UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

PEDRO BERNARDES NETO

**Currículo e prática dos Professores de Arte (Fundamental-Anos
Finais e Ensino Médio) na rede estadual paulista: possibilidades e
limites**

SÃO PAULO – SP

2019

PEDRO BERNARDES NETO

Currículo e prática dos Professores de Arte (Fundamental II e Ensino Médio) na rede estadual paulista: possibilidades e limites

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da USP, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Prof^a Livre Docente Rosa Iavelberg

SÃO PAULO – SP

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

BB522c Bernardes Neto, Pedro
Currículo e prática dos Professores de Arte
(Fundamental-Anos Finais e Ensino Médio) na rede
estadual paulista: possibilidades e limites /
Pedro Bernardes Neto; orientadora Rosa Iavelberg. --
São Paulo, 2019.
160 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Arte/educação. 2. Currículo. 3. Educação. 4.
Professor de Arte. 5. Rizoma. I. Iavelberg, Rosa,
orient. II. Título.

Nome: BERNARDES NETO, Pedro.

Título: Currículo e prática dos Professores de Arte (Fundamental-Anos Finais e Ensino Médio)
na rede estadual paulista: possibilidades e limites

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À classe trabalhadora e os professores que dela fazem parte.

À escola pública e pelo direito à arte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço meus pais que me garantiram o direito de estudar, que teria sido obstruído por um governo omissor.

Agradeço minha orientadora, Rosa Iavelberg, pelo apoio e compreensão de meus posicionamentos. Uma pessoa que me orientou sobre como melhor fundamentá-los e produzir conhecimento científico a partir deles.

Agradeço todos os professores e professoras colaboradores desta pesquisa, sem os quais não haveria base para realização deste estudo.

EPÍGRAFE

“Ela virá, a revolução trará ao povo não só direito ao pão, mas também à poesia.”
Leon Trotsky

RESUMO

BERNARDES NETO, Pedro. **Currículo e prática dos Professores de Arte (Fundamental-Anos Finais e Ensino Médio) na rede estadual paulista: possibilidades e limites**. 2019. 160 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2019.

Esta pesquisa visa a estudar a diversidade de configurações e perspectivas filosóficas, políticas e pedagógicas na prática cotidiana de professores de Arte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para além disso, discutiremos a relação entre a pluralidade de práticas que ocorrem nas escolas e as expectativas dos documentos oficiais para o ensino de Arte. A pesquisa parte de uma caracterização geral dos professores de Arte indicando: número de profissionais, formações específicas e contextos de trabalhos para situar a análise das formas de compreensão, desenvolvimento e apropriação da proposta vigente. Por fim, procuramos levantar hipóteses de como estão organizados o ensino e os processos de aprendizagem em Arte, buscando possibilidades e limites dentro do que é determinado pelo atual currículo oficial de estrutura do ensino oficial regido pelo Estado de São Paulo.

Palavras-Chave: Arte-educação, Currículo, Rizoma, Professor.

ABSTRACT

BERNARDES NETO, Pedro. **Curriculum and practice of Art teachers (Secondary education) in São Paulo State educational network: possibilities and limits**. 2019. 160 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2019.

This research aims to study the diversity of philosophical, political e pedagogical settings and perspectives in the daily practice of Art teachers from São Paulo State's Secretary of Education for Secondary education Beyond that, we will discuss the relation between the plurality of practices which occurs in the schools and the expectations of official documents for Art teaching. The research begins characterizing Art teachers indicating: number of professionals, specific graduation e work context in order of situating the analyzes of manners of comprehensions, development e appropriation of the actual propositions. At last, we intend to raise hypothesis of how the teaching and the learning process are organized in Art, searching for possibilities and limits inside of which is determined by the current official curriculum of São Paulo State to the Art teaching.

Keywords: Art/education, curriculum, Rhizome, Teacher.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	5
1.1. Apresentação e Justificativa.....	5
1.2. Objetivos.....	10
1.3. Metodologia.....	10
1.3.1. Revisão Bibliográfica.....	12
1.3.1.1. Arte-educação.....	12
1.3.1.1. Currículo.....	12
1.3.2. Pesquisa de campo.....	12
1.3.2.1. A entrada em campo.....	14
1.3.2.2. Reflexividade.....	15
1.3.3. Análise e forma de obtenção de resultados.....	16
1.3.3.1. Análise dos dados de campo.....	16
1.3.3.2. Análise do currículo.....	19
1.3.3.3. Reprodução e resistência.....	19
2. CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES E PROFESSORES.....	20
2.1. Caracterização socioeconômica dos estudantes da rede estadual paulista.....	22
2.2. Professores de Artes da rede estadual paulista.....	26
3. ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS EURO-OCIDENTAIS.....	33
3.1. Os primórdios da arte-educação brasileira.....	36
3.2. Arte-Educação modernista e pós-modernista... ..	41
4. CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	47
4.1. O que propõe o atual Currículo do Estado de São Paulo?.....	47
4.1.1. Noções que permeiam do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.....	48
4.1.2. Princípios norteadores do Currículo do Estado de São Paulo.....	50
4.1.2.1. Uma escola que também aprende.....	50
4.1.2.2. Currículo como espaço de cultura.....	50
4.1.2.3. As competências como referência.....	51
4.1.2.4. Prioridade para a competência leitora e escritora.....	52
4.1.2.5. Articulação das competências para aprender.....	55
4.1.2.6. Articulação com o mundo do trabalho.....	56

4.1.3. Breve Análise do Currículo do Estado de São Paulo.....	57
4.1.3.1. Uma escola que deve “curar” a sociedade.....	57
4.1.3.2. Uma escola que promove a adaptação do jovem ao “novo mundo”.....	58
4.1.3.3. O “Aprender a Aprender” no Currículo oficial da educação paulista.....	60
4.2. O Currículo de Arte.....	64
4.2.1. O conceito Rizoma e sua relação com do currículo de Arte paulista.....	68
5. A ARTE NO “CHÃO DA ESCOLA”.....	73
5.1. Observações em campo.....	74
5.1.1. Observação 1 – Professora Sara.....	74
5.1.1.1. Considerações sobre a observação 1.....	77
5.1.2. Observação 2 – Professora Patrícia.....	80
5.1.2.1. Considerações sobre a observação 2.....	84
5.1.3. Observação 3 - Professora Sandra.....	87
5.1.3.1. Considerações sobre a observação 3.....	92
5.2. Análise das entrevistas de campo.....	100
5.2.1. Perfil geral dos professores entrevistados (Respostas aos Questionário 1).....	100
5.2.2. Análise das respostas do questionário aberto.....	103
5.2.2.1. Análise das respostas referentes aos conteúdos.....	104
5.2.2.2. Análise das respostas referentes às habilidades.....	109
5.2.2.3. Comparação entre as atividades desenvolvidas em sala e as propostas pelo Caderno do Professor.....	112
5.2.2.4. Comparação entre os planos de aula.....	113
5.3. Síntese da análise dos dados de campo.....	120
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
7. REFERÊNCIAS.....	139
8. ANEXO.....	146
9. APÊNDICES.....	150
9.1. Entrevista Informal 2 – Profa. Sandra.....	150
9.2. Questionário 1 – Fechado.....	151
9.3. Questionário 2 – Aberto.....	158

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação e Justificativa

De acordo com a Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, a maior rede de ensino destinada à formação de crianças e jovens do país é a rede estadual de ensino paulista¹. Dentro deste amplo contexto buscaremos discutir o ensino de Arte² e a forma como ele existe no “chão da escola”³. Nossa inquietação nasce da vivência enquanto profissional desta rede escolar e das contradições envolvidas no ensino do componente curricular Arte na educação brasileira contemporânea.

O “ensino de Arte”, a depender do período e dos processos históricos dentro do qual é instituído, recebeu e ainda se apresenta sob diferentes nomenclaturas. Como Frange (2012) explica, existem diferentes concepções quanto ao ensino de Arte. A *Educação Artística* é uma concepção polivalente inaugurada com a Lei 5692/71 (FRANGE, 2012, p. 43). A *Arte-Educação* foi proposta pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB) a partir de 1987, em contraponto à ideia polivalente de ensino de Arte.⁴ A nomenclatura *Educação através da Arte* foi proposta inicialmente por Herbert Read em 1951 e efetivada no Brasil via o *Movimento das Escolinhas de Arte*.⁵ E o último termo apontado pela autora, *Arte e seu ensino* passou a ser amplamente utilizado a partir do 3º Simpósio Internacional sobre Ensino de Arte e sua História em 1989.⁶ Há ainda a utilização do termo *arte/educação*, como forma de se diferenciar dos PCN e incluir as artes digitais.

Todas as concepções supracitadas demonstram a problemática de que existem, de modo sistematizado, muitas formas de ser do ensino de Arte. Cada um dos termos implica uma compreensão, um modo de existência deste ensino. Assim, como forma de padronizar nossa

¹De acordo o Site Oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <http://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>, acesso em 19 de abril de 2017, às 19 horas 50 minutos.

² Utilizaremos a nomenclatura Arte para nos referir ao componente curricular, conforme os documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

³ Adotamos aqui a expressão “chão de escola” conforme MELO (2009). Ela será utilizada nesta dissertação sempre simbolizando o espaço escolar enquanto local de contradições sociais, culturais próprias de uma sociedade de classes e dentro da qual os trabalhadores da educação, como os professores de Arte, estão inseridos: “o chão de escola como síntese, como encontro.” (MELO, 2009, p. 392)

⁴ Ibid., p. 48.

⁵ Ibid., p. 49.

⁶ Ibid., p. 50.

formulação, e não cair em equívocos terminológicos, utilizaremos a expressão *ensino de Arte* quando nos referirmos à existência do ensino deste componente no cotidiano escolar. Isso implica saber que não existe uma, mas muitas concepções de “ensino de Arte” nos contextos dentro dos quais desenvolvemos essa pesquisa. Portanto, uma de nossas tarefas consiste em identificar como o conteúdo do ensino de Arte tal como ocorre em nosso âmbito de pesquisa, seja como *Ed. Artística*, seja como *Arte e seu ensino*, *arte-educação*, ou mesmo enquanto *arte/educação*.

Nossa investigação, inicialmente, dar-se-á a partir de 3 fatores: 1 Propostas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da rede estadual paulista; 2. Como essas propostas estão relacionadas ou não com os documentos oficiais desenvolvidos pela rede estadual de ensino ou com o arcabouço teórico e cultural dos docentes; e 3. Quais os limites e as possibilidades que conseguimos observar para o ensino de Arte nesta rede educacional. Obviamente, tal análise somente se faz justa considerando aspectos como formação profissional, condições de trabalho e mesmo as características do alunado com as quais esses professores trabalham.

As questões colocadas acima são complexas, e dialogam com o atual tempo conturbado em relação ao Ensino de Arte no qual se tematizam: a razão da disciplina existir e os interesses políticos e econômicos para sua manutenção ou não como componente curricular obrigatório.⁷ Esse conflito é latente na história da disciplina no Brasil, como demonstraremos nos próximos capítulos, e é vivo hoje na sala de aula.

A luta pela existência do ensino de Arte passa inclusive pela necessidade de aumento do fomento à pesquisa voltada à área aqui abordada. Barbosa (2012b) explica que, embora as pesquisas quanto ao ensino de Arte tenham crescido substancialmente, “*é necessário ampliar o número de cursos de Pós-graduação com linhas específicas em Arte-Educação*” (BARBOSA, 2012b, p. 15). Houve sim uma ampliação sem precedentes da pesquisa sobre o ensino de Arte nas últimas décadas do séc. XX, por esforços hercúleos de pesquisadores da área. Porém, é necessário trabalhar, não só pela manutenção do componente curricular arte nas escolas brasileiras, como também pela ampliação das linhas de pesquisa na área.

Quanto ao currículo de Arte da rede estadual paulista de ensino, nossas primeiras impressões detectam uma relação complexa e distorcida entre uma proposta curricular que se pretende avançada pelas fortes tendências pós-modernistas que carrega, e as consequências

⁷ Escrevemos esta dissertação no momento em que é discutida a Reforma do Ensino Médio e aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular que implica também uma flexibilização da obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica. Sua obrigatoriedade relativa só foi garantida, inclusive, por mobilização dos trabalhadores da educação contra tais mudanças que inicialmente almejavam retirar a disciplina Arte em absoluto do Ensino Médio.

ainda presentes do atraso que foi a implementação da “atividade” Educação Artística nas escolas públicas do país na década de 70. Como já expresso por Fonterrada (2008), em 1971, a lei 5692/1971 instituiu a *Atividade*, não Disciplina, Educação Artística nas escolas públicas brasileiras. Em 1974, as graduações em Educação Artística, de caráter polivalente, foram difundidas em todo o país, com o objetivo de formar professores capazes de ensinar Desenho, Artes Plásticas, Música e Teatro, sendo o Desenho posteriormente substituído pela Dança. Em 1996, contudo, com a nova LDBEN, a Arte volta a ser uma disciplina. Fonterrada (2008, p. 218), importante educadora musical brasileira, discute os efeitos de mais de duas décadas da lei 5692/1971 para o ensino de música no país:

Desde sua implantação [lei 5692/1971], o ensino de música passou, e ainda vem passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço na escola, pois a lei extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade educação artística. Note-se a expressão utilizada: a disciplina substituída pela atividade. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música. O Professor de educação artística tinha formação polivalente, isto é, devia dominar quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho, mais tarde substituído pela dança. No início, a duração do curso era de dois ou três anos [...] O resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação [...].

Iavelberg (2016) também promove crítica da mesma lei. Além do levantado por Fonterrada e Frange, demonstra a polivalência ainda latente no quadro geral do ensino de Arte brasileiro. Isso reforça que essa não é uma preocupação somente de educadores musicais, mas dos professores de Arte como um todo no país.

Fonterrada (2008, p. 219) promove crítica mais contundente, quando afirma a perda absoluta de rigor no método da produção artística em favor de práticas musicais sem planejamento ou preparação:

Via de regra, essa linha caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas [...] confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiam [os professores e o governo] ao fazer e à chamada expressão livre, num exercício de pseudoliberalidade

Acreditamos que essas marcas ainda vivem no ensino de Arte brasileiro, e são parte do

que buscaremos investigar neste trabalho.

Tourinho (2012) contribui com a nossa discussão ao apresentar reflexões sobre as transformações no ensino de Arte hoje no Brasil:

Assistimos à despolitização deste ensino (implicações de questões como classe social, idade, gênero e etnia em relação aos conteúdos e práticas escolares); à *descorporificação* do aluno (anulação do corpo como presença física e sensível na sala de aula); à *descontextualização* da atividade artísticas (adoção de certos cânones artísticos para o fazer e para o apreciar Arte) e à *desculturalização* da aprendizagem e do próprio ensino – ausência de conhecimento teórico e prático da educação e da Arte e de sua função pedagógica na escola (TOURINHO, 2012, p. 35).

Todas as contribuições aqui citadas devem ser entendidas de modo a nos auxiliar a capturar aspectos do todo, o qual remete ao ensino de Arte hoje no Brasil. Porém, de modo algum representam o fenômeno aqui estudado em sua totalidade.

Vinte e dois anos depois da LDB de 1996, que retomou o patamar de disciplina, não mais atividade do ensino de Arte, ainda é possível identificar os impactos produzidos pela lei 5692/71. São muitas as variáveis, processos transitórios, conflitos, deliberações impositivas que compõem a história do ensino de Arte no Brasil. Suas marcas e seus significados necessitam registro e entendimento, para que possamos melhor compreendê-los imersos nas contradições que marcam a própria sociedade brasileira.

A partir da vivência prática enquanto Professor de Artes da Educação Básica II da rede estadual de São Paulo, indagações e inquietações foram suscitadas no proponente desta pesquisa. Tanto as dificuldades superestruturais impostas pela polivalência e as precárias condições de trabalho, quanto o desenvolvimento de abordagens em sala de aula (ações didáticas) e a influência dos estudos sobre o desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos por intermédio do ensino de Arte mobilizaram a necessidade de investigação, aprimoramento e reflexão sobre a prática docente dos professores de Arte na rede estadual paulista. Neste sentido, algumas perguntas foram suscitadas: Quais são as práticas e as concepções de ensino de Arte dos docentes da rede pública de ensino do Estado de São Paulo na atualidade? De onde se originam? O que é reproduzido em relação aos documentos oficiais? O que se cria?

A partir das inquietações supracitadas ficou claro para nós que este trabalho focará na relação dialética entre professor e os documentos oficiais (SÃO PAULO, 2011; 2014a; 2014b). Esses materiais não são neutros, envolvem intenções políticas, filosóficas, econômicas, sociais, psicológicas, educativas e culturais em seus objetivos. Sendo assim, os profissionais que

elaboram os documentos oficiais com o objetivo de orientar e sistematizar as bases da educação tomam decisões coerentes com suas proposições ideológicas e visões de mundo.

A concepção de ideologia aqui utilizada para nortear essa discussão acerca do teor ideológico dos documentos oficiais e aqueles expressos pelos professores considera a amplitude de conceitos e formulações acerca dessa palavra, como bem explica Eagleton (1997). Contudo, neste trabalho, quando nos referirmos à ideologia estaremos nos referindo a uma estratégia de “*legitimar o poder de uma classe ou grupo social dominante*” (EAGLETON, 1997, p. 19). Esta é uma das definições discutidas pelo autor, de teor marxista, e estamos cientes de suas limitações, presentes em qualquer definição de ideologia. Não obstante, esse conceito, dentro dos limites deste trabalho, ajuda a elucidar modos de fruição de ideias por meio dos documentos oficiais e práticas culturais tradicionais advindas e formuladas por setores hegemônicos da sociedade. Da mesma forma, podemos compreender como essas ideias se desenvolvem junto à subjetividade dos professores de Arte no contexto aqui estudado.

Com respeito à estrutura do trabalho, partiremos de uma caracterização geral dos Professores de Arte aqui estudados, que será feita com base em dados disponibilizados diretamente pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Após isso investigaremos o contexto no qual estes professores atuam, guiados por três questões de investigação:

1. Qual o contexto sócio econômico no qual estão inseridos os professores e estudantes?
2. Qual o contexto socioeconômico dos estudantes do Fund. II e Ensino Médio hoje na rede estadual paulista?
3. Qual a situação, em linhas gerais, dos professores de Arte da rede de ensino paulista?

A resposta a essas três perguntas, que visam ilustrar o panorama geral dentro do qual os professores de Arte estão situados, representará o primeiro capítulo deste trabalho.

No segundo capítulo adentraremos o universo do ensino de Arte e suas concepções Modernas e Contemporâneas. No terceiro capítulo apresentaremos o currículo oficial do Estado de São Paulo e nossa leitura das ideologias e visões de mundo que o permeiam, o que será imprescindível para a análise dos dados de campo.

O quarto capítulo deste trabalho será dedicado à exposição e análise dos dados coletados em pesquisa de campo com professores de Arte via trabalho de pesquisa de teor etnográfico e questionários, a fim de adentrar nas práticas e procedimentos de ensino de Arte na rede estadual paulista de ensino.

1.2. Objetivos

Objetivo Geral:

- Analisar como se expressa a relação entre a subjetividade do professor de Arte e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino de Arte no “chão da escola”, buscando assim possibilidades e limites para seu desenvolvimento.

Objetivos específicos:

- Analisar a pluralidade de propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas por Professores de Arte da rede estadual paulista de Ens. Fund. II e Ensino Médio.
- Discutir a proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de Artes nos âmbitos econômico-social, psicológico, filosófico e político.

1.3. Metodologia

Do ponto de vista metodológico o trabalho envolve revisão bibliográfica, pesquisa de campo (coleta de dados) e análise. Pode-se dizer que desenvolveremos uma investigação com base em abordagens etnográficas. Em alguma medida, nosso trabalho apresenta traços de uma Pesquisa-ação. Tripp (2005, p. 445), assim concebe esse tipo de metodologia:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

Essa definição tem relação direta com a presente proposta. Isso porque visamos contribuir com a discussão sobre aprimoramento do ensino Arte no Brasil, a partir de um estudo com abordagem etnográfico-educacional para apreender a compreensão de alguns professores de Arte da rede estadual paulista sobre seu fazer docente.

Neste trabalho, adotamos a abordagem etnográfica concebida por Erikson (1986). Nesse sentido, compartilhamos das três preocupações que o autor considera centrais para qualquer etnografia educacional de abordagem interpretativa:

1. Natureza das salas de aula enquanto ambientes social e culturalmente organizados para o aprendizado.;
2. Natureza do ensino enquanto um, mas somente um, aspecto do ambiente de aprendizado reflexivo;
3. A natureza (e conteúdo) das perspectivas-significados [meaning-perspectives] do professor e aprendizes enquanto intrínseca ao processo educacional (ERIKSON, 1986, p. 120 – tradução nossa)

A terceira questão salientada por Erikson (1986) é de especial importância neste trabalho. A partir dele, podemos encontrar e analisar inscrições, marcas objetivas ou simbólicas que advêm de processos anteriores ao atual ensino de Arte, dos docentes e dos educandos nele inseridos. Da mesma forma, poderemos analisar como os professores ressignificam, resistem ou incorporam tais marcas em suas práticas.

Apesar de que a concepção etnográfica terá força metodológica neste trabalho, é também importante pontuar por que, na linha da concepção de etnografia do autor, não podemos considerar esse trabalho uma etnografia educacional. Erikson (1986) aponta três características do trabalho etnográfico:

1. Trabalho de campo intensivo e de longa duração (pelo menos 6 meses);
2. Registro meticuloso por meio de anotações de campo e outros meios como gravações áudio visuais, fotos, trabalhos dos estudantes etc;
3. Reflexão analítica dos dados coletados, com relatório de campo adequado, com tabelas, vinhetas narrativas, e citações diretas da entrevista.

Foram realizados trabalhos de campo de 2 a 3 meses com professores de Arte da rede estadual paulista de ensino. Deste modo, a primeira característica não se faz presente aqui. Contudo, a segunda e terceira características em maior ou menor medida estão contempladas. Assim, embora não estejamos propondo um trabalho etnográfico a rigor, o trabalho de campo aqui desenvolvido será todo influenciado por essa perspectiva.

A etnografia aqui desenvolvida é pautada pela abordagem interpretativa⁸. Neste sentido, Erikson (1986) descreve as possibilidades que o trabalho etnográfico pode prover à pesquisa educacional por meio da abordagem interpretativa:

1. Consegue-se sair da invisibilidade do dia a dia, a partir do olhar externo do pesquisador, e se possibilita alcançar os fatores implícitos disseminados no cotidiano escolar.

⁸ Por “abordagem interpretativa” adotamos a significação expressa por ERIKSON (1986, p. 122-25) e GEERTZ (2008) que será melhor desenvolvida na seção 1.3.2.1. deste trabalho.

2. Adquire-se uma compreensão de determinado contexto por meio de dados detalhados da prática educacional cotidiana;
3. Considera-se a significação local de cada ação, para quem emite o estímulo e para quem o recebe na sala de aula;
4. Realizam-se comparações entre diferentes contextos sociais;
5. Realizam-se comparações que vão além das circunstâncias locais, de modo a poder contribuir com a “decodificação” de outros contextos, sem promover, contudo, uma generalização vulgar.⁹

Todos estes aspectos estarão presentes neste trabalho sendo a abordagem interpretativa, própria à etnografia, a base teórica do trabalho de campo que foi realizado.

A seguir descreveremos com mais detalhes cada etapa da pesquisa.

1.3.1. Revisão Bibliográfica

1.3.1.1. Arte-educação

Essa etapa do trabalho consistirá em recuperar práticas e princípios do ensino de Arte, focando no que se denomina modernidade e pós-modernidade no Brasil e no mundo. Quanto ao ensino de Arte em termos mais gerais utilizaremos centralmente os trabalhos de Iavelberg (2016, 2017), que discute suas principais tendências em nível mundial.

Com respeito ao ensino de Arte no Brasil, teremos como foco o trabalho de Barbosa (2012a) para adentrar o conteúdo histórico-filosófico da arte-educação nacional.

1.3.1.2. Currículo

A discussão do currículo valer-se-á dos documentos oficiais aqui utilizados, a saber: São Paulo (2011, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). Para melhor explicitar as concepções filosóficas que fundamentam o Currículo de Arte também faremos uso de Deleuze & Guatarri (2011).

1.3.2. Pesquisa de campo

⁹ Ibid., p. 121-122.

Nosso trabalho de campo foi composto de três investigações junto aos professores de Arte na rede estadual paulista, que envolveram observação de, no mínimo, 1 aula (50 minutos) por semana na mesma turma, por um período de 2 a 3 meses em cada uma delas.

As observações foram realizadas em três distintas Diretorias de Ensino (DE), dentre as 13 hoje existentes na cidade de São Paulo - SP: DE NORTE 1, DE NORTE 2 e DE CENTRO-OESTE¹⁰. Abaixo segue mapa das DEs na Capital paulista para melhor situar o leitor quanto à amplitude de pesquisa neste trabalho:

Figura 1: Mapa das diretorias de Ensino da rede estadual de ensino de São Paulo na capital.
Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Diretorias de Ensino na Capital.

Para além da entrada em campo, também entrevistamos 15 professores de Arte da rede por meio de dois questionários. O primeiro deles foi voltado ao levantamento de dados socioeconômicos e educacionais. O segundo estava relacionado às formas como os docentes concebem os conteúdos e as habilidades dos documentos oficiais e prepararam suas aulas. Neste último caso, todos os professores trabalham na Diretoria de Ensino NORTE 1 da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

¹⁰ Em novembro de 2017, de acordo com dados disponibilizados pela Secretaria de Educação de Estado de São Paulo, quanto aos Professores de Arte de Educação Básica II (Fundamental Anos Finais e Ensino Médio), haviam 92 professores de Arte na DE CENTRO-OESTE, 195 na DE NORTE 1 e 130 na DE NORTE 2.

O período completo de investigação em campo, somando entrevistas e as observações de campo de média duração (2 a 3 meses), foi de dois anos.

1.3.2.1. A entrada em campo

O trabalho de campo aqui proposto será de curto-médio prazo e os recursos etnográficos utilizados serão fundamentais para o desenvolvimento cuidadoso de observações e registros.

A primeira definição quanto ao nosso método de coleta de dados é sobre o diário de campo. O trabalho de ERIKSON (1986) atribui especial importância ao desenvolvimento prático deste trabalho. Quando o autor discute a questão da coleta de dados abordando a coleta e o registro no diário de campo, ele destaca duas abordagens predominantes na etnografia:

1. Altamente intuitiva: o antropólogo chega a campo, descreve tudo que pode e depois começa a formular hipóteses, teorias para entender o local estudado; e
2. Processo o mais deliberativo possível (posição defendida pelo autor): aqui o etnógrafo chega a campo com hipóteses e suposições prévias. Seu olhar busca respostas e novidades em relação ao que se pergunta, obviamente sem desconsiderar elementos que contraponham as evidências iniciais, mas que as complementem, transformem ou mesmo que indiquem a invalidade das mesmas. Isso possibilita melhor preparação, foco, escrutínio e refinamento na apuração dos resultados da pesquisa. (ERIKSON, 1986, p. 139-140 – tradução nossa)

O autor advoga pelo segundo enfoque e aponta que há 5 problemas centrais que aparecem em pesquisas que se desenvolvem a partir de uma abordagem altamente intuitiva:

1. Evidências insuficientes para confirmar as assertivas chaves da pesquisa, visto que não se tinha nenhuma hipótese ou foco inicialmente, então escreveu-se sobre tudo e pouco sobre o que realmente interessava;
2. Pouca variação de fontes para embasar as hipóteses formuladas, pelo mesmo problema do item anterior;
3. Incompreensão dos aspectos chaves dos fatos sociais estudados, pois concentrou-se demais em outros aspectos menos importantes;
4. Pelo mesmo problema do item 1, não há evidências que contraponham as hipóteses centrais da pesquisa, dando-lhe mais credibilidade;
5. O pesquisador não examinou com o necessário rigor as evidências que fortalecem as hipóteses chaves da pesquisa. (ERIKSON, 1986, p. 140 – tradução nossa)

Desse modo, quanto à coleta de dados durante a entrada em campo, teremos como balizas 4 perguntas: 1. Como o ensino de Arte acontece? 2. Quais os elementos didáticos e estratégias pedagógicas utilizadas? 3. Quais os sentidos que o professor expressa durante o processo de ensino? De que modo suas propostas se inter-relacionam com o documento curricular oficial?

Em função de nossas experiências e observações e com a intenção de evitar uma pesquisa de caráter altamente intuitivo no sentido apontado por ERIKSON (1986), apresentamos seis perguntas norteadoras a seguir para o trabalho de campo, que servirão como base às nossas observações:

1. O Professor de Arte da rede estadual paulista enxerga no Caderno do aluno um instrumento norteador de sua prática?
2. O Professor de Arte tende a aderir ao discurso de desenvolver a criatividade como atributo necessário à inserção no mercado (ou mundo) de (ou do) trabalho?
3. Há predominância de trabalho com artes visuais na disciplina Arte, mesmo com professores formados em outras linguagens artísticas?
4. A aula de Arte desenvolve novas habilidades técnicas de cada linguagem artística?
5. A proposta curricular faz com que o professor pense em atividades-resultado curtas, em que “aprende-se” muito sem desenvolver nada relativo ao “aprendido”?
6. A Arte contemporânea tende a predominar enquanto conteúdo da disciplina Arte na rede estadual paulista de ensino, reproduzindo assim o repertório predominante do Currículo Oficial?

Cada pergunta foi elaborada baseada em hipóteses percebidas pelo pesquisador. Estas serão enriquecidas pelos dados de campo, de modo a ampliar nossa compreensão sobre o professor de Arte no “chão da escola”. Os dados coletados pretendem não responder em absoluto as questões, mas apontar seu grau de plausibilidade. Como coloca Erikson (1986) é preciso demonstrar não uma verdade absoluta, mas que cada resposta a cada pergunta realizada tenha um número significativo de evidências que a sustente.

1.3.2.2. Reflexividade – o pesquisador e o processo de pesquisa

De acordo com Fonseca (1999), para que haja reflexividade em uma pesquisa etnográfica é necessário considerar a própria subjetividade do autor/pesquisador no processo

de investigação etnográfica. Seus estranhamentos, seus preconceitos, suas inquietações são fatores de importância para o resultado desta análise (FONSECA, 1999, p. 59-63).

É exatamente por isso que os primeiros capítulos da pesquisa serão dedicados a contextualizar quem é o professor de Arte e entender o currículo de Arte proposto na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Situar os objetos aqui estudados historicamente e filosoficamente é uma medida que visa gerar um alicerce teórico para nossa análise. Isso visa gerar estranhamentos e fugir dos eventuais preconceitos que o pesquisador proponente possa ter no decorrer do desenvolvimento do presente trabalho, ampliando seu olhar em relação ao seu objeto e a em relação a si.

1.3.3. Análise e forma de obtenção de resultados

A análise dos dados coletados e a revisão bibliográfica discutida terão como foco identificar modos de fazer e compreender o ensino de Arte na educação pública paulista por parte dos profissionais da área. Nesse sentido, tanto as expectativas da Secretaria de Estado de Educação, quanto as formas por meio das quais os professores desenvolvem as propostas do governo estadual foram analisadas. Isso visou caracterizar elementos que poderiam contribuir com a discussão sobre a situação atual do ensino de Arte na rede de ensino aqui investigada.

Dois tópicos de análise são distinguidos aqui: 1. Análise dos dados de campo; 2. Análise dos documentos oficiais. No primeiro caso, discutiremos os referenciais e pressupostos teóricos para análise de dados coletados em campo. No segundo, apresentaremos a bibliografia base para interpretação dos documentos oficiais de modo a melhor situá-los historicamente e filosoficamente.

O resultado esperado é uma caracterização sintética, que proporcione uma compreensão enriquecida sobre práticas e modos de ser na relação professor de Arte e documentos oficiais.

1.3.3.1. Análise dos dados de campo

Erikson (1986) explica que existem diferentes formas de interpretar os dados coletados em uma pesquisa de campo. O autor se concentra em duas abordagens principais, que remetem, respectivamente, às ciências naturais e às ciências humanas: 1. Abordagem Tradicional (Positivista); e 2. Abordagem Interpretativa (ERIKSON, 1986, p. 125).

A abordagem tradicional tem origem no Positivismo e Behaviorismo. Neste contexto, tende-se a reproduzir a ideia de causalidade das ciências naturais aplicando-a aos estudos das ciências sociais. Um exemplo dessa abordagem de busca de causalidades imediatas é testar uma abordagem do professor e sua resposta pelo aluno, repetindo esse tipo de teste até encontrar uma forma mais eficiente de ensino. Ou seja, foca-se no comportamento e na eficiência.¹¹

Dentro da psicologia educacional essa perspectiva surge a partir de um Behaviorismo híbrido. É híbrido por considerar o comportamento estudado, porém concluindo a partir do julgamento que o observador faz desse comportamento, não pelo olhar dos atores de tais práticas. Essa é a abordagem *processo-produto* na pesquisa educacional quanto à efetividade do professor em sala de aula. No pós-guerra, de 1950-70 predominaram essas perspectivas de origem positivista.¹²

A principal diferença da abordagem interpretativa para a positivista é a relação que a primeira faz entre comportamento, ato físico e ação. As significações do sujeito ator da ação são essenciais para o entendimento na abordagem interpretativa. Mais do que isso, estuda-se a significação da ação para o sujeito e para os que observam a ação sem serem atores dela.

Nos estudos de fenômenos naturais não faz sentido a variável “consciência” do objeto para o entendimento. Afinal, pensar em como uma pedra se sente ou como concebe a si própria pouco ajuda a compreender a velocidade e peso desta. Contudo, no estudo de uma ação ou fato social, a consciência, a interpretação, a significação dos indivíduos envolvidos direta ou indiretamente nessas ações ou fatos sociais é essencial para a compreensão do que se estuda. Contudo, essa investigação se dá com bases concretas, analisando as condições nas quais essas significações são produzidas. Assim, agora é a psicologia cognitiva que ocupa o lugar central nessa abordagem, em que o desenvolvimento cognitivo de acordo com suas condições concretas de existência torna-se fator fundamental. Em suma, trata-se de uma análise objetiva de significações subjetivas (ERIKSON, 1986).

Considerando a explicação do parágrafo anterior, a noção contida no termo “social” passa a ser de especial importância aqui. Erikson (1986), assim como Geertz (2008), é muito influenciado pela noção de cultura desenvolvida pelo sociólogo Max Weber, entendendo uma relação social como necessariamente um campo que conecta vários seres humanos produzindo uma rede simbólica de comunicação e linguagem entre eles. Neste sentido, noções como “ação social”, ou “ecologia social”, referem-se a ações ou ambientes mediados por consciências

¹¹Ibidem, p. 126

¹² Ibidem, p. 126

humanas e suas significações. O estudo da abordagem interpretativa busca, justamente, o entendimento destas significações (ERIKSON, 1986).

Ao analisar a “ecologia social” de determinado contexto, a abordagem interpretativa chegou a conclusões relevantes, bloqueadas metodologicamente na perspectiva positivista. Por exemplo: há sistemas formais e informais que se desenvolvem em cada situação social. Um sistema formal são as ordens oficiais, os informais são as regras desconhecidas ou condenadas pelas autoridades. A lei estabelecida proíbe o uso de drogas, porém, o uso de drogas é frequente entre a juventude. Há um comportamento formal diante das autoridades e outro informal, em que jovens se reúnem para usar drogas. Dentro da perspectiva positivista, esse segundo campo seria desconsiderado (ERIKSON, 1986).

A abordagem interpretativa também aponta que toda ação social é local e não-local, i. e., possui uma significação para o contexto imediato, mas pode refletir estruturas de significação mais amplas.

Quanto às significações e perspectivas locais compartilhadas pelos indivíduos, esse termo é utilizado na abordagem interpretativa de duas formas: 1. Grupos Naturais (local como contexto microcultural): significação oriunda da tradição de um grupo social dentro de um contexto mais amplo. Este pode ser desde uma família, até uma igreja, ou um grupo de jogadores de futebol etc.; e 2. Significação imediata: nesta perspectiva a significação muda de momento a momento, em que não é possível ou relevante analisar uma significação fora de seu imediato contexto de ocorrência. Ou seja, uma mesma família (microcultura) apresenta diferentes significações de momento a momento — dia a dia, hora a hora, minuto a minuto (ERIKSON, 1986).

Quanto às significações e perspectivas não-locais (que vão além da percepção imediata dos atores sociais), sua dimensão é a da cultura e, assim, da origem dos processos de significação. O autor define cultura em termos cognitivos, como “*padrões aprendidos e compartilhados para perceber, acreditar, agir e avaliar ações dos outros*”.¹³ Como exemplos, o autor cita o aprendizado da aritmética, que é fruto de uma tradição cultural do mundo árabe e da língua norte-americana que é de origem anglo-saxã. Ambos são “padrões”, significações sistematizadas culturalmente que chegam à América do Norte por contingentes culturais distintos, não imediatos, mas que permeiam toda a sociedade desta localidade. Desta forma, quando o autor fala em “não local”, refere-se a padrões culturais não imediatos, distantes

¹³ Ibid., p. 129

histórica e cronologicamente, mas que permeiam hodiernamente a cultura de povos estudados (ERIKSON, 1986).

Para Erikson (1986), tanto o estudo das formas locais, quanto não locais de organização social dos grupos humanos estudados, mais do que isso a relação entre ambas, representam a principal tarefa da abordagem interpretativa. Assim, buscaremos uma abordagem interpretativa de análise dos dados coletados sem, contudo, desconsiderar a importância da análise quantitativa dos mesmos dados. Não há uma contradição entre ambas, mas, ao contrário, são duas perspectivas que podem se complementar como bem demonstra nosso autor.

1.3.3.2. Análise do currículo

A análise do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com foco no componente curricular Arte, será baseada em autores que se preocupam em analisar o viés ideológico, na maioria das vezes camuflado neste tipo de documento.

Como bem discutem os autores que aqui utilizaremos como base e apoio para esta parte da análise, a saber, Duarte (2011), Sawaya (2012), Patto (1984, 1987 e 1996) e Gentili (1998), essas propostas têm ideologias que as perpassam, consciente ou inconscientemente. Neste trabalho, isso é de importância vital, pois analisaremos quais as ideias e visões de mundo que estão sendo transmitidas via documentos oficiais aos professores de Arte da rede estadual paulista de ensino.

1.3.3.3. Reprodução e resistência

Analisar a ideologia que permeia a prática docente é um fator preponderante para compreender a síntese resultante entre as visões de mundo dos professores (o que será estudado em especial a partir da coleta de dados de campo) e aquela propagada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, via documentos primordialmente. A síntese que buscamos são as inscrições deixadas pela estrutura educacional paulista na prática do Professor de Arte. Não nos indivíduos, mas em um mesmo corpus de docentes.

Bourdieu & Passeron (2014) desenvolveram relevante arsenal teórico capaz de nos ajudar a encontrar elementos de reprodução do que denominam arbitrário cultural dominante na sala de aula. Rockwell (2009) e Ezpeleta & Rockwell (1989), aprofundando-se na análise desses autores, entendem que há reprodução, mas também existe a resistência à ideologia dominante

na sala de aula. Assim, torna-se necessário entender como se dá a relação entre Professor de Arte e documentos oficiais. Como se dá o confronto ideológico, o que é reproduzido, quais as formas (quando existentes) de resistência? Com o resultado dessa pesquisa pretende-se assim, longe de uma resposta acabada, oferecer uma contribuição acerca das diferentes formas de reprodução, rejeição e/ou mesmo adaptação dos professores às políticas de estado apresentadas nos documentos oficiais. Para além disso, quiçá possamos descobrir categorias de análise, que possam nos ajudar a melhor entender o ensino de Arte brasileiro considerando suas peculiaridades.

2. CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES E PROFESSORES

Neste capítulo do trabalho, buscaremos situar o professor de Arte da rede estadual paulista histórica, social e economicamente.

Vygotsky (1999, p. 11), em *Psicologia da Arte*, faz uso da metodologia de Plieckhanov ao apontar 5 fatores essenciais que devem ser considerados para um estudo sociológico e psicológico que abranja a totalidade do problema investigado quanto ao psiquismo de um grupo de indivíduos: “1. *O Estado das forças produtivas*; 2. *As relações econômicas*; 3. *O regime político-social*; 4. *O psiquismo do homem social*; 5. *As diferentes ideologias que refletem em si as propriedades deste psiquismo*”. Consideramos justa a abordagem apontada pelo autor. Esta complementa nossos esforços apresentados no capítulo anterior, quanto a buscar compreender o fenômeno social estudado situado dentro de um contexto de significações, sentidos e o contradições concretas particulares.

De acordo com o apresentado no parágrafo anterior, caracterizamos a sociedade contemporânea como uma sociedade Capitalista (regime político social) passada por uma revolução tecnológica na segunda metade do séc. XX. De acordo com Faria (1995), quanto ao Estado das forças produtivas, podemos considerar que hoje vivemos os resultados de uma terceira revolução industrial, com o desenvolvimento tecnológico, da microeletrônica, que “*revoluciona as práticas de produção, de comunicação e organização de trabalho*” (Faria, 1995, p. 26). Porém, ainda de acordo com a autora:

[...] se é verdadeiro que a revolução tecno-científica tem um papel fundamental neste novo momento de globalização da economia, não se pode tomá-la como um sujeito neste, engrossando as teses do determinismo tecnológico. Esta “revolução” é o resultado de decisões políticas e econômicas e, nesta medida, tem um conteúdo social que não pode ser ignorado. Ou seja, não se pode analisar as inovações tecnológicas, de forma independente e autônoma em relação às decisões que as criaram. Assim como não podem ser analisados os resultados e os rumos da revolução tecnológica sem que se discuta, centralmente, as relações de poder e forças existentes, em cada momento histórica, entre as principais nações do mundo e entre estas e as nações periféricas (FARIA, 1995, p. 13).

Assim, é preciso compreender que a revolução dos meios de comunicação não modificou, essencialmente, **as relações econômicas** de produção atuais, que seguem as características da sociedade capitalista do início do séc. XX. A predominância do trabalho assalariado entre a maioria absoluta e relativa da população como motor para o processo de acumulação e reprodução do capital (MARX, p. 657 e p.679), o mercado dominado pela lógica do capital financeiro monopolista, e a ampliação da centralização de riqueza que somente aumentou com a revolução tecnológica citada são fatos que embasam a caracterização aqui proposta (RIQUEZA..., 2015). Assim, pode-se afirmar que o processo de globalização e revolução tecnológica otimizaram o processo de dominação ao mesmo tempo em que propiciaram novas ferramentas para o desenvolvimento humano.

Essa perspectiva em âmbito mundial não muda no cenário nacional brasileiro. No Brasil, 84% da população vive e trabalha nas cidades, seja na indústria ou setor de serviços, em nível nacional. Considerando o estado de São Paulo essa proporção se eleva a mais de 95% da população (IBGE, 2010). Assim, o efeito do trabalho assalariado na população periférica paulistana é variável importante para o presente trabalho, visto que na rede de ensino onde a presente pesquisa é desenvolvida, a população que depende deste serviço é, em sua absoluta maioria, oriunda de setores assalariados da população.

Para efetivar a demonstração proposta nesta primeira parte, discutiremos dados do Relatório do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) referente ao ano de 2013¹⁴ junto a estudantes, pais e mães da Secretaria Estadual de Educação

¹⁴ Utilizaremos os dados do SARESP de 2013, pois não encontramos relatórios de estudos similares produzidos pelo governo paulista em anos posteriores. Da mesma forma, não há documentos que indiquem dados estatísticos específicos da DE NORTE 1, ou de faixas específicas do Ensino Médio. Isso possibilitaria melhor conectar os dados estatísticos do governo com nossos registros de campo. Apesar disso, não acreditamos que, neste caso, isso represente um problema metodológico. Não há fato novo, em termos políticos, que indique uma mudança de

do Estado de São Paulo (SEE-SP). Após isso, nos focaremos em diagnosticar os professores de Arte da rede estadual de ensino tal qual se apresentavam entre os anos 2015-2016.

