tais normatizações estejam a serviço de um pensamento, ideologia, propostas curriculares.

Vale salientar que estes debates não serão tratados separadamente, pois entendemos que a própria legislação do âmbito educacional e demais aparatos legais ressaltam aspectos das teorias do currículo, constituindo um pensamento imbricado de aspectos, recortes e nuances que contribuem para entender o campo que adentramos. Esses recortes teóricos escolhidos, nos parece, fundamental para orientar nossas análises do currículo de referência do Ipojuca, conforme realizamos neste estudo.

Ao pensarmos sobre currículo, inclusive dentro de sua concepção de pista, rota, caminho por onde o conhecimento deve passar, é muito significativo trazer o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

Com este autor, entendemos que, no âmbito do currículo, o entrecruzamento de saber e poder se dá exatamente porque alguém tem o poder de elencar, de escolher, de eleger o que deve, o que pode ser ensinado, que conhecimentos podem ser acedidos e sob que ótica ou orientação. Isto é extremamente importante porque nos fica claro que qualquer currículo está sob a égide de uma ideologia.

Silva, Soares e Pinto (2017, p. 57) nos dizem o que:

[...] o currículo é o centro das atividades escolares [...] ele é o coração da escola, ou seja, as atividades pedagógicas são emanadas da seleção e construção destes conhecimentos, bem como as práticas pedagógicas e os mecanismos de avaliação.

Sendo assim, no campo educacional, todas as práticas estão diretamente relacionadas ao currículo e temos de estar atentos a quais pensamentos e orientações esse documento serve, até onde ele é democrático e seu compromisso com a educação de nossos/as educandos/as, e se ele está aberto à diversidade de conhecimentos e aos conhecimentos trazidos pelo alunado.

Não podemos nos esquecer de que as ideologias nos são inerentes, ninguém vive sem credos, crenças, ideias, ideologias. E, se por um lado, o currículo não é isento dessas questões, posto que ele é pensado e feito por pessoas, por outro lado, ele é também político e está dentro da escola para defender um grupo de pensamentos específicos, conforme nos alerta Silva, Soares e Pinto (2017, p. 59), vejamos:

O currículo não é neutro, mas, sim, uma construção histórica, política e cultural, e que a formação de marcos legais voltados às políticas educacionais impacta diretamente na seleção dos saberes, nas práticas docentes e na forma de avaliar o aluno, ou seja, na práxis docente.

A partir de Silva (1996), dentro da teoria do currículo, nos deparamos com três concepções que marcam o campo educacional, a saber, a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica que defendem e ressaltam aspectos importantes a serem considerados e que discorreremos a seguir.

## 2.1 TEORIAS DO CURRÍCULO E O ENSINO DA ARTE: PERSPECTIVAS TRADICIONAL, CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA

A teoria tradicional situa-se por volta da primeira metade do século XX, com origem nos Estados Unidos da América - EUA e tem como principal objetivo a aquisição de habilidades intelectuais através da memorização, é, portanto, uma

tendência conservadora que baseia-se no Taylorismo, igualando a escola a uma empresa. Sobre essa teoria, Silva, Soares e Pinto (2017, p. 27-28) apresentam que a obra *The Curriculum*, publicada em 1918 por Franklin Bobbitt foi seminal para pensar a escola a partir da eficiência e sua função social dar-se-ia a partir da seleção, organização e racionalização dos conhecimentos, abrindo espaço para o pensamento da teoria tradicional, como acrescentam os autores:

A teoria não crítica ou tradicional compreende o currículo como neutro, científico e objetivo. A necessidade de especialização do currículo e a especificidade disciplinar justificam-se pelo fato de que os conteúdos deveriam ser prescritos para que pudessem ser eficientes, em alusão ao modelo industrial e fabril que estava posto. [...] A obra de Bobbitt marca não somente o início dos estudos sobre o currículo, mas também a discussão sobre as finalidades da educação de massa e como ajustar o indivíduo (a criança e o jovem) à sociedade e, especialmente, à lógica taylorista do trabalho e da produção industrial.

Dito de outro modo, esta teoria não-crítica, tradicional, pode ser entendida como o modelo de educação depositária, bancária, ainda comum em alguns contextos educacionais, marcado pelo entendimento de que o aluno é como um ser vazio e que precisa ser preenchido pelo conhecimento que lhe é trazido pelo professor. Tecendo uma crítica sobre essa perspectiva de educação e apontando outros caminhos, Paulo Freire (2011, p. 24) nos alerta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

O ensino de Arte numa perspectiva tradicional, segundo Vidal (2011), pode ser percebido, ainda nas primeiras ações desenvolvidas a cargo dos jesuítas até o Brasil Império e também, após a expulsão destes e a vinda da Missão Francesa, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, pautada por princípios academicistas/neoclássicos, ambos, valorizando a eficiência a partir da cópia de modelos.

Vale destacar que o academicismo, ainda pode ser subdividido pelo embate estético ocorrido entre o Barroco e, por conseguinte, a sua visão mais extravagante, exagerada, o Rococó, e o Neoclassicismo. De acordo com Barbosa e Coutinho (2011) em *ensino da Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos*, do programa de Formação Docente da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio, artistas e artesãos brasileiros, transformaram o Barroco trazido de Portugal e o

ensinavam em suas oficinas, sendo essas a única educação artística oferecida ao povo naquele momento.

O ensino da Arte passou a ser institucional com a Missão Artística Francesa que trouxe o neoclassicismo para o Brasil no mesmo momento em que esse era desenvolvido na França. Este novo modelo confronta-se com o modelo trabalhado aqui pelos artistas e artesãos locais, dividindo o ensino da Arte e categorizando-o a partir de duas compreensões, barroco visto como popular e neoclássico considerado erudito.

Além disso a Academia Imperial de Belas Artes, ao se tornar Escola Nacional de Belas Artes, no período republicano, dividiu a arte em dois blocos, um como sendo o das belas artes e o outro da arte mecânica, sendo o primeiro dirigido às elites e o segundo aos pobres, sob o pretexto de formação de mão de obra, pois a arte mecânica privilegiava a geometria.

Ainda segundo Vidal (2011), o modelo de arte adotado pela abordagem tradicional é o modelo clássico, grego, europeu, branco, elitista e academicista, que segue o realismo e um ideal de beleza preconizado pelos gregos, na repetição e cópia de modelos. O artista é aquele que tem um dom, logo, nesta perspectiva, se você não tem esse dom, não poderá ser artista. Sendo assim, essa abordagem privilegia a cópia, a imitação, o desenho de observação, o aprimoramento do traço a partir da repetição, do treino e isso sob o comando do/a professor/a, alinhando-se à perspectiva da teoria tradicional do currículo. Nesta perspectiva, o professor é o detentor do saber e tem domínio de habilidades manuais, de pintura, de desenho. Vale salientar que, também nesse contexto, ainda não existiam cursos superiores para a formação de professores de Arte, o que nos leva a deduzir que tais práticas, por um lado, estejam relacionadas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, pois é um ensino de Arte que não pensa, não reflete, apenas reproduz, nos deixando claro também que o mais importante é o produto final e não o processo; por outro lado, nos leva a pensar que os professores nesse contexto seriam aqueles/as que tinham habilidades, ou ainda, o considerado, dom para a arte.

Ainda hoje percebemos que práticas tradicionais são vivenciadas em diversas salas de aula e aliado a elas, durante muitos anos, existiu um entendimento de que arte na escola é feita para embelezar, decorar, complementar e, portanto, não é efetivamente um campo de conhecimento que mereça reconhecimento no currículo, por este motivo, comumente vemos a expressão “Arte não reprova”, expressão essa, por vezes, presente em minha prática enquanto docente e a qual atribuo ser utilizada como forma de

descredibilizar e de destituir esse campo de toda e qualquer seriedade com o qual o mesmo deve ser encarado, assim como todos os demais campos de conhecimento. Penso que isso esteja ligado ao pensamento não-crítico que vê a Arte como atividade pedagógica, atividade complementar, e não como componente curricular, campo de saberes.

Até aqui nos deparamos com uma teoria não crítica que fundamentava o campo educacional e, conseqüentemente, o ensino de Arte. Conforme veremos mais a seguir ainda com rebatimentos no campo educacional nos dias atuais, . Assim, podemos dizer que a teoria tradicional se estende na história da educação brasileira e ainda hoje percebemos resquícios dessa teoria e, concomitantemente, o ensino da Arte foi se transformando e outras concepções começaram a ganhar espaço.

No início do século XX, transformações começaram a ser percebidas no campo educacional, sobretudo, influenciadas por ideias progressistas, trazendo rebatimentos para o campo das Teorias do Currículo. Nesse bojo, surge a teoria crítica, a qual defende que não existe nenhum pensamento que seja neutro, pois entende que qualquer saber se baseia em relações de poder (SILVA, 2009). Nas minhas vivências enquanto professor do campo da Arte percebo claramente essa relação de poder que determina, por exemplo, que alguns campos de conhecimento considerados mais importantes tenham seis aulas semanais e as humanidades, a exemplo do ensino da Arte tenha duas aulas – às vezes, uma aula semanal –, constituindo, assim, uma hierarquização do conhecimento ainda recorrente em diferentes instituições.

Ao surgir a teoria crítica do currículo, outros ventos começam a arejar o pensamento educacional, no entanto, isso não acontece de forma homogênea e nem se dissemina rapidamente. O campo educacional passa a refletir várias ideias.

A partir dos anos 1920 o currículo, no Brasil, passou a ser discutido com um olhar mais atento, o que vai contribuir para que em 1932, seja lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por diversos educadores, dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Júlio de Mesquita Filho.

A educação, por ser preparadora de mentes criadoras e que podem transformar o social e o econômico, trazendo avanços para o país e enquanto base de uma sociedade, não foi considerada adequadamente dentro das reformas educacionais promovidas nos início da república e ao longo dos primeiros trinta anos do século XX, e isto provocou pensadores e trabalhadores da educação a se mobilizarem em função de um novo

projeto de escola, a Escola Nova, como percebemos já nas primeiras linhas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Percebe-se, a partir da leitura desse manifesto, que pouca coisa mudou quando pensamos a educação e a economia enquanto promotoras de políticas públicas. No entanto, ainda que vejamos os avanços na educação, a exemplo, dela ser um direito de todos, das escolas públicas contarem com fardamento, alimentação, material escolar e didático, professores qualificados e até transporte, em alguns casos. Porém, quando refletimos sobre isso, somos levados a entender que, muitas vezes, o que existe de fato é a garantia de acesso à escola e que isso não implica em acesso à educação, pois, ainda convivemos com realidades e situações precárias para que o processo educacional se efetive.

A discussão do currículo da década de 1920 se deu como uma forma de buscar romper com os ditames da escola tradicional que praticava um ensino reprodutivista e a transmissão de conhecimentos já sistematizados e acumulados pela humanidade. Para Eyng (2007, p. 118), dentro da teoria tradicional, o professor apenas dá e toma a lição e não faz uma conexão entre o conteúdo e o contexto social do educando.

A Escola Nova, que surge como oposição a esse pensamento tradicional e que tem como um de seus precursores, Anísio Teixeira, traz uma nova visão e centra o processo no aluno, colocando o professor na condição de facilitador, alguém que vai usar seu talento e competência para dar suporte ao desenvolvimento dos talentos e competências do alunado. Segundo Moreira (1990, p. 88):

[...] pela primeira vez disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade.

A prática docente se desloca para a valorização das relações e dos processos cognitivos, o professor, não apenas ensina, mas também aprende dentro desse processo. A proposta de currículo trazida pelo escolanovismo tenta romper com o ensino tradicional, colocando o aluno no centro da questão, ao trabalhar sua aprendizagem considerando, respeitando e valorizando suas experiências anteriores e seu contexto.

No que se refere ao ensino da Arte, ao mesmo tempo em que percebia-se na escola a presença de um pensamento tradicional, novas orientações começaram a transformar as práticas, fortemente influenciadas pelo modernismo, assim, pode-se dizer que o modernismo no ensino da Arte contempla dois momentos importantes, a livre expressão e o tecnicismo, frisando que a livre expressão esteve associada ao

pensamento expressionista. Dito de outro modo, após a Semana de Arte Moderna de 1922 e durante os anos de 1930, o ensino de Arte apresenta uma perspectiva defendida por artistas envolvidos com o movimento modernista, principalmente Anita Malfatti e Mário de Andrade que se interessavam sobremaneira pela expressão da criança na arte e em defesa da livre-expressão dos sentimentos e valorização da liberdade criadora e não mais nos cânones defendidos e ainda apregoados pelos professores. Naquele contexto, é uma nova perspectiva que se abre para aqueles que atuavam no campo do ensino da Arte nas escolas. Vidal (2011) nos informa que a livre-expressão concorria com o pensamento tecnicista:

Destacamos nessa perspectiva modernista dois momentos distintos do ensino da Arte que caracterizam práticas apoiadas em discursos, fundamentação e interesses variados: a livre-expressão e o tecnicismo. A livre-expressão vivenciada nesse paradigma apresenta-se de duas maneiras distintas: teoricamente fundamentada, como veremos ainda nas primeiras décadas do século XX, pela influência dos movimentos modernistas e mais fortemente pelas proposições do Movimento Escolinhas de Arte (MEA); e desprovida de fundamentação, quando passou a acontecer concomitantemente ao tecnicismo, nos anos que precederam a LDB 5.692 de 1971. (VIDAL, 2011, p. 75).

Barbosa e Coutinho (2017, p. 16), dizem que, “os primeiros escritos de Dewey sobre arte e ensino da Arte podem ser classificados como naturalistas, e foram exatamente estes escritos que maior influência exerceram sobre a Arte/educação no Brasil”. Nos anos de 1920, com toda a efervescência do Modernismo, as ideias de John Dewey, a partir de seus escritos, principalmente *A Escola e a Sociedade* (1889) e *Democracia e Educação* (1916), influenciaram muito professores e artistas a ponto de se iniciar um movimento que buscava romper com os modelos importados e criar possibilidades de livre expressão para as crianças, na busca de desenvolver potenciais criativos que se revertessem em progresso para o país, sob a inspiração de Dewey, buscava a modernização, focando nos educandos, em sua expressão individual, mas sem romper com o caráter socializador da escola. No entanto, houve resistência às ideias desses pensadores pelos liberais que, com sua orientação positivista, adotavam uma perspectiva tecnicista e formalista, ligada à formação de mão-de-obra.

Vidal (2011) ainda nos diz que esse grupo buscava a modernização da educação e do ensino da Arte sendo nomeado de escolanovista que, em 1932, lançou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*.

Em nosso entender, o pensamento deweyano foi mal compreendido pelos escolanovistas que abraçaram a prática da livre-expressão pelo educando. Inclusive,

sobre isso, Herbert Read, em *A Educação Pela Arte* diz que a livre-expressão não é o trabalho de criação, mas que, a partir dela, é que este trabalho começa a ser desenvolvido. Ou seja, é importante a livre-expressão, mas como um caminho para que o aluno se coloque como espectador de seu próprio processo de criação, pois a criação em arte deve partir da experiência, ela é a ressignificação de algo que o educando já traz em si.

No entanto, houve uma má interpretação, um entendimento equivocado sobre esse pensamento e que levou à prática do *laissez-faire*, e em paralelo, ainda sob a égide de um pensamento tradicional e conservador, sobretudo nos anos 1960 e 1970, anos de ditadura, o tecnicismo foi larga e fortemente trabalhado na prática educacional brasileira, sob o pretexto de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Na perspectiva das teorias do currículo, implica dizer que o tecnicismo pauta-se pela racionalidade, pela eficiência e pela produtividade; seu objetivo maior é obter o máximo de resultados positivos com o mínimo de prejuízo, ou seja, a relação capitalista que visa o lucro, privilegiando os resultados em detrimento dos processos. Como diz a própria LDBEN, a escola deve preparar o educando para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, no entanto, o mercado não pode ser o fim em si da formação. Dentro da perspectiva tecnicista questionamos a orientação que privilegia algumas áreas do saber e despreza outras, como se essas não contribuíssem para o desenvolvimento social e econômico ou não criassem cadeias produtivas e postos de trabalho, a exemplo da cultura e da arte.

Nos anos de 1980, ainda que nas escolas tivéssemos práticas tradicionais e tecnicistas, outras discussões começam a integrar o campo da Arte/Educação, principalmente, com a contribuição dos estudos, reflexões, escritos e do trabalho de Ana Mae Barbosa, grande incentivadora de um pensamento pós-moderno neste campo. Assim, Ana Mae Barbosa começa a colocar em prática suas ideias sobre o ensino de Arte, atravessada pela teoria crítica e alimentada por outras referências que, segundo ela mesma, em seu livro *Tópicos Utópicos*, se baseia em suas pesquisas nas *Escuelas al Aire Libre* do México, nos movimentos *Critical Studies*, da Inglaterra; *Disciplined-Based Art Education; Reader Response*; movimentos nascidos nos Estados Unidos; e na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e nas ideias de John Dewey, dando início ao que chamou de Metodologia Triangular, hoje, Abordagem Triangular (BARBOSA,1998).

Ainda segundo Barbosa (1998), na obra acima citada, o DBAE estadunidense, já na década de 1970, teve um impacto muito positivo no ensino de Arte e isto se

desdobrou internacionalmente levando a leitura de imagens para as salas de aula na década de 1990. Isso ganhou destaque e importância entre professores e professoras que viam um meio, um caminho, um método de trabalho que levava à criticidade do educando. Afinal, o olhar junto à reflexão sobre aquilo que se vê nos leva a enxergar, pensar, argumentar, questionar verdades postas e nos possibilita vermos diversas faces de um prisma, diversos pontos de vista e nos abre a visão de mundo. Por sua vez, sobre as *Escuelas al Aire Libre* do México, referência dos anos de 1920, semente do movimento muralista mexicano, Ana Mae traz o princípio do trabalho a partir da espontaneidade de crianças e adolescentes para a criação artística, mas sem, no entanto, esquecer das questões culturais, nem desprezar procedimentos técnicos que estimulassem à busca de uma leitura cultural. Já do *Critical Studies*, desenvolvido na Universidade de Newcastle, Inglaterra, a teórica busca referência em um ensino que integra a arte e a cultura como expressão. Por fim, o Reader Response, movimento de crítica literária e ensino da literatura americana, que dialogava com as questões do terceiro mundo, foi quem inspirou a ‘leitura de obra de arte’ como um dos componentes da triangulação ensino-aprendizagem da Arte.

Ainda unindo referências e influências para a sistematização da Abordagem Triangular, Barbosa (1998), na mesma obra, nos traz algo primoroso que evidencia a influência do pensamento freireano em suas ideias sobre Arte/Educação e sobre o ensino das Artes Visuais, vejamos:

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora (BARBOSA, 1998, p. 35).

Como já dito, todas essas ideias se unem e são sistematizadas por Ana Mae Barbosa, dando início ao que hoje chamamos de Abordagem Triangular compreendida como uma perspectiva que vê a Arte como conhecimento, que se produz a partir do ver, contextualizar e fazer arte. Não tendo, portanto, um viés conteudista, preso a um estudo cronológico e eurocentrado da história da arte, pois, o que mais importa não é conhecer a história da arte no que se refere a obras, datas, artistas e etc, mas ver imagens de produções artísticas ou não, pensar sobre elas, conhecer sua história, seu tempo, tecer críticas, perceber as condições sociais, econômicas, políticas, religiosas sob as quais tais produções foram realizadas, questionar e se questionar a partir das imagens.

Refletir sobre isso na perspectiva de entender que há um pensamento, uma ideologia por trás de cada imagem, de cada produção artística. Somados a isso, a ideia de fazer arte a partir das nossas próprias experiências, mediadas pelo processo dentro do ensino da Arte, pois como aprendemos com Dewey (2010), a refeição que comemos, preparada por outra pessoa, nos causa uma experiência que é atravessada por nossas experiências, nosso sensorial, mas também o é pelas experiências de quem preparou tal refeição.

Ainda na mesma obra, para Dewey, o educando precisa ressignificar suas próprias experiências a partir das vivências na escola, ao interagir com o mundo que o circunda de forma ativa e não apenas ficar limitado a um volume de informações teóricas. A prática precisa existir, fundamentada em teorias, provocando experiências pessoais e intransferíveis. A nosso ver esse elemento, mal interpretado por muitos professores/as, não passou despercebido por Ana Mae, posto que ela ressignificou a experiência da arte ou a arte como experiência e inserindo-a como ação necessária e intrínseca do processo de aprendizagem explicitado em sua Abordagem Triangular.

Ao pensar o currículo, orientando-se pelo pensamento da Teoria Crítica, Barbosa (1994, p. 35), nos diz o seguinte:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Assim sendo, a autora supracitada desenvolve suas ideias acerca da Abordagem Triangular e destaca que a leitura de imagens é ação importante no auxílio deste processo, pois cada educando terá uma relação única com cada imagem trabalhada e a ressignificará dentro de seu repertório desvelando um mundo de informações e sensações.