2.1. Caracterização socioeconômica dos estudantes da rede estadual paulista

O relatório do SARESP de 2013 avaliou os dados socioeconômicos disponibilizados por 252.818 estudantes e 252.083 pais e mães (Regiões Metropolitanas e interior do Estado de São Paulo) da 3ª série do EM. Com esses dados podemos tornar um pouco mais precisa nossa visão com respeito ao perfil socioeconômico, expectativas, nível de satisfação e até alguns aspectos gerais que podem ser melhor compreendidos na relação estudante – escola.

Quanto à renda familiar, considerando o estabelecido pelo CRITÉRIO BRASIL 2013¹⁵, base de cálculo do SARESP 2013 (SÃO PAULO, 2014d), as famílias apresentam o seguinte quadro:

Tabela 1: Renda familiar das famílias dos estudantes da rede paulista de ensino.

Distribuição das famílias por classe social segundo o Critério Brasil de 2013							
Classe E	Classe D	Classe C2	Classe C1	Classe B2	Classe B1	Classe A2	Classe A1
1%	6,70%	17,90%	33,70%	30,60%	8,60%	1,40%	0,10%

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 72).

Podemos ver que 82,2% das famílias dos estudantes tem renda familiar média entre R\$933,00 e R\$2.327.

Quanto ao perfil do trabalho dos pais e mães dos estudantes temos o seguinte cenário:

Tabela 2: ocupação dos pais dos estudantes.

Qual a situação de trabalho do pai?	%
Empregado	52,4
Autônomo	18,2

comportamento na rede: a rede manteve o mesmo currículo oficial entre 2013 e 2018, mesmo governo estadual e pouca rotatividade entre os docentes efetivos.

¹⁵ Classe A1 14.366,00 - Classe A2 8.099,00 - Classe B1 4.558,00 - Classe B2 2.327,00 - Classe C1 1.391,00 - Classe C2 933,00 - Classe D 618,00 - Classe E 403,00 (ABEP, 2013).

Outra situação	8,9
Dono do próprio negócio	6,5
Desempregado	3,6
Aposentado	6,4
Trabalhador Temporário	2,3
Não responderam	1,8

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 78).

Tabela 3: ocupação das mães dos estudantes.

Qual a situação de trabalho da mãe?	%
Empregado	43,8
Desempregado	16,2
Autônomo	13,7
Outra situação	12,7
Dono do próprio negócio	4,8
Trabalhador Temporário	3,3
Aposentada	3,9
Não responderam	1,6

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 78).

Como está demonstrado, e de acordo com o apontado no tópico anterior, a maioria absoluta de pais e mães é composta por trabalhadores assalariados (ver Empregados e Trabalhadores Temporários). Porém, não podemos desprezar a porcentagem relativamente alta de Trabalhadores Autônomos e Donos do próprio negócio.

Alguns dados desta pesquisa são importantes para demonstrar as expectativas dos estudantes do ensino médio e sua relação já precoce com o mercado de trabalho:

Tabela 4: estatísticas sobre exercício de trabalho remunerado pelos estudantes.

Você trabalha ou trabalhou ganhando algum rendimento?	%
Sim	61,7
Nunca trabalhei	20,2
Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho	14,8
Não respondeu	3,3

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 57).

Tabela 5: estatísticas sobre exercício de trabalho remunerado pelos estudantes.

Você trabalhou ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos no ensino médio?	%
Sim, todo o tempo	21,4
Sim, menos de 1 ano	23,8
Sim, de 1 a 2 anos	13,3
Sim, de 2 a 3 anos	4,1
Não trabalhei	12,1
Não respondeu	25,3

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 58).

Tabela. 6: estatísticas sobre exercício de trabalho remunerado pelos estudantes.

Quanto horas você trabalha ou trabalhou durante seus estudos no EM?	%
Sem jornada fixa, até 10 horas semanais	14,2
De 11 a 20 horas semanais	13,7
De 21 a 30 horas semanais	12,7
De 31 a 40 horas semanais	12,5
Mais de 40 horas semanais	11,6
Não respondeu	35,3

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 58).

Tabela 7: estatísticas sobre exercício de trabalho remunerado pelos estudantes.

Com que finalidade você trabalha ou trabalhou durante o EM?	%
Para ser independente	33,4
Para adquirir experiência	14,4
Para ajudar meus pais nas despesas de casa, sustento da família	12,9
Para ajudar minha comunidade	1
Outra finalidade	5,5
Não respondeu	32,8

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 59).

Tabela 8: estatísticas sobre exercício de trabalho remunerado pelos estudantes.

Como você avalia estudar e trabalhar, simultaneamente, durante o EM?	%
Atrapalha meus estudos	10,3
Possibilita meu crescimento	24,2
Atrapalha meus estudos, mas possibilita meu crescimento pessoal	20,2
Não atrapalha meus estudos	14,3
Não respondeu	31,0

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 59).

Tabela 9: estatísticas sobre perspectivas futuras dos estudantes.

O que você acha que vai acontecer no futuro?	%
Eu vou precisar trabalhar enquanto estudo	68,4
Eu vou continuar só estudando	10,9
Eu vou parar de estudar para trabalhar	4,1
Eu não vou mais estudar, não gosto da escola, vou fazer outra coisa	1,8
Não sei	12,8
Não responderam	2

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 60).

Tabela 10: estatísticas sobre perspectivas futuras dos estudantes.

O que você quer fazer no futuro?	%
Prestar vestibular e continuar trabalhando	31,4
Prestar vestibular e continuar os estudos no ES	27,5
Fazer curso profissionalizante e me preparar para o trabalho	15,4
Procurar emprego	11,8
Trabalhar por conta própria/trabalhar em negócio da família	2,8
Ainda não decidi	8,7
Não respondeu	2,4

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 61).

Tabela 11: estatísticas sobre perspectivas futuras dos estudantes.

Que profissão você escolheu seguir?	%
Ainda não escolhi	26
Profissão ligada às engenharias/ciências tecnológicas	21,1
Profissão ligada às ciências biológicas e da saúde	14,9
Profissão ligada às ciências humanas	11,8
Profissão ligada ao comércio	7,2
Profissão ligada às artes	5
Profissão ligada à prestação de serviços	3,5
Professor de ensino fundamental e médio	2,6
Profissão ligada ao turismo e hotelaria	1,8
Não vou seguir nenhuma profissão	4,9

Fonte: SÃO PAULO (2014d, p. 61).

Como podemos ver, o jovem da rede estadual paulista começa a trabalhar, em sua maioria,

a partir do Ensino Médio, com 61,7% dos entrevistados respondendo nesse sentido. Além disso, uma porcentagem relativamente alta dos estudantes (21,4%) trabalhou durante todo o Ensino Médio.

A busca pela independência é uma das principais razões para a precoce entrada no mercado de trabalho pela maioria dos estudantes da rede estadual paulista, com 33,5% dos entrevistados respondendo à pergunta nesse sentido, embora a necessidade de experiência e de ajudar os pais com o sustento da família apresentem-se em porcentagens que não podem ser desprezadas.

Também é interessante notar que para os estudantes trabalhadores, em sua maioria, o crescimento pessoal atribuído à experiência profissional parece ser significativo.

Quanto às perspectivas dos estudantes, a inserção no mercado de trabalho, junto à necessidade da formação educacional superior, é o que se vislumbra por parte de 68,4% dos entrevistados. Poucos (10,9%) afirmam que conseguirão seguir seus estudos sem a necessidade de trabalhar simultaneamente, embora 27,5% pretendam prestar vestibular para seguir no Ensino Superior após o término do Ensino Médio.

Quanto às perspectivas dos estudantes em relação a qual área gostariam de trabalhar, destacam-se as áreas de engenharia/ciências tecnológicas, ciências biológicas e da saúde e ciências humanas, sucessivamente. Isso deve ser levado em consideração. Porém, sabendo que isso não necessariamente envolve refletir a natureza desta preferência.

Muitos outros fatores são apontados no Relatório SARESP 2013, porém somente alguns foram salientados de modo a demonstrar duas coisas: 1. O jovem estudante na rede estadual vive, em sua maioria, no contexto da família de trabalhadores assalariados; e 2. Este mesmo jovem, por seu contexto socioeconômico, é obrigado, seja pela necessidade de independência financeira, ou pelo sustento familiar, a trabalhar desde o Ensino Médio.

Embora o estudante do ensino médio não seja o centro único de nossas atenções, esses dados são importantes para situar quem são aqueles com os quais o Professor de Arte atua, as expectativas e possível futuro de seus estudantes de Fund. II, e propiciam elementos necessários à análise dos capítulos posteriores, quanto à relação do Professor com a proposta curricular.

2.2. Professores de Artes da rede estadual paulista

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretarial Estadual de Educação de São Paulo no final de 2015, tínhamos o seguinte quadro de docentes de Arte na rede em relação à

formação dos Professores Efetivos – disciplina de concurso – Artes que atuam do Fundamental I ao Ensino Médio:

Nº Protocolo SIC-SP 469361516132

Tema: **PROFESSORES EFETIVOS - Disciplina de Concurso: ARTE**

Fonte: Cadastro Funcional/Qualificação - Data Base: 30/11/2015

OBS.: Um mesmo RG pode estar computado em 2 ou mais Licenciaturas.

REGIÃO	DIRETORIA DE ENSINO	TOTAL DOCENTES EFETIVOS DE "ARTE" (RG/DI ÚNICO no Cargo de Classificação)	TOTAL DOCENTES "EFETIVOS" - na DISCIPLINA DE CONCURSO "ARTE" - COM REGISTRO DE LICENCIATURA NOS CURSOS DE:						
			ARTE	ARTE S VISU AIS	MÚ SIC A	TE AT RO	DA NÇ A	PEDA GOGI A	OUTROS (*)
CAPITAL	D.E.REG. CENTRO	144	128	3	-	2	1	33	2
CAPITAL	D.E.REG. CENTRO OESTE	143	134	2	-	-	-	35	-
CAPITAL	D.E.REG. CENTRO SUL	165	143	10	1	4	1	28	-
CAPITAL	D.E.REG. LESTE 1	226	201	15	4	1	1	60	1
CAPITAL	D.E.REG. LESTE 2	245	202	45	1	3	-	62	-
CAPITAL	D.E.REG. LESTE 3	205	146	52	1	2	-	53	1
CAPITAL	D.E.REG. LESTE 4	200	170	24	1	2	-	62	1
CAPITAL	D.E.REG. LESTE 5	169	137	11	1	3	-	52	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	264	216	37	6	2	1	84	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 2	175	160	3	1	-	1	55	3
CAPITAL	D.E.REG. SUL 1	220	179	33	3	-	1	56	1
CAPITAL	D.E.REG. SUL 2	244	146	93	1	2	-	90	-
CAPITAL	D.E.REG. SUL 3	251	153	90	1	-	-	104	5
GDE_SP	D.E.REG. CAIEIRAS	141	121	17	-	-	1	51	1
GDE_SP	D.E.REG. CARAPICUIBA	177	128	35	1	-	-	78	10
GDE_SP	D.E.REG. DIADEMA	136	111	16	-	2	-	27	2
GDE_SP	D.E.REG. GUARULHOS NORTE	207	197	-	-	-	-	38	2

GDE_SP	D.E.REG. GUARULHOS SUL	204	196	3	2	-	1	39	-
GDE_SP	D.E.REG. ITAPECERICA SERRA	108	80	20	2	-	-	33	3
GDE_SP	D.E.REG. ITAPEVI	100	79	18	-	1	-	46	-
GDE_SP	D.E.REG. ITAQUAQUECETUBA	139	120	6	2	-	-	40	8
GDE_SP	D.E.REG. MAUA	213	181	18	1	-	-	63	3
GDE_SP	D.E.REG. MOGI CRUZES	139	100	4	-	-	1	39	28
GDE_SP	D.E.REG. OSASCO	139	117	13	-	-	2	52	-
GDE_SP	D.E.REG. SANTO ANDRE	165	142	13	2	2	1	36	2
GDE_SP	D.E.REG. SAO BERNARDO CAMPO	158	152	1	-	-	-	44	1
GDE_SP	D.E.REG. SUZANO	145	110	19	-	1	-	32	9
GDE_SP	D.E.REG. TABOAO SERRA	142	99	34	-	-	-	42	2
INTERIOR	D.E.REG. ADAMANTINA	54	50	3	-	-	-	21	-
INTERIOR	D.E.REG. AMERICANA	97	90	3	-	-	-	20	4
INTERIOR	D.E.REG. ANDRADINA	33	26	3	1	-	-	15	-
INTERIOR	D.E.REG. APIAI	40	28	10	-	-	-	17	-
INTERIOR	D.E.REG. ARACATUBA	53	37	14	-	-	-	19	1
INTERIOR	D.E.REG. ARARAQUARA	73	67	2	-	-	1	20	1
INTERIOR	D.E.REG. ASSIS	50	43	2	2	-	-	20	-
INTERIOR	D.E.REG. AVARE	41	38	4	-	-	-	10	-
INTERIOR	D.E.REG. BARRETOS	47	43	1	1	1	-	18	1
INTERIOR	D.E.REG. BAURU	135	124	4	2	-	-	39	3
INTERIOR	D.E.REG. BIRIGUI	35	26	9	-	-	-	15	-
INTERIOR	D.E.REG. BOTUCATU	55	50	4	1	-	-	20	-
INTERIOR	D.E.REG. BRAGANCA PAULISTA	95	86	5	-	-	-	31	2
INTERIOR	D.E.REG. CAMPINAS LESTE	107	97	6	-	-	3	28	-
INTERIOR	D.E.REG. CAMPINAS OESTE	176	154	12	-	-	-	66	1
INTERIOR	D.E.REG. CAPIVARI	67	64	1	-	1	-	9	-
INTERIOR	D.E.REG. CARAGUATATUBA	56	47	3	-	-	-	16	-

INTERIOR	D.E.REG. CATANDUVA	36	33	1	-	-	-	10	-
INTERIOR	D.E.REG. FERNANDOPOLIS	30	28	1	-	-	-	17	-
INTERIOR	D.E.REG. FRANCA	124	117	-	-	-	1	39	1
INTERIOR	D.E.REG. GUARATINGUETA	94	92	2	1	-	-	21	-
INTERIOR	D.E.REG. ITAPETININGA	96	91	2	-	-	-	22	1
INTERIOR	D.E.REG. ITAPEVA	33	32	1	-	-	-	13	-
INTERIOR	D.E.REG. ITARARE	35	25	5	-	-	-	17	3
INTERIOR	D.E.REG. ITU	112	102	3	2	3	-	36	2
INTERIOR	D.E.REG. JABOTICABAL	50	48	2	1	-	-	20	-
INTERIOR	D.E.REG. JACAREI	97	87	5	1	-	-	34	3
INTERIOR	D.E.REG. JALES	54	54	-	-	-	-	21	-
INTERIOR	D.E.REG. JAU	72	66	6	1	-	-	19	1
INTERIOR	D.E.REG. JOSE BONIFACIO	51	47	2	-	-	-	22	1
INTERIOR	D.E.REG. JUNDIAI	116	108	4	-	-	-	35	2
INTERIOR	D.E.REG. LIMEIRA	107	84	16	1	-	-	39	-
INTERIOR	D.E.REG. LINS	40	36	-	-	-	-	11	1
INTERIOR	D.E.REG. MARILIA	82	72	6	1	-	-	39	-
INTERIOR	D.E.REG. MIR. PARANAPANEMA	36	33	2	-	-	-	17	-
INTERIOR	D.E.REG. MIRACATU	44	36	7	-	-	-	12	1
INTERIOR	D.E.REG. MOGI MIRIM	83	77	3	-	-	-	36	1
INTERIOR	D.E.REG. OURINHOS	49	46	3	-	-	-	16	-
INTERIOR	D.E.REG. PENAPOLIS	21	21	1	-	-	-	9	-
INTERIOR	D.E.REG. PINDAMONHANGABA	57	56	-	-	-	-	15	-
INTERIOR	D.E.REG. PIRACICABA	96	89	2	7	-	-	33	-
INTERIOR	D.E.REG. PIRAJU	20	17	3	-	-	-	5	-
INTERIOR	D.E.REG. PIRASSUNUNGA	73	71	1	-	-	-	32	-
INTERIOR	D.E.REG. PRES. PRUDENTE	53	51	-	1	-	-	17	-
INTERIOR	D.E.REG. REGISTRO	47	37	3	-	-	-	11	1

INTERIOR	D.E.REG. RIBEIRAO PRETO	162	157	1	5	-	-	29	-
INTERIOR	D.E.REG. SANTO ANASTACIO	31	24	5	-	-	-	12	-
INTERIOR	D.E.REG. SANTOS	148	135	8	2	-	-	48	1
INTERIOR	D.E.REG. SAO CARLOS	67	62	3	1	1	-	23	-
INTERIOR	D.E.REG. SAO JOAO DA BOA VISTA	104	103	1	-	-	-	34	1
INTERIOR	D.E.REG. SAO JOAQUIM BARRA	36	34	-	-	-	-	14	-
INTERIOR	D.E.REG. SAO JOSE CAMPOS	149	140	5	-	2	-	40	1
INTERIOR	D.E.REG. SAO JOSE DO RIO PRETO	83	78	2	-	-	-	15	1
INTERIOR	D.E.REG. SAO ROQUE	49	37	7	-	2	-	19	-
INTERIOR	D.E.REG. SAO VICENTE	130	117	10	-	-	-	45	1
INTERIOR	D.E.REG. SERTAOZINHO	50	49	-	1	-	-	15	-
INTERIOR	D.E.REG. SOROCABA	156	126	10	7	16	1	41	-
INTERIOR	D.E.REG. SUMARE	83	68	8	1	-	-	32	1
INTERIOR	D.E.REG. TAQUARITINGA	55	54	-	-	-	-	23	-
INTERIOR	D.E.REG. TAUBATE	56	53	3	-	-	-	13	-
INTERIOR	D.E.REG. TUPA	48	41	3	-	-	-	18	1
INTERIOR	D.E.REG. VOTORANTIM	65	53	2	1	9	-	20	-
INTERIOR	D.E.REG. VOTUPORANGA	41	39	-	1	-	-	18	-
TOTAL DOCENTES ARTES		9.499	8.144	870	73	62	18	2.895	128

Nota:

1. (*) Docentes "OUTROS": Não se incluem nos cursos em referência na solicitação.
2. Estão mantidos os Docentes com Afastamentos, Licenças e Designações/Comissão.

Tabela 12¹⁶

Não é possível, com os dados disponíveis, dizer o número absoluto de professores com

¹⁶ Informações obtidas a partir do sistema de consulta pública do governo estadual de SP, o SiC. Nº Protocolo SIC-SP 469361516132. Tema: **PROFESSORES EFETIVOS - Disciplina de Concurso: ARTE**. Fonte: Cadastro Funcional/Qualificação - Data Base: 30/11/2015. Após esta primeira consulta, solicitamos nova pesquisa em 2017, porém o mesmo serviço respondeu afirmando a impossibilidade de distinção da formação dos professores de Arte naquele momento. Somente nos apresentaram o número total. Assim, utilizamos os dados de 2015 como referência para a presente pesquisa.

cada licenciatura, pois há possibilidade de acúmulo de cargos conforme informado na tabela. Porém, mesmo com essa imprecisão realizamos a análise com base no número total de licenciados, considerando acúmulo de cargo. Em termos percentuais levando em conta as formações polivalentes, de especialistas em cada linguagem artística e de pedagogia, temos o seguinte quadro:

	%
Polivalentes	66,8
Especialista - Artes visuais	7,13
Especialista - Música	0,59
Especialista - Teatro	0,5
Especialista - Dança	0,14
Total especialistas	8,36
Pedagogia	23,74

Constatamos que somente 8,36% dos professores de Arte da rede estadual paulista são especialistas. Mais do que isso, os professores especialistas em Música, Teatro e Dança somam juntos somente 1,23 % em toda a rede estadual. Destaque também para o número de professores que ingressaram na rede com Pedagogia, 23,74%.

De modo a demonstrar como esses dados refletem tanto a macro, quanto a microestrutura do ensino de Arte da rede estadual, centralizaremos uma Diretoria de Ensino (DE) em particular. A DE NORTE 1, p. ex., é a região que contém o maior número de professores efetivos de Arte da rede, com 264 docentes deste efetivados neste componente curricular considerando RGs únicos (considerando acúmulos de cargo temos 346 professores), em 2015. No geral, ela só reflete os dados estaduais e, considerando acúmulos de cargo, vemos, p. ex., somente 6 professores especialistas em música, 2 em teatro e 1 em dança. Novamente a maioria absoluta de professores com formação polivalente (216) e quantidade significativa de professores com pedagogia (84).

Não é objetivo deste trabalho aprofundar a problemática da discussão sobre ensino polivalente e especialista, bem como a merecida análise das graduações em nível nacional para problematizar as políticas públicas com o fim de sanar esse problema que nos parece estrutural. Isso tudo merece análise específica em pesquisas futuras. Porém, esses dados nos ajudam a começar a ver o problema do ensino de Arte na maior rede de ensino do país. A partir deles, podemos refletir e entender sobre o profissional que está em sala de aula e qual arcabouço

teórico e técnico ele dispõe para desenvolver o ensino de Arte.

3. ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS EURO-OCIDENTAIS

Neste capítulo buscaremos marcas, caracterizações, filosofias, modos de pensar o ensino de Arte que se fizeram presentes no Brasil e no eixo Euro-ocidental (EUA e Europa). A partir deste conhecimento poderemos melhor observar os docentes em campo, assim como identificar suas influências e referenciais teóricos. Ampliaremos nossa capacidade de identificar práticas positivistas, liberais, modernistas e pós-modernistas. Como nossa investigação queremos compreender quais são as concepções que predominam no ensino de Arte no *corpus* estudado e suas possíveis raízes históricas.

Antes, contudo, acreditamos ser importante situar a problemática do ensino de Arte na educação formal brasileira. Consideramos relevante demonstrar como as linguagens artísticas aparecem nos documentos oficiais desde o Brasil Imperial até a LDB de 1996 e levantar elementos para nossa análise a partir dessa breve retrospectiva histórica.

Os documentos por nós visitados foram: a Lei de 15 de Outubro de 1827 (BRASIL, 1827), a Reforma Couto Ferraz (BRASIL, 1854), a Reforma Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), a Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890), a Reforma Epitáfio Pessoa (BRASIL, 1901), a Reforma Rivadávia Correia (BRASIL, 1911), a Reforma Rocha Vaz (BRASIL, 1925), a Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931), a Reforma Capanema (BRASIL, 1942) ou as Leis Orgânicas como eram mais conhecidas, a 1ª LDB de 1961 (BRASIL, 1961), a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) e a Nova LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

De nossa análise desses documentos chegamos às seguintes constatações: embora atividades relacionadas ao teatro ou às artes cênicas tenham sido desenvolvidas a partir da Reforma Educacional de 1971 dentro da atividade Educação Artística, esta nomenclatura não aparece em nenhuma das legislações supracitadas até 1996. A palavra dança, por sua vez, aparece somente na Reforma Couto Ferraz, em seu artigo 80. Sua presença é bastante restrita, exclusivamente para o ensino secundário¹⁷ e conectada à palavra artes: “Art. 80. Além das

¹⁷ Uma antiga divisão entre ensino primário (1ª a 4ª série) e ensino ginásial (5ª a 8ª série) foi substituída em 1975 no Estado de São Paulo pela nomenclatura ensino de primeiro grau, pretendendo unificar as duas etapas de escolarização. Hoje esta etapa é denominada como Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), dividida entre Anos Iniciais e Anos Finais. Conforme exposto por SÃO PAULO (1988) a unificação então pretendida na época não se efetivou e, hoje, tampouco podemos afirmar sua concretização. Quando ao ensino secundário este equivale atualmente ao

materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa (sic).” (BRASIL, 1854). Após isso, contudo, a palavra dança desaparece das legislações educacionais propostas até a LDB de 1996.

Apesar do teor polivalente da lei de 1971, a normatização que ocorreu em alguns estados da União diferenciava as linguagens artísticas entre si. Nas propostas curriculares para o ensino de educação artística de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1988, 1991, 1992), p. ex., as quatro linguagens artísticas da LDB de 1996 eram mencionadas. Em alguns casos, havia inclusive propostas específicas para cada linguagem. Em São Paulo (1991) eram apresentados conteúdos e categorias avaliativas em separado para as linguagens Visual, Musical e Corporal-Teatral (SÃO PAULO, 1991, p. 53 – 80). Não existe neste documento um trabalho específico para a linguagem Dança. Inferimos, na falta de uma explicitação por parte do documento, que ela deveria ser trabalhada diluída na linguagem “Corporal-Teatral”.

Não descartamos que a prática de teatro e dança tenha existido nas escolas, mesmo que não conectada às Artes, podendo estar a dança, p. ex., dentro da disciplina de Educação Física. Contudo, chama a atenção o fato de que nenhuma delas era tida como conteúdo obrigatório ou mesmo esperado dentro de um componente curricular específico até a Reforma Educacional de 1971. E mesmo após esta, ainda assim não se objetivava um trabalho sistemático com dança ou teatro nos documentos nacionais. A tendência seguia sendo a diluição destes em propostas polivalentes de Educação Artística.

Muito diferente foi a situação do ensino de desenho e de música. Ambos aparecem como disciplinas presentes na escola formal a partir da Reforma Couto Ferraz (1854). Não havia, contudo, a disciplina “artes visuais”, que era reduzida ao ensino de desenho. Este, com foco no desenho geométrico, foi predominante na história das reformas educacionais aparecendo em todas elas até a LDB de 1961, tanto no ensino primário, quanto no secundário. O ensino de música, voltado ao solfejo e aprendizado por exercícios de repetição, só não aparece na Reforma Rocha Vaz (1925) para o ensino secundário. A partir das Leis Orgânicas o nome “música” é substituído por canto orfeônico. Na LDB de 1961, em seu art. 38, desaparecem os termos “desenho”, “música”, ou “canto orfeônico”, onde, com respeito ao ensino de Arte, existe simplesmente uma menção a “*atividades complementares de iniciação artística*”.

Em linhas gerais, podemos afirmar, baseados nas Reformas Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), que somente as disciplinas desenho (não

Ensino Médio. Vale ressaltar que as nomenclaturas entre ensino primário e secundário já existiam em documentos oficiais em nível nacional desde a reforma Couto Ferraz de 1854.

abordando as amplas possibilidades das artes visuais) e música se fizeram presentes na maioria das reformas educacionais de 1827 a 1961, sendo todas categoricamente diluídas dentro da explícita proposta polivalente que instituiu o ensino de Educação Artística com a Lei 5692/71.

Essa presença predominante do desenho e da música no período antes da Reforma de 1971 inscreveu marcas no que viria a ser a Educação Artística. No caso do Estado de São Paulo, há registros que explicam que, na falta de professores de Ed. Artística, o governo fez uso dos antigos professores de Artes Industriais, Desenho, Música, Educação Musical ou Canto orfeônico. Isso acabou por reforçar antigas práticas, como o desenho geométrico ou ao ensino de música por prática e repetição, mesmo sob uma nova normatização para esse campo do conhecimento em nível nacional (SÃO PAULO, 1991).

Conforme exposto acima, fica claro que só a partir de 1996, com a nova LDB, é que as linguagens Dança e Teatro passam a ter explicitamente um espaço próprio no ensino de Arte.

Desse modo, acreditamos que apesar da diversidade de sua aplicação nos estados, a Reforma de 1971, no âmbito do ensino de Arte, era voltada para uma proposta polivalente, sem necessidade e nem mesmo incentivo em abordar separadamente as linguagens dentro do ensino de Arte. Isto fica ainda mais explícito no seguinte trecho de Chagas (1984), relator principal do anteprojeto que originou a Lei 5692/71:

“A Educação Artística tem a desempenhar um papel cuja influência avulta quanto mais se massifica a vida e mais unidirecional se torna feita do ‘meio’ predominantemente mecânico para o indivíduo. Ela realça a expressividade e mantém a comunicação natural, porque inter-individual, enriquecendo e humanizando a reflexão com a emoção, o pensamento com o sentimento e a imaginação, a inteligência com a criatividade, o empreendimento pré-disciplinado com a ação incondicionada e livre. Se cada ingrediente do currículo tem o seu campo, ainda que inevitavelmente numa perspectiva de integração, a Arte habita o reino da Forma e se abre para o Belo, refinando a mente e a personalidade inteira.

Essa ênfase de expressividade e criatividade, fruto da sensibilidade estética, é o principal elemento de distinção entre o pensamento do homem e a operação programada que a máquina realiza; donde a importância de atribuir um toque artístico a todo o ensino. Para tanto, o ponto de partida é a própria Arte: não como algo imposto de fora e, muito menos, em divisões precoces de desenho, pintura, música, dança, teatro e outras, mas como auto-expressão de um mundo interior, ou expressão de um mundo exterior visto ou imaginado, que

repele qualquer limitação de ‘linguagem’.” (CHAGAS, 1984, p. 140 – grifo nosso)

Esperamos ter apresentado um breve, mas necessário panorama da inserção das linguagens artísticas dentro das propostas educacionais brasileiras desde 1827. No mesmo sentido, almejamos que o leitor perceba a dimensão e as raízes da problemática da efetivação do ensino de Arte no Brasil ainda hoje.

Na próxima seção deste capítulo buscaremos abordar aspectos específicos de cada linguagem durante a história do ensino de Arte em nosso país.

3.1. Os primórdios da arte-educação brasileira

Saviani (2013, p. 26) afirma que “*a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas*”, junto a Manuel de Nóbrega, primeiro governador geral do Brasil. As escolas e colégios organizados pelos jesuítas ensinavam o que hoje denominamos linguagens artísticas. Isso implica dizer que a primeira conexão do ensino de Arte com a educação ocorreu nesses espaços, embora com finalidades muito distintas das hodiernas.

Cacciaglia (1986) ao investigar a história do teatro brasileiro nos oferece consistente aporte para entender essa conexão e os objetivos jesuítas ao se utilizarem das linguagens artísticas nos processos educacionais:

Os jesuítas, que, como se sabe, aprendiam em sua ordem de estudos também a técnica teatral, favoreciam amplamente o gosto dos índios pelo canto, pela dança, mímica e oratória, valendo-se também de seus costumes, das máscaras e das vistosas plumagens para criar e enriquecer uma produção teatral com finalidade de catequese (CACCIAGLIA, 1986, p. 6).

Ou seja, assim como as demais iniciativas dos jesuítas junto aos povos nativos brasileiros, o ensino de teatro, canto, dança, etc tinha função de catequização e, como veremos, de educação dos colonizadores. Cacciaglia (1986) aponta ainda que embora existam registros de iniciativas isoladas pelos próprios colonos quanto ao desenvolvimento de atividades teatrais,

[...] o mérito de ter introduzido e desenvolvido a arte teatral dramática no Brasil cabe, incontestavelmente, aos jesuítas: durante toda a sua permanência, até sua expulsão exigida por Pombal em 1759, desenvolveram uma ininterrupta atividade teatral voltada para a conversão dos indígenas e a educação dos colonizadores.” (CACCIAGLIA, 1986, p. 7 – grifo nosso).

Ainda quanto ao ensino de Teatro no Brasil, embora não seja o objeto de estudo de Cacciaglia (1986), o mesmo nos oferece embasamento para dizer que após a expulsão dos jesuítas, o ensino de Teatro no Brasil foi praticamente excluído das escolas e colégios. É muito provável que o ensino se dava predominantemente na informalidade das precárias companhias teatrais do séc. XVIII. No período, estas eram majoritariamente formadas por negros ou pardos, num contexto em que a profissão de ator era vista como altamente desonrosa (CACCIAGLIA, 1986).

No começo do séc. XIX a atividade teatral ganha algum impulso, inicialmente com a chegada da família real portuguesa e, posteriormente, no período Imperial, o que a torna algo menos marginalizada. Porém, ainda assim seu ensino depende de iniciativas isoladas, como a do proeminente ator João Caetano dos Santos que chegou a promover uma espécie de ensino não-formal regularizado frequentado apenas por alguns interessados (CACCIAGLIA, 1986).

Somente no séc. XX funda-se a primeira Escola de Teatro do Brasil e da América Latina. A Escola de Teatro Martins Pena foi fundada por Henrique Coelho Neto em 1908 (REIS, 2007). Ou seja, o início de um ensino de teatro sistematizado, após a expulsão dos jesuítas, só teve início no Brasil no começo do séc. XX e ainda assim como algo não obrigatório nas propostas educacionais oficiais nacionais.

Referente ao ensino de música, Fonterrada (2008) também credita aos jesuítas o início do que poderíamos chamar de uma educação musical no Brasil. Porém, uma musicalização de “inspiração militar” e de “imposição da cultura lusitana”. Após a expulsão dos jesuítas em 1759 o ensino de música teria continuado, com forte ligação com a Igreja e voltado às práticas de canto e solfejo. Após a chegada da corte portuguesa em 1808 abrem-se novas possibilidades para o desenvolvimento do ensino de música e muito pouco se sabe do período até 1854, quando na Reforma Couto Ferraz se estabelece, pela primeira vez, o ensino de música obrigatório no curso primário e no secundário. Para a autora, tudo indica que se mantinham os princípios de ensino ligados aos métodos de ensino progressivos (dos exercícios mais fáceis aos mais difíceis), de repetição e memorização (FONTEERRADA, 2008).

Mesmo com os avanços significativos para o cenário artístico brasileiro após a Semana da Arte Moderna, a educação musical só conquista um espaço significativo para seu desenvolvimento com a instituição do canto orfeônico na década de 40, encabeçado por Heitor Villa-Lobos. O maestro e compositor, a partir da influência do educador musical húngaro Zoltán Kodaly, institui uma educação musical de acordo com princípios do “[...] *uso do material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral, o*

que democratizava o acesso a essa arte; o uso do manossolfa [...]” (FONTEERRADA, 2008, p. 212-3).

Após esse momento de auge da educação musical brasileira, a música passou a ser, com as LDB de 1961 e a Lei de 1971, gradativamente diluída enquanto disciplina específica dentro dos currículos e propostas oficiais no âmbito da educação escolar. E mesmo após a LDB de 1996 não é possível afirmar uma presença sistemática da música nas escolas brasileiras. A principal razão para isso pode ser a já demonstrada falta de profissionais habilitados na área, que ainda é problemática vigente na educação básica brasileira.

Quanto ao ensino de Dança, poucas evidências são encontradas, salvo a breve menção, que fizemos anteriormente, sobre o art. 80 da Reforma Couto Ferraz. Mesmo especialistas da área como Strazzacappa (2003) já demonstraram a falta de números necessários de instituições de ensino superior, pesquisadores e pesquisas que discutam a dança na educação escolar. Isto tem reflexo, p. ex., no irrisório número de profissionais com essa especialidade que atuam na educação pública paulista: 18. Strazzacappa ainda ressalta que a dança, mesmo sendo uma linguagem artística desde a LDB de 1996, há ainda a tendência dela ser vista como conteúdo das aulas de Educação Física, ou complemento de outras linguagens artísticas, sem um desenvolvimento próprio. E conclui a autora que quando *“[...]a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular”* (STRAZZACAPPA, 2003, p. 74).

Em contraposição a todas as linguagens artísticas até aqui apresentadas, as artes visuais contam com uma extensa bibliografia que discute com grande profundidade a história e as concepções predominantes do ensino de desenho (parte das artes visuais) na educação básica brasileira.

Ana Mae Barbosa, uma das principais estudiosas sobre o ensino de Artes visuais no Brasil, explica as marcas deixadas no Ensino de Arte brasileiro desde a Missão Francesa até o Modernismo. De acordo com nossa autora, a “célula mater” do ensino de Arte no Brasil é a Academia de Belas-Artes. Sua orientação neoclássica representou o desenvolvimento de um novo paradigma artístico no Brasil na primeira metade do séc. XIX. Isso influenciou o ensino de Arte brasileiro desde os seus primórdios (BARBOSA, 2012a).

As condições nas quais o neoclassicismo chega ao Brasil o fizera desenvolver uma significação distinta do que representa o movimento artístico neoclássico na França: *“O neoclássico, que na França era arte da burguesia antiaristocratizante foi no Brasil arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico.”* (BARBOSA, 2012a, p. 20). Dentre as consequências desse processo a autora menciona o aumento da

distância entre a Arte e o público da época. Isso culminou no fortalecimento de preconceitos até hoje vigentes, como a ideia de arte enquanto elemento supérfluo na vida, com função de acessório ou de enfeite. Porém, isso ocorreu devido mais à orientação da nobreza portuguesa do que aos princípios dos artistas que compunham a Missão Francesa, visto que os mesmos tinham objetivos “*primordialmente técnicos*”, de prover “*o ensino dos ofícios artísticos e mecânicos.*”¹⁸

A Academia de Belas-Artes influenciou diretamente o que era denominado o ensino de Arte nos níveis primário e secundário no Brasil até o fim das duas primeiras décadas do séc. XX.¹⁹ Porém, junto a ela, duas correntes de pensamento também deixaram suas marcas de modo significativo o ensino de Arte brasileiro. Barbosa (2012a) identifica, por meio dos documentos oficiais, uma forte disputa ideológica entre os pensadores liberais e os positivistas brasileiros na segunda metade do séc. XIX. Isso influenciou o ensino de Arte até as duas primeiras décadas do séc. XX.

Quanto à influência do liberalismo, Barbosa (2012a, p. 43) explica:

Os elementos liberais que lutavam a favor da revolução industrial, em reformulações do liberalismo utilitarista inglês de Spencer, objetivaram, com o ensino do Desenho, “abrir à população, em geral, ampla, fácil e eficaz iniciação profissional”.

Dentro da corrente Liberal, a autora destaca linhas de pensamento mais centradas somente no desenvolvimento técnico dos estudantes, como expresso no trabalho de Abílio César Pereira Borges, “Geometria Popular”. Também se fazem presentes características que, embora contendo a importância do desenvolvimento técnico voltado à indústria, continham forte caráter humanista de desenvolvimento da inventividade humana ou mesmo educação moral, como os escritos de Rui Barbosa. Este último é considerado pela autora uma referência teórica e um dos pensadores que mais se dedicou à luta pelo ensino de Arte obrigatório no ensino primário e secundário brasileiro. Barbosa (2012a, p. 59-60) identifica os seguintes princípios metodológicos para o ensino de desenho na obra de Rui Barbosa:

1. O Professor nunca deve fazer correções no próprio desenho do aluno.
2. Todo ensino do Desenho deve ter por base as formas geométricas através do traçado a mão livre.
3. Deve-se orientar o ensino do Desenho no sentido da estilização das formas.
- 3.1. Às formas convencionais – já que regulares – não de preceder as naturais,

¹⁸ Ibid., p. 25

¹⁹ Ver ref. 17.

irregulares. 3.2.2 As formas naturais a desenhar hão de ser primeiramente reduzidas às formas geométricas. 4. É importante a utilização da rede estigmográfica para os desenhos de reprodução de modelos de memória ou ditados dada a necessidade de um desenho auxiliado antes do desenho a olho sem recorrer a régua ou compasso. (Nos primeiros exercícios, a rede estigmográfica deveria ser composta por linhas traçadas a olho pelo próprio aluno, formando pequenos quadrados que depois poderiam ser substituídas por pontos). 5. O desenho por modelos deve ser precedido de um estudo do objeto em sua totalidade e nas suas partes, comparando-as. 6. Desenho a tempo fixo é essencial para vencer a inércia. 7. O desenho de invenção deve compreender a composição com os elementos já apreendidos. 8. O Desenho deve ser utilizado para auxiliar outras matérias, especialmente a Geografia.

Em suma, o ensino de Arte era concebido como acessório de outras disciplinas, focado no desenvolvimento técnico dos estudantes e nas necessidades da nascente industrialização brasileira (daí a ênfase no desenho geométrico). Ressaltamos também algo que virá a ser bastante presente na arte-educação modernista: uma referência à não correção do professor nos desenhos do aluno. Apesar disso, há toda uma estrutura que remete a uma sistematização da prática do ensino de Arte colocando em questão qualquer aproximação maior de uma abordagem modernista neste contexto pelos liberais.

Com respeito à influência positivista, a autora esclarece que essa corrente de pensamento chega ao Brasil por meio de um grupo de estudantes de Bruxelas, dentre os quais estava Benjamin Constant. Este viria a ser considerado o fundador da república Brasileira. Foi também ele o autor da primeira reforma educacional republicana no Brasil (BARBOSA, 2012a, p. 65-66).

Barbosa (2012a, p. 68-69) identifica 3 objetivos centrais na reforma positivista idealizada por Benjamin Constant:

1º - promover a cientifização do ensino em contraposição à literarização dominante até então; 2º - tornar o ensino, prático, através da transmissão de noções utilizáveis (especialmente em relação à língua nacional) em contraposição ao excessivo conteúdo teórico (especialmente gramatical) que dominava os currículos até então; 3º - tornar o ensino ativo, através do método intuitivo em contraposição ao exagerado verbalismo do ensino livresco, que perdurava apesar da tímida tentativa de vencê-lo, feita através da Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, e das propostas mais veementes e bem fundamentadas representadas pelos trabalhos pedagógicos de Rui Barbosa.

Em linhas gerais com respeito às proposições do Positivismo brasileiro ao ensino de Arte, a autora faz a seguinte apreciação:

Os positivistas propunham a extinção da Academia e a reorganização completa do Ensino de Arte. [...] Propunham o retorno ao processo de aprendizagem “sob o regime de uma digna imitação”, “nos ateliers livres dos verdadeiros artistas, escolhidos voluntariamente pelos aspirantes a este título” (BARBOSA, 2012a, p. 66).

Além disso, disciplina rígida e valor à ordem também eram princípios caros aos positivistas. Eles impuseram isso às escolas públicas brasileiras, apesar da resistência de pensadores liberais. Outras marcas do positivismo brasileiro compartilhados por nossa escola neoclássica mencionadas pela autora são: anti-individualismo, excessivo intelectualismo, incluindo aí a ênfase no desenho geométrico e prática de cópia de estampas (BARBOSA, 2012a). Na visão de Ana Mae Barbosa, os positivistas contribuíram para o imobilismo e retrocesso no fazer e ensinar arte.

Como pudemos ver, a articulação entre a arte neoclássica na primeira metade do séc. XIX, que caminha até a disputa entre liberais e positivistas nas legislações educacionais culminou em marcas no ensino de Arte do Brasil que até hoje podem estar vivas, mesmo após os primeiros desenvolvimentos da Arte-educação modernistas e pós-modernistas no país²⁰. Desta forma, também devemos entender a concepção atual dos educadores, avaliar suas práticas e concepções sobre elas, para entender como convivem os diversos modos e concepções de ensinar e fazer arte na educação básica brasileira hodierna. É neste sentido que buscaremos deixar claro a concepção aqui adotada quanto à Arte-Educação Modernista e Pós-modernista na próxima seção.

3.2. Arte/educação modernista e pós-modernista

Podemos dizer que é a partir de pensadores liberais da educação no séc. XVIII como Rousseau e Pestalozzi, e da arte, como Herbart e Fröebel, que os paradigmas tradicionais começaram a ser contestados em direção à construção de uma concepção modernista para o ensino de Arte, um prelúdio do que chamamos hoje de arte-educação (IAVELBERG, 2017). Porém, esse processo não se dá obliterando as antigas influências tradicionalistas em absoluto.

²⁰ Utilizamos os termos Modernista e Pós-modernista no sentido utilizado por IAVELBERG (2017).