É necessário esclarecer que a leitura de uma imagem não é algo tão simples, não se trata apenas de olhar para uma imagem e dizer qualquer coisa ou a primeira coisa que nos vem à cabeça. Leitura de imagem envolve um sistema complexo, caso contrário ficaremos apenas no “achismo” do senso comum. Recorrendo mais uma vez a Lobato e Silva:

Para tratar da leitura da imagem em sala nas aulas de Arte, é importante ir além dos sentidos, da sensibilidade estética, e da predição. A leitura de uma

obra de arte requer um conhecimento da gramática da arte e seus códigos, requer um campo de conhecimento interdisciplinar, pautado no diálogo com a estética da arte, história da arte, e a antropologia cultural de forma a dar bases a uma leitura a partir também de uma orientação teórico-metodológica de interpretação das imagens. (LOBATO e SILVA, 2013, p. 1520).

Ao professor ou professora cabe mediar o conhecimento, possibilitando ao educando as bases para a utilização de códigos e significados implícitos e explícitos na obra e isso requer conhecimentos de estética e história da arte, os quais podem se articular à sociologia, antropologia, semiótica, ou outras possibilidades. Sobre o fazer artístico em Arte, Barbosa (1994, p. 34) diz:

[...] insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica.

A estudiosa considera o fazer artístico como um caminho, uma pista, por onde se desenvolve a linguagem da imagem, de forma diversa de como se desenvolve o discurso verbal, o pensamento científico. Assim sendo, desenhar, pintar, dançar, fazer teatro e outras formas de expressão artística são conhecimentos essenciais e contribuem para desenvolver outras maneiras de comunicação e expressão de si, com o mundo e para o mundo.

Dito de outro modo, a Abordagem Triangular não é um método e tão pouco um modelo engessado, pois está alinhada com o pensamento crítico e pós-crítico curricular, busca a construção do conhecimento numa relação dialógica e colaborativa entre educador e educando, sendo assim, o processo do educando é o centro da relação de aprendizagem.

Como já vimos anteriormente, nesse texto, a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística nas escolas brasileiras, nos chega com a Lei 5692/1971 e, antes desse momento, o que tínhamos era um ensino baseado no fazer. Uma década depois da referida lei, surge um novo caminho, a princípio, entendido como uma metodologia – hoje nomeada de abordagem – trazida por Ana Mae Barbosa a partir de seus estudos e amplamente divulgado a partir do livro *A imagem no ensino da Arte* (BARBOSA, 2010).

Nos últimos anos da década de 1990, iniciativas como trabalhos interdisciplinares, por exemplo, trazem a arte para o centro das discussões nas escolas, mesmo que a princípio ainda como elemento ornador para alguns mas, aos poucos, a

medida em que os professores de Arte entravam em contato com a abordagem triangular, começava a gerar um entendimento de Arte com seus códigos próprios e sua bagagem de conhecimentos significativos como um componente curricular da composição do currículo.

Sobre isso, Lobato e Silva (2013, p. 1520) nos dizem o seguinte:

No Brasil ao final da década de 1990, os educadores de Arte se mobilizam, surgiram novas tendências curriculares e encaminhamentos didáticos no ensino da Arte com propensão a superar a pulverização de tópicos, em favor de um trabalho interdisciplinar, na busca pela identidade da arte como uma disciplina como outras, que tem conteúdo, códigos, gramática, e não mais como atividade, como foi instituída a Educação Artística através da Lei 5.692/71. Desta forma, a arte é solicitada com conteúdos próprios ligados à cultura artística, educação estética, a estética do cotidiano integrada ao fazer artístico, apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

A Lei n. 9.394/96 deu uma dimensão cultural maior e evidenciou a importância do ensino da Arte nas escolas brasileiras. Assim, a partir de então, mudanças passaram a ser percebidas e o que era Educação Artística, aos poucos, passa a ser nomeado como Arte e com status de componente curricular obrigatório do currículo.

Diante do exposto, destacamos que a teoria crítica coloca o saber como a libertação da condição de oprimido, a partir da apropriação do educando do conhecimento e da ciência, para que esse seja capaz de refletir sobre tais conhecimentos, conseguindo assim criticar estas concepções que estão atreladas a um pensamento hermético, tradicional, onde é muito importante a certeza ou as certezas. Com as discussões acerca dos pensamentos pós-estruturalista e pós-modernista é que essas concepções começam a ser ampliadas, conforme veremos a seguir.

No que se refere à teoria pós-crítica, podemos dizer que o currículo dentro desta perspectiva, busca caminhos que levem o educando a refletir sobre si mesmo e criticar sua realidade, o que, a nosso ver, levaria a transformações significativas nas vidas de nosso alunado, mudando inclusive sua relação com a escola.

Silva (2009), nos ajuda a entender a ruptura que o currículo estabelece, por exemplo, com a reprodução da cultura patriarcal, também nos chama a atenção para a valorização de grupos étnicos, defende a construção de outro tipo de ciência, distanciando-se da ciência cartesiana, se alinha ao pensamento pós-modernista e pós-estruturalista e afirma que o conhecimento não é algo conclusivo, mas sim a ser construído, e também questiona o conceito de verdade.

Nos anos 1990, a medida em que a teoria crítica reverberava e se instalava no pensamento educacional, surgem as ideias pós-críticas e começam a se estabelecer gradativamente, contudo, conflitos e ideias colonizadoras e de ultra-direita, daquela época ainda são percebidas até mesmo nos dias atuais, como é o caso do racismo ou do machismo, apenas a título de citação, e a exemplo da realidade política que atravessamos, quando pensamos sobre as pautas da população negra ou sobre o movimento feminista, ou mesmo as pautas de gênero que envolvem também a população LGBTQIAP+, questões que percebemos quando nos deparamos com um pensamento conservador que tenta a todo custo retirar, das escolas, debates e temáticas importantes como gênero.

Aqui temos um problema prático a ser resolvido. O currículo não deixa de ser a eleição de conteúdos a serem ensinados e se eleitos os são por alguém. Assim voltamos ao início dessa discussão sobre currículo, ou seja, as verdades, os privilégios, os locais de fala, o que se quer afirmar, negar.

Para estudiosos/as pós-críticos/as, não há como não discutir as ideias de verdade e narrativas produzidas que contam a história a partir de uma ótica branca, classista, elitista, heterossexual, patriarcal, cristã. Afinal, são essas categorias que compõem o extrato dominante das sociedades ocidentais, eurocêntricas e norte-americanas que colonizaram e imperam nos países considerados periféricos da América Latina, África e Ásia.

Para tanto, recorremos a Freire (1993) que nos provoca a pensar os debates instigados pela teoria do currículo numa perspectiva crítica quando diz:

O que a pós-modernidade progressista nos coloca, é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista [...] Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações (FREIRE, 1993, p.15).

De acordo com Peters (2000), as grandes narrativas, são a prova viva disso, pois, são a ratificação de histórias que culturas hegemônicas contam sobre si mesmas para afirmar e reafirmar o *status quo*, mantendo seu poder sobre outros povos.

Outro ponto que precisamos destacar aqui é que o prefixo “pós” pode nos passar uma ideia equivocada de superação da teoria crítica. Para pensar um pouco mais e

refletirmos sobre uma ideia de ampliação do conceito e não de ruptura, recorreremos novamente a Ribeiro (2016, p. 286):

Autores tidos como críticos, na ótica de Silva (2009), têm, nos últimos tempos, acolhido diversas contribuições pós-modernas no tocante à problematização da universalidade do conhecimento, desconfiança em relação a algumas metanarrativas, questionamento da ideia de verdade e de racionalidade plena. Em seus trabalhos, Michael Apple, Henri Giroux, Peter McLaren são explícitos em acolher contribuições tidas como pós-críticas sem, no entanto, abandonarem algumas premissas da teoria crítica: a ideia de hegemonia, de emancipação e a busca pela transformação social.

Não poderíamos continuar a ser utópicos e sonhadores, crentes em uma condição melhor de mundo e ao mesmo tempo contestando verdades absolutas? Afinal, o que é, nas palavras de Gadotti (2003, p. 14), a educação popular :

A educação popular surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares. [...] É um paradigma teórico que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial.

Então, como negar a utopia?

Não podemos reconhecer o local importante das culturas na constituição do humano e assim buscarmos a compreensão das pluralidades, mesmo reconhecendo conhecimentos universais? Por que apenas a cultura branca, europeia, hegemônica? E a cultura dos povos originários, como diz também Gadotti, na mesma obra, colorida, não-semita, comunitária? Por que ela não conta? Por que ela não é contada, estudada, trabalhada, já que nossa cultura hoje não é uma nem é outra, mas uma outra, a mestiça?

O que nos fica claro é que as duas teorias - crítica e pós-crítica - se encontram em alguns pontos e a nosso ver, o grande diferencial, talvez, seja a questão do multiculturalismo e então passamos a vislumbrar outras possibilidades, mais concretas e percebemos que não precisamos ir na perspectiva da substituição, assim, ambos pensamentos - crítico e pós-crítico - podem se ajudar mutuamente, se complementam e não se reduzem a uma questão de negação de uma corrente em detrimento da outra.

Recorrermos a Moreira (2010, p. 10), quando ele sintetiza as características próprias do pensamento pós-moderno e o quanto este pensamento atravessa a teoria pós-crítica, dando ênfase em alguns aspectos, vejamos a seguir:

a) o abandono das grandes narrativas; b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; c) a rejeição da ideia de utopia; d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; f) a celebração da diferença.

Sobre o multiculturalismo, por exemplo, Silva (1999, p. 85-86, grifo do autor) nos diz:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os "problemas" que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. [ ] Os dizeres de uma camiseta vestida por um imigrante num metrô de Londres, embora se refiram mais especificamente apenas às relações de exploração coloniais, expressam bem essa conexão: "Nós estamos aqui porque vocês estiveram lá".

Isso nos leva a perceber que as diferenças como o racismo, a intolerância religiosa, o preconceito de gênero não são processos apenas linguísticos e/ou discursivos, mas que têm suas bases em questões econômicas e sociais, posto que são processos de diferenciação, onde aquilo que é entendido como normal, a referência, o certo, o melhor, o modelo, aponta o que é entendido como diferente.

Silva (1999) ainda nos apresenta outros debates que dão corpo à teoria pós-crítica, a exemplo das questões relativas a gênero, identidades, raça, culturas das periferias, interculturalidade, decolonialidade, estudos culturais entre outros. Os pensamentos passam a ser reconhecidos por trazerem pontos importantes e que merecem ser aprofundados, pois, a partir de diferentes recortes, estes debates dão corpo às discussões da teoria pós-crítica e, conseqüentemente, reverberam nos modos de entender o ensino da Arte.

Por fim, pensar currículo sob qualquer perspectiva, tradicional, crítica ou pós-crítica, é não perder de vista que existe alguém, um grupo ou grupos que definem esse currículo e, conseqüentemente, irão conduzir sua construção a partir de seus próprios interesses e entendimentos, é pensar também que a escolha de qualquer perspectiva implica, conseqüentemente, em formar este ou aquele tipo de sujeito, é, portanto, política, pois “educação, em qualquer lugar do mundo, é uma questão de política”, como me disse, em 1998, o professor Michael J. Parsons, quando o entrevistei no Encontro da Associação Nordestina de Arte-Educadores (ANARTE), daquele ano, na Universidade Federal de Pernambuco.

Na próxima seção voltaremos nosso olhar para os documentos legais que tratam do ensino da Arte, de modo a tentar entender, como as discussões apresentadas reverberam ou tomam corpo nos documentos legais.

**3 UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS LEGAIS E O ENSINO DA  
ARTE: DAS LDB'S À BNCC**

---

No Brasil, atualmente, a educação está organizada e submetida a uma lei, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É ela quem define princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino. As origens desse documento legal estão ligadas à Assembleia Nacional Constituinte de 1934, que dedicou um capítulo exclusivo à educação, definindo ser responsabilidade da União elaborar e aprovar uma lei que definisse as diretrizes da Educação Nacional. Antes, essa atribuição era dos Estados que organizaram diversas reformas educacionais.

Entre a determinação constitucional e a aprovação da primeira LDB passaram-se 27 anos e em 1961 o texto foi promulgado pelo, à época, presidente, João Goulart. Lembremos que, no Brasil, como já dito mais acima, a Educação era tratada através de reformas e que se fazia necessária uma lei que regulamentasse essa área numa perspectiva nacional, afinal a Educação precisava ser um direito social que coubesse a todos os cidadãos e cidadãs. Assim sendo, chegamos às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ora passamos a abordar.

### 3.1 A PRIMEIRA LDBEN - LEI 4.024/61 E O CAMPO DA ARTE

De acordo com Boeno, Gizi e Filipak, (2015), a LDB 4.024/61 passou por um período de 13 anos de tramitação entre a Câmara de Deputados e o Senado, compreendendo o período de 1948 a 1961, conforme destacam no artigo “O contexto brasileiro e a formulação das políticas da educação básica”, apresentado no XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - PUC/PR, em 2015. Isso nos leva a entender que em âmbito nacional, uma lei que se ocupa da normatização da educação, só passa a existir em 1961 e, segundo Santana (2019), veio para organizar o ensino primário de quatro anos e o ensino de sete anos dividido entre ginásial e colegial que seria o clássico e científico, além do técnico (industrial, comercial ou agrícola) ou a escola normal, destinada a preparar professoras, mulheres, para atuar na escola primária e pré-primária.

No que se refere ao ensino de Arte entendemos que o mesmo aparece nessa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, no entanto, de forma muito superficial e sem nenhuma obrigatoriedade. Vejamos o que diz o Art. 25 da referida lei: “O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.” (BRASIL, 1961).

No que diz respeito ao Art. 25 da lei, percebe-se além do desenvolvimento do raciocínio e das atividades, a expressão da criança, o que nos parece interessante do ponto de vista de que a Arte foi de alguma forma contemplada.

Já o Art. 26, fala de estender até seis anos o ensino primário porque, segundo Corrêa (2007, p. 110), o curso primário - hoje Ensino Fundamental Anos Iniciais - era de quatro anos e aí então o aluno fazia o exame de admissão e progredia para o ensino médio - Ginásio e Colegial, que segundo o art. 33 da lei em comenta, nos diz o seguinte: “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”. E o art. 34 esclarece que a educação de grau médio ou ensino médio era dividida em quatro anos de ginásial e 3 anos de colegial, totalizando sete anos de escolarização. E ainda havia o ensino técnico voltado para indústria, comércio, agrícola e a escola normal que formava professoras para o ensino primário.

Ou seja, a lei 4.024/61, organizou o ensino da seguinte forma: o ensino primário começava aos 8 anos de idade, seguia até os 12, quando o aluno fazia um exame para progredir para o ensino médio. Hoje esse ensino primário ocupa o lugar dos anos iniciais do ensino fundamental e o médio ocupa o lugar dos anos finais e ensino médio.

No entanto, naquele momento, como não havia um número de escolas suficientes para garantir o direito social à Educação, muitos alunos era reprovados em tal exame - exame de admissão -, e para não ficarem sem a garantia do direito à Educação, o curso primário era acrescido de mais dois anos e, nesses dois anos, entravam em contato com artes aplicadas, que levava em consideração as questões de idade e sexo. O que nos leva a entender que havia um tipo de artes aplicadas para meninos e outro para meninas.

Um ponto importante a ser destacado é o que prescrevem os artigos 43 e 44 da lei que dizem:

Art 43 - Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático.

Art. 44 - O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos. (BRASIL, 1961).

Cada estabelecimento, como vimos acima, tinha autonomia para organizarem seus cursos e optarem por quais disciplinas optativas oferecerem, logo, cada um acabou

por se organizar dentro da realidade que já dispunha, o que, praticamente não mudou a realidade já existente. Como diz ROMANELLI (1997, p. 181):

Na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes.

A LDB 4.024/61 definia a arte como atividade complementar do currículo, então é importante entendemos a distinção entre disciplina e atividades complementares que, por sua vez, estão ligadas às práticas educativas, e para tanto, recorreremos à Consolidação da Legislação do Ensino Secundário, Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1969, que nos diz:

§ 1.º — De acordo com a indicação n.º 1/62 do Conselho Federal de Educação, as disciplinas obrigatórias complementares assim como as optativas serão escolhidas, dentre as indicadas pelo mesmo Conselho.

§ 2.º — Entende-se por disciplina a atividade escolar destinada à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, passíveis de mensuração e que é condição de prosseguimento de estudos (Par. 131/62, Doc. 7).

§3.º — Entende-se por práticas educativas as atividades que correspondem às necessidades de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa e que colocam o acento principal na maturação da personalidade com a formação de hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos (Par. 131/62). (BRASIL, 2022, grifos nossos).

Porém, Ferraz e Fusari (2009) acrescentam que esta lei - 4.024/61, tem um caráter humanista do ensino e da formação do aluno, porque tal documento foi perpassado pelo pensamento escolanovista, haja vista ser o pensamento pedagógico defendido por educadores ligados ao campo da Arte naquele momento e tal pensamento deslocava para a figura do aluno, e sua expressão livre, a importância do processo de aprendizagem.

No entanto, apesar de ser reconhecido um caráter humanista, não se pode negar que nossa primeira LDB é concebida, construída e nos entregue dentro de um pensamento atrelado à teoria não crítica do currículo, pois segundo Silva, Soares e Pinto (2007, p. 65) “As questões curriculares e os objetivos educacionais estavam atrelados às teorias não críticas do currículo, que enfocavam os aspectos burocráticos e tecnicistas.”

Convém destacar que, três anos após a aprovação de nossa primeira LDB, temos o golpe civil/militar de 1964 e a forte tendência pedagógica em voga, pensada para o Brasil - que se industrializará há menos de 15 anos - era o tecnicismo, conforme discorreremos a seguir.

### 3.2 A LEI 5.692/71 - A REVISÃO DA LEI 4.024/61 E O ENSINO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

O golpe civil/militar que depõe o governo João Goulart, leva as forças armadas ao poder, fecha o Congresso Nacional em 1968 através do Ato Institucional nº 5, caça deputados, senadores, exila políticos, artistas e educadores, como é o caso de Paulo Freire. A partir de então, instaura-se um processo antidemocrático e perpetra-se violências desde a tortura ao desaparecimento e morte de civis, sob o argumento da defesa de Deus, Pátria e Família, e contra o comunismo.

No que se refere à Educação, mais detidamente, tivemos acordos internacionais entre o Ministério da Educação brasileiro e a *Agency For International Development* (AID) - e a sigla AID acaba representando a palavra ajuda, uma de suas traduções para nosso idioma - que contribuíram com ajuda/aid técnica e financeira para o desenvolvimento da educação brasileira. Claro que essa ajuda estava diretamente ligada aos interesses econômicos e culturais dos Estados Unidos da América.

Em nossas compreensões sobre esse tempo/contexto, percebemos que é dentro desse período ditatorial que acontece a reformulação da LDBEN e assim, é editada, a Lei 5.692/71, que passa a pautar nossa educação durante os últimos anos da ditadura e seguiu reverberando por muito tempo, na transição para o processo de redemocratização, passando pela Constituição Federal de 1988, quatro presidentes civis - José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, e Fernando Henrique Cardoso -, que não alteraram em nada ou quase nada o panorama educacional brasileiro, afinal nos anos 1980, entramos, do ponto vista econômico, na cultura global através do processo de globalização e, por globalização, entenda-se um processo de reafirmação da cultura norte-americana sobre as culturas periféricas das Américas e isso reforça pensamentos como o do *American Way Of Life*, uma espécie de retomada do que houvera culturalmente nos anos 1960, onde se dizia que o que era bom para os Estados Unidos era bom para o Brasil. MOREIRA (2010) e SANTANA (2019)

No contexto da pedagogia tecnicista, adotada pelos governos militares a educação alinhava-se aos objetivos dos Estados Unidos da América - EUA, isso nos dá elementos para entender melhor a estrutura do ensino que já visava a profissionalização na escola pública a partir da sétima série, na perspectiva de fornecimento de mão-de-obra barata para as multinacionais aqui instaladas. Sobre isso, Santana (2019) nos diz que havia um modelo econômico, no Brasil, que atraía as empresas internacionais norte-americanas para que explorassem nosso mercado consumidor e nossa força de trabalho

barata, além da importação do modelo organizacional e de gestão dessas empresas estrangeiras.

Conforme destaquei ainda na introdução, parte dessa historicidade foi vivenciada e percebo no meu próprio processo formativo, na educação básica, que as aulas de Educação Artística foram substituídas por outro tipo de disciplina e de conteúdo e, quando tínhamos aulas de Educação Artística, era algo muito solto, geralmente ligada ao desenho livre, ao desenho técnico, ou ainda a ensaios de coral para cantar hinos nas datas cívico-militares, como o Dia da Independência, dia do Soldado ou Dia da Bandeira, ou mesmo, para as festas de encerramento escolar, com músicas de Natal. Ainda de acordo com Santana (2019; p. 28):

A teoria curricular tecnicista, a polivalência no ensino de Artes e sua obrigatoriedade, foi estabelecida na Lei 5.692/71, metodologicamente ligada ao sistema de produção industrial, capitalista e obrigou os professores a obediência dessa Lei em todo o território brasileiro.[...] demonstrar que o poder do Estado, mediado pelos documentos curriculares de Arte do Brasil do século XX, manteve a fragilidade do ensino dessa área de conhecimento, corroborando para a manutenção da desigualdade educacional e social.

Naquele momento da minha formação, a influência tecnicista norte-americana era muito forte, e apesar da existência das teorias críticas e do pensamento freiriano, penso que esses não reverberaram nas práticas de muitos professores e professoras, talvez porque parte deles e delas estivessem acomodados àquela realidade pedagógica e àquele modelo de educação com seus manuais e apostilas, com sua perspectiva tradicional e tecnicista, sobretudo na escola pública, ou ainda, porque não lhes era dado o direito de pensar e fazer diferente das normas instituídas.

Paralelamente, a lei de 1971 acabou exigindo formação dos recursos humanos, pois foi necessário formar docentes para atuarem nas escolas, afinal esta lei definia que apenas professores com formação universitária poderiam atuar nas escolas e o que tínhamos, até então, eram artistas e artífices ensinando as atividades complementares (lei 4.024/61) que agora passavam a ser disciplina do currículo com o nome de Educação Artística, porém, dentro do contexto da polivalência, além da necessidade de formação de professores que atendessem justamente aos princípios e pensamentos da época e que reproduzem nas escolas, ou seja, na formação de crianças e jovens, estes princípios já explicitados anteriormente.

Bredariolli (2000) destaca que, muitos dos artistas e artífices que atuavam como professores/as de educação artística, até então, tiveram como espaço de formação, os

ateliês de artistas como Guido Viaro em Curitiba-PR, Lula Cardoso Ayres em Recife-PE e Suzana Rodrigues em São Paulo-SP, porém, há que se destacar que a formação dada pelas universidades era dentro de uma licenciatura curta, de dois anos para atuar no Ginásio/1º Grau Maior (hoje Anos Finais) - licenciatura em Educação Artística e suas habilitações, Artes Plásticas e Artes Cênicas; ou licenciatura plena de quatro anos para atuar no Segundo Grau/ensino médio/científico/clássico - e que ainda habilitasse o profissional a ensinar teatro, música, Artes Plásticas e desenho geométrico. Vale salientar que, nesse contexto, dança não era considerada como campo de conhecimento no campo educacional.

Assim, foram difundidas as ideias adotadas e defendidas pelo taylorismo e fordismo, levando inclusive essa metodologia para dentro da escola, comparando-a à uma fábrica, uma empresa, adotando o behaviorismo no controle de comportamento que configuraram uma orientação pedagógica que pode ser chamada de “pedagogia tecnicista”, e que está ligada a uma visão não-crítica do currículo, resgatando uma metodologia tradicional onde o processo é centrado no professor e na transmissão de conteúdos que devem ser aprendidos, memorizados e reproduzidos pelos educandos.

Esse modelo pedagógico atravessa toda a década de 1970 até meados dos anos de 1980, fazendo da escola um espaço reprodutivista que apenas importava e adotava modelos vindos dos EUA que, ao mesmo tempo, impunham uma submissão econômica, social e cultural ao Brasil.

No que se refere ao ensino de Arte, a lei 5.692/71 é a primeira lei a definir a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística nos currículos oficiais, assim expressa em seu artigo 7º:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em 02/05/2022, 15h28m).

No entanto, apesar de instituir a obrigatoriedade do ensino de Arte como Educação Artística, a referida lei veio, como já dissemos anteriormente, para reafirmar a pedagogia tecnicista, posto que segue uma orientação não-crítica do currículo que busca o ensino profissionalizante dentro da escola pública, já a partir da sétima série. Sobre isso, Barbosa (2010, p. 9) nos diz:

Esta lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964-1983).

Dito de outro modo, na perspectiva das teorias do currículo, implica dizer que o tecnicismo pauta-se pela racionalidade, pela eficiência e pela produtividade; seu objetivo maior é obter o máximo de resultados positivos com o mínimo de prejuízo, ou seja, a relação capitalista que visa o lucro, privilegiando os resultados em detrimento dos processos. Se por um lado podemos dizer que a lei trouxe a obrigatoriedade da Educação Artística como componente curricular na escola, por outro lado, isso resultou na necessidade de formar professores e professoras para assumir esse espaço e tal formação se deu de forma frágil, privilegiando a polivalência em detrimento da especialização. De acordo com Silva (2020):

A década de 1970 foi marcada pela Reforma Educacional do Ensino de 1º e 2º graus [...] A nova reforma educacional trouxe consigo a concepção tecnicista na qual não importava a fundamentação teórica, a reflexão, o desenvolvimento do raciocínio crítico-reflexivo, mas o fazer e, simplesmente, a técnica repetitiva. [...] Em linhas gerais, o conteúdo da reforma educacional trouxe influência norte-americana [...] No que se refere à Arte, que recebeu um lugar específico e obrigatório no currículo e o título de Educação Artística, a sua presença não deixou de ser um avanço, no sentido de garantir um espaço para ela no currículo, democratizando o acesso ao ensino de Arte, mas, por outro lado, encontrou-se a enorme lacuna nos recursos humanos específicos para a área. (SILVA, 2020, p. 183).

Concordamos que a inserção da Educação Artística no currículo oficial seja um avanço, mas, ao mesmo tempo, entendemos que no momento não havia uma infraestrutura que permitisse tal avanço do ponto de vista prático, pois coisas básicas como a formação de mão-de-obra qualificada não foram previamente pensadas e o que aconteceu foi um decreto, uma lei, uma normatização que chegou e disse que dali em diante a Educação Artística passava a ser componente currículo e que era necessária a formação de de nível superior para se lecionar nas escolas.

Isso gerou um processo de formação às pressas e que resultou na formação de um professor polivalente. Vejam, pensar um professor polivalente para o campo da Arte é a prova cabal de que não há conhecimento epistemológico sobre tal campo e, ao mesmo tempo, também sugere que não seja uma área do conhecimento que mereça grande atenção. Ou seja, a lei anterior encarava e definia as aulas de Arte como

atividades. Será que, filosoficamente, a lei 5.692 também não acabou indo na mesma direção, apenas mudando a nomenclatura?

Assim, tivemos uma primeira lei (4.024/61) que coloca a arte dentro da escola como atividade curricular e depois uma outra lei (5.692/71) que define a obrigatoriedade da Arte na escola sob o título de Educação Artística e em ambos os casos não percebemos uma preparação da escola ou da Educação para acolher essas duas prescrições legais, mas “ajustes” foram feitos na estrutura para que a arte conseguisse se fazer presente na vida dos educandos.

Não podemos deixar de destacar que acreditamos ter sido assim pelo fato da política educacional vigente à época estar alinhada ao pensamento tecnicista e a um currículo conservador, tradicional e acrítico. Vejamos agora se essas relações se estendem, se mantêm no próximo documento legal, a lei 9.394/96.

### 3.3 A SEGUNDA LDBEN - LEI 9.394/96 E O CAMPO DA ARTE

Recorrendo a Santana, (2019), entendemos que com o advento do processo de redemocratização e das discussões sobre a necessidade de uma nova Constituição, percebeu-se que as LDBs anteriores estavam ultrapassadas e não dialogavam com a nova república. Isso resultou em uma longa discussão, que nos trouxe a promulgação da atual LDBEN, Lei 9.394/96, sancionada em dezembro de 1996 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. O novo texto, teve como relator o antropólogo, professor e senador Darcy Ribeiro (1922-1997), e acabou impactando significativamente em relação às outras leis, tomando por base o princípio do direito universal à educação. A Nova LDBEN passou a determinar, entre outras coisas: a carga horária mínima de 200 dias letivos; a fixação do Plano Nacional de Educação (PNE) renovável a cada 10 anos; gestão democrática do ensino público; progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares; educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica; transformou os antigos 1º, 2º e 3º graus em Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; e sinalizou a necessidade de definição de uma Base Nacional Comum (BNCC). PANHO (2019).

A nova LDBEN, Lei 9.394/96, representa um avanço na luta de arte-educadores e arte-educadoras do Brasil, quando determina que o ensino de Arte seja componente curricular obrigatório nas escolas, como prescreve em, sua primeira redação, seu artigo vinte e seis, parágrafo segundo:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Após a aprovação da lei, temos um outro documento legal que, ainda que tenha recebido inúmeras críticas, passou a ser tomado como orientador, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, os PCNs, que traziam em si:

Um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais; - seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; - três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 1997, p. 9).

No entanto, não podemos deixar de frisar que, como diz Alves (2002), a lei aprovada tornou-se um marco simbólico da ascensão do neoconservadorismo na educação brasileira na década de 90, nos moldes do neoliberalismo que passa a ser implementado no Brasil de maneira mais forte nos governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso. A nosso ver, a lei 9.394/96 junto aos PCNs, em seu caráter neoliberal, continuou a validar as práticas tecnicistas e isto tem implicações muito sérias com o Brasil de 2022 que tem um governo adepto das ideias neoliberais, privatistas e que não privilegia as políticas sociais e de inclusão, com batimentos na escola a exemplo de políticas excludentes com relação a mulheres, negros, povos originários, população LGBTQIAPN+, além de manter uma educação atrelada a índices de avaliação externa ligados ao desempenho dos estudantes. Vejamos a contribuição de Santana (2019, p. 58) a esse respeito:

Desta forma, desde 1996, a educação brasileira vem sendo regulamentada pela LDB 9.394/96, de inspiração absolutamente neoliberal, privatista, quantitativa (sob a égide de ser qualitativa) e acrítica. Mesmo após dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003/06 e 2007/10), o modelo de educação brasileira não sofreu qualquer tipo de mudança profunda e/ou significativa. Ao contrário, as instituições de ensino continuam sujeitas a índices de avaliação de desempenho, em troca de investimentos..

Ou seja, a nosso ver, cabem diversas reflexões, dentre elas a importância da educação enquanto política pública; a revisão de métodos avaliativos, sobretudo, os externos; uma maior autonomia de professores/as, gestão democrática, conselho escolar; incentivo a formações continuadas de docentes; políticas públicas de acesso à educação e não apenas à escola; entre outras.

Com o avançar das lutas de arte-educadores, a redação do § 2º do Art 26 foi modificada e acrescentado inclusive o § 6º pela Lei 13.278/16, que diz o seguinte:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) acessado em 29/05/2022 às 16h21m).

No entanto, a formação de docentes para o ensino da Arte, seja sob a égide da lei 4.024/61, 5.692/71 ou 9.394/96, nos parece continuar enfrentando problemas estruturais, pois quando recorremos a Silva (2020, p. 183-184), percebemos diversos problemas, como por exemplo:

A ausência nas escolas públicas, em geral, de ambientes adequados para se trabalhar com o novo conhecimento, salas inapropriadas, excesso de alunos por turma, ausência de material, ausência bibliográfica específica nas escolas que auxiliassem o trabalho do professor, além da carga horária que para o professor cumpri-la precisava assumir no mínimo mais de 15 turmas de estudantes.

Lamentavelmente tais observações atravessam os tempos e chegam até nós mesmo 52 anos depois da promulgação da lei que determinou que Educação Artística passasse a ser disciplina na escola e que docentes passassem a ter formação de nível superior.

### 3.4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNS E O CAMPO DA ARTE

Os PCNs, já não são uma referência legal para a educação brasileira, haja visto que hoje o documento que norteia os currículos das diferentes redes é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no entanto, sua importância não pode ser negada dentro

das políticas educacionais dos anos 1990 e 2000. E ainda hoje, no nosso cotidiano prático no chão das escolas, percebemos sua influência nas falas dos professores.

Recorrendo a Silva, Soares e Pinto (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1997 para Educação Infantil, em 1998 para o Ensino Fundamental e em 2000 para o Ensino Médio, constituem documento orientador de como currículos de escolas devam ser elaborados ou revisados, numa perspectiva formativa de cidadãos. São também documentos geradores de propostas curriculares das escolas e dos sistemas de ensino e deram subsídios para a formação inicial ou continuada de professores, além de estabelecer relações com a produção de material didático, orientar questões curriculares e avaliações internas e externas. Sobre isso, consideramos pertinente destacar que as avaliações, principalmente as externas, estão diretamente ligadas ao fato dos PCNs terem uma relação direta com a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien na Tailândia e do relatório Delors da UNESCO, relatório este que prescreve a aprendizagem contínua ao longo da vida escolar e que se manifesta pela máxima de “Aprender a aprender”, que foi trazida pelos PCNs.

Sobre essa conferência, destacamos o seu Art. 1º que diz respeito às necessidades básicas de aprendizagem, vejamos:

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (JOMTIEN, 1990, p.4).

O Brasil, inclusive é signatário do documento produzido nesse evento e assim, surgiu, em decorrência de compromisso assumido na Conferência, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como meta principal, em 10 anos (de 1993 a 2003), garantir às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos no que diz respeito à aprendizagem para que possam assim responder às necessidades elementares da vida, através da universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo. Porém, o texto é bastante claro quando se refere a necessidades básicas

de aprendizagem. Ou seja, o básico é o suficiente. O que os estudantes precisam é saber ler, escrever e fazer contas.

Outra coisa que nos incomoda é o ponto 3, do Art. 1, que diz, “enriquecimento dos valores culturais e morais comuns”. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade". No nosso entender, tais valores são os valores que se apresentam no currículo e o currículo é assegurador da cultura hegemônica, onde a classe dominante se afirma, auto afirma e reafirma diante da classe dominada. Se unirmos isso, os valores culturais e morais hegemônicos com ler, escrever e fazer conta, nos fica claro a quem serve o documento.

Vale destacar que os PCNs são um documento orientador, norteador de propostas curriculares para escolas e para os sistemas de ensino, mas não são impositivos e inflexíveis, eles servem para orientar a construção de conteúdos que constituam um escopo, uma espinha dorsal que sirva de base para a educação no país e sinalizam para que temas e realidades locais sejam privilegiados numa parte diversificada, respeitando as realidades locais e regionais, mas não podemos deixar de sinalizar que eles nascem dentro desse pensamento educacional permeado pela Conferência de Jomtien.

De acordo com Chaddad (2015, p. 8-9):

Neste contexto, o ensino brasileiro esteve estruturado pela Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, até a aprovação da nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394, em 1996. Ainda, segundo vários autores, citados abaixo, esta reestruturação tem suas bases na Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A citada conferência contou com representantes da UNESCO [4], UNICEF [5], PNUD [6] e Banco Mundial e resultou no relatório Educação: um tesouro a descobrir (PRADO, 2000; BRASIL, 2001; BUENO; OLIVEIRA, 2009; FERREIRA et al, 2012). Desta reunião resultaram posições consensuais que tinham como propósito a universalização da educação fundamental, ampliando a educação entre os jovens, conforme também afirmam estes autores.

Mais adiante, no mesmo texto, o autor sinaliza o seguinte sobre a elaboração dos PCNs:

Segundo os autores na construção destes documentos não se pode deixar de lado a categoria do intelectual orgânico [8], que foi representado pela Fundação Carlos Chagas, que iniciou o processo, a influência vinda de outros países, o curto período, entre 1995 e 1996, para consultar a comunidade acadêmica e construir a versão preliminar e, por fim, o baixo retorno desta comunidade acadêmica, apenas setecentos pareceres, se considerar todo o Brasil. Várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação ao processo de elaboração dos PCNs, principalmente, se o documento pretendia ser uma base comum para o ensino fundamental, deveria ter contado com

amplo processo de discussão na sua elaboração, diferente, portanto, do que Prado (2000) havia dito.[...] Isto fica latente na fala de Cunha a respeito da construção destes documentos. O que se percebe, na fala deste educador, que o processo democrático anunciado e destacado em suas páginas é que nunca ocorreu. Pelo contrário, a criação dos PCNs rompeu com a sua proposta de construção de uma cidadania democrática.(CHADDAD, 2015, p. 10-11).

Não podemos desvincular currículo de educação, educação de política, e política de economia, assim, de acordo com o que vimos em Chaddad (2015), tanto a Conferência de Jomtien quanto o relatório Delors da UNESCO - aos quais estão ligados o PCNs - estão também alinhados ao neoliberalismo que preconiza prioridades econômicas e isso fez inclusive com que, apesar dos PCNs não serem obrigatórios, acabassem referendando as avaliações externas que passaram desde então a ser obrigatórias. E recorrendo ainda uma vez a Chaddad (2015, p. 11):

Há a ênfase de que não exista um conhecimento objetivo, universal que possa fazer com que a realidade seja apreendida. A atribuição de sentidos e significados é fruto da construção subjetiva do conhecimento. Cada um aprende, tem sua relação com o objeto de uma forma diferente, ou seja, própria. Portanto, há a descrença no conhecimento universal, na razão que foi construída há milênios pelos seres humanos e sua utilização para que a realidade não se fragmente e seja compreendida. Com isto, não há como se apropriar criticamente e universalmente da realidade. Ela “aparentemente” se mostra entrecortada por uma gama enorme de narrativas, de pequenos discursos ou micro-discursos.

No entanto, os PCNs ainda mantiveram a possibilidade de discussões de temas locais, regionais, através dos temas transversais, por exemplo, onde havia uma orientação para que discussões sobre as realidades circundantes da comunidade escolar fossem levadas para dentro da escola através de projetos, vivências, trabalhos interdisciplinares e etc.

A partir do exposto, podemos afirmar que tanto a Lei 9.394/96 quanto os PCNs são fruto de um momento político e histórico que já se debruçava há duas décadas sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo numa perspectiva de libertação dos moldes tecnicistas aos quais estávamos atrelados em função de duas décadas de ditadura civil/militar.

Para o campo da Arte, os PCNs, ainda que dentro de uma realidade neoliberal, traz para docentes e estudantes contribuições como, por exemplo, uma abrangência maior dentro de quatro modalidades bem delineadas, linguagens da arte, além de ser orientado pela Abordagem Triangular, ainda que não a cite diretamente, como nos aponta Vieira (2006, p. 189), vejamos:

Em todos os níveis da Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas a saber: Artes Visuais, com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; Música; Teatro e Dança, que é demarcada como uma modalidade específica [...] as propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada “Metodologia Triangular” ou melhor, “Proposta Triangular”, defendida por Barbosa (1998) na área de Artes Plásticas.

No entanto, os PCNs não nos dizem como desenvolver essas linguagens na sala de aula, posto que ele não tem a função de um livro didático ou de uma receita a ser seguida rigorosamente e que, como o próprio documento diz, não é um manual a ser seguido, mas um material orientador para os docentes.

### 3.5 O CAMPO DA ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

De acordo com o próprio documento, BNCC, a LDBEN de 1996, em seu Artigo 9º, Inciso IV, afirma que é da competência da União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em seu Artigo 26, a LDBEN, mais uma vez discorre sobre a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso, o que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devam ter uma base nacional comum, que será complementada, a cargo de cada sistema de ensino e escola, por uma parte diversificada, que se refira às características regionais e locais. Isto vai resultar na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, em 2013 e que nos levou ao Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024).

De acordo com Panho (2019), o professor Salomão Ximenes, da Universidade Federal do ABC, salienta que a estratégia 7.1 foi inserida no PNE pelo grupo de “reformadores empresariais da educação” e que não era uma demanda dos movimentos populares nem dos sindicatos. Os reformadores empresariais da educação são o que, segundo Ball (2014), pode-se chamar de a nova filantropia educacional, grupos particulares e “empreendedores” interessados não apenas na terceirização, mas também no controle do sistema de ensino público. São assim, apoiadores e defensores da BNCC. A exemplo, o pesquisador nos traz a Fundação Lemann (família Lemann), Fundação Roberto Marinho (família Marinho), Instituto Inspirare (família Gradin), Instituto

Natura (família Seabra), Instituto Unibanco (família Moreira Salles), Itaú BBA (família Setúbal e família Villela), entre outras “famílias”, que pressionaram o governo da presidenta eleita Dilma Rousseff (2015-2018) para produzir esse documento único.

Assim, a BNCC é uma política pública que foi gestada, escrita e nos entregue como documento normativo, conforme diz o texto oficial:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

Panho (2019), nos diz que a lei 9.394/96 nos trouxe a obrigatoriedade do ensino de Arte como componente curricular obrigatório; que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, foram elaborados para auxiliar docentes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas; que as (DCN) de 2013 vieram para sistematizar a Educação Básica com foco nos educadores e educadoras na perspectiva de criar uma base nacional comum que nos levou ao PNE 2014-2024 e que, em sua estratégia 7.1, determina a elaboração da BNCC, documento que teve sua elaboração e tramitação a partir de 2015, e nos foi entregue em 2017 com o ensino de Arte agora incluído na área de linguagens.