O ensino de Arte tradicional ou acadêmico tem no artista Gian Paolo Lomazzo um dos seus precursores. Ele desenvolveu, entre 1565-1570, uma esquematização de como deveria se dar a formação do artista em sua obra *Art Academy*. Seus princípios para o ensino de Arte influenciaram a disciplina até metade do séc. XIX. As ideias gerais apresentadas nessa esquematização eram: “*dedicação e o esforço*”, “*firmeza das mãos*” e “*inspiração criativa*”. (WILSON, 2010, p. 84)

Desde o séc. XVIII pensadores como os supracitados se articularam fortemente contra este ensino tradicional ou acadêmico. Como consequência deste movimento de questionamento do ensino tradicional de Arte, no séc. XX dois arte-educadores modernistas desenvolveram trabalhos que influenciaram toda uma geração de estudantes e professores. São eles Franz Cizek e Viktor Lowenfeld (IAVELBERG, 2017). Iavelberg concebe da seguinte forma os aspectos relativos às origens e práticas da arte-educação modernista:

A arte-educação na escola moderna, ativa ou renovada, tem origem no pensamento pedagógico, mas também na prática de ensino de Arte-educadores junto a crianças e jovens. [...] Esta prática teve como intenção defender a criança das práticas artísticas escolares mecânicas, repetitivas e passivas da escola tradicional, tendo em vista que os métodos tradicionais tinham propósitos alheios às tendências da arte, da educação e da concepção moderna sobre crianças e jovens (IAVELBERG, 2017, p. 27).

Em suma, o ensino de Arte modernista se constituía como uma arte-educação desenvolvida de modo a defender a criança contra abordagens tradicionalistas e considerando as particularidades do desenvolvimento artístico na infância. Não mais se aceitava sem crítica uma educação que buscasse modelar a criança de acordo com os padrões estabelecidos pelos e para um ser humano adulto. Era uma pedagogia que se desenvolvia pela compreensão da dinâmica própria à criança em seu processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro artista e educador a escrever sobre a arte infantil foi Rudolf Töpffer. Ele é também conhecido por ser o criador das histórias em quadrinhos. Em seu trabalho, Iavelberg (2015, p. 37) afirma que o autor “*discorre sobre a importância da arte infantil e dos jovens, aquela que ocorria fora das orientações escolares, ou seja, aquela que era expressão livre, feita no muro das cidades.*” O autor valorizou em especial a Arte de Rua, como uma forma de arte própria e livre da moldagem estabelecida pelas escolas tradicionais.

Outro aspecto importante é que Töpffer valorizou a imitação, mas não a imitação mecânica, academicista da época. Incentivava uma imitação do real realizada a partir dos princípios de livre expressão. IAVELBERG (2017) compara a noção de imitação de Töpffer

com a noção de imitação mimética de Piaget: *“trata-se de uma ação em que as coordenações do sujeito interagem com as do objeto e não tentam simplesmente a ela se moldar.”*

Töppfer pode ser considerado um dos precursores da arte-educação modernista, porém, é só a partir de trabalhos como o desenvolvido por Franz Cizek que essa nova modalidade de arte-educação começa a se estabelecer.

Franz Cizek nasceu na Boêmia, estudou arte a partir de 1885 na Academia de Viena. Na mesma cidade desenvolveu trabalho de arte-educação com crianças de 4 a 14 anos. Também foi professor da rede pública. Seus procedimentos e resultados o tornaram reconhecido como pioneiro da arte-educação moderna como ela é atualmente concebida. Sua primeira escola foi fundada em 1897 e, após muita resistência, uma escola pública foi autorizada a operar por meio de seus procedimentos de arte-educação. Fato ocorrido 17 anos depois da fundação de sua primeira escola (IAVELBERG, 2017).

De acordo com Wilson (2010), esse primeiro grupo de pioneiros na arte-educação, dentro dos quais Cizek está incluso, buscava na arte infantil o diferente, o *naive*, o rústico, o primitivo. Assim sendo, viam a arte da criança uma fonte de novas formas de produção artística. Neste tipo de abordagem predomina o individualismo da criança perante outras influências, a manutenção da *“pureza de sua essência”*, e a promoção do abandono de princípios técnicos de formação do artista adulto que a acompanha (WILSON, 2010, p. 87-88). Como bem expressa Iavelberg (2017, p. 44): *“O elogio à não intervenção do professor com regras para a ação dos alunos foi um tom permanente no discurso de Cizek, para quem a liberdade da descoberta e da experiência eram uma garantia de valor artístico.”*

Vale ressaltar que Cizek, embora valorizasse a criação individual acima de tudo, não foi adepto da ideia de que qualquer produção artística é aceitável. Ele possuía referências artísticas modernistas ao orientar as técnicas, materiais e cores específicas e adequadas aos estudantes. Apesar disso, como já apontado acima, ele entendia a influência do outro como um problema para o desenvolvimento criativo individual.

Segundo Iavelberg (2017), essa ênfase no desenvolvimento da criatividade do indivíduo infanto-juvenil, alheio à influência externa, conecta-se com e expressa outros princípios que serão desenvolvidos na obra de Viktor Lowenfeld. Este último defendia as teses da universalidade e atemporalidade da arte infantil; e da Arte enquanto disciplina que tem também como objetivo desenvolver o que hoje denominamos conteúdos atitudinais.

Viktor Lowenfeld foi um Arte-educador austríaco. Chegou aos EUA em 1938, fugindo do nazismo, e ali desenvolveu carreira como arte-educador até o fim de sua vida. Estudou na Academia de Viena em 1926 e na Universidade de Viena em 1928. Assim como Cizek, foi

professor de escola pública em Viena. Tornou-se líder da *Art Education Department* na Universidade Estadual da Pensilvânia, importante centro de arte-educação nos EUA (IAVELBERG, 2017).

Lowenfeld tem vasta obra traduzida para dezenas de países sobre arte-educação e influenciou toda uma geração de profissionais da área em todo o mundo, incluindo o Brasil. Desenvolveu pesquisas embasadas no arcabouço piagetiano, como por exemplo, sua teoria sobre as de desenvolvimento artístico da criança e do adolescente. Iavelberg (2017, p. 79) assim apresenta alguns dos princípios gerais desenvolvidos pelo autor:

A capacidade criadora, o respeito à individualidade, a prevenção dos estereótipos, a prevenção dos tipos háptico (sensorial) e visual (racional), tendências individuais que se expressam na arte dos alunos, [...] percorrem todos os textos de Lowenfeld, que lutou para opor a autoexpressão à cópia de modelos.

Assim, o autor representa um desdobramento mais amplo e apoiado em estudos psicológicos para o desenvolvimento da arte-educação modernista, com muitas contribuições para além do que havia aprendido com Cizek. Em uma de suas obras mais difundidas, que contém transcrições de suas aulas e palestras, *The Lowenfeld Lectures*, é possível também identificar funções da arte defendidas pelo autor: arte como meio de desenvolver um ser humano equilibrado; arte como meio de desenvolvimento do ser humano em nível emocional, para além do intelectual. O autor também defende que a função primordial do ensino da Arte é de desenvolvimento das capacidades criativas das crianças e dos jovens. Essa última expressa em seu trabalho *Speaks on art and creativity*. (IAVELBERG, 2017)

Para finalizar esta seção, nos amparamos em Wilson (2010, p. 89-90), que assim sistematiza seis das crenças centrais da arte-educação modernista:

(1) A arte surgiu de fontes individuais intrínsecas; (2) a arte deveria exprimir um sentimento sobre algo mais do que a superficial aparência exterior; (3) a forma e a abstração eram o novo ideal – o artista e a criança viam o mundo como luz, cor e massa; [...](4) a arte das crianças e dos povos tribais forneceram um modelo de criatividade livre e primitiva para os artistas modernos tentarem igualar ou superar; (5) todas as convenções artísticas anteriores (pelo menos a variedade do Ocidente) deveriam ser evitadas, todos, artistas e crianças, tinham a obrigação de inventar um estilo de arte individual. Através da utilização das energias criativas individuais, a arte poderia permanecer num estado constante de renovação, o modernismo poderia existir para sempre, haveria uma vanguarda perene; e (6) neste estado modernista ideal, o

crescimento artístico não viria através da educação formal, mas sim através do desdobramento orgânico e natural da energia criativa intrínseca.

A arte-educação modernista antecipou vários dos princípios hoje tão em voga, como os temas transversais dentro do currículo oficial, a valorização do desenvolvimento individual, o multiculturalismo e a necessidade do desenvolvimento da criatividade a partir do ensino de Arte. Contudo, é só no período posterior, mais precisamente a partir da segunda metade do séc. XX que a arte-educação contemporânea começa a se desenvolver superando os limites do modernismo.

O movimento pós-moderno na arte-educação não se apresenta de modo homogêneo. Ele apresenta características presentes em todos os autores que se reivindicam dentro do mesmo ou que foram enquadrados por suas pesquisas e práticas educacionais. Em linhas gerais, esse movimento se caracteriza pela constatação e desenvolvimento de práticas que superem a estagnação criativa nas crianças e jovens pela forte crítica à livre-expressão e espontaneidade modernista. Da necessidade de superação dos limites dados pelas práticas modernas é que se desenvolveram as inúmeras práticas que compõem hoje o que chamamos de práticas pós-modernistas na arte-educação.

Iavelberg (2017) defende que o fundamento epistemológico dos pesquisadores e docentes da arte-educação pós-moderna é o construtivismo piagetiano. Sua argumentação é justificada, em especial, pelo fato de neste movimento se considerar, na maior parte dos casos, o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes como base para a formulação das situações de aprendizagem.

Dentre os autores, pesquisadores e arte-educadores citados pela autora como Pós-modernistas estão: John Matthews, Ana Mae Barbosa, David Hargraves, Elliot Eisner, Gaeme Chalmers, Brent Wilson, Marjorie Wilson, Michael Parsons, Arthur Efland, David Henry Feldman, Sigmund Feldman, Brent Wilson, Marjorie Wilson e Al Hurwitz e Best Maugard. Alguns deles compuseram os principais programas educacionais em Arte-educação na Europa, EUA e América do Sul como Discipline Based-Art Education (DBAE), Escuelas Al Aire Libre e Critical Studies in Art Education Project.

Com respeito aos conteúdos, orientações e avaliações difundidos pelos arte-educadores pós-modernistas, Iavelberg (2017) constata continuidades e descontinuidades entre a arte-educação moderna e pós-moderna, que elucidam as transformações e inovações desse movimento educacional. Listamos abaixo algumas delas, que consideramos mais relevantes para esta pesquisa:

1. Enquanto o Modernismo trabalha prioritariamente com conteúdos procedimentais, o Pós-modernismo trabalha com conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais.
2. O foco do modernismo é o fazer arte, enquanto o pós-modernismo também tem como conteúdo o fazer arte, refletir arte, fruir arte, saber contextualizar e entender a historicidade da arte.
3. No modernismo, o professor busca fazer com que a criança interaja só consigo mesma, enquanto no pós-modernismo ela interage consigo mesma, com os colegas e professores.
4. A Livre-expressão como auto expressão e arte espontaneísta são conceitos presentes no modernismo, mas que são abandonados nos autores pós-modernistas pesquisados pela autora. Não são abandonadas as propostas criativas, porém, elas são desenvolvidas em conjunto com processos de nutrição estética, realizados, p. ex., via visitas a museus.
5. A visita a museus, análise de obras, aprendizado de novos repertórios são novos conteúdos trazidos pela arte-educação pós-moderna que não eram conteúdos programáticos para o modernismo.
6. A arte-educação modernista orienta verificando fatores endógenos, enquanto a pós-modernista orienta verificando fatores endógenos e exógenos.
7. O modernismo se orienta a partir do interesse dos alunos. O pós-modernismo também considera fortemente o interesse dos alunos, mas também permite criar interesse neles por meio de apresentação de outros conteúdos e práticas artísticas desconhecidos aos alunos.
8. Quanto à avaliação, considera-se o processo enquanto parâmetro avaliativo em ambos os casos. Porém, no caso do modernismo a análise do processo está situado no contexto do fazer arte. Em contrapartida, no pós-modernismo avalia-se o processo do fazer, contextualizar, fruir e refletir arte. Somado a isso, também se avaliam as produções artísticas finais.
9. A pesquisa e experimentação quanto à materialidade artística são aspectos explorados de modo mais amplo no pós-modernismo, que também se utiliza de equipamentos digitais contemporâneos como computadores, celulares, etc.

Assim, há uma introdução de novos elementos a partir da segunda metade do séc. XX que favorece a nutrição estética dos estudantes. Em especial, ela se apresenta como forma de superar a estagnação artística. Esta é inclusive reconhecida por arte-educadores modernos como Cizek e Lowenfeld, centralmente percebida na adolescência (IAVELBERG, 2017).

Por fim, cabe ressaltar que a arte-educação pós-moderna, se não podemos afirmar serem predominantes nas salas de aula brasileiras, podemos dizer que nos PCN ela ocupa parte determinante nas orientações do documento. Para citar só um exemplo que embase esta

afirmação, Iavelberg (2017) afirma que 19 dos 28 conteúdos listados do PCN para o ensino de Arte são, de modo aproximado, conteúdos Pós-modernos.

Quanto ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo e se ele, assim como os PCN, apresenta tendências Pós-modernistas, a isso dedicaremos um capítulo à parte. Coube aqui ressaltar pontos chave da Arte-educação de modo a elucidar práticas e compreensões do fazer artístico do séc. XVI ao séc. XXI, de modo a buscarmos uma compreensão mais ampla de quais delas são presentes, reformuladas ou repensadas nas salas de aula hoje no Brasil.

4. CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

O atual currículo do Estado de São Paulo para Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio começa a vigorar a partir de 2010 (SÃO PAULO, 2011). Neste sentido, nem uma década após o início de sua efetivação, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre como esse documento tem sido expresso nas práticas educativas cotidianas e a relação dos professores com este documento. Assim sendo, entender seus princípios norteadores é premissa para que possamos desenvolver um aprofundamento quanto a qualquer aspecto do currículo oficial.

Como já dito, o objeto central desta pesquisa é buscar uma compreensão de como o professor de Arte desenvolve sua prática em relação com os documentos oficiais, considerando centralmente o Currículo Oficial do Estado de São Paulo “*Linguagens e Códigos e suas tecnologias*”. Para começarmos essa discussão, nas duas seções seguintes apresentaremos de modo resumido este documento, com foco na discussão quanto aos princípios gerais do mesmo a partir da “*Apresentação do currículo do Estado de São Paulo*” (SÃO PAULO, 2011, p. 9) e do capítulo destinado a explicitar as proposições para a disciplina Arte (São Paulo, 2011, p. 187).

4.1. O que propõe o atual Currículo do Estado de São Paulo?

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), o atual currículo foi desenvolvido considerando conteúdos, habilidades e orientações sistematizadas, que representam uma síntese de estudos realizados e das melhores práticas por eles observadas. De acordo com o documento, duas iniciativas complementares foram necessárias: 1. Investigação com respeito às práticas pedagógicas mais avançadas; e 2. Consulta à comunidade escolar (SÃO PAULO, 2011, p. 9).

O objetivo da SEE-SP central (explícito) com a constituição do currículo era, de fato, *“garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede.”*²¹ Nesse sentido, busca-se garantir uma centralização em termos de currículo a partir deste documento. Porém, centralização em torno de qual (s) eixo (s)?

4.1.1. Noções que permeiam do Currículo Oficial do Estado de São Paulo

Quanto aos princípios norteadores do currículo do Estado de São Paulo, expõe-se o seguinte:

Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO, 2011, p. 9 – grifo nosso).

Esse “novo tempo” é, de acordo com a equipe da SEE-SP, marcado pela revolução tecnológica da segunda metade do séc. XX, amplo acesso ao conhecimento, porém, com “novas desigualdades” relativas ao “novo contexto” no qual vivemos (SÃO PAULO, 2011, p. 10).

A escola teria, assim, a função de garantir o acesso às novas condições materiais proporcionadas pela sociedade do conhecimento. Sendo a rede estadual paulista responsável majoritariamente por filhos da classe trabalhadora (SÃO PAULO, 2014, p. 78), em uma escola que desde 1996 avançou no processo de universalização do acesso à educação, recebendo os contingentes populacionais mais pobres, as condições de uma educação de qualidade nas

²¹ Ibid., p. 9.

instituições educacionais “*são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo*” (SÃO PAULO, 2011, p. 11).

Outra característica com a qual a sociedade deve lidar é a de uma juventude que sofre com a “*precocidade da adolescência e [com o acesso] cada vez mais tardio ao mercado de trabalho*”.²²

Essas funções da escola fazem dela, enquanto instituição, um meio entre a infância e a vida profissional, sendo seu papel preparar para este fim: “*Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o ‘ofício de aluno’, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional.*”²³ Ou seja, categorias como “autonomia”, “cidadania”, tem como norte a aparente preparação para o mercado de trabalho.

Partindo do pressuposto de que temos em nosso contexto amplas possibilidades de acesso ao conhecimento, caberia assim à escola proporcionar repertório e acesso a todo esse conhecimento, promovendo “*a construção da identidade, da autonomia e da liberdade*”.²⁴ Neste sentido, o documento esclarece que ser livre implica ter repertório para tal. Nessa formação do repertório do aluno, o currículo manifesta a necessidade da produção de uma síntese da articulação entre os saberes locais e saberes globais.

Um último aspecto a destacar nesta seção é que entendemos que os quatro pilares da educação relativos ao relatório Delors (DELORS, 1998), estão presentes neste documento enquanto princípios norteadores:

[1. Aprender a aprender] A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e [2. e 3. Aprender a fazer e Aprender a Conviver] para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. [4. Aprender a ser] Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas (SÃO PAULO, 2011, p. 12).

E tudo isso é tido como essencial para “*a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas*”. (SÃO PAULO, 2011, p. 12 – grifo nosso).

²² Ibid., p. 11.

²³ Ibid., p. 11.

²⁴ Ibid., p. 11.

4.1.2. Princípios norteadores do Currículo do Estado de São Paulo

De acordo com a SEE-SP, os princípios centrais do currículo do Estado de São Paulo são: *“[1] a escola que aprende; [2] o currículo como espaço de cultura; [3] as competências como eixo de aprendizagem; [4] a prioridade da competência de leitura e de escrita; [5] a articulação das competências para aprender; [6] e a contextualização no mundo do trabalho.”* (SÃO PAULO, 2011, p. 12) Discorreremos sobre cada uma delas.

4.1.2.1. Uma escola que também aprende

Por meio da apreensão da tecnologia socialmente desenvolvida e da construção coletiva da proposta pedagógica e de um ambiente escolar mais democrático, a partir de uma gestão na qual o corpo docente e o discente estão sempre em processo de aprendizado, seria possível almejar um diálogo entre o ensino e a aprendizagem de acordo com as necessidades e as possibilidades da “sociedade do conhecimento”:

Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem hoje é que a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal (SÃO PAULO, 2011, p. 13).

4.1.2.2. Currículo como espaço de cultura

No documento apresentado pela SEE-SP problematiza-se a dicotomia entre conhecimento e cultura, que precisaria ser superada. Ou seja, enquanto há a cultura, relativa ao folclore ou cultura de tradição oral, p. ex., há as disciplinas ditas do conhecimento, como matemática e português. Entende-se, assim, que é necessário superar essa contradição, de modo a compreender que, no contexto educacional, ao mesmo tempo em que tudo é conhecimento, tudo é cultura.

Essa unificação das noções entre conhecimento e cultura tem ainda outro propósito:

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender (SÃO PAULO, 2011, p. 13 – grifo nosso).

Assim, uma aula de matemática não se resumiria a transmitir os conteúdos da disciplina. Torna-se necessário ensiná-lo enquanto fato social, enquanto parte da cultura do jovem que a aprende.

4.1.2.3. As competências como referência

Aqui o conceito de competência é utilizado para determinar um recurso cognitivo que quando desenvolvido possibilita enfrentar uma ou mais situações específicas. Este é o mesmo utilizado por documentos oficiais elaborados pelo MEC e CNE (Conselho Nacional de Educação), como LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (SÃO PAULO, 2011).

Considerando as situações já explicitadas, a Escola teria, de acordo com essa noção, que desenvolver os recursos cognitivos necessários a possibilitar a formação do indivíduo autônomo, livre, que desenvolveu as competências e habilidades necessárias à sua socialização:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. [...]

Com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo.

[...] Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades

Os alunos considerados neste Currículo do Estado de São Paulo têm, de modo geral, entre 11 e 18 anos. Valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. (SÃO PAULO, 2011, p. 14 – grifo nosso)

A longa citação aqui é necessária para exprimir os sentidos difundidos pela proposta de modo transparente, neste caso quanto à perspectiva que a SEE-SP tem para o conceito de competência e de sua aplicabilidade na educação.

As competências e habilidades²⁵, de acordo com a SEE-SP, devem ser desenvolvidas sobre a seguinte tríade: “*a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos; b) o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações; c) os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem.*” (SÃO PAULO, 2011, p. 15). Assim, nesta perspectiva, é necessário considerar o movimento das variáveis *aluno, professor e currículo*.

Teoricamente, essa tríade proporcionaria a participação democrática da comunidade escolar como um todo e uma suposta “unidade nos resultados”, tendo como fim uma educação escolar que garanta *oportunidades iguais* a todos:

Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Esse é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados (SÃO PAULO, 2011, p. 15).

Ainda quanto a gerar essa igualdade de oportunidade, a SEE-SP entende que o professor, considerando a tríade acima exposta, não deve se pautar no que ele próprio ensina, mas no que o aluno irá aprender. E isso implica considerar a variável aluno, considerá-lo também como parte do processo de construção da proposta pedagógica (SÃO PAULO, 2011).

4.1.2.4. Prioridade para a competência leitora e escritora

²⁵ No documento oficial não há um desenvolvimento sobre o termo “Habilidade”, porém o sentido geral atribuído pela SEE-SP é de uma “competência menor” e mais específica.

No documento aqui analisado, a seção que trata das competências leitora e escritora é a maior seção dentre os princípios orientadores em número de páginas. Nela, a equipe da SEE-SP desenvolve sua argumentação sobre a primazia da competência leitora e escritora. Para fundamentar essa linha de pensamento começam pela concepção do homem:

Concebe-se o homem a partir do trabalho e das mediações simbólicas que regem suas relações com a vida, com o mundo e com ele próprio. São dois os eixos dessas atividades: o da produção (transformação da natureza) e o da comunicação (relações intersubjetivas) (SÃO PAULO, 2011, p. 16).

Por conta do desenvolvimento humano da linguagem, de praticamente tudo ser mediatizado pela linguagem, então a SEE-SP elege a competência leitora e escritora como a mais importante e que, portanto, deva funcionar como eixo em todas as disciplinas, enquanto recurso cognitivo principal. Porém, o que isso exatamente quer dizer? Nos responde o documento:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes (SÃO PAULO, 2011, p. 17 – grifo nosso).

Esse rebuscado trecho fica mais claro conforme segue a explicação com respeito a essa “competência performativa”: afirma-se não se tratar de reprodução de valores, mas sim da necessidade do acesso a diferentes gêneros textuais e formas de olhar um texto ou objeto (daí a importância da interdisciplinaridade). Ou seja, saber ler, interpretar, escrever tanto um jornal quanto as formas textuais utilizadas em diferentes páginas na internet. Além disso, envolve a reflexão sobre o uso dos diferentes símbolos em contraponto às imagens e à forma de interpretá-los.

Mais especificamente sobre a leitura e a escrita, no sentido comumente utilizado, elas são defendidas aqui, pois “*segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, [a leitura e a escrita] têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo*”.²⁶

Após toda essa explicação, a SEE-SP entende justificado um Currículo que tem “*por eixo a competência geral de ler e de produzir textos*”²⁷, visto que essas competências são “*pré-requisitos para todas as disciplinas escolares [...]*”.²⁸

Sendo as competências leitora e escritora centrais, a categoria “texto” não seria de menor importância. A concepção de texto utilizada é a de “*qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva*” (SÃO PAULO, 2011, p. 18). Um texto não exige um determinado número de linhas, exige uma sequência (falada ou escrita) com um sentido tanto para quem emite e quem o interpreta. Assim como ocorre com as noções de “*Leitura e Escrita*”, há uma ampliação do sentido geral comumente utilizado a determinadas noções (“ler”, “escrever”, “texto”) de modo a fazê-las contemplar a amplitude da realidade onde o currículo é aplicado.

No Currículo são apresentadas quatro “situações de leitura” para as quais as escolas devem dar a devida atenção em seus planejamentos (SÃO PAULO, 2011):

1. Esferas artístico-literária, de entretenimento, jornalística e publicitária: leitura de textos em situações informais, nas quais o estudante lê por si.
2. Esfera institucional pública: leitura de textos relativos a uma instituição pública em especial, que exprimem normas e regras relativas a essa instituição em particular;
3. Esfera ocupacional: leitura de textos que auxiliam no processo do “fazer algo”, p. ex., no trabalho;
4. Esfera escolar e de divulgação científica: leitura de textos que auxiliam no processo de aprendizado de algo no ambiente escolar ou relacionado ao conhecimento científico em geral.

O desenvolvimento das competências Leitora e Escritora representa, assim, a essência do Currículo do Estado de São Paulo, que seria a chave para o desenvolvimento de um indivíduo autônomo. A partir do desenvolvimento dessas competências poderá o aluno ter acesso aos tesouros da “sociedade do conhecimento” (SÃO PAULO, 2011, p. 19-20).

Apesar do documento mencionar outras formas textuais, fica claro tanto no número de páginas dedicadas ao documento, quanto no fato de que as avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) somente considerarem as

²⁶ Ibid., p. 17.

²⁷ Ibid., p. 18.

²⁸ Ibid., p. 19.

competências e habilidades ligadas aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, que o texto ao qual o currículo prioriza é o texto verbal. Para o professor de Arte isso se tornará uma barreira difícil de transpor no cotidiano escolar. Deste modo, isso representa um fator importante a considerar quando analisando um professor responsável pelo componente curricular Arte.

4.1.2.5. Articulação das competências para aprender

A escola deve, de acordo com a SEE-SP, “educar para a vida”, por meio do ensino de várias *competências* que permeiam as variadas disciplinas escolares:

Dessa forma, a expressão “educar para a vida” pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino. Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, para além dos limites da escola. Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida (SÃO PAULO, 2011, p. 20).

Assim, para atingir esse objetivo de “educar para a vida” é necessário ter em conta que “*As competências são mais gerais e constantes; os conteúdos, mais específicos e variáveis*”, ou seja, é por meio do ensino de conteúdos que ocorrerá o desenvolvimento de competências (SÃO PAULO, 2011, p. 20). Mas quais competências e orientadas a quê? Essas competências são orientadas de acordo com os PCNs e a partir “*das demandas do mundo contemporâneo*”. E quanto às competências tidas como objetivos da escola desenvolver, estas são as mesmas exigidas pelo ENEM, enquanto desdobramentos das competências leitora e escritora:

[1] Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. [...] [2] Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas [...] [3] Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. [...] [4] Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. [...] [5] Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (SÃO PAULO, 2011, p. 21).

Assim, existe uma competência geral a ser desenvolvida, a leitora e escritora e, enquanto desdobramento dela, surgem outras 5 competências determinadas pelo ENEM, que devem ser trabalhadas a partir dos conteúdos de cada disciplina.

4.1.2.6. Articulação com o mundo do trabalho

Na última seção, o documento aponta a necessidade de desenvolver competências orientadas pelas “demandas do mundo contemporâneo”. Aqui fica claro quais demandas são essas, totalmente articuladas e demandadas pela legislação federal (LDBEN, PCN e DCN). A preocupação aqui é promover uma articulação da escola com o mundo do trabalho desde o primeiro ano do Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2011, p. 22). De acordo com o documento da SEE-SP, a LDBEN tem desde o início de seu texto a relação com o mundo do trabalho, como princípio que deve estar presente na educação básica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.²⁹

São apresentados o que chamaremos de “*princípios norteadores da articulação da escola com o mundo do trabalho*” nesta seção de Apresentação do Currículo, que são de especial importância para entendermos o sentido que a SEE-SP e a LDBEN dão a essa articulação:

1. A educação básica não forma especialistas: a escola deve formar um estudante com determinadas competências gerais que o possibilitem depois se especializar em qualquer área (SÃO PAULO, 2011, p. 22);
2. Relação entre teoria e prática: todo desenvolvimento teórico deve necessariamente apresentar seu reflexo na vida cotidiana, prática;³⁰
3. Relação entre educação e tecnologia: relação mais presente no Ensino Médio e tem dois sentidos centrais: “1. como educação tecnológica básica”; e “2. como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção”.³¹ O primeiro sentido envolve a “tecnologia”, em sentido mais amplo, os aspectos gerais para o acesso técnico a determinado campo do conhecimento que, embora envolva entender o funcionamento de um computador, também envolve o acesso às disciplinas curriculares comuns. O segundo sentido se refere às diferentes formas de produzir, no sentido de qual tecnologia é necessária para produzir um

²⁹ Ibid., p. 24.

³⁰ Ibid., p. 23.

³¹ Ibid., p. 24.

computador, uma obra de arte, uma música etc, ou seja, produzir “*bens e serviços de que [a humanidade] necessita para viver*”;³²

4. Prioridade para o contexto do trabalho: a escola deve valorizar o trabalho e articulação dos conteúdos apreendidos em sala com o mundo trabalho;³³

5. Preparar o estudante do ens. Médio para as atuais necessidades do mercado não é promover um ensino tecnicista: diferentemente da anterior pedagogia “tecnicista”, quando aqui se fala em preparar para o mundo do trabalho, fala-se em preparar para um mundo diferente da década de 70:

Hoje essa separação já não se dá nos mesmos moldes porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho (SÃO PAULO, 2011, p. 25).

As DCN, nesse sentido, foram mais longe, legislando sobre a possibilidade de priorização de certos conteúdos em relação a outros, ou mesmo inserção de novos conteúdos, em detrimento da necessidade do mercado de trabalho para cada contexto, a partir do Ensino Médio, via Lei 9394/96 (SÃO PAULO, 2011, p. 26).

4.1.3. Breve Análise do Currículo do Estado de São Paulo

Nesta pequena seção, no sentido de apresentar a compreensão adquirida e fruto do acúmulo em disciplinas da Pós-graduação, discorreremos sobre a análise que fazemos dos princípios que acabamos de elucidar presente no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

4.1.3.1. Uma escola que deve “curar” a sociedade

É sempre difícil afirmar qual a “ideologia” desse ou daquele indivíduo, dessa ou daquela instituição. Contudo, tentaremos, dentro das limitações do presente trabalho, afirmar o que predomina no caso específico aqui abordado.

³² Ibid., p. 24.

³³ Ibid., p. 25.

Partindo da pesquisa desenvolvida por Patto (1984) podemos ver que o ideal da escola enquanto instituição responsável por gerar a igualdade de oportunidades é algo bastante antigo e que na sociologia e filosofia se expressou a partir de pensadores proeminentes como Durkheim e John Dewey (PATTO, 1984). Quanto a este último, afirma Patto (1984, p. 28):

Em última instância, a mudança social que defende e pela qual luta através do detalhamento de um modelo educacional alternativo parece consistir numa maior permeabilidade nas barreiras que separam rigidamente as classes, de modo a tornar mais justa a ascensão social e mais rico o intercâmbio entre as classes.

Sendo assim, longe de questionar a sociedade de classes, esses autores tendem a naturalizar o atual sistema socioeconômico e, a partir disso, elegem a escola como a única instituição capaz de “*curar*” suas doenças.

Essa ideologia é amplamente difundida no Currículo do Estado de São Paulo, embora sub-repticiamente. Ela está presente quando se fala em gerar oportunidades por meio da escola:

A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo (SÃO PAULO, 2011, p. 13 – grifo nosso).

Ou quando conectam a escola com as necessidades da dita “sociedade do conhecimento” e de “preparar jovem para o novo tempo”:

Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO, 2011, p. 9 – grifo nosso).

De acordo com a terminologia utilizada por Patto (1984), estamos, assim, diante de uma ideologia liberal da educação. Neste sentido, constatamos duas linhas características desta forma de pensamento: 1. Não se questiona a estrutura social dentro da qual a educação escolar acontece, somente a existência dos males sociais; e 2. A escola é eleita como a instituição capaz de “curar” a sociedade de tais males promovendo a igualdade de oportunidades.

4.1.3.2. Uma escola que promove a adaptação do jovem ao “novo mundo”

Outro aspecto a destacar é a necessidade de se ter uma escola adaptável ao “novo mundo”, e que forme uma juventude igualmente adaptável a ele. Na seção “Articulação com o mundo do trabalho” isso fica mais evidente.

Gentili (1998) nos ajuda a enxergar alguns aspectos que excedem os limites do que é apresentado no documento que formaliza o Currículo do Estado de São Paulo. Ele utiliza o termo “neoliberalismo” no sentido de uma forma de gerir o capitalismo sem a presença do Estado ou diminuindo ao máximo sua presença. A partir disso, o autor aponta uma série de reformas neoliberais que foram iniciadas no Brasil por meio da LDBEN e MEC, órgãos citados pela SEE-SP para embasar suas proposições.

Na busca pela compreensão da perspectiva neoliberal quanto às reformas educacionais e de suas necessidades, o autor aponta que, nos dizeres neoliberais, foram selecionados alguns culpados pela crise educacional: Estado, sindicatos e a sociedade (pessoas individualmente). A saída para a presente crise educacional implicava desenvolver uma escola mais produtiva, sem mexer nos custos, inclusive cortando-os. A solução, assim, seria uma intensificação das reformas neoliberais, sem questionar o *status quo*, focalizando qualquer problema nos indivíduos que compõem a comunidade escolar (professor, aluno, pais, gestores, etc):

[...] a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento e investem pouco em seu "capital humano"; os professores trabalham mal e não se atualizam; os alunos fazem de conta que estudam, quando, em realidade, perdem tempo, etc. A sociedade não apenas sofre a crise da educação. Ela também a produz e a reproduz (GENTILI, 1998, p. 22).

E os intelectuais do mercado também contribuem com essa crise, provendo a saída para uma efetiva reforma educacional:

Para isso, dizem eles, precisa-se de uma condição inevitável: promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da formação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas. (GENTILI, 1998, p. 19)

E quais as principais estratégias do mercado? O autor fala em uma combinação de centralização e descentralização. Em suma, “[...] *centralização do controle pedagógico (em*

nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema” (GENTILI, 1998, p. 25).³⁴

Por um lado, os mecanismos “meritocráticos” citados pelo autor não estão presentes à primeira vista no Currículo do Estado de São Paulo. O único deslize que se pode verificar é quando, discutindo competências gerais a serem desenvolvidas, o documento menciona o ENEM. Assim, quem define as competências neste caso é um exame de mérito.

Por outro lado, a seção “Articulação com o mundo do trabalho” está repleta de exemplos de como o mercado influencia a educação escolar pública paulista. Além dos exemplos citados na primeira parte do trabalho (SÃO PAULO, 2011, p. 26), no último parágrafo da Apresentação do Currículo paulista fica clara a influência do mercado dentro da proposta curricular:

Isso supõe um tipo de articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que os primeiros encarregam-se das competências básicas, fundamentando sua constituição em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização. Supõe também que o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado estritamente para o vestibular (SÃO PAULO, 2011, p. 26 – grifo nosso).

Portanto, considera-se que o mercado necessita, hoje, de mão de obra barata, “polivalente”, não especializada. Sendo assim, a escola necessita justamente formar esse tipo de mão de obra para atender às necessidades do “novo mundo”. O ensino de conteúdos específicos é algo a ser impulsionado em determinados níveis, como via ETECs e FATECs, para uma minoria absoluta de jovens que vai adentrar o mercado como mão de obra especializada. Enquanto isso, a maioria receberá uma formação mais “ampla”, sem conteúdos específicos nas disciplinas básicas, em detrimento da primazia das competências leitora e escritora.

4.1.3.3. O “Aprender a Aprender” no Currículo oficial da educação paulista

³⁴ Vinte anos depois da publicação do livro de Gentili é impossível não ressaltar seu acerto em tempos de uma Reforma do Ensino Médio que tem como mote abrir a porta à iniciativa privada e diminuir ainda mais o investimento nos serviços públicos.

Pode-se dizer que o documento apresentado pela SEE-SP tem como lema o “aprender a aprender”. Nos trechos citados na primeira parte do trabalho (SÃO PAULO, 2011, p. 11- 13), seções iniciais do documento, fica claro que a função da escola seria a geração de um indivíduo “autônomo”, “livre”, assim como criar uma “escola aprendente” que aprenda com uma comunidade que também aprende com ela. Na prática, contudo, esses princípios podem resultar exatamente no contrário do que aparentam pretender.

Duarte (2011) contribui com nossa discussão acerca de como o lema “aprender a aprender” vem sendo utilizado nos documentos oficiais que legislam sobre a educação pública. De acordo com Duarte (2011, p. 39-47) existem 4 posicionamentos valorativos em relação a esse princípio:

1. É mais desejável que o indivíduo aprenda por si só do que dependa da transmissão de conteúdos;
2. É mais importante que o estudante desenvolva formas de adquirir, desenvolver, criar conhecimento do que apreender o já existente;
3. São as necessidades do estudante que devem dirigir o processo de ensino-aprendizagem;
4. É papel da educação acostumar-se à nova dinâmica social, ao contrário de se manter enrijecida por “velhos” e “rígidos” conhecimentos, não mais cabíveis em uma sociedade *“na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios [...]”* (DUARTE, 2011, p. 47).

Esses quatro posicionamentos, em maior ou menor grau, estão presentes na Apresentação do documento aqui analisado. Quando se fala em desenvolvimento do cidadão “autônomo”, “livre”, estamos diante dos dois primeiros posicionamentos valorativos apresentados por Duarte. De modo menos explícito o terceiro posicionamento pode ser encontrado na seção “a escola que também aprende” e quando se fala em uma escola que deve direcionar seu ensino para o que o aluno irá aprender e não para o que o professor irá ensinar (SÃO PAULO, 2011, p. 16). O quarto posicionamento está presente de modo absolutamente explícito na seção “Articulação com o mundo de trabalho” e em qualquer momento do documento quando fala-se em articular as competências e saberes de acordo a nova realidade, da “sociedade do conhecimento”. Sem qualquer problematização da estrutura social, quase que a naturalizando, o documento simplesmente orienta o professor a articular os saberes com o “mundo do trabalho” sem, contudo, problematizar qual é o contexto no qual o aluno será inserido na maioria dos casos: trabalho assalariado e todas as contradições que decorrem disso.

Duarte (2011) questiona essa forma de organizar a educação escolar. Ele argumenta que se o segundo posicionamento valorativo fosse aplicado até as últimas consequências, “[...] *essa ideia acaba por esvaziar o processo educativo, descaracterizando-o totalmente*” (DUARTE, 2011, p. 43). Quanto à “articulação com o mundo trabalho”, o autor não se utiliza de meias palavras. De acordo com os referenciais do mesmo, o “aprender a aprender” aparece “*como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego*”.³⁵

A “articulação com o mundo de trabalho” e o esvaziamento de conteúdo dialogam com a noção de “adaptabilidade” tão presentes nos documentos oficiais quanto à legislação educacional brasileira, influenciada pelo Relatório Delors (DELORS, 1998). Embora essa noção só esteja presente de modo indireto na Apresentação do currículo aqui analisado (SÃO PAULO, 2011, p. 25), ela é colocada no contexto em que a SEE-SP manifesta seu acordo com essa noção conectada à educação. Quanto à relação desta noção de “adaptabilidade” com o lema “aprender a aprender”, explica Duarte (2011, p. 49):

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

Neste contexto, “capacidade adaptativa” refere-se exatamente à formação do indivíduo adequado ao “novo contexto”, que longe de ser o da “sociedade do conhecimento”, é o contexto da mão de obra barata, em que a mão de obra especializada, que implica aquisição de conhecimentos, esteja cada vez mais em segundo plano. Ou seja, a sociedade capitalista impõe uma situação em que desenvolver habilidades específicas em seres humanos, desenvolver seres humanos que conhecem algo de modo aprofundado é algo indesejável.

Na linha desenvolvida por Duarte (2011), Sawaya (2012) também avalia que as reformas educacionais atualmente desenvolvidas e aplicadas no Brasil estão amplamente amparadas ideologicamente pelos princípios estabelecidos no Relatório Delors, em que predominam as necessidades do mercado em detrimento da formação humana plena:

Assim, seguindo as diretrizes internacionais, a formação do aluno no Brasil passou a ter como pilares aqueles definidos pelo Relatório Delors (1996): “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer” [...] “Sujeitos do saber”, nos quais o conhecimento é meio e não mais fim da educação, é o próprio conceito de formação que foi posto em discussão e reformulação [...]

³⁵ Ibid., p. 49.

O que se coloca é a necessidade da formação visar o desenvolvendo (sic) no aluno das habilidades e atitudes compatíveis com a flexibilização do mercado de trabalho, com as demandas da sociedade por pessoas que possam armazenar e processar rapidamente as informações, que saibam aplicá-las de modo criativo, analisando o caso, resolvendo problemas, trabalhando em grupos, sabendo ouvir e expressar pensamentos (SAWAYA, 2012, p. 63 – grifo nosso).

A autora promove ainda importante contribuição com respeito ao sentido de cidadão “autônomo” presente no relatório Delors e transplantado aos documentos nacionais:

Num discurso paradoxal, o conceito de formação se viu confrontado com as exigências do mercado de trabalho competitivo e com a preocupação com a centralidade do indivíduo em formação como “sujeito do próprio saber”. Quem não conseguir se autoformar e se introduzir no mercado de trabalho está fadado à exclusão social, inviabilizando, portanto, a conquista de uma autonomia pessoal (idem, Flickinger, 2009). Não são as necessidades humanas o centro das preocupações pedagógicas, ainda que o discurso dê voltas e recoloque como papel da formação e do professor, a incumbência de formar o indivíduo para administrar as inseguras e incertezas tomadas agora como problema pedagógico e didático (SAWAYA, 2012, p. 66).

Não só a noção de “autonomia”, mas muitas outras são utilizadas nos documentos oficiais contemporâneos e, caso presos no terreno simbólico, ficamos incapazes de desvendar os significados ocultos desse discurso, suas inscrições históricas no cotidiano escolar. E estas inscrições podem garantir não só a produção, mas a reprodução de concepções de mundo. Bourdieu (1998) já analisava as estratégias neoliberais, em nível simbólico, para colocarem suas propostas em disputa camuflando os reais interesses das classes dominantes por detrás delas, o que também nos ajuda a compreender e buscar um aprofundamento para além do discurso:

Não se diz mais ‘patronato’, diz-se ‘as forças vivas da nação’; não se fala em demissões, mas de ‘cortar gorduras’ [...] Há também todo um jogo com as conotações e as associações de palavras como flexibilidade, maleabilidade, desregulamentação, que tendem a fazer crer que a mensagem neoliberal é uma mensagem universalista de libertação (BOURDIEU, 1998, p. 44).

Porém, esse discurso não frui e é difundido simplesmente por ser uma “boa” ideia, ou pela beleza de sua exposição. Há inscrições sociais, marcas deixadas na sociedade e nas escolas que permitem que esses ideais sejam propagados. Junto a um belo discurso, há condições concretas que de legitimação dos mesmos, condições essas determinadas pelos próprios produtores do discurso.

Assim, Duarte (2011), Sawaya (2012) e Bourdieu (1998) nos fornecem uma lente pela qual é possível enxergar algo que antes era invisível. Ao contrário de prover cidadãos amplamente desenvolvidos, o que a reforma educacional levada no Brasil desde 1996 realmente parece promover é a submissão absoluta da escola formal aos interesses do mercado de formação por meio de uma proposta pedagógica que promova o esvaziamento de conteúdos a partir do discurso do “aprender a aprender”, voltando o processo de ensino-aprendizagem para os interesses dos alunos, como se esses fossem puros e não influenciáveis. Tudo isso está presente no Currículo oficial do Estado de São Paulo de modo consciente ou não e cabe a nós enxergar como esses princípios estão presentes no Currículo de Arte.

Antes de encerrar essa seção, acreditamos ser nosso dever afirmar que, em tempos de Reforma do Ensino Médio, onde nem ao menos conteúdos específicos são elaborados para o componente curricular Arte, presenciamos um aprofundamento das reformas educacionais do fim do séc. XX no Brasil. Reformas estas que se fazem presentes no atual currículo oficial do Estado de São Paulo e no próximo que no momento em que escrevemos esta dissertação está em seu processo de finalização.

4.2. O Currículo de Arte

Após essa breve análise e tentativa de imersão dentro das perspectivas filosóficas e políticas que permeiam o documento oficial principal por nós aqui analisado, passemos à análise do documento especificamente para o ensino de Arte. Os princípios norteadores para a disciplina são apresentados em 10 páginas dentro do Currículo Oficial para área de conhecimento denominada **Linguagens, Códigos e suas tecnologias** (SÃO PAULO, 2011, p. 187-197). Tentaremos aqui expressar brevemente suas ideias centrais.

A ideia que permeia todo o currículo oficial para o ensino de Arte na rede estadual paulista é o conceito de Territórios da Arte. Deixemos que os autores do documento oficial falem por si:

Nessa perspectiva, a organização que estamos propondo está presente na composição do texto que apresenta uma concepção para a área de arte. Ou seja, um pensamento curricular, em Arte, referenciado na concepção da área, mediante os campos que a constituem e que se articulam com a própria natureza da arte como produto cultural. Partindo da concepção da área um pensamento curricular em Arte pode se mover em diferentes territórios da arte e cultura, mapeados como: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. A composição desses territórios oferece diferentes direções para estudo, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos (SÃO PAULO, 2011, p. 191).

Toda expressão artística, assim, envolve e pode ser apreendida a partir das seguintes noções:

1. **Linguagem Artística:** seja do ponto de vista histórico ou técnico, aqui a busca é por fazer entender “*a singularidade do modo de produção da linguagem da arte*”, o que envolve a apreensão dos “*signos artísticos*” por meio da prática de fazer e ler arte (SÃO PAULO, 2011, p. 193).
2. **Processo de criação:** distanciando-se de uma noção permeada pelo mito do dom artístico, como se só alguns pudessem fazer arte, o documento entende a criação e invenção artísticas como um processo de criação, que deve se tornar um percurso criador: “*Percurso esse que envolve projetos, esboços, estudos, protótipos, diálogos com a matéria, tempo de devaneio, de vigília criativa, do fazer sem parar, de ficar em silêncio e distante, de viver o caos criador.*” (SÃO PAULO, 2011, p. 193). De acordo com o documento, nesse percurso, cria-se e desenvolve-se sua poética pessoal, num caminhar que envolve a transformação de quem faz arte, da arte e do próprio modo de fazer arte.
3. **Materialidade:** o documento aqui fala sobre aquilo que dá concretude à obra de arte, sua composição física, visto que “*Em todo trabalho de arte sempre há combinações de materiais. Cada material dá consistência física à obra de arte*” (SÃO PAULO, 2011, p. 193). Porém, para além disso, o documento explica que no contexto da produção artística, cada material é ressignificado, sendo a ele atribuídos outros sentidos, os quais também devem ser considerados no ensino de Arte (SÃO PAULO, 2014, p. 193).

4. **Forma-conteúdo:** na perspectiva do documento, forma e conteúdo são inseparáveis. A diferença é que a forma é a maneira de expressão externa da obra artística de algo interior da mesma, seu conteúdo. “*O invisível do conteúdo só se torna visível pela forma, isto é, pelos próprios elementos que compõem a visualidade, a musicalidade, a teatralidade.*” (SÃO PAULO, 2011, p. 194), sendo o estudo desses elementos imprescindíveis para aguçar o olhar e o fazer artístico dos estudantes.
5. **Mediação Cultural:** de acordo com o documento “*O estudo sobre a experiência estética e os modos de provocá-la é a tônica da mediação cultural*” (SÃO PAULO, 2011, p. 195). Essa experiência estética, “solitária”, se dá por meio de uma prática artística ou compartilhada por meio de visitas a museus, prática da curadoria, exposição artísticas ou mesmo produções artísticas em grupo.
6. **Patrimônio Cultural:** a noção aqui é bastante ampla. Ela envolve “*bens culturais que apresentam a história humana pelo pensamento estético-artístico, testemunhando a presença do ser humano, seu fazer estético, suas crenças, sua organização, sua cultura*” (SÃO PAULO, 2011, p. 195). O documento menciona também o termo “referência”, ou seja, é uma demanda do próprio documento que a prática artística deva também ser enriquecida pelas experiências de práticas anteriores às nossas e enraizadas em nosso contexto cultural. Para além disso, busca-se a compreender a importância e a necessidade de preservação dos patrimônios, como forma de preservarmos a nós mesmos.
7. **Saberes estéticos e culturais:** aqui o documento incentiva o estudo da Arte a partir da História, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Antropologia de modo nos fornecer acúmulo com respeito a outros sentidos e significações do fazer artístico, fazendo-nos perceber “*outras referências para nossa atuação como intérpretes da cultura*” (SÃO PAULO, 2011, p. 195).

Para entendermos melhor essa proposta, abaixo segue o mapa citado no documento e elaborado pela Arte-educadora e pesquisadora Miriam Celeste e por Gisa Picosque (SÃO PAULO, 2011, p. 192):

Fig. 2: Mapa dos territórios da Arte.

Fonte: SÃO PAULO (2011, p. 192).

O “Conceito de Rizoma” é a ideia central para entendermos como são encadeados os “Territórios da Arte” no currículo oficial. Vale a pena nos determos alguns parágrafos na busca da sua compreensão, o que faremos na subseção final deste capítulo. Porém, o que podemos concluir da forma como o ensino de Arte é articulado, é que ele busca salientar que o processo de fazer, apreciar e refletir arte é um complexo unificado. Cada linguagem contribui, direta ou indiretamente, para o aprimoramento da outra em qualquer território que seja trabalhado.

O Currículo ainda propõe abordagens distintas para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Para o Fundamental II são trabalhados dois territórios cada bimestre. Um é sempre foco e o outro é preparação para o próximo bimestre, com ênfase nos territórios Linguagens Artísticas, Forma-Conteúdo e Materialidade. Para o Ensino Médio são trabalhados três territórios em cada bimestre, em que um deles funciona como foco principal, com ênfase em Processo de Criação e Linguagens Artísticas (SÃO PAULO, 2011, p. 196).

O documento oficial termina apresentando os três eixos norteadores do currículo como um todo, que são os mesmos dos PCN: “-*Criação/produção em arte: o fazer artístico*; -*Fruição estética: apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica*; -

Reflexão: a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas.” (SÃO PAULO, 2011, p. 197).

E há ainda um destaque importante, de que o professor deve dar ênfase à sua linguagem de formação abordando as demais sempre que possível: *“Os conteúdos traçados no presente Currículo serão estudados com ênfase na linguagem artística da formação do professor, sendo as demais linguagens apresentadas contempladas no processo educativo durante o ano letivo.”* (SÃO PAULO, 2011, p. 197).

Como demonstraremos, há uma contradição latente no currículo. Ao mesmo tempo que se trabalha com uma noção absolutamente aberta a infinitas possibilidades, “arborifica-se” o ensino. Por exemplo, ao se determinar Territórios por bimestre, com começo meio e fim, compreendemos isso como uma forma de “arborificação” do ensino de Arte. Em relação a isso, como veremos, Deleuze & Guatarri (2011) alertam que tal procedimento deva ser evitado. Para os autores, é preciso manter o Rizoma em pleno funcionamento e a discussão aqui toma outro rumo, que dialoga com as necessidades deste trabalho: como o docente em sala de aula sintetiza essa contradição?

Não temos condição de dizer onde reside essa contradição exatamente, na burocrática estrutura governamental do Estado de São Paulo, no ideal dos propositores do currículo dentro deste contexto, ou se é na impossibilidade da relação entre ambos. De qualquer forma, adentrar o conceito de Rizoma é um primeiro passo na compreensão desse processo.

4.2.1. O conceito Rizoma e sua relação com do currículo de Arte paulista

O conceito de Rizoma utilizado nos documentos oficiais da SEE-SP no contexto do ensino de Arte é trazido a partir de Deleuze & Guatarri (2011). De acordo com um texto do caderno do professor e de orientação ao docente, este conceito *“inspira a concepção do pensamento curricular em Arte imaginado para o andamento da composição deste Caderno”* (SÃO PAULO, 2014a, p. 5).

Para melhor entendermos essa concepção, resumiremos as ideias dos autores quanto a este conceito. Nossa intenção é melhor elucidar tanto o mapa formulado por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque como a noção implícita de ensino de Arte apresentada pelo documento.

De acordo com Deleuze & Guatarri (2011), a compreensão dos processos da vida, sejam eles biológicos, econômicos, ou políticos etc., não se dá buscando estruturas ou unicidades. Não

se dá em árvore, como dizem, almejando-se encontrar um foco estrutural, gerador de tudo. Também não ocorrem como um sistema radicular, em que embora não haja um foco central gerativo, é uma estrutura circular ou cíclica, que mantém os elementos da vida fechados e, assim, de acordo com os autores mantém uma compreensão fechada da vida.

Para melhor explicar o que querem dizer, os autores utilizam a metáfora de um livro. Eles não são adeptos da compreensão de um livro como um livro-raiz, que contém uma noção central que gera todas as outras. Pelo contrário,

Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros corpos sem órgãos. Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. O livro existe apenas pelo fora e no fora (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 18).

Os autores, assim, opõem-se a qualquer compreensão de realidade que seja estruturante. Eles citam, p. ex., a gramaticalidade de Chomsky em várias oportunidades criticando sua abordagem.³⁶ Aqui, destacamos apenas o exemplo da linguística. Quanto à biologia, os autores também provocam o leitor ao expor dados que advogam pela possibilidade de a evolução biológica se dar entre seres não genealogicamente conectados, em muitos casos, completamente distintos e oriundos de espécies distintas (DELEUZE & GUATARRI, p. 27). Assim, uma compreensão estruturante do mundo seria, para os autores, algo extremamente equivocado e limitante.

Dados os limites da busca do Uno, da busca da genealogia das coisas, os autores advogam pela compreensão do mundo e pela busca do meio, que se dá ao compreender as coisas como um Rizoma. Os autores apontam 6 princípios gerais que caracterizam um Rizoma:

1º e 2º - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. [...] Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos

³⁶ A título de exemplo, citamos só uma das ocasiões: “A gramaticalidade à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. [...] A gramaticalidade de Chomsky, o [14] símbolo categorial S que domina todas as frases, é antes de tudo um marcador de poder antes de ser um marcador sintático: você constituirá frases gramaticalmente corretas, você dividirá cada enunciado em sintagma nominal e sintagma verbal (primeira dicotomia...)” (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 22).

diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 22).

Tentaremos explicar o conceito conectando-o com os Territórios de Arte para melhor exemplificar nossa compreensão de cada princípio que caracteriza o Rizoma. Neste caso, quando são propostos Territórios da Arte, com naturezas distintas e que remetem a capacidades cognitivas distintas, seja à produção artística em si e suas relações com a motricidade, seja com a compreensão histórico-cultural do objeto artístico, dentro dessa perspectiva não é só aceitável, como imprescindível que o ensino de Arte se dê por meio dessas conexões entre elementos e dimensões absolutamente heterogêneos.

3º - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação como o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. [...] Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para ‘voltar’ no sujeito. [...] Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 23-24 – grifo nosso).

Assim, dentro do ensino de Arte, não será mais importante ou ponto de partida o ensino da leitura de obras, nem a visita aos museus, nem o desenvolvimento intelectual ou criativo. Não há um centro para esse desenvolvimento. Nessa concepção ele existe enquanto multiplicidade, fora e dentro de si, sem uma unidade, sem um eixo genético.

4º - Princípio de ruptura assignificante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.[...] Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma.” (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 25-26).

Quando trabalhamos a leitura de uma obra de arte em sala de aula, disso podemos caminhar para uma atividade motora, para uma compreensão histórica e sociológica, para o aprendizado de alguma técnica de produção artística. Pode-se ir a caminhos inusitados, sem prejuízo algum, concebendo o ensino de Arte como um Rizoma, pois a ruptura aqui é concebida

como parte do processo da vida, não representando, assim, qualquer contradição em relação ao processo do ensino de Arte.

5° e 6° - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. [...] Do eixo genético ou da estrutura profunda, dizemos que eles são antes de tudo princípios de decalque, reproduzíveis ao infinito. Toda lógica da árvore é uma lógica de *decalque* e da reprodução (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 29).

O ensino de Arte, desta forma, não deve ser pensado como decalque, como reprodução de modelos passados. Ele deve, ao contrário, ser pensado como Mapa: “*Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma.*” (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 30). Enxergar a relação entre as multiplicidades em mapa nos permite, de acordo com os autores, enxergar a vida em suas conexões mais amplas, como um livro ou o ensino de Arte não como uma estrutura, mas como um agenciamento³⁷, o que a perspectiva gerativa, genealógica é incapaz de fazer, pois se fecha em a um sistema que é aberto a infinitas possibilidades de conexão e transcendência:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo uma formação social. [...] Uma das características mais importante do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’ (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 30).

³⁷ Nos amparamos aqui em ZOURABICHVILI (2004) para melhor entender esse conceito. A ideia de agenciamento é utilizada aqui de modo sintético e até reducionista, como um termo de DELEUZE & GUATARRI para um “complexo” que relaciona elementos materiais e sócio-culturais, que existem na relação e na multiplicidade. Um indivíduo, como um Professor de Arte, só existe agenciado, ou seja, em conexão com multiplicidades, dentro de um agenciamento, de uma instituição familiar, de um Estado, do Currículo Oficial ou mesmo de uma escola. Porém, um agenciamento está sempre em movimento, em transição se territorializando ao mesmo tempo em que se desterritorializa. Assim, o ensino de Arte e o Currículo, entendidos como agenciamentos, só existem na relação de um com o outro e se territorializando ou desterritorializando o tempo todo de acordo com os elementos que compõem sua multiplicidade, como os professores de Arte, alunos, regulações governamentais etc.

Acreditamos que essa citação é central para a compreensão da concepção base do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o ensino de Arte e do mapa proposto por Martins e Picosque. Isso porque o mapa vislumbrado pelo documento oficial pretende, em seu conteúdo, se desenvolver como a noção de mapa proposto por Deleuze & Guatarri. Cada Território é, assim, uma possibilidade ampla de entrada. Afinal, não existe só um processo de criação, só uma linguagem artística, etc. Existem variadas formas de conceber cada Território, de modo que existem variadas formas do mapa ser efetivado na prática.

O ensino de Arte é assim proposto de modo a ser rizomórfico: “*Ser rizomórfico é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou, melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos.*” (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 34). Desta forma, cada Território é uma haste, um filamento desse agenciamento que é o Currículo e o ensino de Arte, conectados uns aos outros. E o ensino se daria não estruturando os Territórios e Conteúdos, mas no processo e na conexão entre eles. Assim, concluímos que dentro da concepção aqui apresentada, o ensino de Arte deve, para os proponentes do currículo oficial, ser *pensado* como um Rizoma³⁸ e os Territórios como os Platôs desse Rizoma, pois, de acordo com os autores:

Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs. [...] Chamamos de ‘platô’ toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. Escrevemos este livro como um rizoma. Compusemo-lo com platôs (DELEUZE & GUATARRI, p. 44).

Mas aí cabe uma ressalva feita pelos autores. O rizoma sempre pode acabar por ser estruturado, “arborificado”. Da mesma forma, o ensino de Arte pode resultar em algo que imobiliza ao invés de fazer fluir, que estagna ao invés de impulsionar a criação:

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 32).

Quando se estrutura o ensino de acordo com sistemas centrados, por “*eixos genéticos*” (termo de Deleuze & Guatarri), como um “*ensino-árvore*”, engessado, que não aproveita as

³⁸ Ele é pensado como, mas não é o Rizoma. Como escrito na nota anterior, entendemos tanto o ensino de Arte como agenciamentos dentro da perspectiva apresentada por Deleuze & Guatarri (2011).

oportunidades de abertura para outros caminhos, a outros territórios, o rizoma acaba. Compreendemos que os autores estão falando de aproveitar as infinitas possibilidades em sala de aula para adentrarmos novos conteúdos, habilidades e mesmo novos territórios da Arte. Um ensino engessado, um “ensino-árvore” é, assim, uma abordagem que simplesmente segue os roteiros sem margem a questionamentos e autocorrekções de rumos. Assim, para essa concepção, tão central aqui no Currículo, e com a qual terminamos a presente seção e capítulo, o ensino de Arte não pode ser delineado de cima a baixo, não poderia ser arborificado. Ele deve estar sempre entre as coisas, seu foco estaria assim no processo, e de modo não estruturado:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 48).

Considerando uma perspectiva rizomórfica de currículo, nos perguntamos se a delimitação das competências leitora e escritora como centrais, com foco no texto verbal, não seria o fator determinante e, portanto, contradição subjacente entre os princípios norteadores do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e o currículo de Arte. Não seria o ensino de Arte estruturalmente constrangido a uma arborização em torno das competências tidas como centrais no documento? E quais os efeitos disso na prática docente? E como isso se expressaria na prática do cotidiano escolar? A essas questões, se não respostas, pretendemos apontar caminhos para futuras problematizações. A partir da apresentação dos resultados de nossa análise dos dados coletados em campo, pretendemos alçar alguma luz ao menos a algumas delas.

5. A ARTE NO “CHÃO DA ESCOLA”

Neste capítulo analisaremos três observações de campo em diferentes escolas de diferentes Diretorias de Ensino (CENTRO-OESTE, NORTE 1 e NORTE2). Cada uma delas teve duração de dois a três meses e junto a professores responsáveis por estudantes do Ensino

Fundamental II e Ensino Médio.³⁹ Somado a isso, apresentamos os resultados relativos às 15 entrevistas realizadas com professores de Arte da DE NORTE 1.

Quanto à metodologia do trabalho, como dito no primeiro capítulo, seção 1.3.2.1., nos apoiamos centralmente na abordagem etnográfica desenvolvida por Erikson (1986). Como o autor aponta, a nossa intenção aqui não é demonstrar verdades absolutas, mas levantar possibilidades de respostas a determinadas perguntas e, após isso, testá-las de acordo com os dados coletados e analisados. Para a coleta de dados, nossos principais instrumentos foram o relatório de campo (comumente denominado de diário de campo) e o registro ampliado, finalizados sempre no dia da observação ou, no máximo, um dia depois.

A conclusão deste trabalho visa contribuir com reflexões para o debate sobre os sentidos e significados do ensino de Arte na educação pública brasileira, e para a compreensão de suas possibilidades e limites.

5.1. Observações em campo

5.1.1. Observação 1 – Professora Sara

A pesquisa de campo aqui discutida foi realizada entre os dias 28 de março e 20 de junho de 2016. A nossa intenção inicial era acompanhar uma professora, colaboradora de nossa pesquisa, ao menos em uma aula de 50 minutos por semana. A turma observada era da 1ª série do Ensino Médio.

Inicialmente teríamos 13 momentos para acompanhar as aulas. Porém, em função das atividades extraclasse (conselho de classe, reunião de pais etc.) e das ausências justificadas da professora colaboradora, conseguimos observar 9 aulas das 13 possíveis no período.

Quanto à professora colaboradora, a nomeamos de Sara (pseudônimo) e ela é formada em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas.

O diário de campo desta observação resultou em 27 páginas manuscritas (frente e verso) e 14 páginas digitadas. Quanto aos demais dados de campo, coletamos duas entrevistas informais com cerca de dois minutos cada uma delas, um vídeo de uma apresentação teatral de um grupo de alunos e 17 fotos com trabalhos dos alunos realizados durante as aulas. Esses exemplos são

³⁹ No Estado de São Paulo, os professores chamados “PEB II” são regidos por um mesmo currículo oficial que determina as diretrizes, conteúdos e habilidades de todos os anos e séries do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio.

de uso pessoal do pesquisador e não serão incluídos aqui, em respeito à ética necessária às pesquisas. A média de alunos por sala foi 24 estudantes, sendo o máximo de alunos observado 31 e o mínimo 20 em uma única aula neste caso.

Iniciamos o processo de observação faltando duas semanas para o fim do primeiro bimestre. No primeiro dia de observação, acompanhamos Sara em uma atividade voltada ao conteúdo de História da Arte. Os estudantes deveriam copiar a linha do tempo escrita por Sara na lousa. A avaliação se resumiu ao “visto” da professora no caderno de cada aluno ao final da aula. Neste mesmo dia, a professora adiantou que em duas semanas deveriam ser apresentados os monólogos dos grupos desta turma. Quanto a esta atividade, de acordo com nosso diário de campo trata-se *“de um monólogo composto a partir de uma carta do livro Feliz ano velho, chamada a ‘virgem louca de parada de lucas’, em que, em 3 ou 2 grupos por sala, os alunos construirão monólogos com iluminação, sonoplastia, cenário e figurino”* (Relatório de campo, Profa. Sara, 28/03/2016).

Quanto ao monólogo, a proposta de Sara foi desenvolvida muito mais por orientações gerais do que por instruções e desenvolvimento técnico específico na arte teatral. Para a avaliação desta atividade Sara se pautaria por: 1. Texto criado por cada grupo para o monólogo e 2. Pela apresentação.

Na segunda aula observada, Sara trabalhou o conteúdo de danças populares e Circo. A tarefa consistia em responder as perguntas das páginas 24, 25, 26 (Danças populares) e das páginas 32, 33, 35 e 36 (Circo Tradicional) do Caderno do aluno. Todas deveriam ser entregues em folha separada.

No dia 11/04 ocorreu a apresentação dos monólogos. Somente um grupo terminou a montagem da atividade. O restante da sala não a terminou e se recusou a desenvolver a tarefa, mesmo que de modo improvisado. Percebemos grande decepção em Sara por conta deste resultado.

Na quarta aula observada, assim como a segunda, foi uma aula em que Sara parecia muito atarefada com as questões “administrativas” do trabalho docente. A atividade da aula foi a cópia de textos que aprofundaram a discussão sobre as Danças Folclóricas (Samba de Roda, Maracatu, Frevo, Baião, Catira, Tambor de Crioula e Carnaval) e o Circo Tradicional (Circo Tradicional e Circo contemporâneo). No total, para fechamento da nota de caderno, Sara havia estipulado como tarefa a cópia de 4 textos: “1 – Revisão 4 linguagens; 2. Patrimônio Cultural; 3. Linha do tempo; 4 – Arte Urbana.”. Interessante aqui nossa observação no diário de campo sobre a cópia dos textos:

A Professora explica que esses textos são uma complementação das atividades do caderno do aluno, atividades essas escritas. No seu entendimento, o Caderno de aluno é mais uma sondagem do que o aluno sabe, sendo esses textos uma complementação ou mesmo preenchimento teórico do que os alunos somente visitaram no caderno do aluno;

A professora está plenamente consciente da seguinte contradição: se ela explicar os alunos não escutam, se eles copiarem também não aprenderão o conteúdo que está escrito (Relatório de campo, Profa. Sara, 18/04/2016).

Para Sara, assim, os textos acabam funcionando como uma atividade de complementação. Porém, mesmo a propositora apresenta dúvidas sobre esta metodologia. Aqui cabe uma observação importante: nem as danças folclóricas e nem o circo caminharam a atividades práticas.

Na quinta aula observada, Sara utilizou o Datashow para trabalhar o tema “Intervenção em Arte”. O conteúdo central denominado por Sara foi o de “linguagens”, e depois chamado por ela de “modalidades” da Arte contemporâneas, sendo aqui “linguagem” e “modalidade” entendidos como sinônimos. Assim registramos as “linguagens” ou “modalidades” de Arte contemporânea trabalhadas em nosso diário de campo:

As “linguagens” (depois utiliza-se o termo modalidade) apresentadas pela professora, com suas respectivas imagens representativas foram: 1. Performance; 2. Happening; 3. Assemblage; 4. Arte Conceitual; 5. Arte efêmera (Vik Muniz, Nile Azevedo); 6. Land Art ou Earth Art (Javacheff Christo); 7. Ready-made (imagens de Andy Warhol); 8. Arte Cinética (Abraham Palatnik); 9. Site specific (imagem da Escadaria de Salarón); 10. Instalações (gêmeos – a vertigem, Regina Silveira); 11. Minimalismo (Donald Judd); 12. Livro Objeto (imagens sem descrição); 13. Body Art (idem); 14. Arte Eletrônica (vídeos do acervo do Itaú Cultural que não são mostrados); 15. WEB Arte; e termina com “Obras que demonstram que o poder da criação é ilimitado”: imagens de Bruno Torfs, Cube Works, Irma Gruenholz, Jeff Koons, Joe Lurato, Anish Kapoor (Relatório de campo, Profa. Sara 16/05/2016).

Sobre a dinâmica da aula, Sara lia os slides (média de 2 minutos por slide) e tentava provocar alguma resposta dos estudantes. Eles, por sua vez, apresentavam certa indiferença em sua maioria. Por fim, a professora disse ao pesquisador o que pretendia: os estudantes deveriam escolher um local em seus bairros, pensar em um grafite junto a uma mensagem a passar para o local. Por fim, deveriam criar um grafite em folha sulfite como trabalho para a aula. Por questão de tempo, Sara não conseguiu propor esta atividade à turma.

Na sexta aula observada, Sara propôs uma atividade prática. Os estudantes deveriam, nas palavras da professora, “*Criar uma palmilha de chinelo havaiana que você gostaria de comprar*”. Sara trouxe as folhas para desenho já recortadas para facilitar o trabalho. Sobre a dinâmica do trabalho, assim a registramos no diário de campo: “*Sara avalia os trabalhos perguntando: ‘você compraria?’ ou ‘Ah! Eu compraria!’ ou ainda: ‘Tem o mesmo princípio do método da Coca!’ referindo-se ao trabalho de um dos jovens que utiliza seu nome (para*

fazer o design).” (Relatório de campo, Profa. Sandra, 23/05/2016). Não há uma orientação técnica. Predomina aqui novamente o repertório individual de cada estudante como fonte técnica para a realização da atividade. Aqui também chama atenção a forte relação entre mercado de trabalho e produção artística na proposta desenvolvida por Sara.

A sétima aula não será discutida. Sara estava envolvida em projeto interdisciplinar na escola e sua análise foge do escopo deste trabalho. O trabalho de criação de design da Palmilha foi finalizado na oitava aula observada. Nesta foram estabelecidos os dispositivos de avaliação: 1. Design da Palminha; 2. Participação (Caderno do aluno + textos da lousa); 3. Trabalho da maquete – Cidade Saudável. O terceiro dispositivo de avaliação se refere ao projeto interdisciplinar mencionado na sétima aula observada.

O último dia de trabalho de campo foi marcado pelo início do projeto das “Cadeiras de Van Gough”. De acordo com o planejamento de Sara, este projeto foi terminado no semestre seguinte, quando nosso período de observação havia acabado. Nesta aula os estudantes estavam confeccionando os moldes das cadeiras nas cartolinas. A atividade que não acompanhamos até o fim tinha como objetivo que os estudantes desenhasssem sobre as cadeiras algum grafite a partir da leitura de alguma obra dos grafiteiros OSGEMEOS.

Antes de terminar essa seção, acreditamos ser importante compartilhar uma conversa final que tivemos com a Prof^a. Sara. Desde o início de nossa observação ela se colocou uma questão: sua inquietação era nítida sobre o que os alunos, de fato, assimilavam em das aulas. Este assunto apareceu na primeira aula do período de observação. Relato a seguir o que concluiu Sara no final do semestre:

Já no fim da aula a professora relembra uma conversa que tivemos sobre “o que fica” com os alunos. Em casa, após ver um conto árabe sobre o plantador de tâmara sente ter alcançado algo mais próximo de uma resposta. A Tâmara é uma árvore que quando plantada demora 100 anos para dar frutos. Isso é como lecionar, ou, próximo de, pois raramente veremos os frutos de nossos esforços, porém, mesmo isso sendo, de certa forma injusto, alguém tem que plantar as Tâmaras. Não teríamos tâmaras hoje se alguém não as tivesse plantado. (Toda a história e interpretação foram repassadas pela professora) (Relatório de campo, Profa. Sara, dia 20/06/2016).

5.1.1.1. Considerações sobre a observação 1

A observação do trabalho de Sara resultou nas seguintes respostas às seis perguntas norteadoras (ver seção 1.3.2.1.) de nossa observação:

1. O Caderno do Professor não é um instrumento norteador de sua prática. Funciona predominantemente como material de apoio;
2. O discurso de “Arte útil”, ou Arte para o mercado de trabalho é presente nas atividades desenvolvidas em sala de aula. O eixo criativo é, em uma das atividades (Design da palmilhas), predominantemente atrelado às necessidades de mercado;
3. Há predominância de trabalho com artes visuais na disciplina Arte, mesmo com uma professora não graduada inicialmente nesta linguagem artística;
4. Há pouco desenvolvimento de novas habilidades procedimentais no ensino de Arte. As atividades acabam mais fazendo uso do repertório individual de cada estudante em propostas/encomendas artísticas do que ampliando seus respectivos leques de habilidades técnico-artísticas.
5. Os conteúdos e habilidades do Currículo Oficial, caso trabalhados em sua totalidade, fazem com que o professor pense em atividades-resultado curtas, muitas vezes reduzidas a explanação oral ou escrita.
6. Apesar da predominância da Arte contemporânea no currículo, há deliberadas ações no sentido de desenvolver outros conteúdos.

Quanto à pergunta de número 1, o caderno do Professor só foi efetivamente utilizado no dia 04/04, ainda como complemento frente a outras estratégias didáticas. No restante dos dias a professora preferiu preparar suas aulas a partir de sua pesquisa, utilizando materiais que extrapolam as propostas do Caderno do aluno.

O trabalho de Sara seguiu com certo rigor a proposta do Currículo Oficial. Quanto a este aspecto, referente à resposta à pergunta 5, basta analisar os conteúdos e habilidades do 1º e 2º bimestres do ensino de Arte (SÃO PAULO, 2011, p. 215-16). Facilmente identificaremos que Sara abordou boa parte dos conteúdos ali estabelecidos, a saber, Patrimônio Cultural (quando se fala em danças folclóricas e Circo especialmente) e Intervenção em Arte (quando fala-se em Arte Contemporânea e propõe a atividade de Instalação no dia 16/05). A única atividade que poderíamos dizer que foge ao padrão foi a atividade de “Design das palmilhas”. Embora isso seja facilmente justificável dentro da ampla gama de possibilidades do Currículo Oficial, é um exemplo de como a resposta à pergunta 6 não é inteiramente verdadeira, ainda que os exemplos em seu favor prevaleçam.

Essa resistência quanto à predominância dos conteúdos e habilidades voltadas à Arte contemporânea, apontada na resposta à pergunta 6, acreditamos ter sido expressa tanto nas aulas de design da palmilha quanto antes, por exemplo no primeiro registro do diário de campo, dia

28/03/2016. Veja o que explica Sara em entrevista informal sobre a necessidade de ir além do currículo e ensinar História da Arte:

S: [...] Quando eu comecei a dar aula para o ensino médio... a primeira coisa que eu fui fazer - eu sou uma pesquisadora – Eu fui lá buscar, bom, o que meu aluno precisa saber... Para prestar o que? ENEM! Porque meu aluno de escola pública, então, a ideia é prestar ENEM para conseguir uma faculdade pública. Bom, quando eu olhei a apostila, e eu olhei o que meu aluno precisava saber... não tinha nada a ver com a apostila. Meu aluno precisava saber história da arte. E... como é que eu faço isso em sala de aula, mas eu sou “obrigada” a dar apostila? Porque é o currículo do Estado, é o que ele está me pedindo para dar em qualquer escola em que eu esteja dando aula. Então, de... para complementação eu coloco... História da Arte, a linha do tempo, (explico o que é linha do tempo) e explico que eles precisam.... e o que nós estamos aprendendo dentro das apostilas e o que é que eles precisam saber antes disso, né? Porque é isso que ele vai precisar para prestar um vestibular, ou ENEM, ou qualquer prova para entrar em Faculdade ele vai precisar de História da Arte. Né? [...] (Entrevista Informal, Profa. Sara, 28/03/2016).

Também interessa aqui o fato da professora entender que segue a apostila e que a complementa. Na verdade, Sara segue o currículo e o complementa, neste caso, com História da Arte. Em nosso entendimento seguir a apostila significa seguir a sequência de atividades formuladas na apostila. Sara não fez isso.

Quanto às respostas às perguntas 2 e 4, acreditamos que o melhor exemplo é a sequência de atividades desenvolvida com o “Design das palmilhas”, mesmo que não se resume a isso. Em específico quanto à segunda hipótese, o monólogo apresentado no dia 11/04 ocorreu sem tempo de ensaio em aula, p. ex. Ou seja, espera-se que o aluno crie algo sem orientação técnica mais elaborada. O que é avaliado é a criação e o comprometimento do estudante, enquanto aspectos técnicos não são desenvolvidos em sala, ficando a critério de cada aluno e de seus respectivos repertórios individuais.

Quanto à resposta à terceira pergunta, os registros são claros. Mesmo na aula mais elaborada do dia 16/05, com utilização do DataShow e ampla ‘nutrição estética’, discutiu-se predominantemente exemplos das artes visuais. A única atividade observada não relacionada com Artes visuais foi o monólogo, que não contou com desenvolvimento prático em sala, ao menos nos momentos os quais realizamos a observação.

Algumas observações adicionais são pertinentes, a fim de comparação com os demais dados coletados. Um primeiro ponto adicional é a forma de avaliação.

Sara avalia os alunos de acordo com os trabalhos entregues, porém não conseguimos concluir se há critérios precisos nesta avaliação. O dia 18 de abril de 2016, p. ex., foi um dia de fechamento de notas do primeiro bimestre, e encontramos as seguintes anotações:

“A professora já se antecipa e explica que trata-se (sic) de uma aula de fechamento de bimestre. [...] Contudo, a professora relembra os textos que os alunos precisam entregar para fechamento de nota.

‘1 – Revisão 4 linguagens; 2. Patrimônio Cultural; 3. Linha do tempo; 4 – Arte Urbana.’” (Relatório de campo, Profa. Sara, 18/04/2016).

Quanto ao fechamento do segundo bimestre, conseguimos uma resposta mais conclusiva de Sara:

Perguntou-se à professora (o pesquisador) sobre como será a avaliação do final do bimestre. Esta será baseada em três dispositivos avaliativos: 1. Design do “chinelo”; 2. Participação (Caderno do aluno + textos da lousa); 3. Trabalho da maquete – Cidade Saudável (Relatório de campo, Profa. Sara, 13/06/2016).

Ou seja, se há algo que se mantém nos dois bimestres é a avaliação relativa às participação e produção dos estudantes nas atividades. Apesar disso, não percebemos um critério claro que defina se um trabalho entregue poderia ser melhor ou pior, nem mesmo conseguimos observar se isso é importante para Sara. Em futuras observações isso deve ser analisado com mais cuidado, pois pode indicar contribuições à prática docente em seu conjunto.

5.1.2. Observação 2 – Professora Patrícia

A segunda pesquisa de campo aqui analisada foi realizada concomitantemente à primeira, também no primeiro semestre de 2016, entre os dias 5 de abril e 21 de junho. Conseguimos observar e registrar 7 aulas no período de uma turma de 9º ano. O número de aulas observadas também foi reduzido por conta de reuniões de pais, conselhos de classe e eventuais ausências da professora de natureza pessoal. Em termos de coletas de dados, foram registradas 14 páginas (digitadas) relativas ao relatório de campo, duas entrevistas informais e 18 fotos das produções dos alunos. Estas últimas para uso pessoal do proponente deste trabalho.

Quanto à profissional aqui analisada, Patrícia (pseudônimo da professora colaboradora) é licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Artes Cênicas, assim como Sara.

A primeira característica da professora Patrícia que ressaltamos é que ela cria projetos para trabalhar com seus alunos. Utilizando uma série de atividades aparentemente apartadas entre si, ela as conectou por meio da proposta de um projeto artístico.

Quando começamos a pesquisa de campo, Patrícia desenvolvia atividade de desenho de observação com os estudantes. Esta atividade é resumida no seguinte registro de campo: “A

Professora os coloca em círculo com uma cadeira e carteira no centro. Um estudante se voluntaria a ficar no centro e escolhe uma postura arbitrária e a tarefa dos restantes é, em 2 min, desenhar o mesmo focando ‘posição’ e contorno.” (Relatório de Campo, Profa. Patrícia – 05/04/2016).

Quanto ao projeto de Patrícia, devemos ressaltar que ele acabou por ganhar contornos próprios em seu desenvolvimento. Na aula 2, a professora começa a conectar de modo mais direto as atividades realizadas em sala com a construção do projeto. Nesta aula, a professora orienta sobre o trabalho que denominou “Nós, vós, eles, Conjugues (trabalho em grupo)”:

- Integrantes: 4, 1ª etapa (12/04/2016 e 13/04/2016)
 - Juntar as produções visuais, analisar e apresentar para os colegas de grupo (todos farão isso). [...]
 - Após apresentação de todos os integrantes, conversar e tentar encontrar pontos em comum nas obras.
 - Escrever um texto para entregar de no mínimo 10 linhas sobre as ideias convergentes.
- 2ª etapa (19/04/2016)
- Unir produções visuais e transformar em uma única obra. Utilizar nessa obra coletivo as 4 produções visuais, além dos 10 desenhos de observação feitos nas aulas anteriores. (Relatório de campo, Profa. Patrícia, 12/04/2016)

De acordo com os registros de nosso relatório de campo (12/04/2016), na primeira etapa do trabalho, os estudantes deveriam retomar os trabalhos de uma aula passada, que resultaram em desenhos feitos pelos estudantes, e produzir os textos a partir desses desenhos. A atividade que resultou nestes desenhos foi nomeada “O que quero dizer ao mundo”. Para a segunda etapa, a professora solicita dos alunos uma “caixa de supermercado” (caixas de papelão).

A ideia da professora é que as produções artísticas, elementos do que querem dizer ao mundo, fossem todos colocados na caixa. A “atividade da caixa”, como foi denominado este trabalho por Patrícia, viria a ser parte estruturante do projeto “O que quero dizer ao mundo” no primeiro semestre. Ressaltamos que de uma atividade como esta surgiu o tema do projeto semestral da professora.

A aula 3, precedida por nutrição estética a partir de obras de Picasso e Portinari (aula não observada), foi dedicada ao começo do processo de discussão e desenvolvimento da colaboração coletiva, para efetivação do projeto proposto e início da montagem das caixas. Nesta aula a ideia de Patrícia ficou mais clara. Abaixo segue registro de campo após conversa com Patrícia sobre o projeto:

Como explica, trata-se de um “abrir a mente” de modo que “abrir a caixa” se revelará para o aluno um “abrir a mente”. Por isso, inclusive, a atividade “o que quero dizer para o mundo” e a atividade de desenhar os contornos dos colegas. Essa última, em

especial, abre possibilidades que a “atividade da caixa” contemplará, pois não se restringirá a “abrir a mente” do indivíduo, mas do grupo (Relatório de campo, Profa. Patrícia, 26/04/2016).

Na aula 4, Patrícia orienta mais diretamente a “atividade da caixa” enquanto os alunos realizavam as junções dos desenhos com cola e fita adesiva. Ressaltamos a prática adotada no começo da aula: um aluno lê as instruções no caderno, e o faz até toda a turma prestar atenção. A professora faz o aluno recommear a leitura três ou quatro vezes, até que a sala atinja o nível de atenção que ela considere adequado. Após isso, Patrícia explica com maiores detalhes o foco da atividade do dia. Nesta aula o foco de Patrícia foi a forma e conceito artístico dos alunos ao realizarem a junção dos desenhos. Abaixo segue registro ampliado destacando as orientações de Patrícia e as respostas dos alunos:

A professora salientou bastante que alguns grupos estavam simplesmente colando os desenhos sem nenhum critério. Faltava a discussão e por duas vezes a professora salientou a palavra intenção. Isso parece remeter ao conceito contemporâneo de música ou arte de que algo, para ser arte, depende da intenção humana neste fazer, tal qual Schafer expressa na música. Em um grupo a problemática foi outra: como haviam palavras e interjeições nos desenhos o grupo tentava dar um significado ao conjunto de sua criação, porém sem sucesso. A professora novamente explicou que o que importava era a intenção. Os estudantes mesmo assim passaram a dar nomes às figuras dos desenhos que criaram para dar “sentido” à sua criação, colocando-a em ordem (Registro Ampliado, Profa. Patrícia, 03/05/2016).

Na aula 5, a professora define pela primeira vez de modo categórico o nome do projeto, escrevendo na lousa: “*Início do Projeto da Caixa*”. Com a intenção de caminhar à finalização desta etapa do projeto, Patrícia aumenta as possibilidades materiais dos estudantes trazendo centenas de tiras de tecidos para serem utilizados nas caixas. A ideia inicial era utilização de tinta guache. Porém, no fim, a decisão da professora foi ampliar a possibilidade material dos alunos em termos de textura e impulsionar a criatividade e imaginação deles por meio dos tecidos trazidos:

A professora explica que os estudantes deverão escolher os tecidos pensando na “textura que os define”, pesquisando e escolhendo dentre os retalhos trazidos pela professora. Cada aluno deverá encontrar “seu local” na caixa e ali colar um retalho do tecido. Patrícia trouxe 6 tesouras e uma cola grande para auxiliar os estudantes. Esse momento de instrução somado à entrada anteriormente descrita, somam 15 minutos de aula.

Após as instruções os alunos correm animados em direção à sacola de tecidos. Há muita interação deles com a proposta. Patrícia acredita que o tecido ajuda ou remete à fantasia, sendo uma das razões de seu sucesso junto aos alunos. Diz isso olhando para duas alunas que criavam enfeites para a cabeça com os tecidos. Os 28 alunos

presentes participavam intensamente da aula (Registro Ampliado, Profa. Patrícia, 17/05/2016).

Enquanto alguns alunos tentavam cobrir a caixa sem muito critério, após orientação de Patrícia alguns grupos recortaram triângulos e quadrados como formas básicas para cobrir a caixa, mas com tecidos de diferentes cores e texturas.

No começo da sexta aula (31/05/2016), Patrícia avisa os alunos dos prazos e que o fim do bimestre está chegando, sendo necessário caminhar à conclusão do projeto. Constatamos em nossos registros que mesmo sem uma estrutura disciplinar rígida, ela colocava os alunos em grupo e em foco, fazendo-os trabalhar e pensar suas propostas artísticas.

Aqui também fica demonstrado como Patrícia mantém uma abertura à mudança, à transformação de suas propostas. Ela nos relatou a intenção de adicionar elementos ao Projeto da caixa, que pretende *“ensinar os estudantes a fazer uma cabeça aberta de papel para colocarem dentro da caixa. Porém, isso ainda é só uma hipótese”* (Relatório de campo, Profa. Patrícia, 31/05/2016).

Patrícia ainda relata sua concepção em relação ao papel da técnica artística, no caso da produção da cabeça aberta de papel:

Importante é quando ela aponta que a questão desse tipo de trabalho envolve tanto ensinar técnica e acoplagem, como o próprio criar, transformar da arte, mais no sentido estético.

A proposta de fazer a cabeça de papel envolve essa inquietação por trabalhar uma técnica de criação em artes visuais. Ela entende que “pega os alunos” partindo dessa parte prática, antes de contextualizar teórico e historicamente. Nesta etapa é mais processo e fazer que contexto. (Relatório de campo, Profa. Patrícia, 31/05/2016)

A última aula do bimestre observada (14/06) foi o momento de avaliação. As caixas foram avaliadas considerando aspectos técnicos, em especial acabamento, e de concepção dos estudantes na produção final. Quando Patrícia percebia que a atividade resultou em colagens aleatórias, a nota dos estudantes caía. Quando se convencia de uma melhor interação do grupo na proposta final, a nota era mais alta. A professora também avaliou o desenvolvimento individual de cada um dos estudantes baseado nos mesmos critérios utilizados para os grupos. Citamos um exemplo da avaliação da aluna Maria (pseudônimo):

Maria: seu lado da caixa expressa, de acordo com ela, sua indefinição de si. Então combinou cores com algumas características suas: Branco para seu lado pacífico, cores escuras para seu lado triste. A professora novamente ressaltou o péssimo acabamento, porém elogiou a elaboração. Nota 7 (Registro ampliado, 15/06/2016).

É possível perceber, portanto, uma combinação da avaliação da elaboração conceitual e técnica dos estudantes, momento importante e que encerrou nosso período de observação.