No que se refere ao ensino de Arte, ponto mais central deste trabalho, a BNCC traz em si questões preocupantes para a comunidade de arte-educadores/as ao dizer que a Arte não é mais uma área de conhecimento e sim um componente que faz parte da Área de Conhecimento Linguagens, vejamos o extrato do referido texto:

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p.63).

Ou seja, os avanços conquistados com muita luta, foram desconsiderados e diluíram, pulverizaram os conteúdos dessa área do saber, colocando em risco, inclusive,

a posição do professor ou professora. Se levarmos em consideração que o ensino de Arte, em meios as vários entendimentos que este documento deixa margem, vem perdendo seu lugar de componente curricular em muitas realidades e redes, sem desconsiderarmos que o currículo, já estabelece, historicamente, relações hierárquicas entre áreas de conhecimentos e componentes curriculares dentro da própria escola.

Reforçando a importância do ensino da Arte e de seu *status* enquanto componente curricular de área de conhecimento autônoma, temos a lei 13.278/16 que especifica as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens da Arte:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26.

.....  
 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%202,referente%20ao%20ensino%20da%20arte](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%202,referente%20ao%20ensino%20da%20arte). Acesso em 30/05/22 às 19h52m)

Outra questão importante é que a BNCC gera polêmicas e problemas de interpretação e entendimentos, sobretudo por parte de gestores e de posicionamentos políticos que não têm interesse no campo da Arte na Educação. Esses posicionamentos, ancorando-se na interpretação do próprio texto da BNCC, dentre outros aspectos, também sugerem que os professores e professoras de Arte atuem de forma polivalente e ministrem aulas das quatro linguagens, vejamos:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. (BRASIL, 2017, p.194).

Um olhar criterioso sobre esses aspectos nos mostra que estamos atravessando um momento muito delicado para o futuro do ensino de Arte no Brasil. Diante disso, é impossível não levantar questionamentos tais como: Se o ensino de Arte não é reconhecido como campo de saber autônomo, o que será a Arte na escola? Dentro de abordagens que se pautam por técnicas reprodutivistas, espontaneísmo, *laissez-faire*, arte como conhecimento, arte como informação, arte enquanto culturas, como esse conhecimento será construído pelos estudantes? Como será estruturado por professores

e professoras? Será que a arte sempre que aparecer em trabalhos de outros componentes curriculares figurará como uma espécie de adendo, de adorno a reboque da língua portuguesa, da literatura, dos desenhos das formas geométricas da matemática, de mapas da geografia ou células da ciência? Como?

Isso nos leva a pensar que a BNCC, dentro dessa realidade, se alinhou à uma agenda ultraconservadora, neoliberal e que enxerga o aluno da escola pública como alguém que precisa ter um ofício que se reverta em renda familiar, porém, mantendo este aluno como um ser aliado do processo de pensamento e gestão do social, local que precisa e deve ser ocupado pelos filhos da elite.

Diogénes e Silva (2020, p. 360-361), nos trazem a seguinte reflexão:

Na educação foram diversas as reformas com vistas à efetivação do Estado neoliberal no Brasil, dentre elas, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pela Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a BNCC (BRASIL, 2018), sendo veiculada como instrumento para melhoria da Educação Básica brasileira.

Quando verificamos a homologação da 2ª versão da BNCC, em 2016, nos deparamos com as palavras do então ministro da educação, Mendonça Filho:

Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. (BRASIL, 2016).

Ou seja, “uma nova era na educação brasileira”, na verdade, é a submissão da educação brasileira a economias hegemônicas e que participam da elaboração de currículos mundo afora, defendendo seus próprios interesses econômicos e culturais, atropelando os processos e projetos nacionais. Assim, a BNCC, enquanto um documento normativo e orientador dos currículos de Estados e Municípios, na verdade, defende a pauta neoliberal e privatista, o que leva ao reforço do desmonte da educação pública e de qualidade, direito universal garantido pela constituição federal.

Santos (2016, p. 101) entende a política educacional brasileira como: “um campo de forças em conflito e um local de contradições diversas entre a ‘forma’, o ‘conteúdo’ e as ‘consequências’ de ações, programas e planos gestados nesse campo”. Essas são questões diretamente relacionadas ao modelo do Estado brasileiro e como ele implementa suas políticas públicas.

Não podemos nos esquecer de que a BNCC, em sua versão final, nos foi entregue em dezembro de 2017, durante o governo de Michel Temer, governo que

editou a Emenda Constitucional Nº 95 de 2016, ao estabelecer os limites para as despesas primárias correspondentes à inflação do ano anterior, corrigidas pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), e determinando a desvinculação orçamentária para a Educação e a Saúde. E qual o objetivo da EC Nº 95? Congelar, por 20 anos, a despesa real da União, mínima, com educação baseada nos índices de 2017. Tal medida, atinge diretamente o financiamento do livro didático e das instituições federais de ensino superior

Outro grande impacto negativo da Emenda Constitucional é o (PNE 2014-2024), pois ao retirá-lo da agenda política, a diminuição de verbas da União, compromete sobremaneira o atingimento das metas, metas essas que prevêm, dentre outras, atingir as metas 10 e 11: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, e triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (FRANÇA, 2018).

Santos (2016, p. 8) enfatiza que:

Uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos a longo prazo, elaborado para durar por um período que vai além do exercício político de determinado.[...] a política de governo se refere a um programa, ação ou plano desenvolvido para vigorar durante um mandato governamental.

Assim, entendemos que nossa política educacional imprime as marcas tanto da concepção de Estado, quanto das relações sociais que este Estado deseja manter.

A BNCC, com seu caráter neoliberal, é uma política de governo, travestida de política de Estado, que busca disseminar o pensamento que defende dentro da escola e conseqüentemente construir “cidadãos” acríticos neste sentido, o que nos leva, desde já, a entendê-la como um documento tradicional, tecnicista, classista, racista e sexista que vai pautar os currículos pelo Brasil afora.

Novamente nos reportamos a Panho (2019) quando em sua pesquisa nos traz uma análise do lugar ocupado pelo ensino de Artes Visuais dentro do que determina a BNCC, desde a versão inicial, até a versão homologada em 2017. Na constatação ao final do trabalho, o pesquisador destaca que a BNCC, um projeto que filosoficamente poderia ser muito positivo e produtivo para a Educação Básica, bem como para todos os agentes envolvidos, trazendo ganhos para educandos, educadores e escola, acaba sendo a normatização e normalização dos ideais neoliberais que veem a educação como uma

mercadoria e a educação pública como um fim, objetivando formar mão de obra barata para o mercado, assim como já vimos anteriormente quando do pensamento tecnicista, oferecendo apenas as garantias mínimas constantes da lei que, por sua vez, tomando nossa discussão anteriormente traçada, alinha-se tanto na Conferência de Jomtien quanto no relatório Delors da UNESCO, o que acaba criando um dualismo na escola brasileira.

Sobre esse ponto, Libâneo nos ajuda a pensar um pouco mais quando diz:

O dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças”. (Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012).

Existem muitas críticas à BNCC por parte dos profissionais e pesquisadores em educação, como nos diz Silva, Soares e Pinto (2017, p.103), coisas como uma escuta e consulta frágeis à sociedade o que resultou num debate público mínimo sobre o tema; a precarização das Diretrizes Curriculares existentes que traziam a articulação curricular nas áreas de conhecimentos; uma visão tecnicista, com acentuada inclinação à meritocracia.

Segundo Arroyo (2013, p. 8) nos diz que a BNCC já vinha se desenhando à partir das política, leis e reformas da educação nos anos 1980-1990:

Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países? O currículo passou a ser um território de disputa externa não só de cada mestre ou coletivo escolar.

E concluímos, a partir de Arroyo, que a Educação, a escola, a sala de aula é um território que muitos buscam dominar porque as discussões e as produções que se dão nessa área e nesses espaços são de importância capital para o capital, para o modo de produção, para a indústria, o comércio e para a dominação cultural e política.

Diante do exposto, acreditamos ser a BNCC um documento de orientação curricular tradicional, tecnicista, reprodutivista e que atende diretamente à agenda neoliberal em curso no Brasil.

Considerando a contribuição e atualidade do estudo de Panho (2019) e o campo da presente pesquisa, somos provocados a perguntar: dentro dessa perspectiva

neoliberalista, qual seria o lugar do ensino de Arte, em particular, as Artes Visuais no contexto da educação básica no município do Ipojuca? Qual/quais os rebatimentos, aproximações e distanciamentos entre os documentos norteadores do campo em que esta pesquisa adentra e a BNCC? E como este documento reverbera no campo das Artes Visuais no contexto da nossa pesquisa? Estas são algumas das reflexões que pretendemos adentrar, a partir do encontro com o campo, conforme apresentaremos a seguir.

#### **4 ACHADOS NO CAMPO**

#### 4.1 O MUNICÍPIO DO IPOJUCA

Resgatando a história, o nome do município do Ipojuca origina-se da palavra “pojuca”, nome de origem tupi que significa água parada. Segundo o *site* oficial da prefeitura, Ipojuca surgiu entre 1569 e 1571 e a primeira citação sobre o município aconteceu em 1594, no Tribunal do Santo Ofício, em Olinda. No entanto, a emancipação do município aconteceu apenas em 30 de março de 1846, tornando Ipojuca autônomo e, em 1955, suas terras foram divididas em três distritos: Ipojuca, Nossa Senhora do Ó e Camela, conforme a Lei Municipal de 1º de julho de 1955.

Documentos, do Tribunal do Santo Ofício, registram que a Igreja Matriz da Freguesia de São Miguel estava localizada em Ipojuca.

Ipojuca está localizada a 50 quilômetros da capital do Estado de Pernambuco, e hoje faz parte da Região Metropolitana do Recife (RMR). É o 10º município mais populoso da RMR, com cerca de 95,5 mil habitantes. Situa-se na Zona da Mata Sul do Estado de Pernambuco e conta com uma zona urbana e uma zona rural, na qual estão distribuídos 72 engenhos de cana-de-açúcar, alguns desativados como, por exemplo, Engenho Saco, Engenho Macaco, Engenho Gaipió e outros. Mais recentemente, em seu território está localizado o Complexo Industrial e Portuário Governador Eraldo Gueiros – Suape com mais de 100 empresas instaladas. Sobre este aspecto, é possível dizer que a chegada do porto trouxe desenvolvimento econômico para a região, mas também impactou o meio ambiente de forma significativa e envolveu diversas questões judiciais que incluem apropriação de terras quilombolas localizadas no Engenho Mercês e as questões de impacto ambiental. Hoje o Governo Federal já reconheceu a terra como quilombo e tramita no Congresso Nacional a questão da posse definitiva da terra para os quilombolas que ali vivem.

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ipojuca tem uma população estimada de 94.533 habitantes e possui uma área territorial de 527.107 quilômetros quadrados. Sua bacia hidrográfica é composta por pequenos rios litorâneos, riachos, represas de Utinga e do Bitá, além do Rio Ipojuca. Também possui uma orla marítima composta por 10 praias, internacionalmente conhecidas, a exemplo de Porto de Galinhas, Muro Alto, Cupe, Maracaípe, Serrambi, movimentando uma rede hoteleira de porte internacional que ocupa boa parte do litoral, além de pousadas espalhadas por todas as áreas de praia e condomínios.

Na sede do município, encontra-se o Convento Franciscano de Santo Antônio, de 1606 (Fig. 1) tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e onde abriga o Santuário do Senhor Santo Cristo, no qual, a imagem de Santo Cristo (Fig. 2), é uma das três únicas existentes no mundo. De acordo com o site da prefeitura, foi salva em terras portuguesas e trazida para o Brasil, já que em Portugal imagens semelhantes, a exemplo de imagens com o Cristo com os braços levantados, eram proibidas e foram todas destruídas.

**Figura 1** - Convento de Santo Antônio, Ipojuca/PE.



**FONTE:** Sandro Guerra.

**Figura 2** - Imagem do Santo Cristo. Convento de Santo Antônio - Ipojuca-PE.



**FONTE:** Sandro Guerra.

O distrito sede do município conta com a prefeitura, câmara dos vereadores e seu anexo, duas praças, Praça Dantas Barreto (Fig. 3) e Praça Oswaldo Cruz (Fig. 4), um comércio local que inclui também o pátio da feira livre (Fig. 5). Ainda há a presença de uma unidade do Serviço Nacional de Indústria - SENAI-PE (Fig. 6) que atualmente oferece os cursos de Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Plásticos, ambos subsequentes e na modalidade presencial, além do Instituto Federal de Educação - IFPE (Fig. 7) que oferece os cursos Integrados de Mecânica e Segurança do Trabalho, os cursos subsequentes de Automação Industrial, Construção Naval, Mecânica, Petroquímica e Química, além da Licenciatura em Química e do Bacharelado em Engenharia Mecânica, formações que relacionam-se diretamente com a demanda gerada pelo Porto de Suape.

**Figura 3** - Praça Dantas Barreto, Ipojuca-PE



**FONTE: Sandro Guerra.**

**Figura 4 - Praça Oswaldo Cruz, Ipojuca-PE**



**FONTE: Sandro Guerra.**

**Figura 5 - Pátio da Feira, Ipojuca-PE**



**FONTE: Sandro Guerra.**

**Figura 6 - SENAI Ipojuca - PE**



**FONTE:** G1, José Cavalcanti/Divulgação.

<https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fg1.globo.comAAdAAAAABAD>

**Figura 7 - IFPE Ipojuca - PE.**



**FONTE:** <https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.ifpe.edu.br>

Dentre os municípios há uma diferenciação entre a sede do município e os distritos. A sede do município é chamada, pelos municípios, de “Ipojuca”, mas quando se referem as praias de Porto de Galinhas ou Serrambi, ou ainda, aos distritos de Nossa

Sra do Ó e Camela, é como se essas localidades não fossem distritos do Ipojuca. É como se quem nascesse em Nossa Sra do Ó, não fosse ipojucano.

Segundo a Secretaria de Saúde do Município, no que concerne ao campo da saúde, Ipojuca conta com serviços de Pediatra e Ortopedia 24h na Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e Unidades de Saúde da Família (USF) que, além de atendimento médico, conta com serviços odontológicos, também conta com Policlínica com mais de 20 especialidades, o Centro de Diagnóstico e Imagem, a Maternidade Mãe Lídia, 10 ambulâncias, o Hospital Carozita Brito, o Hospital Santo Cristo, Academias da Saúde.

De acordo com o site Caravela, economicamente, em 2022, o município apresentou números positivos e que mostram um crescimento e um aquecimento nos postos de trabalho, pois de janeiro a novembro daquele ano, foram registradas 14,1 mil admissões formais e 12,8 mil desligamentos, o que resulta num saldo positivo de 1329 novos trabalhadores e trabalhadoras. Na Região Metropolitana do Recife, este é o 6º melhor desempenho em termos absolutos. Considerando a geração de vagas pelo tamanho da população, a cidade é a 5ª que mais cresce no Estado. O PIB da cidade é de cerca de R\$ 13,6 bilhões de reais, sendo que 57,4% do valor adicionado advém da indústria, na sequência aparecem as participações dos serviços (33,3%), da administração pública (7,9%) e da agropecuária (1,4%). Com esta estrutura, o PIB per capita de Ipojuca é de R\$ 139,4 mil, valor superior à média do estado (R\$ 20,1 mil) e da região de Recife (R\$ 24,2 mil).

**Figura 8 - Porto de Suape em Pernambuco**



**FONTE:** Rafael-Medeiros.jpg -

<https://epbr.com.br/porto-de-suape-retomada-de-autonomia-ajudara-a-atrair-investidores/>

**Figura 9 - Prefeitura do Ipojuca-PE**

**FONTE:** Sandro Guerra.

Ao olharmos os dados supracitados, supomos que Ipojuca deveria ser um dos melhores lugares para se viver no estado de Pernambuco, afinal, está localizada apenas a 43 km da capital, tem praias que estão entre as mais procuradas nacional e internacionalmente, possui o melhor PIB per capita do Estado de Pernambuco, sol o ano inteiro, um porto que movimentava bilhões todos os anos e, conseqüentemente, gera divisas para o município, e, no entanto, no campo educacional, a realidade nos mostra que temos estudantes que relatam uma condição de vida ainda precária, sem acesso a bens básicos, a exemplo de banheiro em casa.

Mais recentemente, a partir do ano de 2020, o município passou a contar com uma Secretaria Especial de Cultura, pois, até então, havia apenas uma diretoria de cultura. Paradoxalmente, mesmo tendo uma circulação de atividade turística, no campo cultural são poucas as opções no município que conta com apenas dois grupos voltados para a cultura do Maracatu de Baque Virado e que trabalham junto aos jovens da comunidade difundindo a cultura ancestral negra, são eles, Okun Jamba de Nossa Senhora do Ó, e Alfaías da Praia, de Porto de Galinhas. Há ainda a presença dos blocos carnavalescos Sucata, Cuscuz, Bonecos Gigantes, Sapequinha e Bloco Católico da Família que fazem parte do ciclo carnavalesco. Ainda neste campo, mais recentemente,

em 2022, ocorreram ações voltadas para o Cadastro Cultural de Ipojuca (CACI) com o objetivo de realizar um cadastramento e um mapeamento dos artistas e artesãos locais.

#### 4.2 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para atingir o objetivo deste estudo, a primeira meta traçada foi caracterizar como se constitui a rede municipal do Ipojuca. Para tanto, recorreremos ao Sistema Educacional do Ipojuca - SEI, de modo a buscarmos os dados mais atualizados.

No que diz respeito à educação no município, de acordo com o SEI no ano de 2022, Ipojuca conta com 70 escolas, 14 anexos, 680 salas de aula, 1 laboratório de informática, 24 bibliotecas, 10 quadras de esporte, destas, por exemplo, na sede Ipojuca, apenas duas quadras para atender quatro escolas, e 16 refeitórios. Em seu quadro de pessoal, as escolas contam com 1.623 trabalhadores/as, divididos em 1.138 professores/as, 189 administrativos/as, 112 pedagogos/as e 184 serviços gerais.

Na sede do município, estão situadas quatro escolas que mesmo sendo escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, não fazem parte do nosso campo de pesquisa, pois não possuem nenhum professor atuando com o campo da Arte com formação em Artes Visuais. Para esta pesquisa, contamos com três docentes que atuam em escolas de anos finais do Ensino Fundamental pertencentes ao distrito de Nossa Senhora do Ó e a Serrambi.

Com relação ao alunado, há um total de 21.583 alunos/as matriculados, distribuídos em 944 turmas que vão desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Fundamental II, passando pela EJA - Educação de Jovens e Adultos. A média de alunos, por turma, nos anos finais e na EJA, é de 40 alunos.

O 6º Ano conta com 1.613 estudantes distribuídos em 45 turmas; o 7º Ano com 1.851 estudantes em 49 turmas; o 8º Ano com 1.812 estudantes em 50 turmas; e o 9º Ano com 1.634 estudantes em 44 turmas. Somando o total de estudantes matriculados nos Anos Finais temos um total de 6.910, o que representa 32,01% do total de estudantes regularmente matriculados. Com relação aos números de estudantes matriculados nos anos iniciais e anos finais, eles se mantêm e não temos mudanças significativas.

O corpo discente dos Anos Finais é composto por estudantes que em sua maioria vêm da Zona Rural, dos engenhos, já que as escolas nessas localidades atendem até o 5º Ano. O que nos leva a pensar na necessidade de criação de escolas-pólo, na zona rural,

que pudessem atender um quantitativo específico de engenhos, por exemplo, uma escola-pólo para cada 4 ou 5 engenhos circunvizinhos, o que facilitaria o acesso e a continuidade de estudos por parte dos adolescentes.

No que se refere a professores e professoras de Arte, a equipe é composta por 9 professores e 6 professoras, sendo cinco de Teatro, dentro dos quais me incluo; três de Artes Visuais; seis de Música e um docente de História. Sim, temos uma professora de História concursada para a vaga de Arte, de um concurso realizado no início dos anos 1990. Deste quantitativo 8 professores/as são efetivos, aprovados em concurso público, dos quais eu faço parte, e 7 contratadas/os temporários.

Vale registrar que os 15 profissionais, entre efetivos e temporários, de Arte, atuam nas escolas dos anos finais, no entanto, o número é insuficiente, pois além dos Anos Finais também há a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Ao somarmos todas as turmas de anos finais mais a EJA, percebemos que há a necessidade de mais profissionais, haja vista que contamos com um número significativo de turmas. Em função do número insuficiente de profissionais habilitados no campo da Arte, muitos professores dos demais componentes curriculares acabam assumindo a disciplina de Arte até mesmo para completar suas cargas horárias, indo de encontro ao que está disposto na legislação que trouxemos ao longo do presente trabalho.

Vale registrar também que não temos nenhum/a profissional de Dança na equipe, o que, a nosso ver, fere a lei 13.278/16, que diz que as quatro linguagens devem ser trabalhadas no ensino fundamental, precisando a escola contar com esses profissionais em seu quadro.

Por fim, temos ainda no município, o cargo/função de Analista Educacional, ocupados por dois profissionais responsáveis por organizar os encontros de área, que ocorrem duas vezes por mês, tendo 4 horas cada encontro que compõem a formação continuada. A proposta do encontro de área é a de discutir temas referentes ao ensino de Arte, mas, a partir da participação efetiva nestes encontros, percebemos que acabam sendo muito mais um espaço para informes de demandas da SEDUC e cobrança aos professores e professoras.

Por fim, a partir dos recortes necessários para atender nossos objetivos, destacamos que do total de 70 escolas, apenas duas podem fazer parte de nosso campo de pesquisa, por serem escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e contarem com a presença de professores/as com formação em Artes Visuais, além desses/as docentes, temos os dois analistas de Arte, por terem formação no campo da

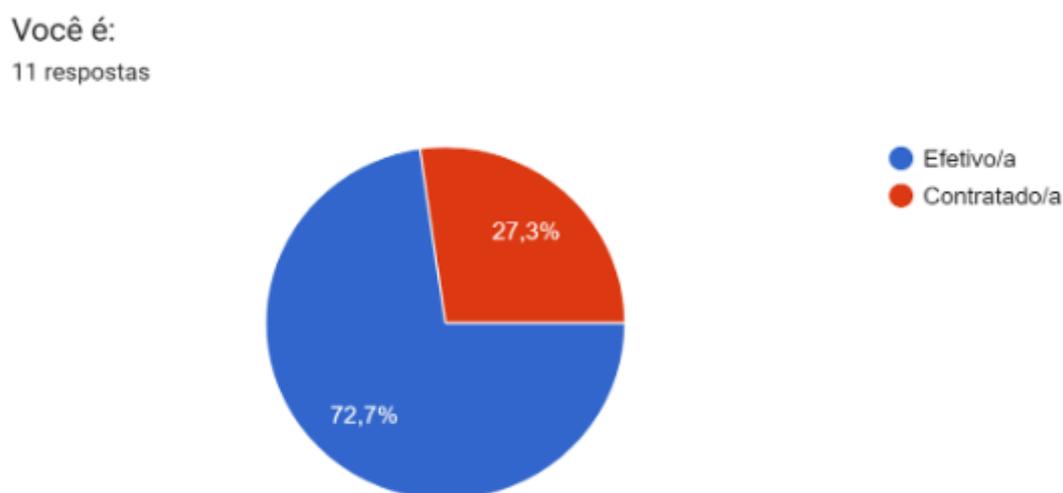
Arte e serem pessoas que têm a função de pensar processos educacionais no campo da Arte. No entanto, ao iniciarmos a entrada no campo e entrarmos em contato com os possíveis participantes, destacamos que um deles não retornou para colaborar com a entrevista, logo, nossos sujeitos de pesquisa totalizam quatro.

Diante do exposto, para atender os princípios éticos da pesquisa, destacamos que os participantes não serão identificados, bem como seus espaços de trabalho, e serão nomeados como participantes, P1, P2, P3 e P4.

Os participantes, P1 e P2, atuantes em sala de aula, são concursados/efetivos, com formação nas licenciaturas em Artes Visuais e Desenho e Plásticas, atuando nos anos finais, do 6º ao 9º ano. A escola onde ambos atuam está situada fora do distrito sede, em uma comunidade que sempre registrou altos índices de violência, tendo sido já registrado a necessidade de transferência de um docente.

Como dito anteriormente em nossa metodologia, para acrescentarmos mais alguns elementos ao nosso olhar, realizamos a aplicação de um questionário, que consta dos anexos, para identificarmos e melhor nos aproximarmos do campo e dos sujeitos da pesquisa e pudemos perceber alguns elementos iniciais. Assim, apresentamos graficamente a seguir, alguns dados levantados sobre o vínculo e o tempo dos participantes na rede municipal do Ipojuca, a linguagem específica da formação inicial de cada participante e a linguagem do campo da Arte em que atuam nas escolas do município, vejamos:

**Gráfico 1** - Se o/a docente é efetivo ou contratado

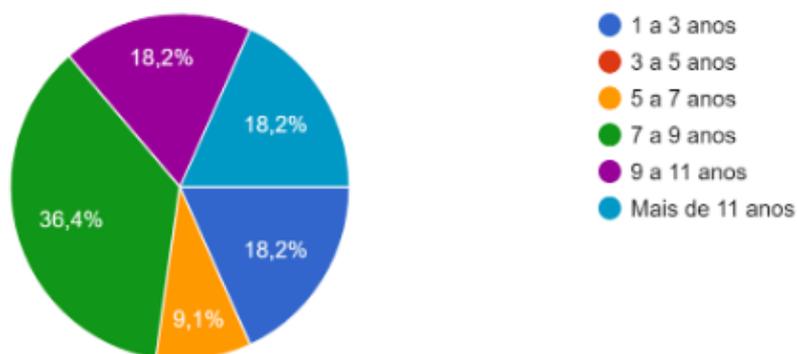


**FONTE:** Elaborado pelo autor.

**Gráfico 2 - Quanto tempo o/a docente faz parte da rede**

A quanto tempo você faz parte da rede?

11 respostas

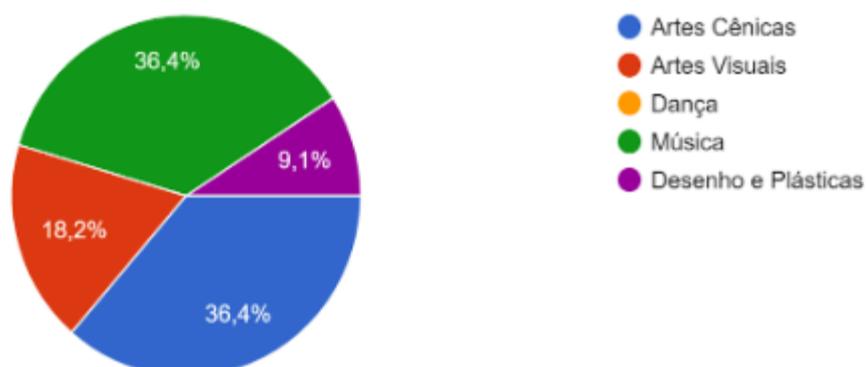


FONTE: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 3 - Qual a formação do/a docente**

Qual sua formação?

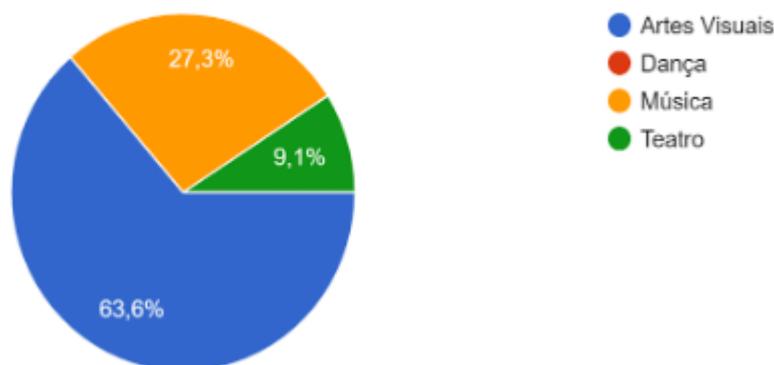
11 respostas



FONTE: Elaborado pelo autor.

#### Gráfico 4 - Qual a linguagem predominante na prática docente

Qual das quatro linguagens você trabalha predominantemente em suas aulas?  
11 respostas



**FONTE:** Elaborado pelo autor.

Ao nos debruçarmos nos dados dos questionários, percebemos que o total de respondentes, 11 docentes, também nos trazem a informação de que 72,7% são efetivos e 27,3% são contratados e a maioria atua no município entre 7 e 9 anos. Já quanto às áreas de formação inicial, dentre os 11 docentes, sobressaem as Artes Cênicas e a Música que contam, cada uma, com um percentual de 36,4%, seguida pelas Artes Visuais com 18,2%, com apenas três docentes, sendo um de desenho e plásticas, e Desenho e Plásticas com 9,1%. A rede não conta com nenhum docente que tenha formação em Dança. Um fato que nos chamou atenção se refere ao fato de que, ainda que tenham formações específicas, a maioria dos participantes, 63,3%, destacou que trabalha com a linguagem das Artes Visuais em sala de aula. Diante de todos os embates e lutas políticas, entendemos que esse aspecto é muito importante de ser observado, pois dadas as nossas experiências cotidianas vivenciadas nesses espaços e as conversas ainda informais que temos com os nossos pares, suspeitamos que parte disto deve-se ao fato de muitos entenderem que não há possibilidades devido às condições físicas e materiais na realidade das escolas públicas do Ipojuca, aspecto este que adentraremos um pouco mais a seguir.

#### 4.3 Reflexões sobre o ensino das Artes Visuais no Ipojuca

Chegamos ao momento de refletir sobre o ensino das Artes Visuais no Ipojuca, para isso, nos debruçarmos nas falas de nossos sujeitos de pesquisa e seus encontros e

desencontros, aproximações e distanciamentos, com o texto do Currículo Referência do Ipojuca (CRI), de modo a caminharmos para tentar entender como os participantes percebem o ensino de Artes visuais nos anos finais das escolas municipais do Ipojuca; as percepções e autopercepções que partilham; como vêem seu papel enquanto docente no campo da Arte e como pensam o ensino das Artes Visuais; como se sentem enquanto partícipes dos processos de construção coletiva e em suas salas de aulas, dentre outros aspectos que acabam por emergir. Assim, por meio das entrevistas realizadas, selecionamos quatro aspectos com os quais nos debruçamos mais detidamente, a saber: a percepção do campo da Arte no currículo do Ipojuca; como a Arte está presente na Educação e no Currículo do Ipojuca; a prática no campo da Arte, a percepção e ensino de Artes Visuais por docentes e analistas.

#### 4.3.1 Sobre a construção e o campo da Arte no currículo no Ipojuca: lutas, conquistas e tensões entre visões

O Currículo Referência do Ipojuca (CRI) na versão atual (antes não havia um documento oficial que tratasse do campo da Arte), concluída recentemente, em 2020, apenas começou a ser pensado e elaborado a partir da BNCC que exigiu que Estados e Municípios criassem seus currículos de referência respeitando e seguindo as orientações de tal documento que teve sua versão final entregue à sociedade em 2017. A partir de então, Estados e Municípios tiveram um prazo de dois anos para se adequarem e apresentarem seus currículos de referência, conforme afirma o texto do CRI, vejamos:

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Educação Infantil em 2017, os Estados e Municípios em regime de colaboração, passaram a discutir seus referenciais curriculares junto aos profissionais de educação. Nesse contexto, oportunizou-se a todos os professores, equipe gestora e técnica diversos momentos formativos com o objetivo de incluí-los no processo de implementação e apropriação da BNCC, na Rede Municipal de Ensino. Essa ação serviu de base e resultou no trabalho coletivo para o início da construção do Referencial Curricular do Ipojuca. (IPOJUCA, 2020, p. 8).

Por outro lado, tínhamos uma orientação de seguirmos o currículo do Estado de Pernambuco, conforme aponta o fragmento abaixo:

Com a homologação do Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019a, 2019b), conforme Parecer CEE/PE Nº114/2018, aprovado pelo Plenário em 20 de dezembro de 2018 (PERNAMBUCO, 2018), profissionais que compõem as equipes técnicas da Secretaria de Educação Municipal e das Unidades de Ensino de Ipojuca integraram os momentos formativos na Rede

Estadual e elaboraram o Plano de Trabalho para a construção do Currículo do Ipojuca. (IPOJUCA, 2020, p. 11).

Esse aspecto é corroborado por P4, quando diz:

O currículo do Ipojuca... Primeiro que teve a questão da BNCC... O Estado preparou primeiro o currículo dele, ele fez capacitações com o pessoal do município sobre o currículo dele e essas capacitações foram passadas pra gente para o município trabalhar na mesma linha. Então, o processo foi: o Estado produziu, passou essa capacitação para o município; o município junto com os seus docentes também – foi aberto pra todo mundo – mas sempre seguindo aquela linha: BNCC... que é a normatização. O que você tinha que seguir, e que você não podia também retirar nada, podia somente acrescentar, desmembrar, podia produzir uma nova habilidade que isso aí foi aberto pras pessoas e todos deram sua contribuição. (P4).

Faz-se necessário lembrar que desde 2017 a BNCC estabeleceu o ano de 2019 como sendo o prazo de adequação aos Estados e Municípios, para que apresentassem seus currículos de referência, conforme podemos ver no texto que se segue:

A Base deve ser implementada em até 2 anos após a homologação. A partir de 2017, o MEC iniciará um processo de diálogo com os sistemas e as redes de ensino sobre as principais etapas da implementação e a preparação necessária para cada uma delas. Nos dois anos que antecedem a entrada em vigor da BNCC, deve ocorrer a formulação ou adaptação dos currículos locais segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular, a implantação de programas de formação dos professores em serviço para a implementação da BNCC, a adaptação do material didático e a criação de novos recursos alinhados à Base, a revisão das matrizes de avaliação, entre outras etapas fundamentais para que a BNCC possa ser implementada com qualidade. (Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>, consultado em 24/11/2022, às 09h37m).

Ainda sobre os trâmites da BNCC:

Os estados e municípios que possuem currículo próprio deverão (re)elaborá-los nos aspectos necessários para que estejam alinhados à Base Nacional Comum Curricular, garantindo as aprendizagens essenciais definidas no documento. Não será preciso recomeçar tudo do zero. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>, consultado em 24/11/2022, às 09h37m).

Dentro de um país de dimensões continentais como é o Brasil e que, além disso, ainda guarda diferenças regionais consideráveis, pensar uma base de conteúdos mínimos, nos parece uma medida coerente, no entanto, a seleção desses conteúdos mínimos impacta diretamente as percepções diversas de sociedade e de mundo, mas o que de fato, no parece estar em jogo é a seleção de conteúdos que estejam alinhados com o modo de produção capitalista e o pensamento neoliberal vigente que, por sua vez, estão atrelados aos interesses de uma elite financeira e econômica. Logo, quando pensamos os currículos de municípios e estados e os alinhamos a esse pensamento,

estamos colocando a educação/formação de um país a disposição de interesses econômicos das elites e treinando os filhos da classe operária para serem operários e substituírem seus pais, repetindo o ciclo que tantas vezes identificamos na história da educação brasileira.

Sendo assim, a construção do CRI, assim como demais documentos dessa natureza, sugerem tempo, pois demanda nesse caso, não apenas um debruçar-se sobre a BNCC, mas também sobre o Currículo de Pernambuco, outro documento que merece estudo detalhado para, só então, delinear o CRI com as especificidades do contexto do município de Ipojuca. No entanto, o processo de construção do referido documento, com os docentes, deu-se em apenas quatro encontros, ocorridos entre os meses de outubro a novembro de 2019, dentro dos encontros de formação, encontros de área, cada um com 4 horas de duração, tendo como prazo final de entrega do documento o mês de dezembro daquele ano, ou seja, os professores tiveram 16 horas de trabalho para pensar um currículo de referência para o Município.

Assim, aos poucos, dentro dos encontros de área - formações -, essa busca por uma orientação curricular começou a ser construída antes da exigência da BNCC, mas sem uma noção de currículo de referência. Era mais uma busca de encontrar um eixo orientador para as práticas, de modo a orientar o trabalho em sala de aula e que, de certa forma, acabou se refletindo no CRI, conforme destacam P1 e P2:

No início, acho que 2016, nós discutíamos questões relacionadas à construção do currículo, nas formações, com os colegas e analistas. Sobre as dificuldades do dia a dia, dificuldades dos estudantes, dificuldades nossas de colocarmos algumas práticas, alguns conteúdos. Então nesse sentido é que existiu essa colaboração. Depois do documento pronto, eu lembro que houve um pedido do analista pra que a gente olhasse o documento... E eu sinto que participei de alguma forma e contribuí para a construção desse documento, porque mesmo antes da construção desse currículo, nós discutíamos nos encontros e levávamos nossas inquietações, que foram levadas pelos analistas e eu acredito que isso foi ouvido na hora da elaboração. Claro, eu sei que não participei diretamente, como as pessoas que estavam fazendo – a equipe pedagógica -, mas sei que contribuí, mesmo que minimamente. A princípio eu acreditava que iria participar de uma forma mais ativa, que seria consultada – assim como você está fazendo agora nessa entrevista -, mas, no final, não foi isso. Mas tá valendo. (P1).

Foi dada uma diretriz, acho que em 2018, que elencou alguns conteúdos básicos pra nós definirmos na nossa grade e nós estamos obedecendo aquilo, o que eu acho mais coerente. Porque quando eu preciso fazer algum link com música, porque tem que trabalhar as quatro linguagens. Mas tem a questão do livro que eles obrigam a gente usar lá na escola e você sabe que os livros não contém o conteúdo específico de cada ano, tipo assim, o assunto do 9º ano está no 6º, o assunto do 8º tá no 9º, essas coisas né?

Eu me sinto um pouco parte desse currículo porque eu escolhia dentro do que me ofereciam, porque os técnicos/analistas elencaram alguns conteúdos e eu

dei preferência pra alguns. Então, eu me sinto um pouco, mas não me sinto construtora. (P2).

A fala de P1, inicialmente, refere-se à uma matriz curricular construída durante o período supracitado, pois naquele momento, conforme dito anteriormente, o ensino de Arte no município não contava com uma orientação teórica e os docentes trabalhavam da forma como queriam, sem nenhuma relação com os demais colegas ou com os debates mais contemporâneos. Naquele contexto sentia-se a necessidade de um alinhamento de conteúdos que contemplasse os anos finais do ensino fundamental nas escolas municipais e desse pistas para a organização de um pensamento mais coletivo a ser colocado em prática nas escolas.

Quanto à visão sobre a coletividade na construção do currículo, da mesma forma que P1, P2 também se sente participante da construção do CRI, não como construtor ativo do documento, mas, sobretudo, de forma indireta e aligeirada. Sobre esse aspecto, P3 aponta outras nuances quando diz:

Faço parte de uma equipe, [...] mas que até o momento não se encontra encaixada de forma harmônica no organograma da secretaria, porque estamos ainda tentando entender o nosso papel dentro dessa gestão que aí está, já que ela chegou e criou, nomeou um grupo de profissionais que vem ocupando um espaço que resulta na subutilização e na não escuta ou escuta parcial do grupo de profissionais efetivos e que vem caminhando à cerca de dez anos... A ponto dessa equipe efetiva ser pouco ouvida em suas sugestões sobre o currículo do Ipojuca. O que me leva a ver o processo como antidemocrático. (P3).

De modo mais específico, podemos dizer que o processo de escrita do currículo da rede, foi aligeirado e atropelado por prazos definidos pela Secretaria de Educação Municipal que chamou os docentes a participarem de tal construção apenas em outubro de 2019 para finalização naquele mesmo ano, o que gerou muitos conflitos nos encontros de Arte, por exemplo, pois o tempo destinado para a participação e escrita foi muito exíguo para se discutir um tema tão delicado e importante como o currículo do município. Sobre esse aspecto, P3 complementa:

A mim coube ser o redator. Isso me fez convocar os professores para ouvi-los, mas isso também foi feito de forma acelerada, de forma corrida, sem tempo para diálogo. Quando eu, antes mesmo de saber que assim seria, defendi que houvessem reuniões prévias, mas essas reuniões atrapalhariam o cronograma pensado pela gestão – palavras deles. Nós enquanto coordenadores, na verdade não estávamos coordenando, mas apenas executando o que já havia sido pensado pela gestão. Então, toda essa lógica, me mostra um descompromisso da secretaria de educação com a educação. Então, eu vejo que a minha relação com o currículo foi a de um profissional que teria de coordenar um processo [...] mas a minha participação foi como

um executor dos processos. [...] as equipes que coordenavam faziam movimentações que afetavam o nosso trabalho com os docentes dentro das formações, porque tudo acontecia em paralelo, e no final das contas eu vejo que toda construção que se pretende democrática, coletiva e sai encaixando, enxertando as participações é facilmente percebida como artificial, como desvirtuada, me fez perceber que existe uma força política, antipedagógica, antidemocrática que usurpa do professor e do técnico efetivo um sentimento de potência, de pertencimento. (P3).