5.1.2.1. Considerações sobre a observação 2

Considerando primeiramente as 6 perguntas que norteiam nosso olhar, constatamos que, em nenhuma das 7 aulas observadas Patrícia utiliza o caderno do aluno. A resposta à primeira questão, quanto ao uso do Caderno do Professor, aqui, é bastante clara: a professora não faz uso desse material, nem como apoio e opta por uma prática pedagógica mais criativa. Porém, quanto aos conteúdos trabalhados, Patrícia, assim como Sara, desenvolveu os conteúdos do 1º bimestre dentro do primeiro semestre:

[1] Procedimentos criativos na construção de obras visuais, sonoras e cênicas. [2] Ação inventiva; corpo perceptivo; imaginação criadora; coleta sensorial; vigília criativa; percurso de experimentação; esboços; séries; cadernos de anotações; apropriações; processo colaborativo; pensamentos visual, corporal, musical. [3] Repertórios pessoal e cultural; poética pessoal. [4] O diálogo com a matéria visual, sonora e cênica em processos de criação (SÃO PAULO, 2011, p. 211).

O Projeto desenvolvido por Patrícia demonstra que, com foco na linguagem visual, ela trabalhou os processos criativos, a ação inventiva, imaginação criadora, um percurso de experimentação, esboços, processo colaborativo e poética pessoal. Ou seja, a proposta desenvolvida por Patrícia envolve os conteúdos do Currículo Oficial do 1º bimestre para esse ano.

Quanto à segunda questão, sobre uma prática que conecta desenvolvimento criativo com mercado de trabalho, não registramos nada que possa responder positivamente a essa pergunta.

A predominância com o trabalho de artes visuais, mesmo com uma professora formada inicialmente com ênfase em Artes Cênicas é marcante. Todas as atividades são voltadas, em termos de material, a um resultado visual, mesmo que exista um trabalho conceitual importante na proposta de Patrícia. Isso responde positivamente à terceira pergunta.

Quanto ao desenvolvimento técnico (quarta pergunta), é preciso esclarecer: compreendemos isso como um desenvolvimento sistemático de alguma técnica artística que possibilite ou ao menos se almeje uma expressão artística efetivada a partir de um repertório cultural anterior. Estamos falando de aprender a ler notas musicais, aprender a usar um pincel com adequação e a saber ler uma imagem artística de acordo, ou aproximando-se, dos conhecimentos construídos pelos que fazem e pensam sobre a linguagem, aprender as noções

básicas para fazer um grafite, etc. A compreensão de Patrícia é um pouco diferente quanto ao “ensino de uma técnica”. Na sexta aula, p. ex., coletamos a seguinte entrevista informal:

O trabalho é de fora para dentro. Então a gente tá fazendo primeiro, é, a parte estética do objeto, que vai ser coberto por um tecido, a escolha deles, e tal. Depois a gente vai... eu vou dar uma técnica para eles poderem aprender a construir alguma coisa, uma técnica de papel, possivelmente. E a gente vai fazer um objeto dentro de outro objeto. Possivelmente uma cabeça... aberta. E depois a gente vai trabalhar com algum tipo de... conteúdo, que tem a ver com a personalidade deles. Uma poesia, uma letra de música, que vai dentro do... do outro objeto. Então é um objeto, dentro do outro, dentro do outro (Entrevista Informal, Profa. Patrícia, dia 31/05/2016).

Quando ela fala em “dar uma técnica”, fala em produzir algo específico, uma escultura de papel em específico, o equivalente a aprender uma música. Isso significa, necessariamente, apreender um conjunto de habilidades, de técnicas específicas que possibilitem produzir qualquer escultura de papel que o estudante deseje, ou seja, que ele desenvolva uma competência artística mais ampla. E como fica claro no trecho, sua proposta caminha na direção de, a partir do aprendizado técnico de alguma produção artística específica, no caso a cabeça de papel, ela focará o conteúdo da proposta, fazendo uso inclusive de outras linguagens artísticas. Podemos dizer, assim, que existe a intenção de inserir a técnica na sala de aula. Porém, predomina o mais trabalho conceitual nas produções artísticas, em que os recursos técnicos ficam a cargo da experiência individual de cada estudante a serem aplicados dentro das atividades propostas pela professora. Isso também é explicitado na primeira aula, onde nos desenhos de observação não há uma orientação técnica.

Quanto à quinta pergunta, Patrícia, pela natureza da sua proposta pedagógica, não desenvolve as situações de aprendizagem do Caderno do Aluno da 8ª série/9ºano (SÃO PAULO, 2014b). A resposta é mais do que negativa à pergunta, é propositiva, demonstrativa. Ao desenvolver um projeto próprio, considerando os conteúdos e habilidades apontados no currículo, acreditamos que Patrícia cria um espaço com potencial criador maior. O pouco tempo destinado à disciplina Arte nesta atividade se volta a momentos de pensar e fazer arte dentro de uma proposta de médio-longo prazo.

A arte contemporânea, fundo da sexta pergunta formulada, é presente e talvez central na prática de Patrícia. Isso é fundamentado tanto em sua formação enquanto arte-educadora, quanto nos seus referenciais de produção artística. Em registro do dia 26 de abril de 2016 encontramos a seguinte informação: “*Referências da professora pesquisada em termos de*

artistas: Vick Muniz; Leda Catunda; Sérgio Romagnolo; Agnus Valente. Informação importante: a professora cursou e se [pós] graduou no lato sensu no Instituto de Artes da UNESP, sob orientação de Agnus Valente.” (Relatório de campo, Profa. Patrícia, 26/04/2016). Ou seja, tanto seus formadores, quanto seus referenciais do fazer artístico são artistas que se enquadram no âmbito da arte contemporânea. Porém, em sua prática, isso não fica claro considerando os dados coletados.

Cabem ainda apontamentos quanto à forma de avaliação de Patrícia. Quanto a isso, citamos integralmente trecho do último dia de observação, no fim do segundo bimestre, o qual exprime com maior clareza aspectos de sua forma de avaliação:

A Professora avaliou os estudantes perguntando inicialmente sobre “seu lado da caixa”, porque criou o que criou e o que eles entendiam que os definia. Alguns grupos já haviam sido avaliados, uma pena! Porém consegui acompanhar duas avaliações.

GRUPO 1: formado por 3 integrantes (João, Tiago e José – pseudônimos)

João: não recordo bem o que ele disse e minhas anotações em campo são imprecisas. Porém, deu a entender para a professora que seus desenhos, recortes e colagens eram aleatórios, conquistando, assim, nota 5.

Tiago: seu lado da caixa só tinha um pano branco colado. Tentou criar uma narrativa relacionando a gaiola e a jaula (última parte do projeto da caixa), mas isso não surtiu muito efeito. Nota 5.

José: disse ter escolhido as cores de dia a dia para a caixa, preferencialmente que lembrem a algo mais feliz. Também pelo relaxo do trabalho recebeu nota 5.

Nota do grupo: Questionados sobre a concepção de grupo, José explicou que foi “cada um por si”, mesmo, “cada um fazendo sua parte.” Nota 7.

Avaliação: as notas individuais 5 e a nota grupal 7 o foram pelo destacado “relaxo” do trabalho com o acabamento em especial. Neste grupo em especial, a professora sentiu um descaso, em certa medida, com a proposta. (Termos da professora [...]).

GRUPO 2: formado por 5 integrantes (Maria, Milena, Beatriz, Larissa e Anderson – pseudônimos)

Maria: seu lado da caixa expressa, de acordo com ela, sua indefinição de si. Então combinou cores com algumas características suas: Branco para seu lado pacífico, cores escuras para seu lado triste. A professora novamente ressaltou o péssimo acabamento, porém elogiou a elaboração. Nota 7.

Milena e Beatriz: as duas compuseram um lado da caixa. Uma ressaltou que queria ressaltar as “várias fases do amor”. A outra, como vê tudo com clareza trabalhou com formas simples, representando o “amor” com um coração, p. ex. Novamente a professora questionou o acabamento, a apresentação do trabalho, elogiando com ressalvas a concepção, pois disse que o trabalho de Maria estava mais elaborado. Nota 7.

Larissa: de modo simples disse ter pensando em comida e flores. Exatamente por isso criou “cupcakes” e flores. Foi bastante elogiada pela professora quanto ao acabamento. Por isso a nota mais alta. (Acredito que tenha sido 8 ao menos – não anotei esse dado com precisão).

Anderson: um trabalho com muitos ares de descaso. Os olhos da professora fixam-se nele com um semblante demonstrando certa pena. O estudante afirma ter exagerado no cinza, por ser mais obscuro e por não ter conseguido pensar em mais nada. A professora pede que continue trabalhando e nem fala sua nota.

Nota do grupo: o grupo sente que se entrosou (fala da Maria), porém a professora afirma que é necessário mais conexão e diálogo entre as ideias. Nota 8 (Registro Ampliado, Profa. Patrícia, 14/06/2016).

De acordo com as anotações acima, podemos afirmar que Patrícia avalia os alunos e seus respectivos trabalhos a partir de critérios estabelecidos por ela mesma. Assim, para ela, a simples entrega do trabalho não é suficiente para se atingir uma boa nota no bimestre. Ela exige “acabamento” nos trabalhos finais, avalia individual e coletivamente seus alunos, de 0 a 10. Não conseguimos, contudo, extrair mais elementos sobre os critérios por ela utilizados, como, p. ex., se a participação é um dos dispositivos avaliativos.

Por fim, o trabalho observado e aqui analisado aparece com fortes traços do que chamamos de abordagem pós-moderna de arte/educação. Dentro de um projeto de criação coletiva, ela propôs de modo sistemático o que seria feito (Relatório de Campo, Profa. Patrícia, 12/04/2016), nutriu esteticamente os estudantes via imagens e discussões (Relatório de Campo, Profa. Patrícia, 26/04/2016) e em determinado momento ensinaria uma “técnica” para realização dos trabalhos (Relatório de Campo, Profa. Patrícia, 31/05/2016). Assim, não pelos documentos oficiais, mas por sua formação e concepção pedagógica, acreditamos ser correto categorizar Patrícia como tendendo, mesmo com traços que remontam ao tradicionalismo pedagógico, à arte-educação pós-moderna.

5.1.3. Observação 3 - Professora Sandra

Iniciamos o período de observação da Professora Sandra no fim do primeiro bimestre de 2017 e seguimos até o fim do segundo bimestre do mesmo ano. Observamos neste período 8 semanas, sendo 2 aulas por semana (50 minutos cada), uma da 1ª série do Ensino Médio e outra da 2ª série do mesmo segmento.

A escola onde atuamos fica na Zona Norte da capital paulista. Podemos dizer que é uma escola de médio porte, com salas lotadas, às vezes ultrapassando os 40 alunos por sala.

Sandra é professora da Educação Básica II de Arte, formada em licenciatura em Artes visuais. Atua há quase 10 anos na rede estadual de São Paulo e realizou pós-graduação relacionada as outras linguagens artísticas.

No primeiro dia de observação a professora colaboradora explicitou ao pesquisador qual o método que norteia suas propostas: *“sempre por projetos, não são aulas soltas”* (fala de Sandra durante uma de nossas conversas pessoais).

Quando iniciamos a observação nos deparamos com a exposição do projeto do primeiro bimestre, que Sandra explica abaixo:

Bom, nesse primeiro projeto eles... eu parti da obra do Leonilson, principalmente da parte do... mais, mais tardia dele, em que ele trabalha mais com bordado e quando ele descobri que ele é portador do vírus da AIDS e... e ele começa um trabalho mais intimista assim, mais autobiográfico né, então, eu mostrei, queria mostrar pra eles é... um pouco como era o trabalho antes e depois, aí a gente falou um pouco sobre o que que era ser um portador do vírus da AIDS, o que era naquele momento que era a década de 80 né, 80 e 90, o que que era naquele momento e... e aí a gente fez uma discussão, discutiu as obras, porque as obras eles... muitas vezes elas são... é... quase que enigmas né, pra você desvendar assim, então eu tentei junto com eles mostrar as obras e mostrar que enigmas eram aqueles assim, e aí... a partir disso a gente falou um pouco sobre.. é... sobre essa questão do... da biografia sabe... e de como é... a arte é importante né? Como... é... como um processo de autoconhecimento mesmo e como... alguma coisa que pode te acolher né... que o Leonilson, ele fala né, que quando ele não tinha mais nada, quando ele foi é... considerado.. né, tipo... que ele ia morrer assim, que a única coisa que meio que ajudou ele foi... foi a Arte né... a única que tava ali do lado dele, porque ele tinha medo de se relacionar com as pessoas enfim, e aí partindo disso, eu fiz uma proposta de que... a gente tentasse produzir algo que fosse autobiográfico né, tipo, que contasse um pouco da história deles assim. É... No começo eu chamava de autorretrato da alma, mas aí eu percebi que não [inaudível – parece dizer “não ensinava muito”] muito, porque as vezes eles não querem falar deles mesmos, assim, em si sabe, tipo meio que tentam, mas eles querem falar de uma situação que eles vivenciaram, de uma coisa que eles sentiram né em relação a alguma coisa e aí surgiram muitos trabalhos que falam muito sobre como eles se sentem em relação à própria família, em situações que eles vivenciaram, situações de preconceito, enfim, alguns.. alguns não conseguiram se aprofundar tanto assim, porque, o que eu falei na aula sobre a questão do trabalho de escola e da arte assim, os alunos eu percebi que ficaram um pouco na superfície assim, e não quiseram mergulhar muito a fundo assim, mas em geral eu acho que eles conseguiram, é... se envolver bastante, com... com o projeto em si, assim. E, e aí a segunda parte do trabalho, que na verdade, traria o aluno pra uma proposta de instalação, é.... porque seria a parte dos áudios, né, então eu fiz a proposta, que eles também usassem né, é... como ponto de partida né, os áudios, os áudios do Leonilson mesmo, que ele usava, que era um diário mesmo que ele falava sobre o que ele sentia tal, e que eles tentassem representar também é... essa parte biográfica através desse áudio, através, então alguns falaram, contaram sua história, alguns é... usaram sons de... sons ambientes para representar o que eles sentiam, é... outros usaram trechos de música, e aí agora a proposta, a gente montou a exposição e agora a proposta é juntar as duas coisas né, só que como o áudio é mais complexo, porque aí eu preciso da ajuda deles, porque precisa juntar o da sala inteira, e aí eu, aí eu acho que amanhã eu consigo já fazer durante o intervalo, que eles consigam, ter junto a experiência não só visual, mas também do áudio assim, meio que completando. E aí foi um pouco isso esse projeto (Entrevista Informal 1, Profa. Sandra, 4 de abril de 2017).

Em suma, tendo como base uma produção artística final, Sandra estrutura a aula de modo a prover uma contextualização e nutrição estética dos alunos, por meio de discussão de fatos e exemplos artísticos, tudo direcionado a um projeto criativo em particular. O resultado, neste caso, foi a exposição dos trabalhos. Como veremos, embora de modo distinto na forma,

os projetos desenvolvidos no 2º bimestre com as séries primeira e segunda do Ensino Médio seguem um padrão similar em seus respectivos conteúdos.

É importante destacar que em ambos os projetos que discutiremos Sandra não utilizou nem o caderno do aluno, nem o livro didático. Utilizou exclusiva e totalmente sua liberdade de cátedra na construção de uma proposta de arte-educação.

Diferentemente das duas outras observações realizadas, aqui não discutiremos aula a aula o trabalho de Sandra, mas sim os momentos efetivados nas aulas de cada série. Acreditamos que, neste caso, poderemos apresentar de modo mais claro os elementos que consideramos relevantes para melhor compreender como Sandra efetiva o ensino de Arte em seu contexto.

Com a 1ª série do Ensino Médio Sandra desenvolveu o projeto de Arte Urbana, totalmente conectado com um dos conteúdos previstos para o ano. O objetivo era produzir uma máscara de estêncil e pinturas com tinta *spray* de lambe-lambe a partir da poética pessoal dos próprios alunos.

O início do trabalho se deu pela provocação de Sandra com a turma sobre grafite e pichação. Sandra utilizou recursos audiovisuais para isso, levando-os à sala de vídeo. A principal referência utilizada por Sandra no dia foi Alexandre Orion.

Esta era uma turma de 1ª série do Ensino Médio difícil e demasiadamente conservadora para as propostas dela. Isso implicou alguns desentendimentos, como quando a professora problematiza a questão da pichação e alguns pais entendem que ela está incentivando os filhos a pichar ou mesmo um incentivo ao crime. Este relato é presente na Entrevista Informal 2 coletada no dia 2 de maio de 2017 (ver Apêndices, 9.1.).

Apesar dos problemas pontuais, Sandra seguiu com o desenvolvimento do projeto. Ele foi dividido em 5 partes: 1. Esboço de desenho; 2. Adaptar o desenho para o estêncil; 3. Colocar o desenho numa chapa de raio x e cortá-la produzindo a máscara de estêncil; 4. Pintar a máscara com tinta *spray* em papéis cartão de três cores distintas; 5. Etapa facultativa: pintar seu estêncil nas ruas ao redor da escola.

As etapas estavam bem definidas. Quanto às orientações técnicas não constatamos nenhuma relativa aos esboços do desenho, mas verificamos provocações de Sandra quanto ao conteúdo que os estudantes tentavam expressar. A professora se esforçava para que o projeto não caísse num burocrático “fazer para ganhar nota”.

Na parte relativa à adaptação do desenho para o corte na chapa de raio x Sandra utilizou como método simplesmente mostrar como fazer. Após isso solicitava ao aluno que tentasse fazê-lo sozinho. Também no momento do corte da placa de raio x o procedimento foi similar.

Em suma, ela demonstrava como fazer e o aluno tentava realiza-lo, após isso ela demonstrava de novo e ele tentava corrigir até conseguir um resultado adequado.

A avaliação de Sandra neste caso se deu pelas etapas. Sandra não analisou os desenhos realizados, e sim os trabalhos entregues: esboço, máscara de estêncil e lambe-lambe.

Em nossa avaliação, que pode estar equivocada, Sandra nunca realizou um “curso” de como fazer estêncil. Ela aprendeu de modo informal em algum momento de sua vida, e sendo uma atividade que se encaixa dentro do conteúdo de Arte urbana do currículo e inicialmente atrativo aos estudantes, ela fez uso dessa habilidade adquirida junto aos estudantes.

O projeto desenvolvido com a segunda série do ensino Médio foi o de fotografia. Os alunos teriam que produzir um autorretrato dentro de uma concepção da arte no âmbito fotográfico da segunda metade do séc. XX. Este projeto contava com um fator a mais para nossa análise: Sandra havia realizado curso de especialização em fotografia. Isso aparentemente resultou em traços distintos no desenvolvimento da aula junto a essa série.

A estrutura da aula de Sandra manteve-se similar neste projeto: discussão inicial do tema somada a provocações de Sandra à turma como meio de instigá-los. Porém, talvez por seu acúmulo de conhecimento técnico, a parte relativa à exposição de aspectos históricos, físicos e técnicos da fotografia se estende a pelo menos 3 aulas dentre as observadas. Ressaltamos que, na segunda aula, quando Sandra explicava aspectos históricos da fotografia, alguns alunos solicitam orientações técnicas. Sandra explica que inicialmente eles deverão se focar no conteúdo a ser produzido. Também aqui a professora faz uso de equipamentos audiovisuais para melhor ilustrar o tema aos alunos.

Quanto à aula expositiva relativa à técnica de uso da câmera fotográfica, Sandra demonstra uma máquina fotográfica de nível profissional, explica seus principais acessórios e possibilidades. Apresenta um grande acúmulo técnico e teórico sobre o assunto.

No geral, a aula de Sandra é expositiva, porém com foco na interação do conteúdo com os alunos. Ou seja, evita uma aula em que somente ela fala e tenta a todo momento provocar os alunos a participarem da discussão, seja em sala de aula, seja na sala de vídeo da escola.

A continuidade da aula expositiva de Sandra foi sobre o trabalho de fotógrafos proeminentes. Ela discutiu os trabalhos de Henri Cartier-Bresson, Man-Ray e Diane Arbus. Novamente manteve-se a proposição didática de interagir com os estudantes no momento da explicação. Um dos principais aspectos aqui discutidos foi a composição das fotos.

A última aula teórica realizada foi sobre o conceito de autorretrato. Para isso, demonstrou, discutiu e provocou os alunos a partir dos trabalhos de Kyle Thompson, Cindy Sherman e Carol Stiler.

Após esse momento de aulas expositivas, os alunos deveriam apresentar seminários e tirar uma foto de um espaço da escola a partir das provocações e conceitos discutidos em sala de aula. De acordo com nossas anotações, as apresentações deveriam conter: “1. *Biografia*; 2. *Composição das fotos observadas*; 3. *Contexto histórico* e 4. *Fotos próprias dos alunos a partir dos fotografos estudados*.” (Registro Ampliado, Profa. Sandra, dia 30/05/2017).

Quanto aos seminários, não nos focaremos nas apresentações dos alunos, mas nas orientações e atitudes de Sandra em relação a eles. Nestes, Sandra optou por deixar os alunos lerem os papéis que tinham em mãos quando necessário. Intervinha somente para ajudar ou complementar algo que um dos seminaristas expunha. As complementações são tanto do ponto de vista histórico, quanto técnico (composição das fotos). Ela não corrige a norma culta na expressão oral dos alunos e não constrange nem o seminarista mais despreparado.

A avaliação dos alunos da segunda série se deu por três dispositivos: 1. Apresentação do seminário; 2. Foto da escola; e 3. Autorretrato. Ressaltamos que percebemos um nível de exigência maior em relação aos procedimentos e critérios avaliativos, talvez em razão da série mais avançada, ou mesmo por conta do maior acúmulo de conhecimento de Sandra dentro do tema abordado.

Não conseguimos acompanhar a exposição dos trabalhos por Sandra. Apesar disso, acreditamos ter levantado traços centrais para a compreensão de sua prática e estabelecimento da relação de seu trabalho com as inquietações que temos quanto ao ensino de Arte.

5.1.3.1. Considerações sobre a observação 3

Após a análise dos dados coletados chegamos a algumas respostas acerca do trabalho de Sandra enquanto Professora de Arte de Educação Básica II, considerando as 6 perguntas norteadoras e mais outras inquietações que nos foram suscitadas no decorrer da pesquisa.

Com respeito à primeira pergunta, todas as 8 semanas de observação demonstram que Sandra não faz do uso do Caderno do Aluno, nem do livro didático fisicamente em sala. Porém, vale ressaltar que há uma sugestão de grafitar uma parede da escola, o que pode ser feito utilizando-se, de acordo com o Caderno do Aluno da 1ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014a, p. 22), “*máscaras ou estêncil (escola vallauriana, ressonância da obra do artista Alex Vallauri) [...]*”. Há inclusive menção a Alexandre Orion. Alguns poderiam dizer que, embora ela não utilize o material físico, utiliza suas atividades. Contudo esta é só uma sugestão de procedimento para realização dentre outras (mãos livres, inventividade de procedimentos etc.) e no contexto de uma proposição de Ação expressiva denominada “*Uma parede especial na*

escola para grafitar” (SÃO PAULO, 2014a, p. 22). Assim, achamos pouco provável ter sido este material definidor para a proposta de Sandra. Na segunda série do Ensino Médio fica ainda mais explícito a não utilização do material: nem as proposições de ação expressiva, nem os artistas de referências são os mesmos utilizados por Sandra. O que indica que a resposta mais adequada à primeira pergunta é negativa, ela não faz uso dos materiais oficiais do governo estadual de São Paulo no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Assim como no trabalho de Patrícia, entendemos que, mesmo não seguindo exatamente a ordem do currículo, Sandra trabalhou os conteúdos e habilidades ali propostos nas duas séries do Ensino Médio observadas.

Quanto à primeira série, um dos conteúdos previstos para o primeiro bimestre é “*Arte pública; intervenções urbanas; grafite; pichação; monumentos históricos;*” e uma das habilidades é “*Operar com imagens, ideias e sentimentos por meio da especificidade dos processos de criação em Arte, gerando sua expressão em artes visuais, música, teatro ou dança*” (SÃO PAULO, 2011, p. 215). Mesmo considerando a amplitude do que isso significa, entendemos que Sandra trabalhou estes conteúdos e habilidades enquanto dispositivos avaliativos ou atividades facultativas (discussão sobre pichação e grafite e a utilização deles nos postes nos arredores da escola). Além disso, abordou um conteúdo e ao menos uma habilidade, respectivamente: “*Intervenção em Arte*” e “*Construir critérios para analisar a intervenção em Arte*”.⁴⁰

Na segunda série do Ensino Médio a questão já não é tão explícita, porém considerando os conteúdos “*A potencialidade e a singularidade poética nas linguagens artísticas; [...] Projetos de poética pessoal ou colaborativa*” e as habilidades “*Produzir poéticas pessoais, coletivas e/ou colaborativas por meio de percursos de experimentação; [...] Investigar as potencialidades das relações entre linguagens artísticas e forma-conteúdo*”⁴¹ avaliamos que sim, Sandra os aplicou a partir de seu conhecimento em fotografia. Isso aparece também nos seminários e nas produções fotográficas dos estudantes, que discutiam a subjetividade dos estudantes nas fotos produzidas. Quando a discussão central de Sandra se voltava para o conteúdo, a poética pessoal do aluno se tornava mais relevante do que a técnica que ele conseguiria exprimir no projeto. Um trecho de nosso registro ampliado ilustra isso:

Após a chamada, Sandra dá atenção a um estudante que parece ser o mais interessado da turma, embora essa seja uma turma das mais interessadas de acordo com ela. O estudante pergunta sobre a necessidade de alguma técnica para poder desenhar. Ela o

⁴⁰ Ibid., p. 216.

⁴¹ Ibid., p. 220.

orienta a não pensar na estética mais tradicional neste momento, e que o mesmo deve, como teste, tentar desenhar o que ele quer, uma pessoa no caso, com os recursos que tem, buscando não o que está fora, mas o que está dentro, de acordo com Sandra buscar “meio que por dentro” da pessoa (Registro ampliado, Profa. Sandra, dia 11/04/2017).

Quanto à segunda pergunta, Sandra não nos indica nenhuma relação entre mercado de trabalho e criatividade. Na verdade, a postura de Sandra é bastante crítica quanto à abordar a discussão mercadológica no âmbito do fazer artístico, como demonstra o registro a seguir:

Sandra ainda discute uma última fala de Orion, de que o grafite estava começando a ser visto como algo “legal”. Sandra afirma que o grafite “infelizmente foi engavetado pelo mercado da arte”. Ela aponta ainda o paradoxo de uma forma de arte que foi feita para a rua e que foi apropriada pelo mercado e exposta inclusive em museus. Sandra novamente provoca: “é a mesma coisa?”. Os alunos respondem com um sonoro “Não é a mesma coisa” e uma aluna complementa: “porque o grafite foi feito para a rua” (Registro Ampliado, Profa. Sandra, 11/04/2017).

Quanto à terceira pergunta, todos os trabalhos desenvolvidos, estêncil e fotografia, tiveram foco claro nas artes visuais. Isso é constatado nas 8 semanas de observação. Contudo, no começo de nossa observação, que marcava a transição do fim do primeiro para o segundo bimestre, presenciamos uma discussão de Sandra com alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio que indica uma intenção de Sandra de envolver outras linguagens artísticas, neste caso, a música e a poesia:

Sandra aborda uma questão importante. Afirma que a arte vai muito além da técnica e emenda com pergunta aos alunos, quanto à dificuldade dos áudios. Uma estudante responde: “Mas como vou expressar isso (o sentimento) com o som?”. Sandra apresenta algumas soluções de outras salas, como escrever um texto e produzir um áudio o lendo ou mesmo uma fala não estruturada, como o fez Leonilson. (Registro Ampliado, Profa. Sandra, 04/04/2017)

A quarta pergunta necessita algumas problematizações. Em primeiro lugar é importante situar um pouco da visão de Sandra sobre o papel da técnica na arte produzida pelos estudantes. Abaixo segue registro de uma conversa entre ela e um estudante, que informalmente a solicitou orientações sobre como desenhar melhor:

Após a chamada, Sandra dá atenção a um estudante que parece ser o mais interessado da turma, embora essa seja uma turma das mais interessadas de acordo com ela. O estudante pergunta sobre a necessidade de alguma técnica para poder desenhar. Ela o orienta a não pensar na estética mais tradicional neste momento, e que o mesmo deve, como teste, tentar desenhar o que ele quer, uma pessoa no caso, com os recursos que tem, buscando não o que está fora, mas o que está dentro, de acordo com Sandra buscar “meio que por dentro” da pessoa (Registro ampliado, Profa. Sandra, 11/04/2017).

Quanto à presença da técnica em cada uma das séries observadas, na seção que apresenta a prática de Sandra de modo mais genérico, vimos que há uma distinção entre as duas situações observadas. Em uma delas, Sandra demonstrou pleno domínio técnico e teórico (fotografia). Na prática de estêncil Sandra sabia o que estava fazendo, porém, seu arcabouço parecia ser advindo de ensino informal ou mesmo autodidata como já mencionamos.

Na abordagem da 1ª série do Ensino Médio, Sandra discute em duas aulas a temática do bimestre, das quais só observamos uma, no dia 11 de abril. Quanto à orientação técnica, citamos abaixo nossos registros quanto ao auxílio de Sandra nos esboços produzidos pelos alunos para o estêncil:

O primeiro estudante apresentou 2 esboços. No primeiro existia a palavra LGBTQ, que se referia a Lésbicas, Gays, Transsexuais (ou Travestis) e Queers. Sandra não sabia o que era o Q, e tampouco o pesquisador. No segundo esboço existia um prédio do qual pessoas se jogavam. Sobre o prédio estava escrito “Mais Amor”. Sandra gostou mais do último. Pede para que ele pense melhor no formato da letra, sendo essa a única instrução técnica passada por ela.

O segundo estudante observado disse que queria passar a sensação de enlouquecimento, de se auto libertar. Fez um desenho mais elaborado. Sandra sugere uma frase para que a ideia dele possa ficar mais clara. No fim da aula ele escreve: “Enlouqueça um pouco.”

O terceiro aluno desenha uma gaiola. Também aqui há um pouco de técnica. Sandra busca em seu celular um pássaro para que ele possa copiar no esboço. Pergunto ao estudante sobre a ideia: ele diz que desenhará embaixo da gaiola uma cidade destruída. Disse querer expressar que enquanto alguns buscam a liberdade, outros buscam a destruição.

A quarta aluna observada tenta expressar uma frase “Se você é contra o suicídio, não faça bullying”. A aluna desenha cortes no pulso (ver nossa tentativa de cópia do mesmo no relato de campo manuscrito). Sandra diz que ela resolveu bem o problema (Registro Ampliado, Profa. Sandra, 09/05/2017).

Na etapa seguinte do trabalho, de criar o desenho para criação da máscara de estêncil, a orientação de Sandra se dá mostrando como fazer, como demonstrado no registro a seguir:

1º aluno: o estudante traz um desenho bastante elaborado. Sandra tenta a partir daí ensiná-lo a fazer o esboço para o estêncil, o que exige técnica específica. Sandra desenha uma versão do desenho para o estêncil, embora não completamente, e deixa o restante para o estudante terminar (Registro ampliado, Profa. Sandra, 16/05/2017).

Como podemos ver, as orientações técnicas de Sandra nestas duas etapas do trabalho, do desenho propriamente dito, se dão do âmbito de trabalhar o conceito do esboço, prover modelos para imitação ou mesmo demonstrar como fazer e deixar a cabo do estudante.

Enquanto tivemos um número mais limitado de aulas teóricas com a 1ª série, as discussões com a segunda série se dão nas observações de 11 de abril a 16 de maio. Ou seja, presenciamos por 4 aulas, o que pode significar que Sandra realizou a discussão teórico-técnica por 8 aulas com essa série. Nestas aulas, Sandra trabalhou a observação e discussão de aspectos técnicos

com muita leveza e proficiência, como podemos ver no registro seguinte, do primeiro dia de discussão teórica:

Quanto à técnica, Sandra relembra as fotos VGC e alguns alunos ressaltam o problema das mesmas, em especial de baixa definição. Além disso, ela ressalta que uma câmera sempre será melhor que as câmeras de celular para fotos, pois a primeira foi feita para isso. Sandra reconhece, contudo, que pode haver uma melhora na produção das câmeras dos celulares, mas ainda assim não equivalente às câmeras profissionais. Ela explica sobre uma câmera profissional, que custa em torno de 8 mil reais e uma semiprofissional 2 mil reais em média. Ela explica também a câmera DSLR, que é uma câmera que possibilita a troca de lente. Uma estudante se interessa mais e Sandra decide aprofundar a discussão mais técnica da câmera. Ela explica a disputa entre Nikon e Canon enquanto melhores fabricantes de câmeras fotográficas, e cita algumas piores como Fuji e Sony. A vantagem da Nikon e Canon, explica Sandra, é que como são fabricantes grandes, as peças e acessórios para a câmera são encontrados com muita facilidade. Outro aluno pergunta: “mas por que trocar a lente?”. Sandra explica que a parte técnica será explicada na próxima aula. Mas explica algumas questões ainda nesta aula: introduz dizendo que existem lentes diferentes sim, pois cada lente tem uma função (retrato paisagem, etc.) (Registro ampliado, Profa. Sandra, 11/04/2017).

Como pudemos verificar na aula observada no dia 30 de maio de 2017, a exigência de Sandra foi maior quanto à percepção de aspectos técnicos nas fotografias com a segunda série do ensino médio, assim como as orientações foram mais precisas. Vejamos como Sandra rege a aula em um seminário sobre Robert Kapp, apresentado por uma de suas alunas:

Aqui Sandra interferiu mais, e ajuda a estudante a contextualizar o fotógrafo. Aparentemente Sandra conhece muito bem o fotógrafo em questão, pois até corrige uma frase dele exposta pela aluna. A aluna encontrou essa frase mal traduzida de um site e como Sandra conhecia a frase original imediatamente a corrigiu (Registro Ampliado, Profa. Sandra, dia 30 de maio de 2017).

Neste dia, observamos 4 seminários e Sandra demonstrou um altíssimo conhecimento teórico e biográfico de cada artista apresentado. Em um seminário apresentado em momento posterior, ela o fez discutindo com mais propriedade a composição técnica das fotos:

1º seminário: apresentando por uma dupla de meninas, sobre o brasileiro German Lorca. A 1ª aluna não leu suas anotações e parecia segura quanto à explicação da biografia do fotógrafo e contexto. A 2ª aluna somente leu os slides e quando chegou a parte de dissertar sobre a composição das fotos as alunas quase não abordaram a questão. Neste momento Sandra interveio: “Não vão falar de composição?”. As alunas explicam que ele não trabalha com “isso”. E Sandra retruca: “Não tem como ele não ter pensado em composição.” Após isso elas tentam explicar dando ênfase na sombra quase sempre presente nas fotografias deste artista. Percebendo a dificuldade das alunas Sandra explica mais detalhadamente a composição das fotos a toda a sala. Por fim as alunas mostram suas próprias fotos da escola (Registro Ampliado, dia 6 de junho de 2017).

Nossa resposta a essa pergunta é positiva. Sim, Sandra ensinou técnicas artísticas. Porém, isso ocorreu de modo distinto em cada caso. Em uma situação, com um domínio técnico aparentemente mais informal ou formal sem tanta fluência, o desenvolvimento envolveu demonstrações de como fazer e o aluno tentava imitar sua prática, ou modelos por ela apontados. A criação vigorava, contudo, no conceito a ser expresso. Já com a 2ª série, consideramos que seu repertório técnico mais elevado propiciou uma maior amplitude de nutrição estética, orientação e resultados técnico-artísticos. A hipótese de fundo aqui é: um professor com maior proficiência técnica tem mais condições de nutrir, orientar e de promover alunos com maior repertório de produção artística. Não temos a ambição de demonstrar isso nesta pesquisa, mas nos parece algo a ser desenvolvido em pesquisas futuras ou que suporte pesquisas neste sentido as já existentes.

Quanto à quinta pergunta, a resposta é negativa. Sandra, tanto no aspecto conceitual, quanto do fazer artístico, desenvolve atividades que implicam muitas aulas para serem finalizadas. Isso fica claro já na primeira conversa, quando diz que trabalha por projeto e quando faz referência às “aulas soltas”, dizendo não trabalhar neste sentido. Deixamos claro que por “aulas soltas” compreendemos as “atividades-resultado curtas”. E ressaltamos que a metodologia de trabalho por projeto desenvolvida por Sandra foi confirmada por nós durante as observações realizadas.

Quanto à sexta pergunta, a resposta é positiva. O centro do trabalho de Sandra, no período observado teve como cerne a Arte contemporânea. Nos embasamos tanto na utilização de Alexandre Orion na 1ª série do ensino médio (Registro ampliado, Profa. Sandra, 11/04/2017), quanto nos fotógrafos abordados por Sandra com a segunda série do mesmo segmento: todos os supracitados, dentre eles Henri Cartier-Bresson, Man Ray etc.⁴² (Registro ampliado, Profa. Sandra, 09/05/2017).

A observação do trabalho de Sandra foi a mais rica, até pelo tempo ampliado em relação às demais. Assim, realizamos algumas considerações adicionais.

Embora já tenhamos discutido o fator técnico, Sandra demonstra novamente uma influência contemporânea em sua prática na relação forma e conteúdo. Avaliamos que ela enfatiza a essência, o assunto, o tema em detrimento do modo de expressão ou da técnica aplicada a um determinado trabalho artístico. O foco está no conceito de um desenho e não no quão bem um aluno sabe desenhar, para citar somente um exemplo. Ademais, isso apareceu

⁴² Quando nos referimos à Arte Contemporânea presente no trabalho de Sandra estamos falando de artistas e fotógrafos que viveram e produziram suas obras a partir da segunda metade do séc. XX.

também na entrevista informal coletada no dia 4 de abril de 2017 e citada anteriormente, dentro do projeto de Leonilson:

No começo eu chamava de autorretrato da alma, mas aí eu percebi que não [inaudível – parece dizer “não ensinava muito”] muito, porque as vezes eles não querem falar deles mesmos, assim, em si sabe, tipo meio que tentam, mas eles querem falar de uma situação que eles vivenciaram, de uma coisa que eles sentiram né em relação a alguma coisa e aí surgiram muitos trabalhos que falam muito sobre como eles se sentem em relação à própria família, em situações que eles vivenciaram, situações de preconceito, enfim, alguns.. alguns não conseguiram se aprofundar tanto assim, porque, o que eu falei na aula sobre a questão do trabalho de escola e da arte assim, os alunos eu percebi que ficaram um pouco na superfície assim, e não quiseram mergulhar muito a fundo assim, mas em geral eu acho que eles conseguiram, é... se envolver bastante, com... com o projeto em si, assim (Trecho da entrevista informal do dia 4 de abril de 2017 com a Profa. Sandra).

Isso também apareceu no relato supracitado do dia 11 de abril, quando um estudante perguntou sobre o quanto de técnica precisaria para poder desenhar.

Esta ênfase no assunto (conteúdo artístico) também apareceu quando, no processo de finalização do autorretrato com a 2ª série, Sandra tenta tornar mais complexo o conceito, o conteúdo artístico que os estudantes deveriam expressar por meio dos trabalhos com fotografia:

1ª aluna: ela explica que falará sobre individualismo. A aluna fala no sentido da solidão e pensa em uma foto dela na escuridão na frente de um computador, sendo essa a única luz na foto. Sandra explica que o formato e conteúdo dessa ideia apareceu em pelo menos mais quatro projetos e pede para que a aluna abstraia um pouco mais. Isso faz com que a aluna tente pensar em outras temáticas, em que ela mesmo sugere a Alta cobrança.

2ª aluna: ela diz querer representar o bem e o mal, mas não passa segurança quanto a isso para Sandra, que imediatamente começa a provocar a aluna. A aluna ainda diz que aquilo faz sentido a ela, e Sandra tenta ajuda-la, dizendo que essa oposição pode ser representada pelo conflito e ideia de tensionamento entre duas partes. Sandra insiste com a aluna se aquilo é realmente algo significativo a ela e sugere à aluna algo que vê ser mais próprio da aluna, algo que não aceita com passividade a ordem estabelecida. Após a intervenção de Sandra a aluna concorda em mudar a temática e nos diz: “pensar em mudar várias coisas, não concordar com tudo.” (Registro ampliado, Profa. Sandra, dia 13 de junho de 2017)

O mesmo ocorreu com os alunos da 1ª série quanto à produção dos desenhos a serem transformados em estêncil:

Quanto ao conteúdo, Sandra estimula os alunos a passarem algo crítico (termo utilizado por ela em sala), que contenha o que o aluno quer que as pessoas sintam ou pensem. Ela ainda provoca os estudantes, dizendo que eles certamente serão criativos e não desenharam simplesmente um coração. Após isso Sandra passa a mostrar algumas máscaras de estêncil e lambe-lambes já prontos de estudantes dos outros anos. (Registro ampliado, Profa. Sandra, dia 2 de maio de 2017)

Assim, podemos ver que em quatro situações distintas Sandra enfatiza o conteúdo artístico e o aprimoramento desse conteúdo artístico antes de qualquer tratamento mais técnico, que só o faz na situação em que tem condição de fazê-lo.

Quanto à forma de avaliação de Sandra, ela é claramente expressa na primeira série. Existem 3 trabalhos concretos que devem ser apresentados, o esboço, a máscara de estêncil e o lambe-lambe. E Sandra avalia os estudantes a partir da entrega, como podemos ver a seguir:

Após a conferência quanto ao passeio, Sandra começa a dar orientações sobre o trabalho final. Ela escreve na lousa: “Esboço (Tamanho Original) – 17/05 (1ª nota); - No Raio-X – cortado – 06/06 (2ª nota); - Lambe-Lambe (Pronto em 3 folhas) – 13/06 (3ª nota) (Registro ampliado, Profa. Sandra, dia 16 de maio de 2017)

Não identificamos um critério claro que aumente ou diminua a nota por conta da qualidade técnica dos trabalhos. O trecho a seguir sugere algo neste sentido, porém, não podemos afirmar categoricamente que essa avaliação quantitativa ocorra:

Quando chegamos à sala de aula, Sandra estava explicando as diretrizes para a finalização dos trabalhos. Esclareceu que alguns alunos já haviam obtido nota zero nos esboços, simplesmente por não terem entregue ou mesmo tentado fazer a atividade (Registro Ampliado, Profa. Sandra, 6 de junho de 2017).

Essa divisão das etapas de execução do trabalho em etapas avaliativas também foi utilizada com a segunda série do ensino médio:

Sandra começa a aula explicando novamente os 3 trabalhos que serão contabilizados para a nota final: seminário, foto da escola e projeto autorretrato. Ela explica que muitos ainda não fizeram nada e já devem contar com grande prejuízo na nota final. (Registro Ampliado, Profa. Sandra, 6 de junho de 2017)

Em suma, parece ser uma proposta avaliativa de Sandra a de dividir o projeto a ser desenvolvido em partes ou etapas e avaliar os estudantes a partir da entrega dos mesmos, sem podermos apontar algo quanto à avaliação qualitativa ou critério para nota de cada etapa ou parte do projeto em si.

Também nos chamou a atenção a estrutura geral de trabalho dos projetos de Sandra. Ela se dá por discussão e provocação dos alunos sobre o tema, nutrição estético-teórica com discussão dos elementos apresentados, fazer artístico criativo e exposição dos trabalhos. Isso é demonstrado de modo menos detalhado na Entrevista Informal 1, supracitada, da qual só acompanhamos a última etapa, a exposição. No trabalho com a primeira série, Sandra parte de uma discussão conceitual do tema e nutrição estético-teórica (aulas dos dias 4 e 11 de abril),

seguida de uma polêmica sobre a pichação (ver Entrevista Informal 2 no Apêndice 9.1.). Após isso, no dia 2 de maio de 2017 Sandra estrutura o fazer artístico e suas etapas, como podemos ver abaixo:

1ª ETAPA: construção do Projeto em folha sulfite ou caderno de Arte. Aqui Sandra esclarece que o estudante não passa para a próxima etapa sem sua autorização (termo meu) para continuar. Ela também explica que a 1ª etapa é o esboço, é o começo da efetivação da ideia inicial. A primeira nota do trabalho vem deste primeiro esboço.

2ª ETAPA: montar o desenho para o Estêncil.