Considerando os limites da pesquisa, não nos cabe aqui ouvir a Secretaria de Educação do Ipojuca e confrontar posicionamentos, haja vista que a instituição não é objeto deste estudo, mas ponderar a partir das falas dos sujeitos e as aproximações e distanciamentos com o currículo prescrito. Sendo assim, apresentamos o que pontua o Currículo Referência do Ipojuca, em sua apresentação:

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Educação Infantil em 2017, os Estados e Municípios em regime de colaboração, passaram a discutir seus referenciais curriculares junto aos profissionais de educação. Nesse contexto, oportunizou-se a todos os professores, equipe gestora e técnica diversos momentos formativos com o objetivo de incluí-los no processo de implementação e apropriação da BNCC, na Rede Municipal de Ensino. Essa ação serviu de base e resultou no trabalho coletivo para o início da construção do Referencial Curricular do Ipojuca. [...] A construção da proposta curricular contou com aproximadamente duas mil e quinhentas contribuições de professores e membros da sociedade civil, tendo a aprovação do Conselho Municipal de Educação. O documento Referencial é resultado de um grande trabalho coletivo e participativo que busca uma aprendizagem significativa e uma educação equitativa, dialógica, emancipatória e multicultural para todos os estudantes. Optou-se por envolver todos os professores da Rede Municipal de Ensino através de atividades formativas que pudessem subsidiar as dimensões pedagógicas de forma democrática para a construção do Currículo. (IPOJUCA, 2021, p. 8).

A partir do exposto, podemos afirmar que há um descompasso entre as falas dos participantes, pois, P1 e P2 compreendem a percepção de participação de modo muito diferente de P3. Os dois primeiros entendem que participaram da construção, mas não como esperavam que fosse e entendem que o processo, mesmo tendo sido aligeirado, contemplou elementos que eles esperavam. Já P3 entende que os docentes não foram atores efetivos do processo e acabaram participando mais indireta que diretamente, o que acaba por revelar o caráter antidemocrático e a lógica envolvida na construção desse documento, para ele, o processo aligeirado de construção do documento se deu, sobretudo, pelo fato de não haver interesse da Secretaria na escuta e efetiva participação dos docentes, pois isso atrasaria o cronograma definido internamente pela equipe convocada para a elaboração. Isso nos remete a Panho (2019), quando o mesmo discorre sobre o percurso de escrita e aprovação da BNCC que, em três momentos distintos foi

se transformando e alijando cada vez mais do processo as pessoas-chave que são os/as docentes, acabando por seguir uma lógica burocrática e tecnocrática.

Esse aspecto nos leva também, por um lado, ao entendimento de que a perspectiva de construção coletiva que alicerça a elaboração desse documento, de certa forma, segue o caminho burocrático da BNCC. Por outro lado, ao considerarmos a dinâmica de elaboração do trabalho realizado, a percebemos de forma prescritiva e tradicional, onde os docentes estavam na base, recebendo o que vinha de cima, tudo isso revestido por um suposto viés democrático, participativo e horizontal.

A discussão supracitada nos faz perceber que, em alguma medida, ainda seguindo o raciocínio de Panho (2019), a prática vivenciada conflita com a apresentação posta no texto oficial do CRI, apresentado anteriormente. Isso nos leva a pensar sobre o que já pontuamos anteriormente neste trabalho, acerca da educação enquanto questão política, evidenciada em entrevista por Michael Parsons e, complementamos, saúde, economia, segurança é uma questão de política, mas o que não podemos nos esquecer é de que se tratam de políticas públicas, políticas que se voltam para os cidadãos e cidadãs. Ao pensarmos a Educação nessa perspectiva, entendemos, inclusive, de acordo com a LDBEN 9.394/96 que a educação deve preparar o educando para o mundo do trabalho e a vida em sociedade, logo, entendemos que todo e qualquer processo nessa área, deva ser no sentido de levar a cabo essa máxima e aprimorá-la, otimizá-la ao máximo, porém sem perder de vista o caráter crítico-reflexivo na formação cidadã.

A partir do exposto, somos levados a pensar que os currículos de referência, sob a égide da BNCC, começaram a surgir no mesmo período e em condições análogas por todo o Brasil, mas particularmente no município do Ipojuca, podemos entendê-lo a partir de Silva (1999) quando o autor diz que há quem escolha, quem eleja os conteúdos e há quem trabalhará, estudará, vivenciará esses conteúdos, ou seja, há o poder da escolha por um determinado grupo, mas que ao final do processo, como destacamos, não privilegiou os atores, docentes. Desse modo, as falas dos sujeitos evidenciam que o processo de construção foi orientado, em grande medida, pelo que, segundo Silva (1999) propõe Tyler:

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: "1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?" As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade

educacional: "currículo" (1), "ensino e instrução" (2 e 3) e "avaliação" (4). (SILVA, 1999, p. 25).

Ao revermos as pontuações dos participantes, entendemos que suas visões (P1, P2 e P3), se aproximam quando entendem que o CRI não contou com suas participações efetivas, que o processo foi aligeirado e que acabou por impor demandas da SEDUC. Ao mesmo tempo, existe um entendimento por parte dos mesmos de que algumas pautas discutidas nos encontros/formações foram atendidas. Como diz P3:

O currículo não é o que eu esperava, mas ele me traz contentamento no momento em que eu reconheço nele uma coisa ou outra que partiu da docência. Nosso currículo é tradicional. Totalmente prescritivo. Qual a dúvida? Ele é totalmente prescritivo. (P3).

Ao olharmos essa inquietação, percebemos que os docentes gostariam de ter participado mais, de ter contribuído mais e de se enxergarem e se perceberem mais dentro da escrita do documento, mas entendem que houve um avanço e algumas contribuições. Para eles, o processo de luta continua, uma vez que dela vem o reconhecimento, o respeito pela presença dos docentes do campo da Arte nos espaços da Educação no Ipojuca e, conseqüentemente, a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho no campo da Arte que impacte vidas e contribua para a transformação de realidades e de visão de mundo.

#### 4.3.2 Sobre a Arte no Currículo de Referência do Ipojuca: algumas percepções

Para dar início ao nosso olhar sobre Arte no CRI, partimos do texto deste documento, o qual evidencia que reconhece o ensino de Arte na perspectiva de Arte enquanto conhecimento, corroborado pelo aporte do pensamento de Ana Mae Barbosa e sua Abordagem Triangular. O próprio texto traz:

Na contemporaneidade, a concepção de ensino de Arte como conhecimento é apontada por diferentes estudos como a orientação mais adequada ao desenvolvimento do ensino de Arte na educação escolar. Essa concepção tem respaldado a legislação vigente, bem como orienta os direcionamentos à Arte contemplados na Base Nacional Comum Curricular. Este arcabouço estará contido no currículo de Arte do sistema de ensino do município de Ipojuca, estando efetivado nas realidades escolares quando satisfeitas as condições estruturais para o ensino do referido componente curricular. (IPOJUCA, 2020, p. 387, grifos nossos).

No entanto, no mesmo fragmento destacamos um aspecto importante que merece nossa atenção quando diz que para ancorar essa compreensão de ensino de Arte que

estrutura-o, o mesmo seria “efetivado nas realidades escolares quando satisfeitas as condições estruturais para o ensino do referido componente curricular”.

Outro ponto muito importante a ser destacado no documento é que o CRI reconhece que a área de formação do docente deva ser respeitada, como podemos ver a seguir:

Nesse sentido, objetivando ampliar a discussão e evitando a perpetuação de possíveis equívocos relacionados ao ensino de Arte, o município de Ipojuca reconhece:

- As diversas linguagens artísticas enquanto área do conhecimento com códigos epistemológicos específicos;
- Um ensino de Arte de qualidade, contemplando as especificidades das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro;
- O respeito à autonomia do professor regente, bem como à sua formação, à licenciatura e às habilidades nas escolhas dos conteúdos e caminhos didáticos e metodológicos;
- A potência da transdisciplinaridade e a aversão à prática polivalente. (IPOJUCA, 2020, p. 387).

Essa compreensão é corroborada por P3 quando diz:

Olha, seguindo uma análise teórica e não afastada da tendência política educacional vigente... Eu percebo o campo da Arte, de certa forma, instrumentalizado com bons encaminhamentos, com bons direcionamentos dentro dessa lógica que é posta. Porque nós conseguimos a questão da não polivalência; porque de certa forma a consulta aos docentes foi feita, minimamente, mas foi.

Obs: Professores em função de gestão, se esquecem de chamarem os próprios pares para construir uma política de educação municipal. (P3).

Reconhecer a especificidade epistemológica de cada linguagem é um avanço e uma conquista do grupo de docentes que desde que foram nomeados pelo concurso público e assumiram suas funções vêm lutando dentro dos encontros de área/formações e que acabou por se materializar em tal documento. Assim como o respeito pela formação do/a docente que também sempre foi pauta de nossos encontros formativos, pois entendemos nosso fazer pedagógico, tivemos uma formação de qualidade em uma universidade pública e federal, (todos os/as docentes são egressos da UFPE), que nos formou técnica, ética e moralmente, a despeito de narrativas falaciosas que tentam a todo o momento descredibilizar o ensino público acusando-o de doutrinário.

Se nos atermos à conquista, os professores/professoras do Ipojuca no que tange à questão da não polivalência, não podemos deixar de trazer aqui a Lei N° 13.278/2016 que altera o Altera o § 6° do art. 26 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte, e diz que as Artes Visuais, o teatro, a dança e a música são linguagens artísticas a serem trabalhadas

nas escolas sob a orientação de docente da área específica. Claro que isto gera uma série de questionamentos de ordem prática, burocrática e orçamentária como nos chama a atenção Alvarenga e Silva (2018, p. 1022):

Há professores formados nas áreas específicas para atender à demanda educacional, assim como cursos de licenciatura suficientes, de todas as linguagens artísticas, para formar professores na área? (2) Em cinco anos, todos os colégios, principalmente os da rede pública de ensino, terão ensino integral? (3) Como essas disciplinas serão incorporadas no currículo escolar, se as escolas não tiverem implantado o ensino em período integral? (4) Os professores, que já atuam na rede pública de ensino, formados em Educação Artística, ou seja, em todas as linguagens, vão poder optar por lecionar uma delas, ou terão que fazer um curso complementar?

Entendemos que se faz necessária a continuidade da luta docente e respectivas associações e entidades comprometidas com o campo do ensino da Arte, a exemplo da FAEB. A supracitada lei, em particular, é um bom exemplo que podemos associar à fala de P3 quando fala sobre os bons direcionamentos do campo da Arte que se referem à instrumentalização e encaminhamentos. Há um reconhecimento disso pelo CRI e tal reconhecimento é fruto de muitos embates e mobilização docente a despeito das dificuldades.

No entanto, ainda que o CRI tenha uma visão da não polivalência e do respeito à linguagem artística da formação inicial do docente que assume o campo da Arte, algumas considerações trazidas pelos participantes merecem nosso olhar, vejamos:

Êita!... O que eu percebo no campo da Arte em Ipojuca... É que... Falta muita coisa a ser explorada. Existem muitas limitações por questões de estrutura, por questões de tabus, preconceitos com alguns conteúdos, a questão religiosa. Então, no campo da Arte, eu percebo que em Ipojuca tem muita coisa, tem artistas, artesanato, coisas a serem trabalhadas do próprio município, por exemplo, o Engenho Massangana... existe muita coisa, mas eu vejo que é pouco explorado, os artistas são pouco divulgados. (P1).

Acho que na escrita tem algumas coisas que estão contempladas, que foram valorizadas, mas na prática a gente sabe que não acontece daquele jeito. Acho que é mais um currículo pra constar. Por exemplo... Quando chega uma data comemorativa, chegam pra gente e dizem “façam isso pros meninos”, e aí eu faço, mas tenho que registrar o conteúdo que seria dado naquele dia. Aí, muitas dessas datas comemorativas atropelam o nosso planejamento. Pelo mesmo, eu vejo assim. (P2).

Olhe... Acho que a opinião que eu dei para vocês desde o início, que apesar... Apesar não... Leis são feitas para serem cumpridas, tá certo? Mas essa questão de ter vindo a Base (BNCC) de cima pra baixo, tá certo? Quando a gente tem assim a questão da dicotomia: o que é a formação dos professores, os professores são formados cada um em uma área, certo? E a gente é obrigado. Vocês são obrigados a trabalharem todas as áreas, tá certo? Então isso aí é uma coisa que eu acho que, por questões de política pública deveria ser mudado, assim, a partir da universidade. Se o professor for trabalhar

polivalente então que forme ele assim. Num é? Mas...O currículo, eles, né?... No currículo não só de Ipojuca, mas no Brasil todo, eles tão tudo baseados na Base, num é? E tem essa questão que eu acho que isso é uma luta pra os docentes de Arte, tá certo? Lutar nesse sentido de buscar mudança na lei, tá certo? Ou então, da parte da universidade, busque que eles tenham uma formação de acordo com que é solicitado deles na prática. (P4).

A fala de P1 nos revela a falta de um olhar mais acadêmico, metodológico, por parte da gestão, em não reconhecer e não trabalhar aspectos da cultura local como o Pastoril e o Coco que existiam há muito tempo atrás no município, as quadrilhas juninas, o artesanato, o próprio carnaval local que conta com bonecos gigantes confeccionados por artistas locais como Edécio Lima, falecido em 2021. Por outro lado, percebe-se na fala de P2, quando se refere ao posicionamento da escola no que diz respeito a datas comemorativas, uma prática já vivenciada historicamente no campo da Arte/Educação e que se distancia da concepção contemporânea de Arte como conhecimento, mas talvez como atividade pedagógica, como consta da lei 4.024/61, ou como a Educação Artística da lei 5.692/71, ou seja, um pensamento acrítico e reprodutivista.

Ao analisarmos os fragmentos acima, podemos dizer que a compreensão de P4 vai de encontro a toda luta política do campo da Arte/Educação e desrespeita a especificidade das formações específicas, apontando para uma compreensão da polivalência por parte deste participante. O que percebemos, na fala de P4 é que há uma má interpretação com relação ao que dispõe tanto a BNCC, quanto a lei 13.278/16, pois, esta própria não determina que o mesmo professor trabalhe o teatro, a dança, a música e as artes visuais, apesar de também deixa brechas para múltiplas interpretações. Segundo o próprio texto:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, p. 197).

Recorrendo ao Boletim FAEB, de setembro de 2020, veremos isso também:

Porém, em nenhum ponto do documento da BNCC se observa a normatização de que os professores da área de Artes - Licenciado em Artes Visuais, Licenciado em Dança, Licenciado em Música e Licenciado em Teatro -, formados em campos específicos, sejam “obrigados” a lecionar todos os conteúdos das Unidades Temáticas, como se fazia na antiga Licenciatura em Educação Artística (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho

e Música) com perspectiva polivalente. (MAGALHÃES e FONSECA, 2020, p. 13).

No entanto, é fato que o documento também não afirma que o professor não ministre as quatro linguagens e isso gera incertezas, discussões e abre espaço para múltiplas interpretações que podem, inclusive, gerar ações e políticas públicas que negam e retiram o campo da Arte de quem tem a formação na área, deixando espaço para que outros profissionais assumam esse campo na escola. Dito de outro modo, o que o documento diz é que existem cinco unidades temáticas - Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas -, mas literalmente não está posto que o professor deverá ministrar conteúdos fora de sua área de formação específica.

Se nos reportarmos à BNCC, já em sua introdução, ela nos traz uma informação muito importante e que talvez esclareça esse ponto. A introdução diz:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC segue a LDBEN 9.394/96 e as DCNs de 2013. Voltando ao Boletim FAEB, temos a seguinte observação que aponta a complexidade do documento:

Mas por que insistimos em demarcar essas questões? Por que não se compreende a BNCC como uma normativa homologada com base na LDBEN n. 9.394/96, que determina a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica? (MAGALHÃES e FONSECA, 2020, p. 13).

Recorremos mais uma vez, ao Boletim FAEB de 2020, nos valendo da fala da professora Lúcia Pimentel:

As pessoas aprenderam a ser controladas por normas declaradas ou inferidas, ou seja, normas que elas mesmas criam a partir de dados que não declaram essa intenção. O fato de a BNCC trazer uma lista de tópicos de várias modalidades artísticas não significa que todos devem ser dados – até mesmo porque não há tempo para isso. O fato dos livros de Arte trazerem informações e propostas de atividades de todas as modalidades artísticas deve ser encarado não como polivalência, mas sim como – em muitos casos – o único livro de Arte a que a família tem acesso. Mas há também o fato de que diretoras, supervisoras e professoras de outros componentes curriculares que nunca estudaram Arte inferem que se tudo está lá é para ser dado, e que se só há uma professora, é ela quem tem que dar todas as modalidades artísticas. (PIMENTEL, 2020, p. 19-20).

Também não podemos nos esquecer que a LDBEN 9.394/96, foi alterada pela lei 13.278/2016, ainda em vigor, que especifica que o professor deva atuar em suas área de formação e que cabe às escolas fazer tal adequação.

Outro ponto é a questão econômica que não podemos deixar de mencionar e que, certamente, está relacionado a esse entendimento de que o/a docente precisa ministrar conteúdos de quatro linguagens diferentes. Este fator produtivo assegura a ideia de que a escola pode ter quatro professores em um só, aspecto este que se relaciona diretamente com o caráter neoliberal da BNCC e de famílias como Moreira Salles, Setúbal, Lemman e outras que estão envolvidas na construção destes documentos educacionais.

Mais uma vez nos reportamos à Lei nº 13.278/2016, que diz o seguinte:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26. ...

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Entendemos que a lei é clara no que se refere à atuação do/a docente em sua área específica de formação e foi acolhida pela LDBEN em vigor, sendo assim, reiteramos nossa compreensão de que a polivalência, a nosso ver, é discussão superada desde a já citada lei 13.278/16 que altera o Art. 26 da LDBEN 9.394/96, mas, como vimos, no Ipojuca, não é partilhada como consenso, aspecto este que também se revela em outras realidades e diferentes redes do nosso país.

Em suma, para nós, as dúvidas da BNCC, em alguma medida, podem impelir que professores/as assumam a polivalência, pois, o mesmo não determina que o professor de Arte seja polivalente, mas também não determina que não o seja e isso causa esses problemas de interpretação e de aplicação do próprio documento, e nos perguntamos: será essa uma estratégia para desmobilizar o campo da Arte e a luta docente? Diante do exposto, corroboramos o pensamento de Magalhães e Fonseca (2020) sobre a complexidade da questão e acreditamos que estamos distantes de sanar esses impasses, haja visto as inúmeras ações encampadas pela FAEB sobre as múltiplas interpretações dos editais de contratação de professores e de concursos para as mais diferentes redes municipais e estaduais do Brasil.

Dando continuidade com nossas reflexões e as percepções sobre o currículo do Ipojuca, recorreremos à Ferraz e Fusari (2009) para lançar algumas pistas, vejamos o que dizem:

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

Ao recorrermos à BNCC, temos:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2017, p. 193).

E ao nos reportarmos ao CRI, que entende dentro do ensino de Arte, a Arte como conhecimento, temos:

A Arte e seu ensino são reconhecidos e legitimados como conhecimento, necessidade, manifestação ou fenômeno humano a serem garantidos aos sujeitos devido aos efeitos de construção, luta e mudança que provocam na sociedade. A potência que suscita deslocamentos individuais e/ou coletivos emana de relações sensíveis estabelecidas pela condição humana. (IPOJUCA, 2020, p. 384).

Partindo dessas pontuações, vejamos o que pensam os participantes sobre como a Arte deve estar presente na educação e no CRI:

A arte deve estar presente no dia a dia mesmo dos alunos, em outras matérias, nas questões transdisciplinares, porque a arte é para a vida, então a arte deveria ser estimulada além da disciplina de arte. [...] Dentro do Currículo... eu acho que o currículo tenta reproduzir o ideal, o que nós achamos ideal, o difícil é a execução, a prática por causa das limitações que eu falei: o preconceito, os tabus, a falta de interesse do aluno, a falta de conhecimento sobre arte por parte de professores e gestão, professores sem formação dando aula de arte e por aí vai. [...] Acho que o currículo está bem alinhado com um pensamento de arte mais abrangente, mais plural, mais transdisciplinar. Esse documento deu uma guinada na arte-educação do Ipojuca. (P1).

Nas gestões anteriores, eu e a outra professora éramos vistas mais como decoradoras de festa, de eventos, decoradoras de interiores do que profissionais de arte. Eles não valorizavam a arte como um todo, como expressão, como meio de comunicação... mesmo hoje, a gente não tem uma sala de arte. (P2).

A forma como ela está no currículo municipal eu acho que ela está em boa medida satisfatória, porque um currículo oficial vai ser sempre desmembrado

para um currículo real. [...] Como a arte deve estar na Educação? [...] Eu enquanto humano nessa sociedade não consigo visualizar materialmente aquilo que eu vou defender, porque as pessoas que reconhecem que arte é importante, elas reconhecem porque sentem, elas não sabem cognitivamente. Elas sabem que o resultado da arte é extremamente impactante; elas sabem que o menino pode não saber de matemática, mas ele pode ser um sujeito crítico e revolucionário; ele pode ser um grande pintor pelo fato de ter acesso à arte. [...] (P3).

Olhe... A arte, eu acho que assim, ela já tá bastante contemplada de forma da normatização, mas ela precisaria, né? De estrutura, vamos de dizer, ou seja, é... ter estrutura pra poder o professor trabalhar. Que não tem. Com relação à normatização, que no caso é a BNCC, tem coisa demais que o professor não tem como trabalhar isso, também por causa da questão da formação dele. Então, a normatização, pela lei, tem muita coisa maravilhosa pro aluno trabalhar (P4).

Ao observarmos as falas de nossos participantes sobre como eles vêem a arte na educação, percebemos que as falas de P1, P2 e P3 se aproximam quando entendem a arte como algo de fundamental importância para o desenvolvimento integral do cidadão, o que consequentemente impacta no modelo de sociedade a ser construído. Já no que diz respeito a como a Arte é considerada dentro do CRI, vemos nas falas desses mesmos participantes, ainda que um ou outro evidencie a contribuição significativa do campo da Arte neste o documento, tem-se também a ideia de que o mesmo apresenta um visão muito mais próxima do ideal do que do real. Isso nos remete mais uma vez à conclusão de que houve pouca escuta dos/das docentes na construção do documento da rede e que ajustes significativos poderiam advir dessas contribuições.

Com relação à gestão, seja ela das escolas, seja da própria SEDUC, o sentimento é de que os profissionais do campo da Arte que desenvolvem trabalho técnico, as duas falas praticamente não se encontram. A distância entre elas é muito grande e inclusive P4 não traz sua visão de arte na educação, como os demais trouxeram. Vejamos:

No entanto, quando eu penso a gestão, por exemplo, nesses quase 10 anos que eu estou em Ipojuca, nunca nenhum chefe, nenhum gestor, me chamou para saber como anda a arte em Ipojuca, mas esses mesmos chefes, esses mesmos gestores, chamam pessoas estranhas à arte, colocam em cargos comissionados e perguntam a elas sobre a arte e isso, pra mim, diz muito. Porque o fato de não se procurar o profissional efetivo de arte, responsável por planejar, coordenar os processos junto com os professores e chamar, como eu já disse, gente que não é de arte para ser comissionado e falar sobre arte, fazer peça de teatro com temática político-governamental, isso diz muito. Pelo menos pra mim. (P3).

Você que é de teatro, você sabe disso. Num é? Você não pode trabalhar com seu aluno como você gostaria. Tá certo? Nem o professor de artes visuais. O pessoal fica todo mundo assim, tirando leite de pedra. É... então precisa a questão de dar mais condições, pelo menos, estruturais – que é o mínimo – pra o professor trabalhar em sala de aula, que a gente não tem. [...] , mas não

tem estrutura pra isso, a começar pela formação do professor. Então, tá uma coisa assim que na lei tá muito bonito, mas na prática. (P4)

Os fragmentos ainda nos mobilizam e nos inquietam, enquanto docentes, pesquisadores do campo da Arte e nos provocam a questionar: como não sentir e não concordar com o incômodo revelado nas falas? Mas também não podemos nos esquecer de que a arte enquanto conhecimento é respaldada pela legislação vigente e está contemplada no currículo do Ipojuca.

Então nos chama a atenção para o momento que essa teoria chega dentro da escola e se apontam problemas estruturais como espaços inadequados, falta de material, incompreensão por parte de gestões escolares e que por sua vez dizem respeito a incompreensões por parte da própria SEDUC. Assim são ações políticas que minam o próprio campo, a exemplo de professores que não são do campo da Arte atuando como professores de Arte, desse modo, vemos que estas questões também se aproximam de outros contextos e realidades, conforme vimos nos estudos de Freire (2015) e Santos (2016) realizados no estado da arte desta pesquisa.

A partir do que foi discutido, inferimos que a concepção de ensino da Arte, no CRI, está alinhada a uma concepção contemporânea ao ser entendida como Arte enquanto conhecimento, orientando-se pelo pensamento de Ana Mae Barbosa; por falar em multiculturalidade; por respeitar a área de formação do/a docente e não admitir à polivalência. Porém, como sinalizado por nossos participantes, há distorções quando se chega ao chão da escola e nos deparamos com problemas estruturais e de compreensão sobre o ensino de Arte por parte de gestão e colegas de outros componentes curriculares e, como dito no próprio documento, há muito o que se colocar em prática nas realidades escolares para que tal compreensão do ensino de Arte enquanto conhecimento se efetive no município do Ipojuca. Assim, podemos afirmar que temos no Ipojuca um documento que respalda o campo da Arte e deixa abertura para buscar soluções para diversas situações que fragilizam o fazer pedagógico.

#### 4.3.3 Sobre as Práticas dos Docentes e Analistas

A prática docente nos parece única, pessoal e intransferível, não é algo repetitivo ou que se encontre em manuais. Estudamos e aprendemos em nossas formações que existem métodos, metodologias e didáticas, mas a prática docente está ligada ao cotidiano, ao chão da sala de aula da escola e é inerente ao professor. Tomamos a contribuição de Rios (2006, p.75) para complementar nosso pensar, vejamos:

Uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula.

As práticas são atravessadas por nossas experiências, pela conversa informal com nossos familiares antes de sairmos para o trabalho, pelos episódios que acontecem no trajeto até a escola, pelo bom dia da coordenação seguido de uma cobrança, enfim, elas são influenciadas por todas essas vicissitudes.

No presente trabalho, partimos da compreensão de Souza (2009, p. 29) sobre a práxis pedagógica e com ele corroboramos da ideia de que existe também a prática pedagógica que se faz mediante as interações entre docentes, discentes, gestão, técnicos/analistas, e essas práticas atravessam a prática docente, vejamos a seguir:

A práxis pedagógica, portanto, é a interrelação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados, (sujeitos em formação) [...] Então, práxis pedagógica é a ação institucional da agência formadora de quaisquer formações [...] Isso nos leva, portanto, a propor uma outra compreensão de práxis pedagógica que não é a prática docente.

Assim, pautados nessa compreensão de que existem várias práticas e que elas se interrelacionam, passamos agora a tentar entender como os docentes e técnicos/analistas pensam, planejam e realizam seus trabalhos, suas práticas e tomemos como ponto de partida a contribuição de P1:.

Primeiro eu gosto de olhar o currículo. Depois eu pego o livro porque ele é o primeiro instrumento à mão para trabalhar com os estudantes, porque todos os alunos têm acesso, então eu trabalho bastante com o livro. Então a partir do currículo, eu vejo o que tem no livro, para cada ano, cada unidade e tento conciliar o livro com o currículo. Quando tem algum projeto aí eu busco outro subsídio, eu vou pra outras plataformas, eu uso a internet e trabalho aquilo. [...] Também trabalho coisas que acontecem no bairro, na comunidade e trago para sala em forma de conteúdo adaptando à sala de aula e às vezes o próprio aluno questiona se aquilo é aula. [...] Uma coisa que eu gosto de fazer é, uma aula teórica e uma aula prática. Eu gosto sempre de trabalhar assim. Às vezes são duas, três aulas teóricas porque o conteúdo é extenso, mas eu sempre faço a prática porque eles não têm acesso a museus, galerias, cinema, teatro, essas coisas. (P1).

Eu procuro produzir os meus textos e colocar as minhas imagens. Porém eu tenho 12 turmas, eu não tenho condições de fazer cópia colorida para todos os alunos, então eu faço uma matriz e a escola imprime em preto e branco. E aí, cadê a cor? Cadê a textura visual? Porque, projetor, é um ou dois para a escola inteira, então eu não posso usar o projetor sempre que eu quero porque tem os outros colegas que também precisam. Aí, pra suprir essa carência, eu tiro um dia pra usar o projetor e passar aquelas imagens do bimestre com cores e aí o aluno muitas vezes diz “oxe, eu imaginava completamente diferente”. É complicado porque falar, falar, falar sem a imagem, sem as

cores e texturas da imagem, em artes visuais, é difícil. Imagina só, por exemplo, falar do expressionismo, sem mostrar nada. Outra coisa, quando a gente vê algum projeto interdisciplinar que envolve a arte é sempre pra ornamentar, pra deixar mais bonitinho, pra fazer uma maquete, pintar ou desenhar alguma coisa, nunca é pra contribuir com aquele conteúdo de igual pra igual e isso também me faz ver que as pessoas acham que a arte é menos importante ou que tem menos a contribuir, e isso é um grande erro. (P2).

Percebe-se na fala de P1 uma organicidade que passa pelo currículo, livro didático, internet e materiais diversos, e a perspectiva multiculturalista ao trazer fatos da comunidade para serem trabalhados em forma de conteúdo dentro da sala de aula pois, segundo Knechtel (2015), a educação multicultural se propõe a buscar atender necessidades de afeto, cognição e culturais dos diversos grupos e indivíduos na sociedade. Ainda há um cuidado evidenciado ao unir teoria e prática na divisão das aulas e isso nos aponta um compromisso com uma formação crítica do educando, ao mesmo tempo em que nos indica que ensino de Artes vai além da ideia já vivenciada historicamente, artes apenas como prática, como produção desconexa e descontextualizada de conteúdos.

Já P2 nos traz que se ocupa em produzir seu próprio material com textos e imagens, mas reclama da falta de material na escola como, por exemplo, não ter reproduções xerográficas para cada estudante e do fato de só ter um ou dois projetores para a escola inteira. Também percebemos no fragmento, a inquietação do docente quanto ao modo como Arte é considerada nos projetos interdisciplinares, geralmente, carregada pela ideia de que arte deve contribuir com o embelezamento do trabalho, sobre isso, atribui o pouco entendimento por parte da gestão e dos colegas sobre o que de fato é o ensino de Arte.

Tomando esses dois depoimentos, mas em particular o de P2, não podemos mais uma vez deixar de fazer referência às leis 4.024/61 e 5.296/71 e suas perspectivas tradicionais e tecnicistas, onde a arte serve como atividade ou educação artística de cunho meramente decorativo, reprodutivista e sem desdobramentos cognitivos.

Sabemos que essa realidade não é apenas do município do Ipojuca, mas está presente praticamente em todo o país. Não raro ouvimos depoimentos de colegas, lemos artigos ou mesmo matérias de jornais que denunciam o descaso com a educação no Brasil, falando sobre escolas sucateadas, falta de material e falta de lugar para guardar material. Um datashow para uma escola inteira mostra sobre o quão de precarização estamos falando, equipamentos sem manutenção adequada ou sem condições de uso,

falta de materiais mais básicos como pincel atômico e lousas com condições mínimas para o trabalho.

Dentro dessa realidade, a Arte acaba sendo preterida e colocada em segundo plano. Isso, a nosso ver, está ligado ao que dizem Ferreira e Lana (2009, p.44, grifo dos autores) que se perpetua em muitas realidades escolares, uma visão de Arte como decoração, complemento, campo de menor importância, vejamos:

“Alguns” profissionais da educação acreditam que o professor de artes não precisa de uma sala ambiente, tratam esta disciplina de forma preconceituosa, insinuando que não tem a importância da matemática e/ou português, pois geralmente não reprova, servindo apenas como lazer, complemento de atividades ou confecção de painéis.

Outro elemento presente no cotidiano escolar, o livro didático de Arte, passou a ser adotado na rede municipal do Ipojuca a partir de 2014. Não há cobranças para a utilização de tal recurso didático, pois o mesmo serve como um suporte, mas os docentes têm a liberdade de utilizar outros materiais e preparar fichas de estudos, selecionar imagens, vídeos e etc.

Na perspectiva de pensar, planejar, realizar o trabalho, P3 e P4 nos informam o seguinte:

Pra mim é importante que o docente aponte o que é importante a ser discutido e dentro disso eu procuro ler, procuro suporte teórico pra me apropriar da temática e assim poder mediá-la. (P3).

Também tem as pesquisas no campo da Arte, as coisas novas, metodologias... E uma coisa assim que a gente busca, né? O que é que se pode oferecer pra vocês de coisas que estão acontecendo aí fora. E também, um roteiro que foi feito das próprias demandas de vocês. Isso também pra a gente é um caminho a seguir. O trabalho é planejado a partir dessas vertentes: Normatização; do que existe das concepções pedagógicas; e as demandas de vocês. (P4).

Por diversas vezes, o grupo de docentes já manifestou suas insatisfações com as formações síncronas, sobretudo, em função de embates entre os técnicos/analistas, pelo desejo de ter um planejamento anual, o que evitaria trabalhar sob demanda. Já houve a organização de um calendário com temas, foi feito um planejamento que foi acatado dentro da formação síncrona, mas logo em seguida, os encontros passaram a ser revertidos para as demandas trazidas pelos analistas, recaindo no formato anterior e distanciando-se do que os docentes consideram importante.

Nesse ponto temos um desalinhamento entre os analistas/técnicos. Enquanto um quer trabalhar com um planejamento anual elaborado pelos docentes, o outro prefere trabalhar de acordo com o que vem determinado de outras instâncias superiores.

Concordamos com a posição defendida por parte do grupo, sobre a importância de ter instituído na rede um calendário com temas definidos a serem discutidos nos momentos formativos, posto que apenas atender às demandas da SEDUC pode comprometer o trabalho pedagógico que pode vir a ser produtivo e gerar reflexões e ações mais relacionadas às demandas docentes.

#### 4.3.4 Sobre práticas que rebatem em práticas

A prática, como já dito anteriormente, é atravessada pelas experiências cotidianas, precisa estar eivada de sentido, de intencionalidade como nos diz Franco (2016, p. 536):

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Portanto, as trocas de experiências vivenciadas nas práticas de um profissional rebatem em outros profissionais e vice-versa, podem ser geradoras de reflexões e ações. Sobre isso, os encontros de área/formação que acontecem na rede, poderiam servir como um espaço de troca e atravessamentos e sob a perspectiva da partilha de experiências, reverberar nas práticas cotidianas, como nos informam os participantes:

Olha, nas formações eu lembro de uma ou duas coisas porque a formação quase nunca trouxe essas coisas. Eu lembro de uma vez que trouxeram alguém de fora para dar a formação, pra falar sobre Arte-Educação e essa foi muito enriquecedora. E outra vez que teve uma oficina com uma pessoa de fora, mas só. Infelizmente, na formação, é muito fraco. Agora, fora, o que enriquece são as conversas informais, quando a gente encontra o colega e rola uma conversa sobre o que ele está fazendo, aí tem umas coisas legais e isso enriquece mais. Inclusive, dentro das formações, houve um momento, houve uma tentativa de fazer isso, de cada um mostrar o que estava fazendo na sua escola, mas a coisa não andou e eu não sei porque. Eu me lembro de um trabalho que você mostrou e que foi massa, mas depois a coisa não continuou e eu não entendi por que. [...] E existe uma falha de comunicação da própria gestão que acaba não divulgando os trabalhos que acontecem. (P1).

Eu acho que toda formação sempre tem algo a trazer para nossa prática, acho que a gente sempre aprende algo, mas eu confesso que as últimas formações com Andrezza (Andrezza Nobre) foram muito ricas, eu aprendi muito, inclusive a última que fiz antes de sair de licença, que foi sobre patrimônio, acho isso importantíssimo, a questão do patrimônio, do pertencimento, de você sentir identificação com aquele lugar, com aquela história.[...] Com os colegas... eu não sei o que os colegas estão fazendo. Eu sei de algumas coisas que você fez porque a gente conversa ou porque alguém comentou comigo. Por exemplo, o seu trabalho com o cinema, eu falo pra todo mundo. Na reunião de abertura do ano letivo, lá na escola, eu falei: gente, tem um trabalho de cinema maravilhoso que Sandro Guerra fez, com alunos daqui inclusive, da inclusão. E o povo não sabia! [...] Aí, sabe, por essas e outras, dá um desestímulo tão grande! (P2).

Me lembro muito, mais recentemente, da dinâmica que você fez de corpos cegos sendo conduzidos por amigos, por companheiros, por outros profissionais da educação em arte. Então, aquela prática – eu lembro que externei isso no encontro -, aquela prática foi o gancho que eu precisava pra me sentir parte de uma equipe. Isso pra mim, naquele dia, foi um negócio extasiante, eu poderia dizer. Porque você se sentir parte de uma equipe faz todo sentido. Acho que aquilo faz com que todo mundo trabalhe “na moral”, com grana ou sem grana. Aquilo é uma centelha do que a arte precisa. Porque a arte é meio que um vírus e é por aí, a gente se contaminando, se contagiando. É necessário contagiar e contaminar coletivamente. [...] Outro exemplo, sem dúvida nenhuma, é a prática do diálogo e em arte, nos encontros de área, nós fizemos o tempo todo. Essa prática do diálogo é extremamente importante. [...] A prática da criticidade, sem dúvida nenhuma. [...] E de forma negativa, práticas como individualismo; práticas de cunho egoísta. (P3).

De 2014 a 2017 a gente ia mais às escolas, então a gente tinha mais essa visão. De 2017 pra cá a gente não tá mais com esse acompanhamento mais próximo da escola. O que eu posso falar pra você é o que eu escuto na formação, certo? E o que eu escuto fora da formação, certo? Então, assim, tem um trabalho muito bom do professor Sandro Guerra, da escola Pedro Serafim, que fez um trabalho muito bom, de cinema, com os alunos da inclusão, alunos surdos. Eu tenho contato com a mãe de um dos alunos e percebi o quanto o aluno foi impactado pelo trabalho, digamos que ele desabrochou. [...] Também tem um dos professores de música. O trabalho dele é um projeto na escola com música e é um trabalho muito bom. [...] Tem também uma professora que tenta desenvolver alguns trabalhos com teatro, às vezes com dança[...] Uma outra professora que trabalha num local muito difícil pela questão das drogas, mas que faz um trabalho que se destaca. (P4).

Ao nosso ver, analisando os fragmentos supracitados, vemos que a fala de P1 corrobora a importância e reconhecimento de trabalhar a partir de trocas entre os pares, dentro dos encontros de formação. Aspecto este também é defendido por P2 com seu misto de otimismo e frustração. Otimismo de buscar tirar sempre algo de positivo das formações/encontros e um certo desencanto com as práticas cotidianas em função da falta de estrutura, conforme já sinalizamos anteriormente, também por reconhecer que não há interesse de continuidade ou investimento nas partilhas de experiências exitosas e significativas para os docentes.

Visão um pouco diferente surge na contribuição de P3 sobre a prática dialógica mantida nos encontros de formação. Vale destacar que as partilhas relatadas não estão presentes em todos os encontros de formação, sobretudo em função das demandas da SEDUC. Já P4 pontua experiências e iniciativas exitosas de docentes, mas como já sinalizado anteriormente, adota um viés burocrático e privilegia as demandas vindas da SEDUC.

Inferimos que há um interesse pela partilha de experiências e a compreensão de que estas possibilitam diversas reflexões, a exercitar a criticidade, a rever os próprios projetos em andamento. Nessa direção, nos aproximamos de Marques (2003) quando nos aponta que a formação continuada deve ser um trabalho de empenho coletivo dos docentes, cuja base são programas que possam ser, simultaneamente, orgânico-sistêmicos, participativos e continuados, além de contar com uma equipe dedicada, solidária, integrada e adequada às necessidades do alunado.

A partir do exposto, concluímos que a formação continuada é algo de suma importância para o trabalho docente e vem sendo elemento de muitas percepções nos encontros da rede no Ipojuca, mas há que se entender que os encontros proporcionados são um espaço para trocas entre os docentes, onde eles possam dividir, se solidarizar, integrarem-se e partilharem seus conhecimentos e experiências, e, no caso do contexto em estudo, com a regularidade da presença de um especialista, trazer novos olhares para o trabalho e abrir espaço para o que surge no/do próprio corpo docente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Pensar sobre docência, práticas, currículo e todo o aparato legal regulatório sobre o ensino da Arte nos leva a refletir sobre o caminho percorrido e sobre possíveis caminhos a serem trilhados.

Ao entender a educação como uma questão política, olhar para o trabalho e participação docente no ensino de Arte no município do Ipojuca, esse município onde atuo há 11 anos e que faz parte do meu cotidiano, me mobilizou a olhar mais atentamente para as vivências desse cotidiano e dele extrair as inquietações que mobilizaram a presente pesquisa. Nela, tivemos como objetivo geral compreender o ensino da Arte com foco nas Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal do Ipojuca, e para tanto, fez-se necessário delinear objetivos específicos que atendessem ao objetivo central da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa segundo Gil (2002), Godoy (1995) e Demo (1995) que se vale de questionários, entrevistas semi-estruturadas e se aproxima da análise documental a partir de Cechinel et al., (2016) e das ideias de Laurence Bardin (1977), para olhar os dados coletados e buscar responder o problema de pesquisa.

A imersão neste estudo nos aponta os resultados que ora apresentamos, entendendo-os como parciais, posto que são apenas um recorte do campo, mas, ao mesmo tempo, deles abrindo diversos questionamentos acerca do ensino das Artes Visuais nos anos finais das escolas da rede pública do Ipojuca-PE.