3ª ETAPA: passar o desenho para a chapa de Raio-X ou papel Panamá/cartão. Sandra explica que os estudantes devem, em casa, lavar a chapa de raio-x com água sanitária ou VEJA. Ela também orienta os estudantes trazerem estiletes para a produção do estêncil. Ressalta, obviamente, que nenhum aluno pode cortar o colega com esse material. Para quem não tenha, porventura, dinheiro para comprar o estilete, ela recomenda desmontar o apontador e montar um estilete com a lâmina do mesmo. A produção dessa máscara significará a segunda nota.

4ª ETAPA: para o desenho da máscara para o pôster. Sandra explica que os estudantes precisarão de Jornal ou sulfite colorido para essa etapa. Ela dá exemplos de como utilizar o jornal como uma espécie de suporte: ou pintar o jornal ou fazer uma camada por cima do mesmo. O que ela não quer e deixa claro: só fazer o estêncil em cima do jornal. Ela também deixa claro que os estudantes deverão comprar os sprays de tinta. Ela se disponibiliza a ir com os alunos comprar, pois esse material não pode ser comprado por menores de idade. A efetivação dessa etapa significa a 3ª e última nota.

5ª ETAPA: essa etapa é facultativa. Trata-se da colagem dos lambe-lambes nos postes e caixas de luz ao redor da escola. Nesta etapa Sandra esclarece que ensinará os alunos a produzir cola de farinha. Sandra explica que na próxima aula (amanhã) os alunos só precisarão do sulfite e que na próxima semana farão o estêncil, então a chapa de raio-x já será necessária. Ela termina de falar isso 8h36, quando começa a se preparar para ir até a próxima turma. (Registro ampliado, Profa. Sandra, 02/05/2017)

O fim da atividade, como fica explícito na 5ª etapa é a exposição. Quanto à segunda série podemos ver as etapas de discussão e nutrição estética dos dias 4 de abril a 16 de maio. A partir daí seguem os seminários (elemento não presente na primeira série), mas concomitante a eles o fazer artístico por meio dos trabalhos fotográficos solicitados por Sandra, que podem ser vistos no relato de campo a partir do dia 30 de maio de 2017.

Outro aspecto a salientar é que Sandra trabalha por projetos artísticos dentro de uma proposta **criativa**, e não imitativa. Qualquer habilidade técnica ensinada tem como fim último a criação, mesmo que, em alguma etapa envolva a imitação. Tanto a Entrevista Informal 1, quanto o relato de campo demonstram a validade dessa afirmação.

Sandra ensina sim uma técnica, porém para um fim criativo, e jamais a técnica em si mesma. No Registro ampliado supracitado (dia 2 de maio de 2017) a primeira etapa do trabalho de estêncil ilustra essa afirmação. E no trecho seguinte do registro ampliado, quanto à estrutura do projeto do autorretrato da segunda série, isso fica ainda mais explícito:

Tema (Sobre o que quero falar em uma ou pouca mais de uma palavra)
Motivo (2 linhas sobre a razão de eu querer falar sobre isso)

Descrição (Como estou pensando a composição das fotos? Quais elementos serão utilizados? É proporcionar a visualização da ideia de vocês)
 Cenário (Onde e como organizarei o cenário da foto?)
 Figurino (Quais vestimentas serão utilizadas) (Registro ampliado, Profa. Sandra, 13/06/2017)

Em suma, Sandra estava criando dispositivos auxiliares para que o processo criativo dos alunos fosse potencializado dentro do trabalho de fotografia.

O último ponto a destacar nesta seção é que, assim como Patrícia, compreendemos a proposta de Sandra dentro do âmbito da arte-educação pós-moderna, percebendo aqui também a abordagem triangular, e por razões similares: momento da nutrição estética, discussão do contexto das obras e ênfase no fazer artístico criativo. Uma primeira hipótese a desenvolver a partir da análise do trabalho de Sandra e Patrícia é que, muito mais do que os documentos oficiais, a formação continuada foi o fator central para o desenvolvimento de uma concepção de arte-educação mais voltada ao pós-modernismo.

5.2. Análise das entrevistas de campo

Para esta segunda parte da análise, elaboramos dois questionários dirigidos (ver apêndices 9.2. e 9.3. para acesso aos questionários utilizados) e contamos com a colaboração de 15 professores de Arte da rede estadual paulista para responde-los. O primeiro questionário (fechado) visou situar os entrevistados, levantando dados socioeconômicos sobre os mesmos, que embasem ou questionem eventuais conclusões e hipóteses. O segundo (aberto) visou apresentar as visões e compreensões dos professores sobre alguns conteúdos e habilidades da 1ª série do Ensino Médio, assim como levantar as formas de preparação de aula baseadas em um dos conteúdos de sua escolha desta série. Detalhamos cada um dos processos nas próximas subseções.

5.2.1. Perfil geral dos professores entrevistados (Respostas ao Questionário 1)

De acordo com as respostas do questionário 1 (fechado), os 15 professores que participaram da pesquisa lecionam em 11 diferentes escolas da Diretoria de Ensino Norte 1 na capital paulista.

A idade dos entrevistados varia de 26 a 60 anos, sendo 7 (46,6%) deles com idade entre 26 e 40 anos e 8 (54,4%) entre 41 e 60 anos de idade.

A maioria dos colaboradores, oito dos entrevistados (54,4%), atua entre 3 e 10 anos na rede estadual. Três deles (20%) atuam entre 10 e 15 anos. Somente um está no estágio probatório. Um atua entre 15 e 20 anos, outro entre 20 e 25 anos, e mais um deles entre 25 e 30 anos.

Nove ou 60% dos entrevistados possuem acúmulo de cargo, ou seja, lecionam em outras redes de ensino, públicas ou privadas. Dentre aqueles que tem acúmulo, 40% deles o realizam na rede municipal de educação da cidade de São Paulo.

Dez dos professores entrevistados tem formação ligada às artes visuais, sendo nove destes com formação em Educação Artística – Habilitação em artes visuais. Outros cinco também tem formação em Educação Artística, porém, três deles com habilitação em teatro e dois com habilitação em música. Apenas uma das entrevistadas tem formação específica em uma linguagem, no caso em Artes visuais. Ou seja, o curso de Educação Artística, a formação polivalente, está presente em 14 (93,3%) dos 15 entrevistados.

Treze dentre os professores entrevistados lecionavam, à época da entrevista, no Ensino Médio representando uma maioria, embora alguns deles tivessem concomitantemente aulas atribuídas tanto no Fund. II, quanto no Ens. Médio.

A maioria dos professores entrevistados realizou formação continuada em Pedagogia (10 – 66,7%). Dois deles concluíram outra graduação, dois estão em graduação em andamento e sete (46,7%) assinalaram que realizaram Pós-graduação lato sensu.

A principal razão assinalada para a realização da formação continuada é a melhoria do desempenho em sala de aula, opção assinalada por 12 professores (80%). 11 (73,3%) assinalaram a alternativa que versa sobre a necessidade de se formar para conhecer as outras linguagens artísticas, e 10 (66,7%) assinalaram a opção que versa sobre aumento salarial por evolução funcional.

O maior empecilho apontado para a realização da formação continuada é a necessidade de acumular cargo, 12 (80%) assinalaram essa opção. Cinco (33,3%) assinalaram que a maior parte dos cursos são pagos e eles não tem condições de arcar com as despesas.

Quanto às oportunidades de Orientações Técnicas, cursos de formação e afins oferecidos pelo governo estadual de São Paulo, oito professores (53,3%) assinalaram que são convocados ao menos uma vez por ano para a realização das formações continuadas. Quatro (26,7%) nunca foram chamados. Dois assinalaram que tem esta oportunidade ao menos uma vez ao mês e outro uma vez ao bimestre. Ou seja, somando aqueles que são chamados uma

única vez ao ano e aqueles que nunca foram chamados, temos 12 professores ou 80% dos entrevistados que quase não nem oportunidades de formação continuada oferecidas pela rede estadual de São Paulo.

Quanto à função do ensino de Arte, treze (86,7%) dos entrevistados assinalaram a opção: “*Acesso ao acúmulo histórico-cultural humano com respeito às produções e técnicas de produção artística.*”. Dez (66,7%) assinalaram a opção “*Desenvolvimento da Criatividade*”. Quatro (26,7%) assinalaram “*Ensinar história da Arte*”, três (20%) assinalaram “*Apoio à disciplina de Português quanto às competências leitora e escritora*”, três assinalaram “*Ensinar o que é, e o que não é arte*” e só tivemos uma marcação nas opções “*Ensinar a tocar um instrumento musical*”, “*Ensinar teoria musical*” e “*Apresentação/Montagem de peças teatrais*” e “*Apresentação/Montagem de coreografias*”. Ou seja, os professores parecem ter optado por funções mais gerais e globais do que funções mais técnicas e específicas quanto ao ensino de cada linguagem artística. Isso pode estar relacionado com a formação de 14 dos 15 entrevistados voltada à polivalência.

Quanto à utilização do Caderno do Professor, 8 não utilizam o material, porém, 5 deles assinalaram a opção “*Não utilizo o material, mas sigo a sequência de situações de aprendizagem do Caderno do Professor/professor*”. Somente um dos entrevistados baseia todas as suas aulas no Caderno do Professor. Quatro dentre os entrevistados (26,7%) o utilizam como apoio às aulas, e três (20%) o utilizam muito raramente. Não é, portanto, um instrumento tido como essencial ou norteador das aulas pela maioria dos entrevistados.

Quanto à utilização do Livro Didático as respostas foram mais homogêneas se focando em duas das 4 opções: 13 afirmaram utilizar o Livro Didático como apoio às aulas (em uma das respostas um Professor adicionou uma opção que não constava no questionário: que ela baseia suas aulas todas no Livro Didático, a computamos como “*Sim, como apoio às aulas*”) e somente uma não utiliza o livro didático.

Quanto à afinidade dos professores com as linguagens artísticas, em que 1 significava nenhuma afinidade e 5 a proficiência, 6 dos entrevistados consideram-se proficientes em Artes visuais, 3 em Dança, 3 em Teatro e 1 em música. Essa pergunta seria inicialmente descartada, porém, ela pode demonstrar algumas questões como as práticas e interesses dos professores por outras linguagens. Afinal, nenhum dos entrevistados tem formação em dança, no entanto 3 manifestaram o entendimento de serem proficientes na área.

Quanto aos materiais utilizados em sala de aula: a opção “*giz e quadro negro*” foi assinalada por 13 professores (86,7%), 11 (73,3%) utilizam o Datashow ou equipamento similar, 10 (66,7%) o aparelho de som, 9 (60%) DVDs, 8 (53,3%) Pincéis e tinta guache, 8

utilizam cartolina, 7 (46,7%) CDs, 5 (33,3%) o notebook, 3 (20%) os computadores da escola e somente 2 utilizam instrumentos musicais. Quanto aos instrumentos musicais utilizados foram assinalados instrumentos de percussão e sopro. Nenhuma menção aos cotidiáfonos⁴³.

Quanto à importância da Didática, todos os entrevistados assinalaram que a Didática é importante, porém, para 60% é o principal fator, e para 40% ela ajuda na assimilação de conteúdos.

Para 12 (80%) dos entrevistados, mais da metade de seus estudantes realizam as atividades solicitadas de modo satisfatório. Dois assinalaram que menos da metade realizam as atividades de modo satisfatório e 1 assinalou que todos os estudantes realizam suas atividades de modo satisfatório.

Sete dos entrevistados lidam em suas aulas com 25 a 30 alunos, três com 35 a 40 alunos, 4 com 10 a 20 alunos, e 1 com 20 a 25 alunos.

Quanto à ausência dos alunos em sala, as principais razões apontadas pelos professores são: Desinteresse (assinalada por 11, 73,3%), Dificuldade de conciliar trabalho com estudos (8, 53,3% assinalaram esta opção) e uso de drogas e problemas familiares (7 assinalaram cada uma dessas opções).

Quanto à continuidade do trabalho com os alunos nas diferentes séries e segmentos: cinco (33,3%) assinalaram que raramente conseguem lecionar para as mesmas turmas em séries progressivas, quatro assinalaram que lecionam para as mesmas séries em sequência todos os anos (ex.: 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio), de modo que há alguma continuidade. Porém, ainda assim, não de forma plena, visto que podem mudar as turmas. Dois afirmaram que há continuidade, dois afirmaram que não há continuidade por sempre escolherem a mesma série, e dois afirmaram que isso não ocorre, pois em alguns anos nem sequer lecionam para o mesmo segmento do ano anterior. Assim, verificamos que, via de regra, não há uma possibilidade sistemática de continuidade do trabalho ano após ano, tendo o professor, na maioria dos casos, que pensar o trabalho para um ano, não podendo estender seu planejamento individual para mais do que isso.

5.2.2. Análise das respostas do questionário aberto

⁴³ Utilizamos aqui a terminologia no sentido dado pela educadora musical Judith Akoschky, que significa sons produzidos por objetos cotidianos.

Para preservar o anonimato nomeamos os professores de acordo com as letras do alfabeto do Português Brasileiro, das letras A à O, todos indicados no gênero masculino como forma garantir o anonimato dos colaboradores.

As subseções seguintes seguirão a ordem do questionário 2, assim apresentaremos as escolhas e concepções dos professores quanto aos conteúdos e habilidades listados e, por fim, a comparação entre os planos de aula elaborados pelos professores colaboradores.

5.2.2.1. Análise das respostas referentes aos conteúdos

Na primeira pergunta deste questionário, os professores eram convidados a escolher e explicitar dois conteúdos de cada uma das listas apresentadas de acordo com suas respectivas visões de mundo. Os conteúdos eram divididos em duas listas, todos relativos ao primeiro bimestre da 1ª série do Ensino Médio:

- Heranças culturais; patrimônio cultural imaterial e material; estética do cotidiano; tradição e ruptura; ligação arte e vida; arte contemporânea; [...]
- Escola de samba; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular (SÃO PAULO, 2011, p. 215).

Da primeira lista de conteúdos analisaremos os quatro mais escolhidos. O primeiro foi Heranças Culturais, assinalado por 8 (54,4%) dos entrevistados. Arte contemporânea foi o segundo conteúdo mais escolhido, por 7 (46,6%) dos entrevistados. Patrimônio cultural material e imaterial e Ligação Arte e vida foram selecionados por 6 dos entrevistados.

Quanto ao conteúdo Heranças Culturais, nas concepções dos professores que o escolheram, ele envolve predominantemente trabalhar a importância da preservação e a pesquisa sobre essas heranças em nosso cotidiano.

O Prof. A, p. ex., responde: *“Todos os alunos devem tomar conhecimento dos valores tangíveis e intangíveis, conhecer o contexto histórico de cada lugar, seus costumes [...] Saber preservar momentos históricos.”*

O Prof. H salienta a importância das heranças culturais para o entendimento da cultura hoje: *“Investigação dos porquês do que temos hoje. De onde surgiram, qual a origem das crenças, costumes, danças, expressões artísticas que temos e das que perdemos. Porque cada região ou grupo se veste/manifesta, comemora de formas diferentes.”* E o prof. M segue na mesma linha:

“A importância do nosso aluno conhecer e compreender as várias representações históricas que existem no cotidiano de nossa metrópole.”

O prof. G expressa o sentido de cultura de tradição oral ao responder à questão da seguinte forma: *“Heranças culturais são os costumes e hábitos passados de geração para geração.”*

Em suma, para os entrevistados o sentido deste conteúdo é, predominantemente, conhecer as origens das práticas culturais hodiernas.

O conteúdo de Arte contemporânea é expresso primeiramente como meio de possibilitar a outrem a compreensão da realidade atual:

A maneira como artistas do contexto atual se apropriam de seus elementos históricos, sociais e materiais para abordar determinados assuntos/temas. Sua relevância está no processo criativo no qual podemos nos inspirar e nos apropriar para melhor nos inteirarmos em determinados temas/assuntos do contexto atual (Prof. F).

Assim, como o Prof. F, também há menção ao trabalho envolvendo criatividade quando, tentando definir a Arte contemporânea afirma: *“No atual panorama do imediatismo que vivemos, entender o conceito de prática e feito artístico favorece o desenvolvimento criativo e revoga a plena falácia do que seja ou não arte; exacerba o pensamento crítico com criticidade.”* (Prof. B).

Por último, salientamos o valor dado à criticidade proporcionada pela Arte Contemporânea, expresso pelos professores B e, em especial, na fala do Prof. K: *“Produções artísticas que pretendem ou proporcionam o questionamento, a surpresa e a provocação em nossas formas de viver. A expressão como forma de busca de identidade”*.

Portanto, identificamos nas respostas a compreensão de Arte contemporânea como instrumento de compreensão da realidade hodierna, de desenvolvimento criativo e da criticidade.

Os conteúdos Patrimônio cultural material e imaterial e Ligação arte e vida foram escolhidos, cada um deles, por 6 professores. Quanto ao primeiro, dois professores diferenciaram entre o caráter material e imaterial do patrimônio:

[...] referem-se às produções/construções realizadas pela sociedade/grupo/região monumentos, espaços arquitetônicos, elementos que concebem os conhecimentos de um determinado grupo numa determinada época (Prof. I).

Patrimônios que existem na cidade e no mundo com grandes significados, pois fazem parte de uma herança cultural; patrimônios imateriais: crenças, costumes de uma geração. Ex.: Dança, comidas, músicas, festas populares (Prof. N).

Outras duas respostas dão ênfase à percepção dos alunos sobre o que é um patrimônio em linhas gerais e sua importância:

Acredito que ainda não abrange ou tem uma certa deficiência no reconhecimento de todos os patrimônios. (Prof. C).

Um dos itens que eu gostei mais de trabalhar foi o patrimônio cultural imaterial e material onde os alunos perceberam como é importante o patrimônio para o ser humano. Uso a fala de um aluno “nossa eu não sabia como a nossa cultura é tão rica e como o patrimônio é importante para um país” [...] (Prof. E).

Assim, evidenciamos a diferenciação entre os conceitos de patrimônio cultural e imaterial, porém não entre a maioria dos entrevistados. Também é presente a ideia de promover um reconhecimento e importância destes patrimônios para os alunos.

Quanto ao último conteúdo aqui analisado (Ligação arte e vida), todas as respostas contém ao menos menções genéricas com respeito a perceber a arte no cotidiano:

Ligação arte e vida, muito importante para o desenvolvimento do aluno diante da apreciação e importância permanente no nosso cotidiano. (Prof. C).

Na ‘ligação arte e vida’ entendo o quanto de criativo está presente nas relações humanas, o quanto o nosso desenvolvimento criativo pode possibilitar um olhar ampliado na percepção e busca de soluções para situações cotidianas. A competência ou necessidade de criação é inerente ao ser humano devendo ser potencializada (Prof. D).

A arte faz parte das nossas vidas, estamos a todo tempo praticando e apreciando-a embora na maioria das vezes não se perceba (Prof. G).

[...] elementos da Arte presentes do cotidiano, podendo abordar as linguagens convergentes que embora não sejam nomeadas Arte apropriam-se dos códigos da Arte (Prof. I).

Como a arte faz e vem fazendo parte de nosso cotidiano (Prof. J).

Influências e transformações que a arte produz na vida e no entendimento de cada um (Prof. L).

Ressaltamos também a menção à prática artística a partir deste conteúdo nas respostas dos Profs. D, G e I. Em especial, quanto a possibilitar elementos para a produção artística e como potencializador criativo.

Quanto à segunda lista, discutiremos três dos conteúdos mais escolhidos pelos professores: Escola de Samba, Dança contemporânea e Dança popular.

O conteúdo “Escola de samba” foi escolhido por 10 dos entrevistados. Dentre eles, dois tratam o conteúdo e sua importância enquanto patrimônio cultural:

Fenômeno cultural brasileiro iniciado durante o período da escravidão e pós-abolição onde a cultura afro-descendente é apresentada à corte e torna-se referência do país. Hoje, organizada em instituições ou organizações recebe ajuda financeira do governo para promover a essência do carnaval. (Prof. H)
 Patrimônio do povo brasileiro com a [palavra não legível] de uma comunidade local. (Prof. L)

Somente H salienta que este conteúdo propicia a discussão da cultura africana e afro-brasileira no Brasil.

Dois colaboradores apontam a hibridização deste conteúdo, que possibilita “*reunir todas as linguagens dentro de um único trabalho*” (Prof. C) por ser uma “*linguagem híbrida que utiliza-se de diferentes linguagens artísticas da arte (música, dança, visuais) para manifestar-se*” (Prof. I).

Dois professores relacionam este conteúdo não com as demais linguagens, mas somente como uma dança popular brasileira: “*passa mensagens e nos apresenta diversas culturas através da dança.*” (Prof. G), “*a história de vida de seus familiares ligados as inúmeras danças existentes em suas comunidades de origem*” (Prof. M).

Há uma referência exclusivamente ao “ritmo” que está sempre presente no registro do Prof. O, enquanto o Prof. A faz menção ao enredo. Em ambos os casos a referência é bastante genérica.

Em linhas gerais, podemos dizer que não há um ponto central de entendimento deste conteúdo entre os entrevistados. As compreensões variam, o concebendo em sua face híbrida, como patrimônio cultural, ou salientando traços que por alguma razão marcam este conteúdo para alguns dos colaboradores. Porém, fica nítida a dificuldade em compreender de modo mais geral este conteúdo.

O conteúdo “Dança contemporânea” foi escolhido por 6 professores. Quatro deles caminham na linha da dança contemporânea como conteúdo que proporciona a compreensão da ruptura desta com outras formas que a precederam.

O Prof. B explica que este conteúdo envolve “*O entendimento acerca do corpo como principal elemento estético da composição do espetáculo, talvez não mais um corpo a serviço de técnicas e regras e sim a técnica e regras que incubem-se ao corpo*”. Essa inversão apontada em si é uma forma de ruptura, p. ex., em relação à dança clássica. Isso fica mais explícito na resposta do prof. K: “*Dança que desconstrói os modelos clássicos, porém, envolvendo técnicas e treino. O corpo como forma de ressignificado do ‘dançar’ e das ‘sensações’*”. Ou seja, ambos

expressam esta ruptura diretamente em relação à superação ou transformação quanto à dança clássica.

O prof. D escreve diretamente que na “[...] *dança contemporânea percebemos uma busca por rupturas, inovações, contestações e de padrões e investigações do sentido dos gestos e expressões.*”

O Prof. H explica essa ruptura por meio do fenômeno da contracultura da Pop-art que para ele “*através da música e da dança [dá] origem à dança contemporânea*”.

Para os professores A e N este conteúdo faz referência aos valores e à transformação da subjetividade que o ensino de dança contemporânea propicia: “*Os alunos devem conhecer os valores e conhecimento da dança [...] A dança contemporânea, dança de rua.*” (Prof. A); “*modalidade que se apropria de diversos recursos materiais, práticas, modalidade que trabalha com os sentimentos, vontades e subjetividade de quem pratica (dança).*” (Prof. N).

Em suma, as ideias de ruptura, seja diretamente quanto à dança clássica, seja como processo oriundo de processos que se intrincaram promovendo novos movimentos, e a influência na subjetividade são fatores apontados.

O último conteúdo aqui abordado, escolhidos por 6 colaboradores, foi o conteúdo de “Dança popular”. Três dos entrevistados conectaram este conteúdo com a discussão de culturas de tradição oral e “preservação” de patrimônios culturais brasileiros:

A pluralidade de organização e consciência corporal, a dança popular como manifesta herança de práticas regionais (Prof. B).

Na dança popular acredito que a conservação, preservação da linguagem enquanto força e tradição cultural. A investigação do corpo, do gesto se dá por outras vias, pela interação com o outro, pela manutenção de um conjunto de fazeres, pelo prazer e diversão. Estes conceitos podem permear ambos os [palavra inelegível] com percepções diferentes nos seus fazeres. (Prof. D).

[...] danças que mantêm suas raízes, em várias regiões do país (Prof. J).

Nestas passagens, podemos ver também a conexão deste conteúdo com práticas de consciência corporal, expresso nas respostas dos professores B e D.

Três professores, ao invés de entenderem esse conteúdo como conectado às culturas de tradição oral, o entendem ligado às danças veiculadas à grande massa da população, que fazem parte do cotidiano, presentes na mídia ou não: “*presente no cotidiano da grande massa representação significativa na periferia nas escolas públicas.*” (Prof. C), “*danças realizadas pela massa que de certa forma faz parte do nosso cotidiano, pois são danças que mídia mostra*

e faz parte de uma grande indústria cultural.” (Prof. N) e *“Analisar as danças populares existentes em nossa cidade [...]”* (Prof. M).

Ou seja, duas concepções balizam as respostas, em que o conceito de dança popular é compreendido a primeira ligada à cultura de tradição oral e a segunda como cultura de massa, veiculada pela mídia ou não.

5.2.2.2. Análise das respostas referentes às habilidades

Nesta etapa todos os entrevistados tiveram que tentar explicar as duas habilidades por nós listadas.

A primeira habilidade, também da 1ª série do Ensino Médio, foi *“Investigar a arte e as práticas culturais como patrimônio cultural no contexto da cultura urbana”* (SÃO PAULO, 2011, p. 215). Seis dos entrevistados explicaram esta habilidade como uma forma de conhecer o atual por meio do passado, de compreender as produções de hoje a partir do repertório criado do conhecer o que veio antes. Por exemplo, o Prof. B:

Em uma metrópole como São Paulo pede-se a capacidade de olhar em volta e perceber quão rico é o nosso patrimônio histórico e cultural, pois a vigência cultural de cada período está impregnada em cada parede em cada monumento e principalmente nas pessoas, que em alguns momentos afloram poeticamente. Percebendo o patrimônio artístico que nos foi deixado criamos o patrimônio que deixaremos

O Prof. C segue a mesma linha e diz: C: *“A partir deste o aluno compreende a herança deixada, e resgatar e vivenciar a cultura presente no meio onde vive.”* Os professores F, H, I e N caminham na mesma direção.

Outra concepção apresentada por 5 professores é que esta habilidade está mais focada na compreensão de obras artísticas do passado. O Prof. A diz que essa habilidade tem a ver com *“Promover e incentivar os alunos a ampliar seus olhares para o Patrimônio Cultural da humanidade. Quais são os locais que foram tombados pelo IPHAN, por que, a arte urbana. Os acervos, livros, músicas, etc.”*. O professor J sugere *“Propor pesquisas, abordar a prática do ‘ver’ ou olhar perceber os acontecimentos, as mudanças a nossa volta.”* e o Prof. O *“Conhecer a cultura local. Seus pertences, suas memórias”*. Em todos esses casos e nos dois não citados o que vemos é a compreensão dessa habilidade ligada ao entendimento da construção artística e cultural do passado.

Somente o Prof. K dá ênfase absoluta ao entendimento desta habilidade como algo ligado à compreensão da arte urbana hoje, de modo mais sincrônico:

Estudo dos acontecimentos da cidade e do bairro principalmente na linguagem híbrida que nasce dos anseios da população. Práticas que imprimem o grito do povo, como o hip-hop que junta a questão musical, corporal e visual. Observar o posicionamento social da população através dos fenômenos de Arte (nas ruas, nas praças, no transporte público, nos muros...)

Já o Prof. D responde ressaltando como essa habilidade influi no processo criativo dos estudantes:

Quando o trabalho educativo é desenvolvido com grupos de cultura urbana é necessário promover o reconhecimento de valores criativos, linguagens, estéticos. O espaço urbano público é rico para a circulação de ideias, a disseminação de códigos presentes na pichação e grafite, nas intervenções em caráter de protesto, nas dissensões políticas. Este todo de manifestações artísticas, políticas, criativas, formam o espaço urbano uma fonte de investigações constante, poética e provocativa.

E o prof. M fala em desenvolvimento crítico: “*Desenvolver habilidade questionadora da cultura popular.*”.

No geral, as respostas variam entre dois pontos: a habilidade de conhecer patrimônios culturais e a habilidade de conhecer a cultura popular praticada hoje. Assim como na resposta do Prof. J, isso tem a ver com ampliação do olhar, da percepção dos alunos em relação às produções artísticas, sejam elas reconhecidas como patrimônios ou não. Porém, as categorias criatividade e criticidade também se fazem presentes como uma das habilidades a serem trabalhadas.

A segunda habilidade apresentada aos professores foi: “*Identificar o patrimônio Cultural, a memória coletiva, os bens simbólicos materiais e imateriais*” (SÃO PAULO, 2011, p. 215).

A maioria dos professores (A, C, D, G, H, I, J e L) compreendeu essa habilidade dentro do âmbito de conhecer o que foi produzido no passado.

O Prof. C compreende esta habilidade como “*Reconhecer a própria história familiar e a partir desse contextualizar, a memória coletivo e os bens que possuímos*”. Ou seja, uma perspectiva histórica do que temos hoje.

Os professores D e G focam no conhecer e respeitar os patrimônios culturais:

Independente do espaço coletivo urbano, rural, de origem indígena ou quilombola há produção de cultura. Essa cultura se manifesta pelo acúmulo de memórias na oralidade, tradições, expressões e todo um conjunto de bens chamados ‘imateriais’. Todo o coletivo patrimonial de um povo ou cultura precisa ser reconhecido, olhado com carinho e no mínimo entender que o respeito é necessário. Que há diversidade e que esta produz riqueza cultural, conhecimento e profunda beleza (Prof. D). Conhecer e respeitar o patrimônio cultural (Prof. G).

O Prof. D ainda coloca a dimensão do respeito à diversidade.

Os Professores H, I e L enfatizam a importância de conhecer os patrimônios culturais, ampliando o conhecimento histórico dos mesmos:

É uma viagem à nossa ancestralidade. Buscar memórias que são retransmitidas através das gerações, preocupar entender qual o valor simbólico de algo que é considerado patrimônio cultural e seu porquê. (Prof. H)

Apropriar-se dos conhecimentos quanto ao que é patrimônio cultural memória coletiva, bens simbólicos materiais e imateriais, conseguindo compreendê-los e distingui-los (Prof. I).

Para que o aluno consiga identificar o patrimônio cultural ele precisa manter contato, construir um conhecimento, e isso se dá com o estudo e a visualização dos bens simbólicos (Prof. L).

O Prof. A indica uma proposição prática para o melhor desenvolvimento desta habilidade, dentro do que ele entende que ela significa: *“Incentivar os alunos a conhecerem o Patrimônio Histórico através de colagens de imagens das memórias culturais tombadas, quais são, os bens simbólicos – materiais e imateriais.”* (Prof. A – grifo nosso).

O último professor que enfatizou sua compreensão da referida habilidade como estudo dos patrimônios culturais, o Prof. J, foi o que apresentou, de modo mais claro, a concepção de patrimônio cultural como algo a ser preservado e uma preocupação pela manutenção da cultura: *“Motivar e conscientizar os alunos a preservação, manutenção, resgate de uma história que faz parte do nosso desenvolvimento.”* (Prof. J).

Três dos professores entrevistados (F, K e N) compreenderam a habilidade em questão como uma possibilidade de desenvolvimento do perceber e do compreender os patrimônios culturais presentes na atualidade, ou seja, na arte praticada hoje.

O Prof. F apresenta isso de modo mais abrangente: *“Se a investigação desses elementos contribui para o processo de formação humana; Identificar tais elementos nos enriquece no sentido de apropriação de certo capital cultural.”*

O Prof. K responde no âmbito da cultura popular, do conhecer as memórias coletivas para compreender a cultura popular hoje: *“Perceber tradições e as práticas das pessoas a partir de sua história da família dos amigos e dos elementos que caracterizam o perfil do povo.”*

O Prof. N responde na mesma linha, porém de modo mais desenvolvido:

Patrimônios são heranças, são memórias passadas de geração em geração. É através dos patrimônios que entramos em contato com a nossa memória. Patrimônios são bens, que fazem parte da memória coletiva. Quando realizamos uma dança que faz parte da nossa tradição, quando entramos em contato com o prato típico da nossa região, ou até mesmo quando realizamos rituais, é nesse momento que estamos em

contato com nossas heranças culturais, é nesse momento que o patrimônio se faz presente.

Os Profs. B e N compreendem a habilidade acima mencionada como forma de nutrição estética do olhar e mesmo para o fazer, como ampliação da capacidade de perceber e fazer uso da arte a partir do desenvolvimento de tal habilidade:

Supervaloriza a capacidade artística de materializar e distanciar-se da concepção por trás da obra, perceber o sutil e estrito pensamento poético e estético do artista. Resguardar a memória das práticas é tão importante quanto as obras e monumentos resultantes. (Prof. B – grifo nosso);

Desenvolver o gosto estético com base histórica da pesquisa (Prof. M).

Nós decidimos descartar as respostas dos professores E e O, por entendermos que não se encaixam em qualquer indicativo de análise, já que são muito evasivas. Assim, coletamos três perspectivas: 1. Sete professores compreendem a habilidade destacada como: entender, respeitar e preservar o passado; 2. Três professores a concebem como: entender o passado para compreender o presente; e 3. Dois professores percebem a habilidade como: capacidade de enxergar proposições práticas do fazer artístico.

5.2.2.3. Comparação entre as atividades desenvolvidas em sala e as propostas pelo Caderno do Professor

No questionário fechado havia uma questão aberta, que perguntava quais as atividades desenvolvidas pelos professores no 3º bimestre do ano no qual o mesmo respondeu a pesquisa. Ressaltamos que o Caderno do Professor não mudou entre 2016 e 2017. Inclusive, até o momento continua o mesmo.

Consideramos as respostas dos professores à questão 7 do questionário fechado, sobre quais as séries e anos para as quais os colaboradores lecionavam naquele ano.⁴⁴ A partir da comparação entre os conteúdos e atividades trabalhadas e os conteúdos e atividades propostas no Volume 2 do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014b) que contém as proposições para o 3º e 4º bimestre de cada ano em todos os anos e séries chegamos às seguintes conclusões:

1. Não há nenhuma correspondência entre as atividades realizadas e as atividades propostas no Caderno do Professor em 9 professores dentre os entrevistados (Professores A, C, D, I, J, K, L, M e N);

⁴⁴ Descartamos a resposta do prof. E, por a considerarmos muito evasiva.

2. O Prof. B apresentou correspondência total para o 6º ano quanto ao conteúdo de Teatro de Sombras, correspondência circunstancial no trabalho com Instalação e Escultura como sondagem para o 7º ano e no trabalho com Instalação presente como proposta prática para a 2ª série do Ensino Médio;
3. O Prof. F manifestou correspondência total com a 2ª série do EM, no trabalho de dança que é proposto conforme a professora apresenta no volume 2 do Caderno do Professor desta série;
4. O Prof. G mencionou a 2ª série do EM e há correspondência circunstancial em que se utiliza o conceito de Pop-art para discutir as formas de organizar uma mostra cultural no Caderno do Professor desta série;
5. O Prof. J, quanto ao 9º ano mencionou a possibilidade de trabalhar a mescla de linguagens por meio da discussão sobre propaganda e publicidade, não mencionando diretamente a Pop-Art.
6. O Prof. O coloca de modo abrangente a percussão corporal como elemento a ser utilizado em modo de intervenção na 1ª série do EM. Há aqui correspondência circunstancial em relação ao proposto pelo documento oficial objeto de comparação.

Como vemos, só há correspondência total entre as atividades realizadas em sala e as atividades propostas pelo Caderno do Professor em dois casos, com professores de duas séries em específico. Isso demonstra que no momento atual alguns professores utilizam o material didático e inclusive atividades inteiras. Porém, 9 de 14, ou 64,28% dos entrevistados que tiveram sua resposta considerada, simplesmente não utilizam nenhuma atividade proposta pelo material, enquanto outros 21, 42% usaram parcial ou circunstancialmente as atividades. Isso corrobora o exposto anteriormente a partir das respostas do questionário fechado, ou seja, de que os professores, via de regra, não são pautados pelo Caderno do Professor. Porém, estes resultados também demonstram que a posição não é tão homogênea como parecia inicialmente.

5.2.2.4. Comparação entre os planos de aula

A última pergunta do questionário aberto solicitava aos colaboradores escolher um dos conteúdos dentre os listados nas questões 1 e 2 do questionário aberto e apresentar um plano de aula para desenvolvimento dele. Este deveria conter previsão de número de aulas, materiais e mídias e formas de avaliação. Quanto às observações das aulas, analisaremos como o “fazer”

artístico e a exposição dos conteúdos se fizeram presentes nos planos apresentados por cada um dos professores.

Os Professores B, F e M escolheram o conteúdo “Herança Cultural” para escrever o plano de aula. B preparou atividades para 3 aulas, F para 2 bimestres (entre 35-40 aulas) e M para 8 aulas. Em termos do fazer artístico em si, nenhum deles cita isso no plano de aula.

O fazer se resume a atividades de pesquisa, no caso de F com divisão em grupos e pesquisa de períodos históricos específicos e em M “*confeção de Painel histórico com imagens do passeio e frases dos textos estudados*”.

O Prof. B investe em aulas expositivas, com uma introdução, seguida de “*Busca de identificação das nossas heranças culturais; resgate das práticas dessas culturas; entender seu traçado e desenvolvimento*” na segunda aula. As aulas expositivas aparecem em F por meio de slides e em M via textos e discussão.

O Prof. B propõe ainda uma atividade extraclasse na terceira aula de trabalho com o conteúdo. O Prof. M também sugere a atividade de visita de espaços públicos, como o centro de São Paulo, como parte do plano de aula.

Quanto aos materiais e mídias, B citou “*Projeção, fotos, documentos, pessoas, para palestra*”, F o “*aparelho de som*” e M “*cartolina e fotos*”.

Quanto à avaliação, obtivemos as seguintes respostas: “*Avaliação dar-se por meio da participação, o processo de materialização durante os estudos.*” (Prof. B), “*Avaliação sendo realizada de forma contínua e processual*” (Prof. F), “*Avaliar o desenvolvimento da habilidade questionando a cultura estudada através de textos e questões e sínteses na escolha de imagens e participação integral das atividades.*” (Prof. M) Ou seja, B e F propõe avaliação contínua e processual, embora F indique como dispositivos avaliativos o seminário e a pesquisa em grupo. O Prof. M considera a participação, mas também avaliará o rendimento dos alunos em termos da compreensão deles dos conteúdos abordados, o que fará avaliando textos e a forma da escolha das imagens para a montagem dos trabalhos.

Os professores D, E, G e N optaram pelo conteúdo “Patrimônio Cultural”. O Prof. D não especificou o número de aulas, mas o Prof. E escreveu 6 aulas. Os Profs. G e N optaram por 9 e 8 aulas respectivamente, quanto à quantidade necessária para desenvolver este conteúdo.

Quanto ao fazer dentro das propostas, o plano do Prof. D parece ser extenso e envolve: texto sobre uma saudade pessoal do aluno a partir de filme assistido e discussão; escrever carta para si mesmo a ser entregue daqui a 30 anos e discussão a partir dessa atividade; elaboração de uma caixa de memória, última parte do projeto contendo pelo menos 3 fotos, os 2 textos produzidos e objetos, finalizando com uma apresentação do processo à turma.

Tanto o Prof. E, quanto G propõe a realização de uma releitura visual das obras apreciadas e/ou pesquisados, finalizando a etapa com uma exposição. O Prof. G propõe ainda um trabalho de pesquisa em conjunto com a releitura e E uma visita da exposição organizada.

O Prof. N, quanto ao fazer, escreve: *"realização de questionário sobre os assuntos abordados; realização de pesquisas; realização de pesquisa sobre as máscaras, realização de proposta de estamparias, processo de confecção [...] Confecção de máscaras;"*.

Quanto às aulas de caráter expositivo, o Prof. D descreveu o trabalho via exibição de filmes e conversa inicial, seguida de exposição e discussão de culturas como *"japonesa, mexicana, egípcia"* e apresentação de um ossário. Os Profs. E e G, foram mais genéricos, escreveram: *"1ª aula: expositiva; 2ª exposição da pesquisa (seminário); 3ª roda de conversa"* (Prof. E), *"Aula 1: apresentação do tema; Aula 2: apresentação de algumas imagens"* (Prof. G) e *"Desenvolvimento: apresentação da proposta e conversa sobre o tema [...] visita ao museu afro"* (Prof. N). Destacamos aqui que, com exceção do Prof. G, todos incluem a discussão do que foi exposto como parte da didática e só N propõe uma visita como estratégia didática.⁴⁵

Quanto aos materiais e mídias, o Prof. D utilizaria aparelhos para projeção de imagem, aparelho de som e fotos. O Prof. E escreveu sobre *"imagens, papéis diversos, colas, tintas diversas e mídias em geral"* e G *"Data show, cartolina, lápis de cor"*. Com o Prof. N podemos inferir alguns materiais relativos à confecção de máscaras, porém, isso não seria preciso e, portanto, nos abstermos de fazê-lo. De qualquer forma, evidencia-se que todos são materiais para produção, predominantemente, visual sendo o aparelho de som de utilização nas aulas expositivas.

Quanto às formas de avaliação, o Prof. D não deixou claro, porém, ele finaliza seu plano de aula escrevendo: *"A apresentação deste processo foi feito em forma de círculo em que cada aluno apresentou sua caixinha para o restante da turma"*. O Prof. E escreve que sua avaliação será *"sempre contínua em um 'simples' relatório."*, e G que avaliará *"De acordo com a participação, interesse durante o desenvolvimento das atividades"*. O Prof. N assim apresenta seu processo de avaliação: *"Avaliação da participação nas aulas. [...] e participação na confecção das estamparias e máscaras"*. Os Profs. G e N utilizam a palavra *"participação"* considerando-a determinante quanto à forma de avaliação. Apesar disso, o Prof. N em determinado momento de sua resposta escreve: *"avaliação dos conteúdos aprendidos"*, e não explica como o fará. Acreditamos, assim, ser a avaliação por participação predominante nos 4 entrevistados. Mesmo o Prof. D que não a utiliza claramente, faz uso do termo *"processo"*,

⁴⁵ A principal causa para ausência da visita na maioria dos planos de aula aqui selecionados tem a ver, provavelmente, com a falta de verba das escolas para transportar os alunos gratuitamente às exposições.

indicando que ele avaliou sim a participação dos estudantes. O Prof. E também faz menção à participação ao escrever que sua avaliação é “*sempre contínua*”, porém, diferente dos outros pede um relatório das atividades escrito como parte da avaliação.

Os Professores A, H e K escolheram o conteúdo de dança contemporânea. O primeiro o abordaria em 2 aulas, o segundo em 35 aulas (aproximadamente 2 bimestres) e o terceiro em 5.

Quanto ao fazer na abordagem dos conteúdos, H apresenta as seguintes propostas: na segunda aula organizar “*apresentação de pesquisa, solicitação de vídeos*”; Das aulas 9 a 12: “*aula externa - criando movimentos coreográficos na quadra (sem música). Orientação da atenção, disciplina e comprometimento necessários ao projeto*”. Entre as aulas 13 a 15 desenvolverá atividades “*criando sequências coreográficas com música*”; Das aulas 16 a 30: “*Ensaio com música*”; das aulas 31 a 33: “*Criação e ensaio com figurino*”; e entre as aulas 34 a 35: “*Ensaio finais/apresentação*”.

O Prof. K só escreve sobre proposições práticas:

Aula 1 - Criação de um desenho abstrato (sem compromisso com a realidade) ou uma pequena frase criada a partir da sensação ou sentimento do aluno naquele momento. Individualmente. [...] Aula 2 - provocação corporal: 'Em que parte do corpo você sente o que você desenhou ou escreveu?' Em espaços da sala ou pátio, os alunos investigam essa 'parte do corpo' (pé direito por exemplo) na prática criando movimento corporais a partir da parte escolhida [...] "Aula 3 - continua o mesmo da aula 2, porém, improvisando com os demais alunos do grupo. Neste momento, já devem estruturar uma sequência de movimentos juntos num tempo determinado de 1 a 2 minutos. [...] Aula 4 - Ensaio da sequência de movimentos em grupo, podendo registrar com desenhos ou vídeos de celular [...] Aula 5 - Apresentação da sequência coreográfica dos grupos. Apresentação apenas entre os grupos da turma.

Vale ressaltar que é parte da didática de K a estratégia da discussão sobre as práticas realizadas e a provocação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

O Prof. A não propõe atividades práticas.

Quanto à aula expositiva, H escreve que na primeira aula trabalhará “*abordagem do tema, contextualizando, explicação do projeto, solicitação de pesquisa*; [...]”. Nas aulas 3, 4 e 5 o foco será a “*Apreciação e escolha de vídeos de dança coletiva*; [...]” e entre as aulas 6 a 8: “*mapeamento dos movimentos coreográfico*”. Ou seja, percebe-se uma predominância das atividades práticas, com teor técnico inclusive no caso deste colaborador. Um aspecto que chama a atenção é a ausência, em um plano tão completo, de elementos didáticos como “roda de conversa” e discussões sobre os assuntos abordados. Isso pode existir nas aulas deste docente, embora não tenha sido escrito pelo professor. A contribuição criativa dos estudantes aqui se dá predominantemente nas atividades práticas de criação artística.

O Prof. A resumiu seu planejamento a uma atividade expositiva, abordando "*O que é dança contemporânea, os movimentos, a dança de Ivaldo Bertazzo e outros.*".

Quanto aos materiais e mídias, o Prof. A listou "*DVD, data show*", o Prof. H "*TV, DVD ou Computador com data show, equipamento de áudio e caixa de som*" e K "*O corpo, móveis da sala de aula; possíveis sonoridades para cada grupo; aparelho de som; placa com a orientação de 'silêncio' para a dinâmica das apresentações.*"

A avaliação dos professores aqui difere em pelo menos um ponto: "*Avaliação através de provas, participação, trabalhos, cartazes sobre o assunto.*" (Prof. A); "*Avaliação - contínua durante o processo e ao final autoavaliação individual e coletiva.*" (Prof. H); "*O envolvimento do aluno nas trocas de conversa em grupo. A concentração e a atenção na investigação corporal (considerando tratar-se de uma atividade subjetiva). Conversa sobre a experiência/vivência. Desenho como elemento de registro da sequência coreográfica*" (Prof. K).

Os dispositivos avaliativos "*participação*" e "*trabalho final*" são presentes nos três planos de aula. No discurso do Prof. K compreendemos que avaliar o "*envolvimento*" dos alunos equivale a avaliar a participação. Contudo, no caso do Prof. A o trabalho é visual, propõe um cartaz de explicação de um conteúdo estudado, enquanto para H o trabalho é resultado de um processo de fazer artístico. Aqui pela primeira vez dentre os entrevistados aparece o termo "*autoavaliação*". A "*prova*" ou avaliação escrita é presente somente com o Prof. A. E dentre os três, somente o Prof. K avalia elementos que ele mesmo considera subjetivos como a concentração e a atenção dos alunos.

Os cinco professores restantes escolheram conteúdos diversos entre si e diferentes dos anteriormente discutidos. Os abordaremos individualmente.

O Prof. C escolheu o conteúdo "*Ligação arte e vida*" e o desenvolveria em 6 aulas. Ele não apresentou aulas expositivas, só práticas, que consistiam nas seguintes: Aulas 1 e 2 - "*relatar quais atividades realizam dentro de casa*"; Aulas 3 e 4: "*reconhecer o senso estético dentro de cada família*"; Aulas 5 e 6: "*conciliar atividades corriqueiras com profissões que são ligadas à Arte.*" E todas as atividades envolvem "*roda de conversa, discussões e debate.*", sendo um elemento da didática do colaborador a ressaltar.

O Prof. C considerou como materiais e mídia a "*Pesquisa de campo e pesquisa de profissões ligadas às atividades diárias. - Filmes e Livros*", e quanto à avaliação escreve: "*Avaliação contínua: acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante todo o processo*".

O Prof. I escolheu o conteúdo "*Roda de samba*" e o desenvolveria em 8 aulas. Suas aulas práticas ocorreriam nas aulas 5 e 6: "*Estimular e criar com os alunos uma apresentação*

de seminário e/ou músicas, instrumentos sobre o tema”; Aulas 7 e 8: *"apresentação das diferentes turmas sobre o tema."* Suas aulas expositivas seriam desenvolvidas da seguinte forma: Aula 1: *"Propor uma investigação sobre o tema;"* Aulas 2 e 3: *"promover apreciação de rodas de samba através de vídeos ou convidando grupos da região que possam apresentar-se"*. Aqui pela primeira vez aparece a iniciativa de utilizar grupos artísticos da região para adentrar o espaço escolar e promover oportunidades de apreciação aos alunos.

Os materiais e mídias utilizados pelo Prof. I seriam: *"Equipamento de som e vídeo, instrumentos musicais"* e quanto à sua avaliação: *"Avaliação - processual considerando o envolvimento e participação da turma culminando numa autoavaliação."*. Aqui, pela segunda vez dentre os entrevistados vemos o termo “autoavaliação” aparecer.

O prof. J escolheu o conteúdo “Dança Popular” e o trabalharia com os alunos em 6 aulas. As primeiras aulas seriam expositivas não necessariamente com uma interação explícita, a ocorrer da seguinte forma: *"Aula 1 e 2: Pesquisa sobre as vestimentas, as tradições etc. Trabalhar com a teoria em conjunto com a disciplina de história e educação física;"*. Estas seriam seguidas de aulas práticas: *"Aulas 3 e 4: Apresentação dos trabalhos e conclusão das pesquisas (Roda de conversa). Início da pesquisa visual (vídeos) sobre a dança escolhida; Aulas 5 e 6: inícios dos ensaios, a prática da dança; Aulas 7 e 8: apresentação: 'produto' final com todos os resultados que resultaram na caracterização"*. Este professor não explicitou o processo avaliativo em separado, porém podemos inferir a partir da resposta que a avaliação congrega a roda de conversa sobre os trabalhos e uma nota a partir da apresentação da dança produzida ou interpretada pelos alunos.

O Prof. L escolheu o conteúdo “Arte contemporânea” e o desenvolveria em 3 aulas. A única aula expositiva seria a primeira: *"Aula 1: biografia de John Cage"*., sendo as restantes práticas, conforme segue: *"Aula 2: investigação de fontes sonoras do ambiente - sons longos e perto (sic). Silêncio. Passeio pela escola anotando todos os sons.; Aula 3: experiência e apresentação [da música de John Cage] 4'33"*.

Os materiais e mídias utilizados por L seriam *"Sulfite, livro didático, vídeo do youtube com apresentação da música do silêncio"* e quanto à forma de avaliação, esta seria uma *"Avaliação continuada e participativa"*.

O último colaborador, o Prof. O escolheu o conteúdo “Escola de Samba”, e o trabalharia em 8 aulas. Sua primeira aula seria expositiva: *"1ª aula: Explicação do instrumento"*. As seguintes seriam todas dedicadas à prática musical numa escola de samba: *"2ª aula: prática do instrumento; 3ª aula - passava os toques; 4ª aula - a virada; 5ª aula - o corte; 6ª aula - o conjunto; 7ª aula - Breques; 8ª aula - apresentação."*

Quanto aos materiais e mídias o Prof. O respondeu: "Voz e apito.", embora pensemos que os instrumentos das escolas de samba sejam necessários. Provavelmente, pensou nos materiais que ele utilizaria, não os alunos. Sobre o processo avaliativo assim responde o Prof. O: *"Contínuo e apresentação no final. Eu avalio todos os dias e quando tivesse a apresentação concluí a minha aula"*.

Em termos gerais, inicialmente o que é mais marcante entre os professores é a forma de avaliação. Com exceção do Prof. J que não explicitou esse ponto, dos 14 que deixaram isso claro no questionário, 11 (A, B, C, F, G, H, I, K, L, M, O) ou 78,57% se referem explicitamente ao dispositivo avaliativo de participação. Destes, 7 (B, C, F, H, I, L, O) utilizam os termos "contínuo", "processo" ou "processual" quando se referem à avaliação, embora o Prof. E também afirme avaliar de forma contínua os alunos, mas sem se referir explicitamente à participação. Outro aspecto importante: somente um professor (A) mencionou explicitamente uma "prova" ou avaliação escrita.

O dispositivo avaliativo mais mencionado, contudo, foi o trabalho final, seja ele artístico, escrito em forma de texto, cartaz ou oral (seminário). Treze professores fizeram uso deste dispositivo, sendo 9 propondo trabalhos finais enquanto produções artísticas (D, E, G, H, I, J, K, L e O), dentro dos quais G e I abriam a possibilidade para realização de pesquisas e seminários, respectivamente. Os Profs. A e M propuseram trabalhos com cartazes explicativos sobre os conteúdos abordados e F uma apresentação de seminários. Quanto aos Profs. B e C não conseguimos identificar os dispositivos avaliativos para além da 'participação'.

Em relação ao teor das produções artísticas destacamos que, com exceção do Prof. O, em nenhum caso há a preocupação com um desenvolvimento técnico progressivo em nenhuma linguagem artística. Mesmo nas respostas dos Prof. H, K, únicos que consideramos terem privilegiado o fazer arte em seu planejamento, suas atividades não partem de conteúdos técnicos quanto à dança contemporânea. São desenvolvidas a partir de situações dentro das quais os alunos deverão criar sequências de movimentos e coreografias. Portanto, o que predomina é que quando há fazer artístico, este é descolado de um desenvolvimento técnico progressivo.

Quanto à estrutura das aulas, independentemente do número de aulas que o professor utiliza para tratar do conteúdo escolhido, em todos os casos as aulas começam de modo expositivo, sendo aí o momento da apreciação na aula, como forma de melhor apresentar o tema para depois caminhar às atividades práticas. Quanto ao caráter das aulas expositivas, não é possível dizer o nível de interação que os professores teriam com os alunos. O máximo que pudemos inferir a partir dos dados coletados são técnicas utilizadas para abordar desenvolver o conteúdo em sala de aula.

Por último, algumas considerações quanto aos materiais e mídias. Nenhum professor menciona giz e lousa, o que é predominante nas respostas fechadas do questionário. A maioria mencionou a necessidade de projetor/data show (A, B, C, D, G, H, I, J e L) e de aparelhos/equipamentos de som (B, C, D, F, H, I e K). Dois professores (M, D) trabalhariam com fotos para colagem. E os Profs. M e G precisariam ainda de cartolina. Somente os Profs. K e O mencionaram o corpo como um material e mídia. O Prof. K foi o único a mencionar os cotidiáfonos como material para criação artística, quando se refere a “móveis da sala” como material a ser utilizado didaticamente.

Embora a disciplina Arte seja comumente chamada de disciplina do “desenho livre”, só um Prof. (G) afirmou que utilizaria o lápis de cor e uma folha sulfite para realização de seu plano de aula.

5.3. Síntese da análise dos dados de campo

Nesta seção analisaremos 6 constatações, que sintetizamos da análise das observações de campo quando em relação com as entrevistas coletadas e às 6 perguntas norteadoras. No geral, somente uma das perguntas não foi sintetizada aqui: a questão 2, sobre a relação entre o conceito de criatividade e sua relação com o mercado no contexto das atividades observadas em sala de aula. Ela foi substituída pela síntese das formas avaliativas apresentadas pelos professores. Acreditamos que essa questão não dialogou com os dados coletados nas entrevistas, resultando em respostas muito evasivas, que não merecem uma exposição sistematizada aqui. Por outro lado, as estratégias avaliativas sim possibilitaram um olhar mais global e conclusivo em relação ao trabalho dos docentes colaboradores e a significação disso para nossa pesquisa.

Nosso intuito aqui será, portanto, apresentar e problematizar os resultados obtidos focalizando nas cinco perguntas norteadoras restantes. A partir disso, pretendemos aventar possibilidades que nos ajudem a explicar tais fenômenos e a compreender o ensino de Arte na rede estadual paulista de ensino.

1. O Caderno do aluno não funciona como documento ordenador das aulas de Arte em São Paulo:

Conforme vimos nas observações de campo, somente Sara utilizou o Caderno do Aluno/Professor e ainda como complemento a outras atividades. Na seção 5.2.1. constatamos

que mais da metade dos professores de Arte entrevistados (53,3%) não utilizam o material, e o restante, com exceção de um, o utiliza primordialmente como apoio às aulas. E na subseção 5.2.2.3. percebemos que, na prática, 9 docentes não propuseram atividades previstas pelo Caderno do Aluno/Professor, enquanto só 2 as desenvolveram totalmente relacionadas a ele, e o restante as fizeram parcialmente conectadas com suas propostas. Embora uma minoria de professores utilize o referido material como referência, os dados coletados apontam claramente uma rejeição sistemática deste material.

Em nossa análise, o primeiro fator para compreender a rejeição ao Caderno do Professor/Aluno é sua forma polivalente.

Peguemos como exemplo o Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, volume 1. Sua estrutura é a mesma entre o 6º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio. Não existe uma versão deste material para a 3ª série do Ensino Médio. O documento inicia com uma explanação dos princípios gerais, abordando o conceito de Rizoma, como já discutido em capítulo anterior, e a estrutura das seções. (SÃO PAULO, 2014a,).

Quando se inicia efetivamente as atividades a serem desenvolvidas pelo docente, se discute o tema que será abordado: “*Arte, cidade e patrimônio cultural*” (SÃO PAULO, 2014ª, p. 10). Neste trecho do documento estão presentes os conteúdos que são previstos para o 1º bimestre desta série, assim como os territórios da Arte que serão enfatizados, no caso: Patrimônio cultural, Processo de criação e Mediação cultural. Por fim, são listadas as habilidades a serem desenvolvidas, conforme o currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014a).

Após a apresentação do tema e sua conexão com os conteúdos e habilidades do currículo oficial há um capítulo chamado “*Proposição para sondagem sobre arte, cidade e patrimônio cultural*” (SÃO PAULO, 2014ª, p. 12 – 17). Este é dividido nas seções: Proposição I – O que penso sobre arte?; Proposição II – Movendo a apreciação e Proposição III – Uma pequena expedição cultural. Estas proposições fazem uso de discussões, escrita de cartas sobre o que os alunos pensam sobre arte, conversas sobre as produções artísticas visuais presentes do caderno do aluno e releituras de obras.

Depois da atividade de Sondagem, o Caderno apresenta 5 situações de aprendizagem para encerrar o primeiro bimestre. As 4 primeiras trabalham, respectivamente, as seguintes linguagens: Artes visuais, Música, Dança e Teatro.

A situação de aprendizagem 5 se chama “*Conexão com o território de processo de criação e mediação cultural*” (SÃO PAULO, 2014a, p. 37) e a primeira frase deste capítulo diz: “*As proposições sugeridas até aqui podem gerar ideias para projetos de intervenção na escola nas*

várias linguagens da arte.”. O que se espera, assim, é que os estudantes criem esboços e desenvolvam ideias para produções artísticas a serem efetivadas no 2º bimestre, passando por todas as situações de aprendizagem propostas pelo documento.

O último capítulo relativo ao 1º bimestre é o de “Síntese e Avaliação”, que não necessita explicação maior aqui.

O cap. “*In[ter]venção em arte: projetos poéticos na escola*” abre a proposta do Caderno do Professor para o segundo bimestre (SÃO PAULO, 2014a, p. 41), em que novamente se explica as conexões dos conteúdos e habilidades com a temática. Após isso, segue uma proposição de sondagem, conforme o primeiro bimestre.

As situações de aprendizagem de 6 a 9 são, novamente, referentes a linguagens artísticas específicas: Artes visuais, Música, Dança e Teatro. E na situação de aprendizagem 10 está escrito: “*Conexões entre os territórios de linguagens artísticas, processo de criação e mediação cultural*” (SÃO PAULO, 2014^a, p. 66). Nesta os alunos devem criar uma *storyboard*, abarcando os resultados das intervenções desenvolvidas nas situações de aprendizagem anteriores: “*A ideia aqui é retomar o processo vivido ampliando a percepção das etapas de trabalho por meio de um roteiro comentado, uma espécie de storyboard*” (SÃO PAULO, 2014a, p. 66).

O documento apresenta, assim como o vol. 1, um capítulo de “Síntese e Avaliação”, agora apontando a avaliação por portfólios. No fim, existe ainda um capítulo denominado “Nutrição Estética” em que os alunos são convidados a rever suas respostas ao caderno do aluno, intervenções realizadas e propõe mais uma atividade de intervenção em uma das folhas do próprio caderno do aluno (SÃO PAULO, 2014^a, p. 68-69).

No primeiro bimestre (Situações de aprendizagem 1 a 5) todas as situações de aprendizagem ligadas a uma linguagem artística em específico contém ao menos uma seção dedicada à apreciação (denominação do documento: Movendo a apreciação) e uma dedicada ao fazer artístico (denominação do documento: Ação expressiva). A primeira se refere a discussões e apreciação de produções artísticas relativas a cada linguagem. A segunda a algum tipo de atividade prática, majoritariamente artísticas (ex.: registros de patrimônios culturais na cidade, invenção de paisagens sonoras, criação de fraseado coreográfico, jogos teatrais, etc). No segundo bimestre, somente a seção relativa ao fazer artístico é mantida nas situações de aprendizagem relativas às linguagens artísticas especificamente. Também são seções que aparecem vez ou outra dentro das situações de aprendizagem as seguintes: O que penso sobre? (música, circo, etc.) e Pesquisa em Grupo.

Tanto no primeiro quanto no segundo bimestre finalizam como uma proposta buscando conjugar, sintetizar as experiências vividas em diferentes linguagens artísticas.

Como vemos, o documento tem base polivalente e, como será demonstrado adiante, está aí o fundamento prático de sua rejeição. Outro fator, para além da base polivalente do documento, é a inexequibilidade do documento. Dissertemos um pouco sobre cada um deles.

Quanto ao primeiro fator (documento polivalente), em todas as observações de campo realizadas e de acordo com as respostas de 66,6% dos entrevistados, a linguagem artística predominante no trabalho cotidiano ou de formação dos docentes aqui estudados é a de Artes visuais. Isso coloca uma dificuldade prática aos professores: como trabalhar fazeres artísticos com os quais não estou familiarizado? Isso pode ser resolvido seja utilizando aquilo que cada um consegue realizar dentro do que o documento propõe, utilizando-o como apoio, ou mesmo rejeitando-o. Os dados que levantamos demonstram que 53,3% dos professores aqui pesquisados rejeitam o documento, e que 46,7% dos entrevistados (ver seção 5.2.1.) tendem ao segundo comportamento, utilizando-o como apoio ou muito raramente. Ou seja, dentro do corpus aqui analisado, o Caderno do Professor/Aluno é hoje sistematicamente rejeitado pela maioria dos professores de Arte, enquanto documento norteador de suas práticas. E devemos considerar que, dentre os entrevistados, apenas 1 não tem formação em Educação Artística. Ou seja, isso demonstra que a formação polivalente destes professores pouco ajudou em torná-los aptos a efetivar uma proposta com este viés. Isso reforça a afirmação de que não é possível formar professores de Arte ou arte-educadores polivalentes em 4 ou 5 anos de graduação, conforme se previa com a Reforma de 1971.

Outro aspecto a salientar sobre o documento é sua inexequibilidade. Na rede estadual de São Paulo, um professor de Arte que leciona para o EF – Anos Finais ou EM atribui 2 aulas por semana. Isso resulta, no máximo, em 20 aulas por bimestre de 50 minutos cada. Consideremos as muitas atividades práticas em diferentes linguagens artísticas, e os textos e imagens a serem discutidos com os alunos. Neste contexto, colocamos a questão: como poderá o professor efetivar 40 páginas de atividades por bimestre dentro de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Colocamos esse questionamento tanto no sentido da possibilidade de um tratamento individualizado aos estudantes, quanto na possibilidade de efetivar os trabalhos propostos.

Citamos um exemplo para ilustrar o tamanho do problema: a Situação de Aprendizagem 7 do caderno do aluno supracitado, em sua atividade de canto coral. Nesta se propõem as práticas das músicas Palco de Gilberto Gil, *When the saints go marching in*, *London Bridge* e *Merrily we roll along*. São propostas reproduções a partir de gravações, embora os aparelhos de som nem sempre estejam disponíveis. O material aponta para a realização de pelo menos as

duas primeiras músicas. Quanto à exequibilidade, reproduzimos abaixo os “*Passos para aprender a cantar cada voz*”:

- [1] Escutar a música cantada em um arranjo a duas vozes acompanhadas de uma banda instrumental.
- [2] Aprender a cantar a melodia da música: voz principal com a gravação.
- [3] Aprender a 2ª voz e depois cantá-la com a 1ª voz.
- [4] Aprender a 3ª voz e depois cantá-la com a 1ª voz.
- [5] Dividir a classe em três grupos: uma para a 1ª voz (melodia principal), outro para a 2ª voz e mais um para a 3ª voz.
- [6] É importante que os grupos cantem juntos, acompanhando a gravação e observando auditivamente quando as outras vozes começam e o que fazem.
- [7] Agora é hora de os três grupos cantarem a três vozes, acompanhados somente do playback.
- [8] Se os alunos se sentirem seguros, pode-se propor que cantem *a capella*: somente as vozes, sem o acompanhamento do playback (SÃO PAULO, 2014^a, p. 53).

Embora existam inúmeros facilitadores, como gravações separando as diversas vozes e as vozes dos instrumentos, há inúmeras dificuldades aqui. Citamos quatro para reflexão: 1. Exercícios de aquecimento sendo realizados por professor não treinado; 2. Recursos de gravação como modelos para os alunos; 3. Divisão de vozes com alunos não letrados ou experimentados em música ou canto coral; e 4. Cantar em língua estrangeira.

Enquanto professor de Arte, formado em música, que recebeu instrução de técnica vocal por três anos, utilizamos pelo menos 10 minutos de minhas aulas voltadas ao canto coral para aquecimento vocal (respiração e vocalize). Isso é menos do que o recomendado. Depois, dedicamos uma aula somente para que os alunos aprendam a pronunciar, com dificuldade, a letra da música trabalhada quando em idioma estrangeiro que preferencialmente não é o inglês. Uma aula seguinte seria dedicada a ensinar a melodia, depois mais uma os ensinariam a cantar, em uma voz, buscando a afinação na melodia junto à letra. Assim, como realizar a Situação de Aprendizagem 7 e ainda ter tempo para realizar as demais? Qual o real tempo de fazer artístico que o professor terá?

Vale ainda ressaltar, conforme demonstrado nas 3 observações realizadas: sabe-se que dificilmente o professor de Arte consegue as 20 aulas para trabalhar. Atividades extraclasse, palestras, conselhos de classe, reuniões de pais e outros eventos influem na quantidade de tempo que terá o professor junto aos alunos.

Em suma, como afirmamos acima e agora demonstrado, o documento é rejeitado porque as condições concretas para sua consagração perante aos professores de Arte não existe. É polivalente, quando a formação deles é específica. E não é possível de ser realizado durante o ano letivo, considerando a realidade concreta (poucas aulas semanais, elevado número de

alunos por sala, impossibilidade de realizar os conteúdos práticos por ausência de formação etc.).

A questão aqui é por que os professores não reproduzem simplesmente o material imposto pelo governo? Além dos fatores concretos supracitados, outro a trabalharmos é que o Caderno do Professor/Aluno ainda não foi naturalizado como documento ordenador das práticas.

Uma das categorias desenvolvidas por Bourdieu & Passeron (2014) para compreender o processo de produção e reprodução das ideologias dominantes na educação escolar é a Autoridade Pedagógica (AuP). Um sentido explorado pelos autores é que esta autoridade não se dá pelos agentes da educação escolar (O Professor, Diretor etc.), mas pelos processos naturalizados socialmente quanto àquela instituição. É aí que reside sua força ou fraqueza. E um ponto a salientar é que quanto mais se exige coerção de qualquer natureza (punições administrativas, assédios morais etc.) para que determinada prática seja efetivada, menor é sua autoridade estabelecida.

Ao fazer uso dessa categoria apresentada pelos autores à nossa problemática, vemos que não foi construída uma AuP capaz de promover a efetivação do uso do Caderno do Professor/Aluno em sala de aula nas aulas de Artes. Há um nível considerável de resistência a ele.

Bourdieu & Passeron (2014, p. 46-47) explicam que “*essas ações simbólicas só podem exercer-se na medida e na medida somente em que elas encontram e reforçam predisposições [...] Não há ‘força intrínseca de ideia verdadeira’[...]*”. Isso significa que uma imposição simbólica, como a necessidade do uso do Caderno do Professor/Aluno implica predisposições que a reforcem. Há algumas, como a falta de recursos em sala de aula, podendo esses materiais oficiais oferecer alternativa aos professores. Apesar disso, há rejeição. Isso significa que o material em termos simbólicos e concretos não é capaz de dialogar com a realidade dos professores de Arte da rede. É produzido para além deles. É na desconsideração das singularidades próprias ao Professor de Arte que talvez resida a chave para compreender sua rejeição hodierna.

Outro aspecto da questão: como demonstrado nas entrevistas, 80% dos professores ou não são convocados ou só são chamados uma vez por ano a realizarem Orientação Técnica na Diretoria de Ensino Norte 1. Neste sentido, o processo de inculcação quanto à utilização do material é bastante irregular junto aos professores de Arte. A criação de um *habitus*, a naturalização de um comportamento, prática ou ideia, tem menos oportunidades de se efetivar. Bourdieu & Passeron (2014, p. 55) afirmam que a produtividade específica do trabalho

pedagógico (da imposição da prática) depende do “*grau em que ele produz seu efeito de inculcação*”, da quantidade de tempo que o sujeito dominado estará sob o efeito da inculcação. Neste sentido, podemos ver mais umas das explicações de por que o material oficial não ser um ordenador dos professores de Arte.

Embora tenhamos salientados predominantemente aspectos de resistência ao Caderno do Aluno/Professor há, contudo, aspectos de reprodução.

As utilizações desse documento, mesmo que mínimas, implicam uma reprodução. Embora não se manifestem pela ação ordenadora das atividades, o que seria uma forma mais desenvolvida de aparecerem, as percebemos como instrumento de “apoio pedagógico”, complementar às atividades docentes. Neste sentido, ele está sim em processo de reprodução. Quanto a isso, Bourdieu & Passeron (2014) explicam que mesmo um *habitus* gerador pode manifestar tanto afirmações, quanto aparentes contraposições ao estado de coisas. Porém, o determinante, sua raiz, pode ter sido inculcada.

Apesar do que foi exposto, o Caderno do Professor/Aluno ainda não foi naturalizado. Contudo, não está descartado que, seja em uma nova forma ou em alguns anos um documento com essas características, passe a representar uma “*necessidade cultivada*” (Bourdieu & Passeron, 2014) nas escolas públicas paulistas.

2. Sobre a predominância do ensino em Artes visuais:

Considerando as observações de campo (Sara, Patrícia e Sandra) é nítida a predominância com o trabalho em Artes visuais, mesmo entre professores formados em outras linguagens artísticas como já apontado.

Quanto às entrevistas de campo, considerando os planos de aula, dos 15 professores, 8 deles (B, C, D, E, F, G, M e N) somente propõem atividades ligadas às artes visuais, sejam elas relacionadas ao fazer artístico ou de pesquisa. Dois professores propõem atividades voltadas à Dança conectadas a trabalhos de Artes visuais (J e K). Três (I, L e O) só propõem atividades conectadas à música e um, embora formado em Artes visuais (Prof. H), propõe atividade somente voltada à dança. Nenhum professor propôs atividades voltadas ao Teatro.

Como vemos, mais de 50% do corpus pesquisado trabalha somente com Artes visuais e somente 4 dos 15 professores entrevistados não optaram por trabalhar esta linguagem. Como explicar essa predominância?

Em primeiro lugar, como já apontado anteriormente, o número de professores de Arte ligados às Artes Visuais é muito maior do que aqueles formados nas outras linguagens artísticas.

Isso pode ser reflexo também do número de cursos de licenciatura de cada uma das linguagens artísticas disponíveis no país. Além disso, nossos autores de base analítica nos ajudam a compreender esse fenômeno de um ponto de vista sociológico no âmbito micro cultural.

Bourdieu & Passeron (2014) explicam que a inculcação de comportamentos é tanto mais eficaz quanto menor a distância entre o “*habitus que ele tende a inculcar (isto é, do arbitrário cultural imposto) do habitus que foi inculcado pelos TP anteriores*” (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 65), por processos de inculcações que naturalizaram fórmulas anteriores.⁴⁶

O modo de inculcação é caracterizado por sua posição entre a conversão do *habitus*, que deseja substituir o estabelecido, e o reforço do *habitus* primário. E a produtividade desse modo de inculcação também depende do grau em que o TP secundário consegue produzir “*as condições sociais de comunicação*” já legitimadas e estabelecidas no TP primário (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 67).

Neste sentido, práticas, formas de ser e pensar o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental influenciam nos ciclos e etapas de escolarização seguintes. Porém, essa influência atinge de modo distinto alunos e professores. Os primeiros criam um conceito do que significa aula de Arte. Os segundos são pressionados pelas circunstâncias e respondem a elas. Quando, durante todo o primeiro ano o professor tem que explicar por que não “ensina desenho”, isso representa, em termos de Bourdieu & Passeron (2014), a manifestação de um *habitus* primário. Quanto mais próximo desse *habitus* primário estiver a prática docente dos professores de Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, mais será reforçado e consolidado. Quanto mais distante, mais enfrentará resistência enquanto prática não consagrada, estranha às condutas usuais.

E quais as condições nos Anos Iniciais? Além do que já foi demonstrado especificamente quanto aos professores de Arte do Estado de São Paulo, há a situação dos professores deste componente curricular em nível nacional. Como demonstra Iavelberg (2016), de acordo com o Censo Escolar de 2013 existiam 536.488 professores de Arte no Brasil⁴⁷. Destes, 29.195 têm formação específica em Artes. Dentre esses últimos, 19.040 têm Bacharelado interdisciplinar em Artes, 8.377 tem Bacharel ou Licença em Artes visuais, 1435 em música, 406 em Artes Cênicas, 122 em Dança. Somente 185 destes apresentam formação

⁴⁶ O Trabalho Pedagógico (TP) é entendido aqui e no trabalho dos autores como uma prática repetitiva e constante dentro do contexto educacional, em diferentes momentos da vida de cada um de nós, que tem por objetivo ou consequência a “naturalização” de um *habitus*.

⁴⁷ Nos censos escolares dos últimos anos não houve mudança significativa em relação ao Censo de 2013.

em mais de uma linguagem artística. E a autora ainda alerta que 94,7% dos professores que lecionam a disciplina Arte no país não tem formação específica. Isso significa que nem formados em Educação Artística são, processo que se intensifica em algumas regiões do país (IAVELBERG, 2015).

Como vemos, a maioria dos professores de Arte não são especialistas em alguma linguagem artística. E dentre os especialistas, a maior parte é especializada nas artes visuais. Uma maioria absoluta de professores de Arte voltadas à artes visuais, por si só, já promove uma aparência de ensino de Arte ligada ao desenhar, pintar etc. Esse fator é central para compreender a formação de um *habitus* primário por parte dos estudantes frente ao ensino de Arte que o conecte, necessariamente, ao ensino de desenho ou pintura.

Escutamos diariamente frases como “*Nunca vi aula de Artes que não seja desenho*”, “*Professor, e quando vai ter desenho livre?*”. Muitas vezes a mesma aluna ou aluno o repetindo. A partir da análise de Bourdieu & Passeron (2014), podemos compreender isso como uma busca do aluno para compreender a ruptura que se dá quando o *habitus* secundário (Aula de Artes após o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) rompe muito bruscamente com o *habitus* primário.

Nos casos aqui analisados, compreendemos como um fator da prevalência do ensino de Artes visuais entre professores não formados nesta linguagem a pressão do *habitus* primário em seu trabalho. A constante indagação, resistência dos alunos, pode ser um fator para que os professores tendam a abandonar suas linguagens de formação em favor das artes visuais, e do conjunto de comportamentos ou atividades esperadas de um professor de Arte em determinado contexto.

Como explica novamente Bourdieu & Passeron (2014), parte do processo de produzir e reproduzir o desconhecimento da violência simbólica, o Sistema de Ensino (SE) dota os agentes escolares de uma Autoridade Escolar (AuE), que é a forma institucional de AuP. Isso “*dispensa os agentes da instituição de conquistar e de confirmar continuamente sua AuP*” (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 86). Porém, quando o professor de Arte decide compor suas aulas, independentemente dos materiais providos pelo Sistema de Ensino, não conta com a consagração social prévia de suas práticas. Tem mais trabalho em convencer sobre a utilidade ou função do que se ensina. Perde-se o amparo institucional que era garantido e, com isso, o respeito dos alunos não tem base concreta ou simbólica para se efetivar, culminando em maiores choques entre professor autor e alunos, do que entre professor reprodutor e alunos.

De acordo com tudo que foi colocado, é bastante plausível a existência de uma pressão institucional, manifesta tanto pelos agentes quanto pelos usuários (pais e alunos), para que o

professor de Arte desenvolva conteúdos voltados às artes visuais. E isso pode se surgir mesmo quando o professor é formado em outras linguagens artísticas, como nas observações em campo realizadas. Vale lembrar: Sara e Patrícia tinham formação voltada ao Teatro, no entanto a predominância em suas aulas era das artes visuais.

3. Sobre o ensino de técnicas artísticas na aula de Arte

Somente Sandra trabalha uma técnica artística propriamente dita, porém de modos distintos em cada situação. Sara não desenvolveu nenhum trabalho técnico sistemático, assim como Patrícia, embora existisse a intenção no discurso dessa última. Nos casos de Sara e Patrícia trabalha-se com repertório técnico-artístico que o aluno já tem, sendo o papel do professor apresentar proposições artísticas sobre as quais o aluno aplicará, conceitualmente, aquilo que tem desenvolvido enquanto indivíduo. Isso é de alguma forma presente no trabalho de Sandra quanto à primeira série do Ensino Médio.

E como constatado na seção 5.2.2.3, o fazer na aula de Artes de 14 dos 15 entrevistados, não envolvia uma sequência sistemática de apreensão de elementos das linguagens artísticas. Existia sim um fazer artístico, mas dentro de uma proposta criativa, ao invés de uma proposta de aprendizado de conteúdos técnicos ligados àquela proposta criativa.

Como já demonstramos, é um dos princípios do currículo paulista não “*formar especialistas, nem profissionais*” (SÃO PAULO, 2011, p. 22). Na concepção do documento isso significa “*dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico*”⁴⁸ das especialidades de cada disciplina. Porém, essa compreensão ampla, pode se expressar de modos absolutamente distintos no “chão da escola”.

Miriam Celeste Martins (2012), uma das autoras dos materiais didáticos oficiais de Arte do Estado de São Paulo, apresenta a seguinte compreensão sobre o papel do conhecimento técnico ao professor:

Como professores de Arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos que saber como ela se produz – seus elementos, seu (sic) códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural (MARTINS, 2012, p. 56).

Assim, deveria ser pressuposto o domínio técnico do professor de Arte de acordo com a visão da autora. A partir disso, continua Martins (2012), poderia o docente compreender e ensinar a técnica para além dos códigos, da “gramática” própria de cada linguagem artística.

⁴⁸ Ibid., p. 22.

Conforme exemplifica a autora “*Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor [...]*” (MARTINS, 2012, p. 58). Da mesma forma, a pesquisadora explica que o ensino técnico puro, desconectado de viés criativo, pode resultar em um ensino no qual aprende-se “*as regras gramaticais, mas tem-se dificuldade em escrever um texto que exponha o que é pensado*” (MARTINS, 2012, p. 58).

Como os dados demonstram, no corpus aqui estudado, a segunda possibilidade abordada por Martins (2012) não é presente. O que ocorre mais comumente é a ausência de técnica. E por que isso?

Coutinho (2012) reconhece a reestruturação das licenciaturas no fim do séc. XX, numa tentativa de superar a formação polivalente de professores. Porém, ela aponta que não raro ainda encontramos cursos “*com fortes resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística, das licenciaturas de Desenho e Plástica ou dos cursos das Escolas de Belas-Artes*” (COUTINHO, 2012, p. 173). Além disso, critica o viés modernista que ainda prevalece em alguns cenários, da livre-expressão sem contextualização e apreciação artística.

Magalhães (2012) chama atenção à expressão superficial na relação entre conhecimentos teóricos e práticos na formação dos arte-educadores brasileiros, como um dos resultados da instituição da atividade Educação Artística. Abaixo ela não só define, como explica as consequências para a formação docente desse processo:

A polivalência – conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica. É evidente que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos, escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística (MAGALHÃES, 2012, p. 181).

Neste sentido, a não abordagem técnica aqui constatada pode ser compreendida a partir da massificação de licenciaturas polivalentes que, da mesma forma que abordavam superficialmente os conteúdos, formavam professores com conhecimentos teóricos e práticos superficiais. Uma das expressões disso na realidade concreta, no “chão da escola”, é justamente a ausência do ensino de qualquer técnica artística, como nossos dados apontam. Suas causas: as lacunas na formação docente e ausência de formação continuada pelas administrações públicas. Embora não possamos afirmar por todos os professores de Arte do país, dentro do *corpus* aqui estudado, os dados coletados apontam a isso.

4. A presença do fazer nas aulas de arte

O centro neste tópico é analisar qual o teor das atividades desenvolvidas pelos professores de Arte aqui estudados. São práticas de curta duração, atividades de uma ou duas aulas?⁴⁹ São longos trabalhos artísticos, nos moldes do Professor de Sandra ou de Patrícia, que duram um, dois bimestres, ou mesmo o ano todo?

Nas observações de campo, constatamos que Patrícia e Sandra trabalham por projetos, enquanto Sara em propostas mais curtas, quando no contexto do fazer artístico. Nas duas primeiras há momentos destinados ao fazer artístico em várias aulas, sob a mediação docente. No caso de Sara há encomendas, como no caso do Teatro ou no *Design* das palmilhas. Caberá ao professor avaliar o resultado final neste último caso.

Comparando os planos de aula das respostas dos questionários, verificamos que os professores D, E, G, H, K, L, N e O apontam explicitamente atividades de fazer artístico. Os outros professores trabalham por meio de montagem de exposições, apresentação de seminário, rodas de conversa e pesquisas. Ou seja, 7 dos 15 entrevistados não apresentaram atividades explicitamente relativas ao fazer artístico de acordo com os conteúdos da 1ª série do ensino médio.

Dentre os professores que propuseram atividades artísticas, os professores E, G, K, L, N e O propuseram atividades de média duração (3 a 9 aulas de realização). O Prof. D apresentou plano que nos faz inferir uma proposição de projeto mais longa, apesar de não ter escrito isso explicitamente. O Prof. H propôs atividade com duração de 2 bimestres, o que parece constar dentro de um projeto.

Essa constatação é relevante no sentido de apontar como se efetiva uma atividade prática na aula de arte, seja ela de produção artística ou não. E nossos dados apontam que, dentro do corpus estudado, ela ocorre como:

1. Atividade de produção artística dentro de um projeto (Patrícia, Sandra, Prof. H e possivelmente prof. D);
2. Atividade artística de curta e média duração (Sara e Professores E, G, K, L N e O);
3. Atividade não conectada à produção artística (professores A, B, C, F, I, J, e M).

⁴⁹ A fim de sistematizar a terminologia aqui utilizada consideramos atividades de curta duração aqueles que duram entre 1 e 2 aulas, de média duração as de 3 a 9 aulas e as de longa duração as que se prolongam além das 10 aulas.

Nos casos de ausência do fazer artístico, acreditamos que isso pode ser compreendido como reflexo da polivalência, mas também por razão de um eventual desconhecimento em relação a uma determinada temática em termos práticos e artísticos. Quanto a essa última hipótese, devemos considerar que os professores escolheram um conteúdo específico dentre um conjunto por nós apresentado. Em princípio, imaginamos que escolheriam aquele conteúdo com o qual teriam mais facilidade de desenvolver atividades. Porém, o professor pode ter escolhido aquele conteúdo que conseguiu explicar melhor e só depois é que refletiu sobre o plano de aula que deveria elaborar. E o fazer artístico, em si, pode ficar à margem na prática destes 7 docentes. Em princípio, acreditamos ser a polivalência e os espaços escolares inadequados para o desenvolvimento do fazer artístico os fatores centrais para que este não se efetive nos casos estudados. Porém, essa afirmação deverá ser melhor embasada por pesquisas posteriores.

Quanto aos espaços adequados para o desenvolvimento do fazer artístico, embora não tenhamos perguntado explicitamente isso, pesquisas passadas e recentes nos ajudam a melhor compreender esse fator.

Ferraz (2003) ao apresentar resultado de pesquisa na década 80 junto a professores da Zona Leste paulistana, das redes estadual, municipal e privada demonstrou que, num corpus de 150 profissionais, somente 8,9% deles trabalhavam em “*oficinas de arte ou salas ambiente*” (FERRAZ, 2003, p. 25).

No corpus por nós estudado, as aulas de Sara eram em “sala ambiente”, enquanto as de Patrícia e Sandra não. Nas escolas dos professores B, C, G e H não constatamos a presença de salas ambiente e nas escolas onde lecionavam os professores L e M havia sala ambiente nos períodos matutino e vespertino, mas não no diurno. Não temos como afirmar quanto ao restante dos professores entrevistados. Apesar disso, podemos afirmar sim um avanço em relação à década de 1980, em relação aos espaços para efetivação do fazer artístico.

Essa falta de espaços próprios para a aula de Arte que já é parte da história do ensino de Arte paulista, como demonstrou Ferraz (2003), pode representar uma marca de um período que se estende até hoje. Porém, por ausência desta questão no questionário não tivemos condições de levantar exatamente quanto dos professores realmente faziam uso de uma sala própria ou mais adequada para o desenvolvimento das aulas de Arte. Em pesquisas futuras esse é um fator a ser mais enfatizado.

5. Sobre a presença da arte contemporânea na educação básica

Em diferentes graus, observamos a presença da Arte Contemporânea nas três observações de campo realizadas. No caso de Sara, isso se deu de modo expositivo. Patrícia utilizou a arte contemporânea em termos práticos e conceituais. E Sandra trabalhou a arte contemporânea conectada à arte de rua e artistas contemporâneos no âmbito da fotografia.

Quanto aos entrevistados, apesar de 7 escolherem o conteúdo Arte Contemporânea na etapa de explicação do mesmo, somente o Prof. L optou por planejar uma aula a partir deste conteúdo. E conforme já apontamos, em seu planejamento, trabalha a música contemporânea de John Cage, em que propõe momentos expositivos, experimentação e apresentação dos trabalhos.

Outros três professores optaram pelo conteúdo “Dança Contemporânea” (Profs. A, H e K), em que cada um trabalhou o conteúdo de modo distintamente. O Prof. A sem fazer artístico, H por projeto e K em aula de curta e média duração. O que resulta numa pluralidade de entendimento e efetivação deste conteúdo nas aulas.

Na compreensão dos professores sobre a Arte Contemporânea, conseguimos sintetizar as seguintes concepções: possibilita a compreensão da realidade atual e o desenvolvimento criativo e crítico dos estudantes. Portanto, esse conteúdo não foi aprofundado, mas os entrevistados buscaram valorizar o que, em suas respectivas visões, ele pode gerar nos estudantes.

Um aspecto a se considerar é: por que o referido conteúdo não foi escolhido com primazia frente aos demais? Compreendemos que novamente os dados relativos à formação polivalente e a ausência de formação continuada representem um fator importante para a compreensão disso. E se considerarmos que temos materiais didáticos de apoio como os Cadernos do Professor e Aluno com tantas situações de aprendizagem ligadas à Arte Contemporânea, fica mais explícito que há algum empecilho para que os professores não desenvolvam as atividades ligadas a este conteúdo.

6. Formas de avaliação

Nas observações de campo verificamos três formas distintas de avaliação, mas que contém elementos similares. Sara avalia predominantemente a entrega de trabalhos. Patrícia avalia quantitativamente os trabalhos entregues a partir de critérios seus, enquanto Sandra avalia cada etapa do trabalho entregue quantitativamente. Com exceção de Patrícia, não encontramos clareza sobre os critérios avaliativos em nenhuma das observações, no sentido de explicar por que dois alunos que entregaram os trabalhos foram avaliados de modo distinto. E mesmo em Patrícia percebemos uma margem muito grande de subjetividade. Como

demonstramos ela avaliou os alunos de acordo com o acabamento dos trabalhos e o conceito por eles explicado. Porém, não ficou claro se ela havia combinado com os alunos que esses seriam os critérios e qual o conceito exato de “bom acabamento” para a professora.