Partimos da compreensão de que há um corpo de documentos e aparatos legais que estruturam as práticas, como LDBEN, PCNs, BNCC e Currículo de Referência do Ipojuca que são orientadores e rebatem, imediatamente, no cotidiano do chão das escolas, com suas realidades múltiplas e seus problemas diversos.

Ao caracterizarmos a rede municipal do Ipojuca, identificamos que o município conta com 11 escolas de anos finais que também oferecem a EJA. No total, a rede conta com 15 professores de Arte, sete contratados e oito efetivos. Destacamos que 14 docentes possuem formação específica no campo da Arte, em uma das linguagens artísticas, e um com formação em História, aprovado em concurso público nos anos 1990, aspecto que entendemos que vai de encontro ao que está dito na legislação citada na presente investigação. Apenas três docentes são de Artes Visuais, sendo que um deles possui formação na antiga Licenciatura em Desenho e Plásticas.

Tendo a compreensão deste cenário, inicialmente, para definirmos nosso campo de pesquisa e identificarmos nossos sujeitos, recorreremos a um questionário que nos retornou a participação de 11 docentes do campo da Arte, sendo, três de Artes Visuais,

quatro de Música e quatro de Teatro. Após o questionário, seguimos para a etapa das entrevistas a quatro participantes, sendo, dois docentes e dois analistas, pois um docente alegou falta de tempo naquele momento.

Na busca por nosso segundo objetivo específico, a compreensão sobre as concepções de ensino de Arte por professores e analistas, buscamos tal compreensão a partir do currículo de referência do Ipojuca; como a Arte se encontra no Currículo de Referência do Ipojuca; as práticas dos docentes e analistas; e as práticas que rebatem em práticas.

Sobre o currículo de Referência do Ipojuca, a partir das falas de nossos quatro entrevistados, percebemos que seu processo de construção foi realizado de forma aligeirada e antidemocrática, pois a SEDUC, em função de prazos a cumprir, não tinha o interesse em ouvir os/as docentes e isto, a nosso ver, se confirma quando esses profissionais foram chamados à discussão a dois meses do prazo final de entrega do documento, tendo quatro encontros e um total de 16 horas de trabalho. Isso nos remeteu à Chaddad (2015), que nos informa sobre a construção aligeirada dos PCNs de 1997, e Panho (2019) sobre a versão final da BNCC, que acabou por não ouvir adequadamente as vozes dos principais atores dessa discussão, ou seja, os/as docentes, impedindo a efetivação de uma proposta de construção democrática, aspecto também percebido em Ipojuca.

No entanto, um dado muito significativo e importante que temos de destacar sobre esse documento é que ele entende e respeita as linguagens artísticas e assume o compromisso com a não polivalência no ensino da Arte, aspecto que consideramos fruto de muitos embates nos encontros de área/formações e que, mesmo diante do processo aligeirado, podemos dizer que é fruto de lutas que contribuem para o campo e serve como exemplo para outras redes, sobretudo, em tempos em que o ensino da Arte vem sendo minado e exposto a tentativas de retirada em muitos contextos. De certo modo, os participantes se reconhecem no currículo do Ipojuca, mas admitem que sua contribuição foi indireta, pouco participativa e diferente da forma como esperavam.

Com relação ao modo como o campo da Arte está inserido dentro do CRI, verificamos que o documento tem uma visão que se alinha com uma tendência pós-crítica do currículo, pois consta de tal material o respeito pela formação do/da docente e a defesa da não polivalência em Arte. Também percebemos que o documento referenda-se na ideia de Arte como conhecimento, quando traz a Abordagem Triangular e o pensamento de Ana Mae Barbosa como orientador do mesmo, toma como aporte o

multiculturalismo e defende a educação inclusiva, a igualdade e a equidade. Porém, além do aspecto de construção antidemocrático em sua construção, ressaltamos o fato de trazer pessoas alheias ao campo da Arte para opinar sobre o assunto durante a construção do mesmo, como sinalizou um de nossos entrevistados.

A partir das falas de nossos participantes, identificamos que há professores de outros componentes curriculares assumindo aulas de Arte em suas escolas, seja por carência de professores com formação adequada, seja para completar suas respectivas cargas horárias, o que corrobora nossa compreensão de que a rede ainda possui número insuficiente de docentes com formação para atender todas as escolas.

Com relação às concepções de ensino de Arte, por parte dos sujeitos de nossa pesquisa, identificamos que três deles se alinham à uma perspectiva de arte enquanto conhecimento, coadunando com o que é apresentado no próprio CRI. Já outro participante, apesar de se dizer alinhado à esta perspectiva, em sua fala, chega a mencionar que a BNCC diz que o professor tem que ser polivalente, que a lei tem que ser seguida, e que a universidade deveria preparar os profissionais do campo da Arte para atenderem à lei, o que nos aponta que este sujeito possui concepções que transitam entre a concepção pós-moderna e a concepção modernista de ensino da Arte.

Como dito anteriormente, dentro do grupo de sujeitos de nossa pesquisa, temos também a presença dos técnicos/analistas em Arte, funcionários efetivos, concursados e que atuam em função técnica dentro da SEDUC. Quanto à visão destes sujeitos, vemos uma discrepância em suas falas, principalmente por um deles entender que a BNCC determina que o professor de Arte seja polivalente e afirma até que a universidade esteja trabalhando de forma equivocada em não formar o professor polivalente.

Para nós, pensar tais ponderações torna-se relevante, pois elas impactam o trabalho docente, uma vez que decisões burocráticas impactam diretamente a prática docente por fazer com que o profissional não sinta-se parte do processo, não tenha o sentimento de pertencimento e isso enfraquece e fragiliza o profissional, rebatendo nas demais instâncias.

Outro ponto trazido por nossos entrevistados está relacionado às condições estruturais precárias para o trabalho em Arte na escola, corroboradas pela falta de sala adequada para o ensino da Arte, muitas vezes faltam armários para guardar materiais ou trabalhos que estão em processo, número insuficientes de projetores para uma escola inteira, o que compromete, por exemplo, apresentar imagens para realização de leituras de imagens, elemento basilar do ensino das Artes Visuais, também a falta de visão e

entendimento por parte de gestões e colegas de trabalho sobre a natureza do trabalho em Arte, encarando o/a docente como decorador de interiores ou animador de festas.

Com relação às questões materiais, os recursos também são limitados, em geral, os estudantes recebem junto aos livros didáticos, um kit de arte contendo apenas, um caderno de desenho, dois lápis grafite, duas borrachas, uma caixa de tinta guache pequena com seis cores, apontador e lápis de cor e de cera, material que nem sempre atende às demandas do ano letivo e as necessidades dos demais componentes, posto que este material pode ser também usado para outros fins.

Outro aspecto que nos chamou bastante atenção é o fato dos docentes participantes da pesquisa se pautarem nas atuais discussões sobre a Arte e seu ensino, mas, diante das pressões sofridas, acabam cedendo às demandas da escola e incorrendo em práticas tradicionais e alinhadas a um pensamento sobre o ensino da Arte que tentamos superar, porque sentem-se, muitas vezes, compelidos a realizar atividades para atender ao calendário escolar e que envolvem datas comemorativas em abordagens pautadas pela técnica, pela produção de um produto final, acrílicas e descontextualizadas.

Entendemos que parte dessas ponderações, de um modo mais amplo, apontam para projetos políticos neoliberais e privatistas, defendido por grupos que têm interesse em comercializar a educação, no qual a BNCC está ligada e definem o tipo de cidadão e sociedade que se quer construir no Brasil - uma sociedade neoliberal.

A partir do exposto, de modo amplo, essa pesquisa abre para uma série de questionamentos sobre o ensino da Arte nas escolas: como trabalhar o campo da Arte enquanto componente curricular que se faz presente na totalidade do ser humano? como sensibilizar e provocar políticas públicas que ofereçam condições concretas que viabilizem o desenvolvimento de um ensino de Arte com sala adequada, materiais e estímulo à vivências estéticas com visitas a museus, espaços culturais, espetáculos de teatro, dança, música? que ações são possíveis para estimular e viabilizar a formação continuada (Mestrado e Doutorado) de professores com formação específica no campo da Arte, de modo que isso possa reverberar nas ações no chão das escolas?

De modo específico, nos voltando para a realidade investigada, outros tantos questionamentos e pistas de pesquisas futuras se abrem com esse estudo, a saber: como exercer o papel de professor/a de Arte, de forma a não ceder a pressões da gestão, seja da escola, seja da SEDUC, com relação à ideia de ensino da Arte como técnica, como elemento decorativo e atrativo para eventos? Como despertar no discente a curiosidade

pela Arte e o interesse pela vida cultural sem o estímulo para conhecer, vivenciar, experienciar os equipamentos culturais e o que eles oferecem? Como trabalhar a leitura de imagem dentro de uma realidade precária que se perpetua e nos atropela a todo momento, sem nos dar condições efetivas de levar imagens para a sala de aula?

Concluimos que ainda há muito a ser olhado e pesquisado no contexto investigado, não temos respostas para todas as perguntas e entendemos que muitas delas demandam novos estudos, novas imersões no campo, novos recortes, de modo que traga outros elementos para o debate. Também entendemos que o ensino da Arte em Ipojuca ainda precisa ser encarado com seriedade por parte das diferentes instâncias do campo educacional, de modo a dar possibilidades das práticas se aproximarem, cada vez mais, da concepção contemporânea de ensino da Arte defendida no próprio Currículo de Referência. Por fim, para fazer frente a tal realidade e às problemáticas que enfrentamos cotidianamente no campo educacional e que nos mobiliza a levantar novas questões, entendemos ser necessária consciência de classe, corporativismo, fortalecimento dos/das profissionais do campo da Arte, associações de classe, debates, congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros e pesquisas que nos levem a aprofundar nossas leituras, nossos fundamentos, nossas referências, a trocar nossas experiências, nossas angústias, nossas dificuldades e juntos buscarmos formas de enfrentamento a todo um aparato que insiste em nos negar, nos anular, nos invisibilizar e isso se dá pela conscientização e apropriação das bases deste campo que transitamos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. ; BOMENY, Helena . REFORMAS EDUCACIONAIS. In: Alzira Alves Abreu. (Org.). **Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República: 1889 - 1930**. 1ed.Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, v. 1, p. 7559-7571.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 2001;
- ALVARENGA, Valéria Metroski e SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: *percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16*. **Educação & Realidade** [online]. 2018, v. 43, n. 3 [Acessado 28 Dezembro 2022], pp. 1009-1030. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623674153>>. Epub 09 Abr 2018. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623674153>.
- ALVES, Maria Bernadete Martins; ARRUDA, Susana Margareth. Como fazer referências: *bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documento*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Biblioteca Universitária, 2001. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>. Acesso em: 11 abr. 2021;
- ALVES, Dalton José. A filosofia no Ensino Médio: *ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002;
- Seminário do ensino de Arte do Estado de Goiás: *Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos*, 7, 2010, **Anais** (...) Goiânia: falta editora, 2010. ;
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011;
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora / Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo. Recife - 2014:
- BANAT ,Ana KalassaEl. Augusto Rodrigues e as Escolinhas de Arte do Brasil:entre o moderno, pós-moderno e hodierno da. **Revista VIS**, Brasília, v.1, n.20, p.62-75, jun.2021;
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998;
- \_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa. Editora Perspectiva, São Paulo. 1991;

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt; **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001;

BRASIL. Constituição Federal de 1988. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acessível em: 03 de Ago. 2021;

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – versão homologada. Brasília: MEC, 2017b;

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 4024/1961. BRASIL;

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 5692/1971. BRASIL;

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: Senado Federal, 1996;

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997;

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. A liberdade como método: um Projeto Moderno em Ação "Pioneira" de ensino de Arte no Museu de Arte de São Paulo. In. BARBOSA, Ana Mae (Org.). **ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008;

CECHINEL, A. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016;

CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. *Mimesis*, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CORRÊA, Cintia Chung Marques. Atitudes e valores no ensino da Arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. I, p. 97-113, jan./jun. 2007);

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002;

\_\_\_\_\_. **Caminhos Investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002;

COUTINHO, Rejane Galvão. **Desafios para a docência em arte [recurso eletrônico]: teoria e prática / Coordenadora Rejane Galvão Coutinho; Autores Adriana Maria de Oliveira Desiderio... [et. al.] – São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, [2013];**

CRUZ, Giseli Barreto. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Rio de Janeiro, 2007.

FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira; LANA, Ivan Nys Ribeiro. Inquietações e razões para o ensino da Arte. **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 15, n. 2, p. 44-51, ago./dez. 2009. Disponível em: . Acesso em: 03 jan. 2023;

FRANÇA, Luísa. Plano nacional de Educação (PNE) : entenda o que é e os resultados parciais. 1 jun. 2020.  
Disponível em: <https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-planonacional-de-educacao/> Acesso em: 29 dez. 2022;

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos A. **Educação popular**: utopia latino-americana / Moacir Gadotti, Carlos A. Torres (organizadores). Tradução de: Jaime Bizeh. 2. ed. – Brasília: Ibama, 2003.

IPOJUCA. **Currículo de referência do Ipojuca**. Disponível em: <<https://www.educacao.ipojuca.pe.gov.br/pagina/organizacao-do-ensino-fundamenta>>. Acesso em 12 de Ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 026/2013, de 24 de abril de 2013**. Disponível em: <<http://leis.ipojuca.pe.gov.br/goldendoc/index.asp?op=download&appname=Legislacao&basename=legislacao&file=386%5F4A1A%5Fstrdocumento>>. Acesso em: 06 de ago. 2021;

\_\_\_\_\_. **Lei 1677/2013**. Disponível em: <<http://leis.ipojuca.pe.gov.br/goldendoc/index.asp?op=download&appname=Legislacao&basename=legislacao&file=2474%5F206B%5Fstrdocumento>>. Acesso em: 04 de Ago. 2021;

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 1995;

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo, Martins Fontes, 2010;

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016;

FREIRE, Jaísa Farias de Souza **O uso de imagens nas aulas de artes visuais em escolas municipais do Recife** / Jaísa Farias de Souza. – 2015;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;

\_\_\_\_\_, Política e educação : ensaios. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23);

GADOTTI, Moacyr. História das Idéias Pedagógicas, São Paulo, Editora Ática, 1999;

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002;

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Rev. Adm. Emp.** São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. Mai/Jun de 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt> > Acesso em: 09 de Ago. 2021.

O que é e para que serve a Constituição. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaio/colunas/o-que-e-e-para-que-serve-a-constituicao/>> Acesso em: 07 de Ago. 2021;

KNECHTEL, Maria do Rosário. Multiculturalismo e processos educacionais. Curitiba: Ibpex, 2005;

LIMA, Sidney Peterson F. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. In: 21 Encontro da ANPAP, 2012, Rio de Janeiro. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online), 2012.

LOBATO, Ana Maria Leite e SILVA, Regina Cláudia Oliveira da. LEITURA DE IMAGENS: O QUE ELAS TÊM A NOS DIZER? Encontro Cearense de História da Educação, XII; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, II. (26-28 set.: 2013: Fortaleza, CE);

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao Debate Contemporâneo Sobre as Bases Curriculares Nacionais. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014;

MARQUES, Mário Osório. Formação do profissional da educação. 4. Unijuí: Ijuí, 2003;

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papyrus, 2010;

OLIVEIRA, Simone Santos de. Visualidades no Componente Curricular Arte da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: Uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011 – ensino fundamental – anos finais / Simone Santos de Oliveira. - Brasília, 2014;

PANHO, Guilherme As Artes Visuais para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular / Guilherme Panho. – Recife, 2019;

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental. Acessível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf> >. Acesso em 06 de Ago. 2021;

QUADRA, Gabrielle Rabello & D'ÁVILLA, Sthefane. Educação Não-Formal: Qual a sua importância? Revista Brasileira de Zootecias 17(2): 22-27. 2016;

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte.** Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986;

\_\_\_\_\_. Educação através da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001;

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma (org.). Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008, p.73-93

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1978;

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997;

SANTANA, Pio de Sousa. A trajetória do currículo de ensino de Artes na educação básica brasileira durante o século xx: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar / Pio de Sousa Santana. - São Paulo, 2019;

SANTOS, Jailson Valentim dos. Sertão de Luz, Pedra e Resistência: Caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó- RN / Jailson Valentim dos Santos. - João Pessoa, 2016;

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016;

SILVA, Maria Betânia e. A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980). 2004. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife;

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996;

\_\_\_\_\_. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva .. - Belo. Horizonte: Autêntica, 1999;

\_\_\_\_\_. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;

SILVA, Audrey Debei da; SOARES, Claudia Aparecida Morgado. PINTO, Rosângela de Oliveira Pinto. Teorias e práticas do currículo. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2017;

SOUZA, Maria Janaina Piedade. DIFICULDADES PARA O ensino de ArteS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES. IV Congresso Nacional de educação – CONEDU. João pessoa – 2017;

**UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO;**

**UNESCO. Relatório Delors: UNESCO, 1990. UNESCO;**

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro-BA e Petrolina-PE. / Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos – João Pessoa, 2011;

VIDAL, Fabiana Souto Lima A formação inicial em pedagogia e o ensino da Arte: um estudo em instituições de ensino superior do Estado de Pernambuco / Fabiana Souto Lima Vidal. – Recife, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Reformas Educativas no Brasil: uma aproximação histórica**, 2009. Disponível em: <[www.saece.org.ar/docs/congresso3/Lerche1.doc](http://www.saece.org.ar/docs/congresso3/Lerche1.doc)> Acesso em: 21 de março de 2022.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA****Seu nome:** \_\_\_\_\_**Telefone:** \_\_\_\_\_**Você é:**

- Efetivo(a)  
 Contratado(a)

**A quanto tempo você faz parte da rede?**

- 1 a 3 anos  
 3 a 5 anos  
 5 a 7 anos  
 7 a 9 anos  
 9 a 11 anos  
 mais de 11 anos

**Qual sua lotação?**

- Escola Mun Aderbal Jurema  
 Escola Mun Paroquial  
 Escola Mun Joaquim do Rêgo  
 Escola Mun Pedro Serafim de Souza  
 Escola Mun Mário Júlio  
 Escola Mun Armando Brito  
 Escola Mun Padre Pedro  
 Escola Mun Pres. Castelo Branco  
 Escola Mun Manoel Uchôa  
 Escola Mun Jarbas Passarinho  
 Escola Mun Agrourbana  
 Escola Mun Manoel Nogueira

**Qual das quatro linguagens você trabalha predominantemente em suas aulas?**

- Artes Visuais  
 Dança  
 Música  
 Teatro

**Qual sua formação?**

- Artes Cênicas  
 Artes Visuais  
 Dança  
 Música  
 Desenho e Plásticas

**APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS  
MESTRADO EM ARTES VISUAIS

Pesquisador: Sandro Gonçalves guerra

Professora Orientadora: Fabiana Souto Lima Vidal

Entrevistados/as: Professores/as das disciplinas do ensino das Artes Visuais do Ipojuca

1 – Fale sobre sua relação com o currículo do Ipojuca.

2 – Como você percebe o campo da Arte no currículo do Ipojuca?

3 – Para você, como a Arte deve estar presente na Educação e no Currículo do Ipojuca?

4 – Fale sobre sua prática enquanto analista/professor do campo da Arte. Como você pensa, planeja e realiza seu trabalho?

5 – Que exemplos você destacaria das práticas que você percebe no campo da Arte, no Ipojuca, nas formações e que, de certa forma, enriquecem sua prática?

## APÊNDICE C - TABELA 001

Pesquisa	Título	Ano	Programa	Instituição	Autor/a
Mestrado	“VISUALIDADES NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE COMPARADA DOS CURRÍCULOS DE 2000, 2009 E 2011 - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS”	2014	Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília – UNB	Universidade de Brasília - UNB	Simone Santos de Oliveira
Doutorado	A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO DE ensino de ArteS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA DURANTE O SÉCULO XX: DOCUMENTOS MANTENEDORES DA DESIGUALDADE NO ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR	2019	Programa de Pós-Graduação em Artes, UNESP-SP	Universidade Estadual de São Paulo - UNESP	Pio de Sousa Santana

Doutorado	A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES COMO TEORIA E A PESQUISA COMO EXPERIÊNCIA CRIADORA	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE – PPGEDU – UFPE.	2014	Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo
Mestrado	Narrativas no ensino de Arte Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE	2011	Programa Associado de Pós-Graduação em Arte – PPGAV/UFPB-UFPE.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos
Mestrado	O USO DE IMAGENS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE	2015	Programa Associado de Pós-Graduação em Arte – PPGAV/UFPB-UFPE.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Jaísa F. de Souza Freire
Mestrado	Sertão de Luz, Pedra e Resistência: Caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó-RN	2016	Programa Associado de Pós-Graduação em Arte – PPGAV/UFPB-UFPE.	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Jailson Valentim dos Santos
Mestrado	As Artes Visuais Para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular	2019	Programa Associado de Pós-Graduação em Arte – PPGAV/UFPB-UFPE.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Guilherme Panho