Quanto às entrevistas, como vimos, 11 dos 15 professores avaliam os estudantes a partir de sua participação, o que é mais próximo do que faz Sara. E também vimos que destes, boa parte avalia os alunos processualmente.

Outro dispositivo bastante mencionado, inclusive considerando as observações de campo, foi o trabalho final (13 de 15 o citaram), seja ele fruto de fazer artístico ou não, seja avaliado quantitativamente ou não.

Somente um professor cita a avaliação escrita ou a “prova” como um dispositivo avaliativo.

Os referenciais sobre a avaliação no componente curricular Arte, de Bernard-André Gaillot (2006) aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000; 2006) apresentam alguns elementos comuns que nos ajudam a compreender, mesmo que com limitações, os resultados aqui apresentados.

No caso de Gaillot (2006), parte-se de um princípio básico de que avaliar, embora não exclua, não se limita a atribuição de notas aos alunos dentre de uma escala numérica. O autor busca uma perspectiva que chama de “positiva” para a avaliação. Neste sentido, avaliar significa buscar a compreensão das circunstâncias nas quais o aluno tem sucesso durante seu processo de aprendizagem. Em sua visão, isso está relacionado com o desenvolvimento de competências pelos estudantes, que devem ser expressas nas produções artísticas. Porém, esse desenvolvimento deve ser pensado para além da produção. Seguindo o pensamento do autor, devemos avaliar sim o que o aluno aprendeu em termos de técnica, vocabulário, capacidade de análise e desenvolvimento criativo aplicada a produções artísticas. Ou seja, por meio das atividades desenvolvidas avalia-se e pergunta-se como foi o desenvolvimento de cada aluno neste processo, inclusive fazendo uso da autoavaliação.

Os PCN (SÃO PAULO, 2000; SÃO PAULO, 2006) para o ensino fundamental e médio, dialogam com as concepções de Gaillot (2006), em especial quanto à necessidade de individualização do processo avaliativo, definição clara dos critérios que serão avaliados e a promoção de situações de autoavaliação pelos estudantes. Em especial quanto aos PCN para o Ensino Médio, há uma diferença, pois dá maior foco numa avaliação formativa, do que numa positiva defendida por Gaillot (2006).

A “avaliação” idealizada por pesquisadores da arte-educação ou mesmo pelos PCN está muito distante da realidade por nós pesquisada. Embora os professores possam pensar e querer

desenvolver tal avaliação, outros fatores, ainda a serem estudados, impedem a implementação de avaliações individuais, p. ex., a superlotação das salas implica de modo significativo em dificuldades.

Mesmo com os professores mais ativos, que priorizam o fazer artístico em sala de aula, no momento da avaliação dos alunos, percebemos que se tende a “dar nota” para as produções finais e participação. Apesar disso, os termos como “avaliação processual” foram muito presentes nas respostas dos questionários. Isso aponta uma importante limitação à avaliação mais global do aluno. E a chave para compreensão disso acreditamos estar, para além da formação do professor, nas contradições objetivas entre o documento e a realidade do “chão da escola”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto na introdução deste trabalho, nosso objetivo central com esta pesquisa era o de compreender as possibilidades e limites para o ensino de Arte na rede estadual de São Paulo. É claro que não poderíamos ter concluído esse objetivo na extensão de sua abrangência, porém acreditamos ter contribuído para a caracterização dos elementos que compõem a problemática do ensino de Arte diante dos documentos oficiais.

Apontamos neste trabalho um conjunto de contradições que ocorrem no “chão da escola”, entre as normas e o cotidiano escolar. De acordo com ROCKWELL (2009, p. 165, tradução nossa):

Nas culturas escolares sempre estão em jogo diferentes ordens normativas, que entram em conflito ou em cumplicidade. É possível encontrar docentes que reproduzem práticas que correspondem a velhas leis ainda tomadas como válidas, assim como docentes que inovam, ainda que todos relacionem suas atividades com as fórmulas correspondentes à lei vigente. É necessário conhecer as tendências anteriores ao período que estudamos para vislumbrar as práticas que perduram.

Na seção 5.3. acreditamos ter apresentado um exemplo deste processo de conflito. Quando abordamos a contradição existente entre o Caderno do Professor/Aluno no “chão da escola” e sua sistemática rejeição pela maioria dos professores no *corpus* estudado, reiteramos exatamente as relações de conflito ou cumplicidade apontados por Rockwell (2009). Isso desconstrói a noção de professor como mero agente reproduzidor da ordem estatal:

A articulação e a reelaboração, pelos professores, destas práticas e dos saberes respectivos, manifesta-se em seu trabalho cotidiano com inter-relações e rupturas bem diferentes daquelas que as definições abstratas de funções e normas docentes supõem. Este processo contraditório de elaboração da prática docente em si mesma permite questionar a identificação única do professor como "agente reproduzidor da ideologia do Estado", por sua vez ao chamar a atenção para a debilidade da função reprodutora no trabalho destes professores, não identificamos necessariamente práticas alternativas coerentes. (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 67)

Conseguimos explicitar também que ocorre reprodução diante dos documentos. Porém, acreditamos que, por conta dos elementos apresentados por Bourdieu & Passeron (2008), verificamos que os elementos necessários à consagração do Caderno do Aluno/Professor não foram ainda naturalizados pelos professores de Arte. Apesar disso, como mostramos nas três observações realizadas, os conteúdos do currículo oficial são sistematicamente seguidos, mas com estratégias didáticas próprias a cada profissional observado. Isso também exemplifica como se manifestam as noções de conflito e cumplicidade apontadas por Rockwell (2009).

Quanto às possibilidades para o desenvolvimento do currículo, , evidenciamos uma disponibilidade dos docentes à formação continuada, e ao fazer artístico em sala de aula em alguma medida, mesmo sob a dupla jornada de trabalho. É possível inclusive ressaltar uma tendência a desenvolvimento de projetos autorais a partir do Currículo Oficial, pela alta rejeição aos documentos de norteamiento didático. Isso poderia abrir espaço para o desenvolvimento de arte/educadores, mais autônomos e criadores.

Identificamos ainda concepções modernistas e pós-modernistas, convivendo com traços tradicionalistas quanto à avaliação. Verificamos dispositivos avaliativos, tais como “o foco no processo”, entrega dos trabalhos e participação, mesmo sem avaliar explicitamente a aprendizagem de conteúdos, apontam uma rejeição aos métodos tradicionalista de “medição cartesiana” dos conhecimentos dos alunos. Por outro lado, comparações indevidas entre estudantes e ideias de “bom” ou “mal” acabamento em trabalhos de artes visuais ainda sobrevivem no “chão da escola”.

Também presenciamos como a formação continuada influenciou positivamente professoras como Patrícia e Sandra, resultando em abordagens e traços didáticos que podem ser categorizados como pós-modernas ou contemporâneas no âmbito da arte-educação. Isso demonstra a relevância do fator formação continuada para a efetivação de um ensino de Arte de qualidade.

Quanto aos limites, percebemos que a Reforma de 1971 continua influenciando as escolas públicas paulistas. Ela deixou inscrições, marcas no ensino de Arte, que ainda se expressam no cotidiano das escolas públicas paulistas. A ideia de polivalência, em nosso *corpus*, explicitou-se em todos os professores investigados, pois optaram pelas artes visuais. Dentre os entrevistados impera a formação em Ed. Artística, oriunda da Reforma Educacional de 1971. Não é preciso dizer que ela, tão criticada pelas associações de Arte-educadores em todo o país e pela Federação dos arte/educadores do Brasil, está longe de ser superada no contexto da educação escolar.

A ausência de um trabalho técnico e artístico, que aproxime o aluno da gramática básica de cada linguagem, acreditamos também ser fruto nas formações polivalente e sua continuidade pelos documentos com mesmo viés, como o Caderno do Aluno/Professor do Estado de São Paulo para o ensino de Arte. Como consequência, o desenvolvimento e a aprendizagem em Arte são cotidianamente limitados, por negligência das autoridades em relação ao componente curricular.

As inscrições deixadas pelas antigas reformas educacionais, como vimos, interferem objetivamente na realidade do ensino de Arte hoje. Somado a isso, não devemos desconsiderar a dimensão subjetiva do problema. Afinal, a pressão real que sofremos para que o ensino de Arte se reduza à “aula de desenho” ou de “desenho livre” sem orientação técnica mais desenvolvida, tem sua raiz no passado, advém de períodos sombrios da história política brasileira.

Quanto ao ensino técnico-artístico na educação básica, sabemos que ele pode sim incorrer em abordagens positivistas, no sentido apresentado por Barbosa (2012) no Cap. 3 deste trabalho. Essa abordagem, pode culminar em um ensino demasiadamente intelectualizado, cientificizante. Contudo, dentro de uma perspectiva pós-moderna (no âmbito da arte/educação) e valorizando a livre-expressão e o desenvolvimento criativo dos estudantes, consideramos que abordagem trabalho com a gramática das linguagens artísticas de modo mais desenvolvido pode ser um fator de impulsiona o desenvolvimento dos estudantes em termos imaginativos, de criatividade, superando as tendências à estagnação próprias à adolescência, conforme apontamos em outros artigos (IAVELBERG; BERNARDES NETO, 2018).

Apesar do que foi acima colocado, temos clareza de que o fator objetivo que mais determina o ensino de Arte hoje, para além dos fatores estruturais das escolas que impedem um ensino em Arte adequado, conforme já apontado em Iavelberg (2016, 2017) é a falta de docentes formados e, em especial, de docentes especialistas nas escolas brasileiras.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, vemos muitos professores com formação em pedagogia lecionarem a disciplina Arte, o que pode contribuir para o fortalecimento de concepções já superadas. E isso dificultará a inserção de ideais mais atualizados desse campo do conhecimento na educação básica. Assim, não se pode falar em uma reforma educacional séria que não inclua a formação de professores de Arte e a abertura de cursos de ensino superior capazes de formar os profissionais necessários.

Com relação à história do ensino de Arte brasileiro e às ideias que se fazem presentes no contexto escolar hoje, podemos dizer que práticas e conteúdos há muito combatidos, como o Desenho geométrico, não se fizeram presentes no *corpus* aqui estudado. Há elementos de práticas modernistas, como atividade que incentivam a livre-expressão, e pós-modernistas, como o incentivo à visita a museus e de apropriações técnicas, aqui especificamente no caso de Sandra.

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa, p. ex., é muito presente nos planos de aula, em que as aulas não são somente expositivas, do fazer ou do contextualizar. Em boa parte delas tentou-se contemplar essas três dimensões no processo de ensino-aprendizagem. Isso é uma clara evidência de possibilidades que se abriram, da efetivação de ideias muito desenvolvidas para a arte-educação no “chão da escola”. E elas podem ser aprimoradas caso haja o mínimo de interesse do poder público.

Por fim, ressaltamos que, em nossa análise a partir de todo esse processo de pesquisa, reforçamos que a formação docente, assim como as políticas públicas, joga um papel central para o futuro do ensino de Arte. Aí está a maior possibilidade e o maior limite do ensino de Arte hoje.

É uma possibilidade, pois demonstramos como, mesmo junto a professores não licenciados em artes visuais, uma pós-graduação na área resultou em uma profissional com ideias da arte/educação pós-moderna, como no caso de Patrícia, mesmo com traços tradicionalistas em algumas práticas. E em professores com formação inicial nesta linguagem, como Sandra, a formação continuada serviu para o aprofundamento em modalidade dentro da linguagem visual (Fotografia), possibilitando uma aula de altíssimo nível em uma escola pública na capital paulista.

O fator formação continuada também é o maior limite, não ele, mas sua condição de oferta e aproveitamento. Como apresentado, 80% dos entrevistados afirmam que o empecilho para a realização da formação continuada é a necessidade de acúmulo de cargo. Uma remuneração reconhecidamente baixa impele a um professor da rede estadual de São Paulo o acúmulo de cargo dificultando assim suas possibilidades de crescimento intelectual e

profissional. Além disso, como vimos, 12 dos 15 entrevistados (também 80%) quando são convocados pela DE NORTE 1 o são apenas uma vez ao ano. Dentre eles, 8, a maioria dentre os entrevistados, nunca foram convocados para uma Orientação Técnica. Isso claramente não é suficiente para contribuir com a formação continuada docente e significar um aprimoramento do professor em seu trabalho. Portanto, a falta de políticas públicas destinadas à formação continuada dos professores de Arte significa também um limite ao desenvolvimento do ensino de Arte.

O centro em se apontar possibilidades e limites é justamente buscar o aprimoramento de algo. Assim, esperamos termos sido claros no que consideramos que o ensino de Arte pode ser aprimorado no Estado de São Paulo: dar maior ênfase no fazer e na gramática das linguagens artísticas; oportunizar a formação continuada aos profissionais e continuar no caminho que leva à superação do ensino de Arte polivalente ou Educação Artística. Isso não se dá por decreto, mas exige uma mudança estrutural para que tenhamos qualquer lampejo de melhores possibilidades para o ensino de Arte brasileiro.

Em tempos de propostas como a Escola Sem Partido, da Reforma do Ensino Médio e de indicação de *vouchers* para a educação pública, alguns diriam que é apenas um sonho pensar em qualquer investimento para a educação, quanto mais no ensino de Arte. Afinal, alguns afirmam que é mais provável que essa disciplina deixe de existir. Porém, é preciso sonhar. Acreditamos sim que, com estudo, pesquisa, luta e organização, atuando junto às comunidades escolares e aos nossos pares, temos condições de desenvolver uma arte/educação que supere as inscrições do atraso e que possa desenvolver plenamente o ensino de Arte nas escolas brasileiras. Esta pesquisa visa ser, assim, uma pequena, mas necessária contribuição para a construção da arte/educação que tanto almejamos.

7. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012a.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012b. p. 13-27.

BERNARDES NETO, Pedro. O docente e o ensino da arte na rede estadual Paulista de Educação: sentidos e significações. In: CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho; GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto; REBOUÇAS, Moema Martins Rebouças. (Org.). **Sentidos e significações de uma Educação em Artes Visuais em tempos contraditórios**. 1ed. VITÓRIA-ES: UFES, Proex, 2017, p. 47-60.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: 10 de janeiro de 2003, p. 1.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: 11 de março de 2008, p. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

CACCIAGLIA, Mario. **Pequena História do teatro no Brasil (Quatro séculos de teatro no Brasil)**. São Paulo: T.A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1986.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 171 – 178.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?**. 4.ed. São Paulo – SP: Saraiva, 1984.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI. **Mil Platôs**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Vol. 1, 2ª ed., São Paulo: Editora 34, 2011. 128 p.

DELORS, j. (org.) (1998). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEG:UNESCO.

DUARTE, NEWTON. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. ver., Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma Introdução**. Tradução de Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

ERIKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. **Handbook of Research on Teaching**. New York: Publication Co., 1986.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FARIA, Maria Graça Druck de. **Terceirização: (des) fordizando a fábrica**. 1995. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e de Ciências Humana da Universidade estadual de Campinas-SP, 1995.

FISCHER, Geraldo Bueno. Práticas Performativas no Ensino Médio. In: *Anais do XXV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educação do Brasil*, Fortaleza – CE, 2015. Disponível em: <http://confaeb2015.ifce.edu.br/ANAIS/ANAIS.html>.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 10: 58-78, 1999.

FONTEIRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. 2ª ed. São Paulo: editora UNESP, 2008.

FRANGE, Lucimar B.P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 37-51.

GAILLOT, Bernard-André. Evaluer dans le context des arts visuels: vers une évaluation positive, 2006. Disponível em: <<http://gaillot.ba-artsplast.monsite-orange.fr/ladocimologieetapres/uqam-bag.pdf>>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GEERTZ, Clifford. Jogo Absorvente: notas sobre a briga de galos em Bali. In: **A interpretação das culturas**. 1ª ed. 13ª impressão – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IABELBERG, Rosa. Contribuições de Thierry de Duve à arte/educação contemporânea. In: ARANHA, C. S. G.; IABELBERG, Rosa. (Org.). **Espaços de mediação: a arte e suas histórias na educação**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2016, p. 147-164.

_____. **Arte/educação modernista e pós/modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IABELBERG, ROSA; BERNARDES, Pedro. Resistance tactics of creative self-expression to contemporary art/education: the role of critical and cultural pedagogy. *INTERNATIONAL STUDIES ON LAW AND EDUCATION*, v. 33, p. 119-128, 2018.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 179 – 194.

MARTINS, Miriam C. Conceitos e terminologia – Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 52 – 65.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: DIFEL, 1984. Livro I, Volume 1.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação artística: 1º grau**. São Paulo, SE/CENP, 1988. 59 p. il.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação artística: 1º grau. 2. Ed.** São Paulo, SE/CENP, 1991. 89 p. il.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação artística: 2º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1992. 79 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: caderno do professor; arte, ensino médio, 1ª série**. v. 1, São Paulo: SE, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: caderno do professor; arte, ensino médio, 1ª série**. v. 2, São Paulo: SE, 2014b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano**. São Paulo: SE, 2014c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Relatório dos estudos do SARESP 2013**. São Paulo: SE, 2014d.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 11ª ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. Ed. ver., Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. História das ideias pedagógicas do Brasil. 4ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

SAWAYA, Sandra M. Os relatórios educacionais e a reforma na educação: reflexões sobre a formação. *International Studies on Law and Education*, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, nr. 11, p. 61-68, mai-ago 2012.

SOUSA, N. C. P. de; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, nr. 3, p. 505-520, jul-set 2014.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino de Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 28-36.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.3 [cited 2014-05-27], pp. 443-466.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Trad. De Ângela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. Ed – São Paulo: Cortez, 2010.

SITES

ABEP. Critério Brasil, 2013. Disponível em:

<<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=835>>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, outubro de 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso: 17 de outubro de 2018.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Palácio do Rio de Janeiro, fevereiro de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 18 de outubro de 2018.

BRASIL. Decreto 7.24, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Palácio do Rio de Janeiro, abril de 1879.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 18 de outubro de 2018.

BRASIL. Decreto 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Distrito Federal, RJ, novembro de 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

BRASIL. Decreto 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Capital Federal, janeiro de 1901. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro, abril de 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 de outubro de 2018.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro, janeiro de 1925. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 22 de outubro de 2018.

BRASIL. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 23 de outubro de 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, abril de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, agosto de 1971. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 de outubro de 2018.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.

BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

IBGE. Sinopse do censo demográfico, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 22 de outubro de 2018.

REIS, Marcelo. Entra em cena a festa de teatro carioca. FAPERJ, 2007. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=1113.2.8>>. Acesso em: 30 de outubro de 2018.

RIQUEZA de 1% deve ultrapassar a dos outros 99% até 2016, diz ONG. BBC, jan de 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150119_riquezas_mundo_lk>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Dados educacionais. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>>. Acesso em 19 de abril de 2018.

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Diretorias de Ensino da Capital Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map_Cap_Diretoria.asp>. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

8. ANEXOS

Total de Professores Efetivos PEB II (Ensino Fundamental - Anos Finais – Ensino Médio) na Diretoria de Ensino Norte 1 (Nov/2017)⁵⁰:

TOTALIZAÇÃO DE DOCENTES EFETIVOS E NÃO EFETIVOS
COM ATRIBUIÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA DE NORTE 1
FONTE: CADASTRO CARGA HORÁRIA
VIGÊNCIA: NOVEMBRO / 2017
SEE/CGRH/DEPLAN/CEPEA

Nota:

Rg computado uma única vez por escola e disciplina.

TOTAL SELECIONADOS

195

							ED. ARTÍSTICA
COORDENADORIA	DIRETORIA	MUNICÍPIO	COD_CIE	COD_UA	NOME DA ESCOLA	CARGO	Efetivo
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	197	39739	AGENOR COUTO DE MAGALHAES DOUT	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	206	39740	ALIPIO DE BARROS PROFESSOR	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	37692	46704	ANA SIQUEIRA DA SILVA	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	924738	25205	ANILZA PIOLI PROFESSORA	PEB II	0
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	188	39741	ANTONIO CANDIDO CORREA GUIMARA	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	37643	46705	ANTONIO CARLOS FERREIRA NOBRE	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	620	39772	ANTONIO EMILIO SOUZA PENNA PRO	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	218	39742	ANTONIO FRANCISCO REDONDO PROF	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	632	39775	AUGUSTO DE MACEDO COSTA DOUTOR	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	450	39777	AUGUSTO RIBEIRO DE CARVALHO PR	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	37722	46706	CACILDA BECKER	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	224	39744	CANDIDO GONCALVES GOMIDE PROFE	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	46255	60756	CARLOS BORBA PROFESSOR	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	37709	46720	CARLOS FREDERICO WERNECK LACER	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	559337	39747	CENTRO ATEND SOCIOEDUC ADOLESC	PEB II	0

⁵⁰ Informações obtidas a partir do sistema de consulta pública do governo estadual de SP, o SiC-SP N° Protocolo 455831720389. Fonte: Cadastro de Carga Horária - Data Base: 20/12/2017.

CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	231	39745	CHIQUEINHA RODRIGUES	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	255	39746	CLDOMIRO CARNEIRO	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	37680	50862	CRISPIM DE OLIVEIRA PROFESSOR	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	479500	96906	CYNIRA STOCCO FAUSTO PROFESSOR	PEB I	0
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	292	39769	DALILA DE ANDRADE COSTA PROFES	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	559210	25278	DJEKUPE AMBA ARANDY	PEB I	0
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	37679	46719	EDGARD PIMENTEL REZENDE PROFES	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	901684	64030	EDUARDO GOMES BRIGADEIRO COHAB	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	924748	25206	ELISIO TEIXEIRA LEITE III	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	72503	27619	ELIZABETH APARECIDA SIMOES MES	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	267	39747	ERMANO MARCHETTI	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	923618	22927	EULICE SILVIO MENDONCA DA SILV	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	904260	69356	FELICIA DE RINALDIS FRANCO	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	46243	60757	FLAMINIO FAVERO PROFESSOR	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	925500	26403	FLORESTAN FERNANDES	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	115	39756	FRANCISCO FARIA NETO PROFESSOR	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	910296	77204	FRIEDRICH VON VOITH	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	279	39748	GALDINO LOPES CHAGAS PROFESSOR	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	24	39749	GAVIAO PEIXOTO BRIGADEIRO	PEB II	7
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	36444	39754	GENESIO DE ALMEIDA MOURA DOUTO	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	36500	46718	GERALDO HOMERO FRANCA OTTONI P	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	910302	77208	HELIOS HEBER LINO PROFESSOR	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	280	39750	HUMBERTO DE SOUZA MELLO GENERA	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	463061	95283	ILHA DA JUVENTUDE	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	243	39751	ISABEL VIEIRA DE SERPA E PAIVA	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	38097	50863	ITALO BETARELLO	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	907108	72071	JACOB SALVADOR ZVEIBIL	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	553	39781	JACOMO STAVALE PROFESSOR	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	923254	22706	JAIR TOLEDO XAVIER PROFESSOR	PEB II	5
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	924398	24454	JARDIM CANAA	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	103	39755	JOAO BOEMER JARDIM PROFESSOR	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	36	39757	JOAO SOLIMEO	PEB II	2

CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	395	39782	JOAQUIM LUIZ DE BRITO PROFESSO	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	413	39784	JOAQUIM SILVADO DOUTOR	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	463073	95284	JORNALISTA RUY MESQUITA	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	127	39758	JOSE ALTENFELDER SILVA PROFESS	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	46218	60072	JOSE BARBOSA DE ALMEIDA PROFES	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	39342	55166	JOSE OSCAR ABREU SAMPAIO	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	85	39759	JULIO CESAR DE OLIVEIRA PROFES	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	73	39760	JULIO DE FARIA E SOUZA PROFESS	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	904247	69354	LEONIDAS HORTA DE MACEDO PROFE	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	923606	22925	LUIZ SERGIO CLAUDINO DOS SANTO	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	924751	25207	LUIZA SALETTE JUNCA DE ALMEIDA	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	346	39787	MANOEL DA NOBREGA PADRE	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	36959	48084	MANUEL BANDEIRA	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	269359	29076	MARIA HELENA GONCALVES DE ARR	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	139	39761	MARIANO DE OLIVEIRA PROFESSOR	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	904259	69355	MARILENA PIUMBATO CHAPARRO PRO	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	401	39790	MARQUES DE TAMANDARE ALMIRANTE	PEB II	0
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	37102	46714	MARTIN EGIDIO DAMY	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	474	39791	MATHIAS AIRES	PEB II	0
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	36456	39752	MIGUEL OLIVA FEITOSA PROFESSOR	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	457243	94814	MORRO DOCE	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	414612	92776	NOE RODRIGUES PADRE	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	565	39793	NOSSA SENHORA DO RETIRO	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	152	39762	OCTAVIO MONTEIRO DE CASTRO PRO	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	910995	79168	OLINDA LEITE SINISGALLI PROFES	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	922249	21338	OSCAR BLOIS	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	290543	29808	OSCAR DIAS CORREIA MINISTRO	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	40460	55165	OSMAR BASTOS CONCEICAO PROFESS	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	41683	57253	OTTO DE BARROS VIDAL PROFESSOR	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	923624	22926	PARQUE ANHANGUERA	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	926103	27234	PARQUE NACOES UNIDAS II	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	361	39794	PASQUALE PECCICACCO	PEB II	1

CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	37667	46711	PAULO NOGUEIRA FILHO	PEB II	0
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	48598	62298	PAULO TRAJANO DA SILVEIRA SANT	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	164	39763	PIO TELLES PEIXOTO PROFESSOR	PEB II	4
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	644	39797	PIO XII	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	925861	27118	PROFESSOR RUBEM AZEVEDO ALVES	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	619	39799	REGENTE FEIJO	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	924726	25204	REGIANE DO CARMO MONTEIRO PROF	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	97	39753	RENATO DE ARRUDA PENTEADO PROF	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	924763	25208	REPUBLICA ARGENTINA	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	130333	27819	REPUBLICA DA COLOMBIA	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	922092	20056	SALVADOR LIGABUE PROFESSOR	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	59	39766	SEBASTIAO DE OLIVEIRA GUSMAO P	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	140	39765	SILVIO XAVIER ANTUNES PROFESSO	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	61	39767	SUZANA DE CAMPOS DONA	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	130321	27818	THAYANE LUZIMARA COSTA VALCACE	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	37655	47932	UBALDO COSTA LEITE DOUTOR	PEB II	3
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	924386	24449	VIRGINIA VALERIA APARECIDA DE	PEB II	1
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	48	39768	WALFREDO ARANTES CALDAS PROFES	PEB II	2
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	176	39764	ZENAIDE VILALVA DE ARAUJO PROF	PEB II	0
CAPITAL	D.E.REG. NORTE 1	SAO PAULO	44261	59320	ZORAIDE DE CAMPOS HELU PROFESS	PEB II	1

9. APÊNDICES

9.1. Entrevista informal 2 – Profa. Sandra

Entrevista informal 2 de maio de 2017

A professora relata um problema que teve após uma discussão sobre pichação em uma das salas de aula:

Sandra: “Então, em uma das aulas, onde eu estava abordando o tema da pichação, assim que gerou bastante polêmica, justamente por eles não entenderem a pichação como uma forma de arte, né. E uma das minhas tentativas era que eles tentassem argumentar então, já que eles não entendiam como uma forma de arte, por que aquilo não seria uma forma de arte. E assim, por exemplo, um dos levantamentos que eles fizeram é que não se entendia e por isso não era arte. E eu perguntei se isso era um critério, então tudo que você não entende não é arte porque você não entende? Você vai por exemplo num museu, numa galeria, você entende tudo? Então quer dizer que se eu, é... leitor, não conseguir interpretar o que o artista está querendo dizer então não é arte? E aí eles ficaram meio incomodados, assim, com as minhas provocações, assim, com os meus questionamentos. E aí uma das questões era a questão do muro né. O muro é da pessoa que construiu ou é de fora, assim, ou é público né. E aí eu trouxe uma frase de um dos pichadores que é mais conhecido, assim, acho que é Krista que ele chama, que ele fala assim né, que a pichação é considerada crime ambiental, mas ele fala assim que os muros são muito mais crime ambiental do que a própria pichação em si, porque a gente, é... o princípio da nossa sociedade é uma sociedade que ela é livre né, não tem essa coisa do que é privado e do que é público, tudo é público né, e o capitalismo é que trouxe essa ideia do público e do privado, e separou. Então a pichação na verdade ele coloca como menos crime ambiental do que o próprio muro. E aí ele [o aluno com o qual ela teve problema] ficou muito bravo, ele falou, imagina, meu pai pinta lá, e aí alguém vai e picha, e não sei o que, e aí eu fiquei tentando explicar. [e ele dizia] Ah mas porque não é autorizado, mas aí eu falei, justamente porque é uma contracultura, por estar questionando o sistema, então faz parte esse não ser autorizado. E nisso aí ficou, que foi uma discussão meio chata assim, eles meio que não deixaram eu concluir, ficaram só... sabe... meio exaltados assim. Aí, tudo bem, passou e no mesmo dia, deu uma e 20 da tarde [13h20], aí já tinha pai ligando aqui na escola. E aí primeiro a direção me procurou pra perguntar... pra falar da questão da pichação, que eu tava falando da pichação, e que eu tava incentivando, e que não sei o que, e aí veio me perguntar o meu lado. E aí eu expliquei, que eu estava falando sim da pichação, como uma forma de arte tal. E que tinha um projeto que era pra fazer no poste e tudo, expliquei o que que eu ia fazer. Ela [a direção] falou ah, então vou conversar com o pai de novo, aí ela ligou de novo e o pai explicou que o problema não foi falar da pichação, mas porque eu tinha feito uma brincadeira, que era tipo é... falei que hoje com essa lei da cidade limpa que a gente estaria fazendo uma coisa ilegal que era perigoso a gente até sair num camburão, mas eu falei que isso não ia impedir a gente de fazer a nossa arte, fiz uma brincadeira, e aí isso que gerou a polêmica, que o pai achou que eu tava incentivando a criminalidade, e que eu não podia ter falado isso, e que eu teria que me retratar, e foi isso aí.”

Pesquisador: e você percebeu uma mudança dos alunos depois dessa discussão, depois de todo esse processo?

Sandra: “Então, aí na aula seguinte, é... na verdade eu não me... eu não voltei atrás no que eu tinha falado, assim, porque não falei nada demais, assim, ao meu ver. Só que daí eu entrei num assunto que era do “Banks”, que também é uma forma de arte urbana, mas ele trabalha mais com estêncil, então aí meio que voltou um pouco no... não ficou tão... aí até aqueles alunos que estavam mais questionando, aí quando entra nisso eles não questionam, pra eles aquilo é tudo bem, só quando é a pichação em si que eles não reconhecem como uma forma de arte. E... e eu fiquei meio que sem saber assim, né, tipo, se eu tocava de novo no assunto, ou se não. Porque eu tentei mostrar, naquele dia mesmo eu fechei assim, aí eu fiquei pensando que talvez se eu voltasse de novo eu ia ficar parecendo que eu to tentando me justificar ainda mais, assim, sabe... não sei... fiquei meio confusa assim em relação a isso. Mas eu acho que tipo, o comportamento deles, eles são sempre meio ariscos, assim, porque é uma sala muito cheia, e eles são muito falantes assim, foi uma das salas que mais teve nota vermelha, que não entregaram o trabalho antes, no bimestre anterior. Então, acho que mudança em si no comportamento deles não.”

9.2. Questionário 1 – Fechado

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
São Paulo/201_

Pesquisador: Pedro Bernardes Neto
Orientadora: Profa. Dra. Rosa Iavelberg

Questionário

Todos os dados deste questionário terão uso totalmente voltado para uma pesquisa de Mestrado do proponente, não serão disponibilizados com identificação e terão autorização prévia do entrevistado.

1 - Nome

R.:

2 - Qual (s) a (s) UE (s) na (s) qual (s) você exerce o cargo de Professor (a) de Artes?

R.:

3 - Idade?

- () Entre 20 e 25 anos
- () Entre 26 e 30 anos
- () Entre 31 e 35 anos
- () Entre 36 e 40 anos
- () Entre 41 e 45 anos
- () Entre 46 e 50 anos
- () Entre 51 e 55 anos
- () Entre 56 e 60 anos
- () Mais de 60 anos

4 - Há quanto tempo exerce a função de professor (a) na rede estadual?

- ☐ Estou no Estágio Probatório
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 5 e 10 anos
- ☐ Entre 10 e 15 anos
- ☐ Entre 15 e 20 anos
- ☐ Entre 20 e 25 anos
- ☐ Entre 25 e 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

5 – Você possui acúmulo de cargo em outra rede pública ou privada?

- ☐ Sim, na rede municipal
- ☐ Sim, na rede privada
- ☐ Sim, na rede estadual
- ☐ Não

6 – Qual é a formação que você possui para exercer a função de professor(a) de Artes na rede estadual paulista? (Marque mais de uma opção se for o caso)

- ☐ Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes visuais
- ☐ Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música
- ☐ Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Teatro ou Artes Cênicas
- ☐ Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Dança
- ☐ Lic. em Artes visuais
- ☐ Lic. em Música ou Educação Musical
- ☐ Lic. em Teatro ou Artes Cênicas
- ☐ Lic. em Dança
- ☐ Bacharelado em Artes visuais com complementação pedagógica
- ☐ Bacharelado em Música com complementação pedagógica
- ☐ Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas com complementação pedagógica
- ☐ Bacharelado em Dança com complementação pedagógica
- ☐ Outra: _____ (Informe a graduação ou formação com a qual você ingressou como professora de Artes no Estado de São Paulo)

7 – Você leciona para quais séries do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no ano em que responde este questionário? (Marque mais de uma opção se for o caso)

- ☐ 6º ano/5ª série do Fund. II
- ☐ 7º ano/6ª série do Fund. II
- ☐ 8º ano/7ª série do Fund. II
- ☐ 9º ano/8ª série do Fund. II
- ☐ 1ª série do Ensino Médio
- ☐ 2ª série do Ensino Médio

☐ 3ª série do Ensino Médio

8 - Você realiza ou realizou formação continuada (especialização, complementação pedagógica etc.)? (Marque mais de uma opção se for o caso)

☐ Não

☐ Pedagogia

☐ Outra graduação concluída no curso de: _____ (Escreva o nome do curso de graduação concluído)

☐ Outra graduação em andamento no curso de: _____ (Escreva o nome do curso de graduação em andamento)

☐ Pós-graduação (especialização) concluída em: _____ (Escreva o nome do curso de especialização concluído)

☐ Pós-graduação (especialização) em andamento no curso de: _____ (Escreva o nome do curso de especialização em andamento)

☐ Mestrado: _____ (Escreva o nome do curso de Mestrado)

☐ Doutorado: _____ (Escreva o nome do curso de Doutorado)

9 - Quais as principais razões, em sua opinião, para a realização de uma formação continuada? (Marque mais de uma opção se for o caso)

☐ Evolução funcional e aumento salarial

☐ Melhorar meu desempenho profissional na rede estadual de SP

☐ Completar jornada com outra disciplina

☐ Lecionar outras disciplinas para aumentar minha renda familiar

☐ Melhor me formar para sair da rede estadual e procurar uma rede educacional que proporcione melhores salários e condições de trabalho

☐ Apreender outras linguagens artísticas para além daquela que me especializei na primeira graduação

☐ Outra: _____

10 - Quais os empecilhos, em sua opinião, para a realização de uma formação continuada? (Marque mais de uma opção se for o caso)

☐ Precisar acumular cargo em outra rede por conta do baixo salário da profissão de Professor na rede estadual paulista

☐ Nenhum, mas não acho necessário, exerço minha profissão com qualidade suficiente.

☐ A maior parte dos cursos para formação continuada são pagos e não tenho condições financeiras para arcar com os mesmos

☐ Outra: _____

11 - Você é chamada (o) com qual frequência para a realização das Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino NORTE ? (Referencial 2015)

- ☐ Pelo menos uma vez por semana
- ☐ Pelo menos uma vez a cada 15 dias
- ☐ Pelo menos uma vez por mês
- ☐ Pelo menos uma vez por bimestre
- ☐ Pelo menos uma vez por semestre
- ☐ Pelo menos uma vez por ano
- ☐ Nunca foi chamada (o)

12 - Quantos Professores de Artes efetivos trabalham em sua Unidade Escolar?

- ☐ Somente eu
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ Mais de 5

13 - Qual sua posição de escolha na atribuição de aulas deste ano?

- ☐ Primeira posição
- ☐ Segundo (a) a escolher
- ☐ Terceiro (a) a escolher
- ☐ Quarto (a) a escolher
- ☐ Último (a) a escolher
- ☐ Outra: _____

14 - Qual a função do ensino de Artes para você? (Marque mais de uma opção de achar necessário)

- ☐ Ensinar a desenhar
- ☐ Ensinar a tocar um instrumento musical
- ☐ Ensinar teoria musical
- ☐ Ensinar História da Arte
- ☐ Apresentação/Montagem de peças teatrais
- ☐ Apresentação/Montagem de coreografias
- ☐ Desenvolvimento da criatividade
- ☐ Apoio à disciplina de Português quanto às competências leitora e escritora
- ☐ Acesso ao acúmulo histórico-cultural humano com respeito às produções e técnicas de produção artística
- ☐ Ensinar o que é, e o que não é Arte
- ☐ Outra: _____

15 - Você utiliza o caderno do Aluno?

- ☐ Sim, mas raramente
- ☐ Sim, às vezes, como apoio às aulas

- () Sim, minhas aulas são todas baseadas no caderno do aluno
- () Não utilizo o material, mas sigo a sequência de situações de aprendizagem do caderno do aluno/professor
- () Não utilizo o caderno do aluno/professor

16 - Você utiliza o Livro Didático?

- () Sim, mas raramente
- () Sim, às vezes, como apoio às aulas
- () Não utilizo o material, mas sigo a sequência de conteúdo do Livro Didático
- () Não utilizo o Livro Didático

17 - Dentre as 4 linguagens artísticas, qual o seu nível de afinidade com cada uma delas em uma escala de 1 a 5? Considere que 1 significa nenhuma afinidade e 5 significa que você se considera proficiente na área.

- a) Artes visuais: 1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ();
- b) Música: 1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ()
- c) Dança: 1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ()
- d) Teatro/Artes Cênicas: 1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ()

18 - Quais os principais materiais que você utiliza em sala de aula? (Marque mais de uma opção se for o caso)

- () Giz e Quadro Negro
- () Caneta Piloto e Quadro Branco
- () Aparelho de som
- () Datashow ou equipamento similar para exibição de vídeo
- () Notebook
- () Computador (es) da escola
- () Pincéis e tinta guache
- () Tinta a óleo
- () Cartolinas
- () Telas para pintura
- () DVD's
- () CD's
- () Instrumentos musicais

() Outros que gostaria de citar: _____

19 - Só responda essa questão se você assinalou a opção “instrumentos musicais” na questão anterior. Quais as categorias e nomes de instrumentos musicais que existem em sua escola?

() Instrumentos musicais de percussão(Escriva abaixo o nome dos instrumentos desta categoria que existem em sua escola):

() Instrumentos musicais de sopro (madeiras e metais): (Escriva abaixo o nome dos instrumentos desta categoria que existem em sua escola):

() Instrumentos musicais de teclas (idiofones): (Escriva abaixo o nome dos instrumentos desta categoria que existem em sua escola):

() Instrumentos musicais de cordas (cordas dedilhadas e tocadas tradicionalmente com arco) (Escriva abaixo o nome dos instrumentos desta categoria que existem em sua escola):

() Cotidiáfonos (materiais do cotidiano utilizados de modo não convencionais para o fazer musical)

() Instrumentos musicais construídos na e para a escola com materiais de sucata.

20 - Você acha que a abordagem (didática) em sala de aula influencia significativamente o processo de aquisição de conhecimento por parte dos alunos?

() Não, o que importa é a assimilação do conteúdo, independentemente de como a aula é ministrada;

() Não, independente da abordagem (didática), a aquisição do conteúdo depende do interesse dos alunos;

() Sim, a didática pode facilitar a assimilação de conteúdos por parte dos alunos, mas não é o principal fator;

() Não, independente da didática, outros processos externos à escola criam barreiras entre o estudante e o conteúdo;

() Sim, a didática é o principal fator, em sala de aula, para a efetivação com sucesso do processo de aquisição de conhecimento por parte dos alunos

21 - Quais atividades você desenvolverá com seus alunos no 3º Bimestre do ano letivo de 2016 nas turmas para as quais você leciona?

R.:

22 – Em sua opinião, qual o nível de envolvimento dos alunos com sua disciplina em termos de atividades realizadas e não realizadas?

- () Todas as atividades solicitadas são realizadas com resultado satisfatório
- () Todas as atividades solicitadas são realizadas com resultado insatisfatório
- () Mais da metade dos alunos realiza as atividades solicitadas de modo satisfatório
- () Menos da metade dos alunos realiza as atividades solicitadas de modo satisfatório
- () Mais da metade dos alunos não realiza as atividades propostas
- () Nenhum aluno realiza as atividades propostas

23 – Em sua opinião, qual a classe social dos seus alunos de acordo com a renda familiar deles? O parâmetro aqui utilizado é o do CRITÉRIO BRASIL 2013.

- () Classe E – R\$403,00
- () Classe D – R\$618,00
- () Classe C2 – R\$933,00
- () Classe C1 – R\$ 1.391,00
- () Classe B2 – R\$ 2.327,00
- () Classe B1 – 4.558,00
- () Classe A2 8.099,00
- () Classe A1 14.366,00
- () Não tenho condições de opinar sobre isso

24 – Quantos alunos vêm continuamente em todas as suas aulas?

- () de 5 a 10
- () de 10 a 20
- () de 20 a 25
- () de 25 a 30
- () de 35 a 40
- () de 40 a 50
- () de 50 a 60

25 - A que você atribui as ausências dos alunos em sala de aula? (Marque mais de uma opção se você achar necessário)

- () Desinteresse
- () Problemas familiares
- () Dificuldade de conciliar trabalho com estudos
- () A escola não motiva os alunos a estudar

- () Essa geração de jovens não gosta de estudar
 () Gravidez precoce (no caso das alunas)
 () Inserção dos alunos no tráfico e demais atividades criminais precocemente
 () Uso de Drogas

26 - Você tem a oportunidade de trabalhar as séries do Fund. II e EM continuamente? Por exemplo, lecionar à 1ª, depois à 2ª e 3ª séries do ensino médio de modo a caracterizar um trabalho contínuo com os alunos durante todo o ciclo de Ensino Médio.

- () Não, minha escola atende turmas de Fundamental II e Ensino Médio, assim alguns anos nem sequer leciono para o Ensino Médio regular
 () Sim, mas isso raramente acontece
 () Sim, mas leciono para algumas turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries do EM todos anos. Assim, não há plena continuidade de todas as turmas, no sentido de não lecionar para as mesmas turmas do anterior no ano seguinte todos os anos
 () Sim, no meu caso há plena continuidade de ensino durante todo o ciclo do ensino Médio junto às turmas
 () Não, todo ano trabalho com turmas das mesmas séries

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

9.3. Questionário 2 – Aberto

Universidade de São Paulo
 Faculdade de Educação
 São Paulo/201_

Pesquisador: Pedro Bernardes Neto
 Orientadora: Prof. Dra. Rosa Iavelberg

Questionário

Nome: _____
 Escola: _____

1 – Abaixo seguem conteúdos e habilidades do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para a disciplina Artes, referente ao 1º Bimestre da primeira série do Ensino Médio. Selecione dois conteúdos do Currículo de cada um dos tópicos e escreva sua compreensão e os significados destes conteúdos para você. Faça o mesmo com os tópicos referentes às habilidades.

Conteúdos:

- Heranças culturais; patrimônio cultural imaterial e material; estética do cotidiano; tradição e ruptura; ligação arte e vida; arte contemporânea;

R.: _____

- Escola de samba; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular;

R.:

Habilidades:

- Investigar a arte e as práticas culturais como patrimônio cultural no contexto da cultura urbana;

R.: