

ENSINO DE ARTES, POLÊMICAS ATUAIS



Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (org.)

ENSINO DE ARTES, POLÊMICAS ATUAIS

MESAS DE DEBATE NO
IV ENREFAEB - SUL
XIII COLÓQUIO SOBRE O ENSINO DE ARTES - AAESC

Conselho Editorial da AAESC

Consuelo Alcioni Borba Schlichta – UFPR

Federico Buján – UNA/UNR

Gerda Schutz Foerste – UFES

Isabela Frade do Nascimento – UERJ

Luana Wedekin – UDESC

Sandra Makowiecky – UDESC

Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC

Vera Lúcia Penzo Fernandes – UFMS

Diretoria AAESC – Biênio 2018/2020

Presidente: Cristiane Pedrini Ugolini

Vice-Presidente: Roseceli Martinhago Vieira

1ª Secretária: Patrícia Maria Macedo Alves

2ª Secretária: Luciana Cesconetto Fernandes da Silva

1ª Tesoureira: Priscila Anversa

2ª Tesoureira: Tatiana Cobucci Farias

Diretor de Promoção: Silemar Maria de Medeiros da Silva

Vice-Diretor de Promoção: Luzia Renata da Silva

Diretor de Divulgação: Giovana Darolt Hillesheim

Vice-Diretor de Divulgação: Anderson Eduardo de Barros

Conselho Fiscal

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Tauana Pizzolatto

Sandramara Goulart dos Reis

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (org.)

ENSINO DE ARTES, POLÊMICAS ATUAIS

MESAS DE DEBATE NO
IV ENREFAEB - SUL
XIII COLÓQUIO SOBRE O ENSINO DE ARTES - AAESC

1ª Edição
Florianópolis



2020

Coleção Formação em Artes

Associação de Arte Educadores de Santa Catarina – AAESC

editoraaaesc@gmail.com

Produção Editorial

Diagramação: Priscila Anversa

Desenhos: Gabriel Santos

Tiragem: e-book

Apoio: Programa de Extensão LIFE (CEART/UDESC)

Ficha catalográfica elaborada por
Ketry Gorete Farias dos Passos CRB 14/1179

E59

Ensino de artes, polêmicas atuais: mesas de debate no IV ENREFAEB - Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes - AAESC, 2020, Florianópolis [recurso eletrônico] / Organizado por Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. — Florianópolis : AAESC. 2020.
80 p. — (Coleção Formação em Artes)

Inclui referências

ISBN 978-65-88730-01-0 (recurso eletrônico)

1. Ensino de artes. 2. Desafio social e crítico na docência artística. 3. Desafios na formação em artes. 4. Políticas públicas. I. Fonseca da Silva, Maria Cristina da Rosa. II. Associação de Arte Educadores de Santa Catarina - AAESC.

CDD 707

SUMÁRIO

06

APRESENTAÇÃO

Cristiane Pedrini Ugolini

11

A BNCC COMO FRAGMENTO DE UM PROJETO: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO ENSINO DE ARTES

Ana Luiza Ruschel Nunes – UEPG

Giovana Bianca Darolt Hilleshein – IFSC – Xanxerê

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – UDESC

27

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Sergio Figueiredo (UDESC/SC)

Regina Finck Schambeck (UDESC/SC)

Tereza Cristina Benevenuto Lautério (IFC/Som)

43

CONVERSAS SOBRE PESQUISA EM ARTE E EM EDUCAÇÃO: DESAFIO SOCIAL E CRÍTICO NA DOCÊNCIA ARTISTA

Aurélia Regina de Souza Honorato/E.E.B. Sebastião Toledo dos Santos - UNESC

Cristiano José Steinmetz/Museu da Infância

Talia Jeremias/UNESC

52

POSSÍVEIS PERFIS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE E AS POLÍTICAS DA ARTE NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Daniel Bruno Momoli (Pré-Vestibular Popular do PT e UNIARP)

Carmen Lúcia Capra (UERGS)

Luciana Gruppelli Loponte (PPGEdu/UFRGS)

65

COM A PALAVRA TRÊS PROFESSORAS: VELHAS CONCEPÇÕES DO FAZER ARTÍSTICO SOBRE NOVAS BASES?

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta (UFPR)

Joseane Padilha Gonçalves (Colégio Estadual Des. Cunha Pereira, Paraná)

Lucinea Dobrychlop (Escola Municipal Presidente Pedrosa, Curitiba)

77

OS AUTORES

Apresentação

A Associação de Artes Educadores do Estado de Santa Catarina possui mais de 30 anos de estrada na luta na formação do Professor/Educador de artes. Tem como finalidades, o interesse dos professores de arte; a valorização do ensino de arte; representação dos profissionais da área perante o poder público, entidades e instituições. Preocupa-se também com a mobilização dos profissionais da área em torno de questões que sejam conflitantes com os interesses básicos do ensino de arte. Por meio de sua ação, a entidade visa contribuir para a qualificação da formação, bem como, intercâmbios, atividades culturais, congressos, círculos de estudos e diversas atividades pedagógico-científicas, artísticas e culturais.

Nessa caminhada, a Associação de Artes Educadores do Estado de Santa Catarina tem realizado dois eventos que se tornaram uma referência na luta para fortalecer e defender o ensino de Artes: Colóquio Sobre Ensino de Artes e Encontro Regional da FAEB Sul.

O Colóquio Sobre Ensino de Artes encontra-se na sua décima terceira realização, sendo realizado na cidade de Florianópolis, mas a partir do ano de 2012, sentiu-se a necessidade de que o colóquio acontecesse além dos muros da capital, tendo já realizado edições nas cidades de Criciúma, Chapecó, Lages e Rio do Sul.

O colóquio oportuniza a troca de experiências entre professores e estudantes de artes de todo o estado e a possibilidade de discussão sobre todas as questões que envolvam o ensino de artes, seja no âmbito estadual ou nacional. O Encontro Regional da Federação de Arte educadores do Brasil - FAEB Sul já está na sua quarta edição e tem discutido principalmente a atuação dos arte Educadores da Região SUL (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) para a discussão com as outras regiões do Brasil, levando o posicionamento sobre os cursos de formações, as legislações pertinentes a Arte e a Educação.

Em agosto de 2018, realizou na Universidade do Extremo Sul Catarinense, na Cidade de Criciúma, o XIII Colóquio Sobre Ensino de Artes e IV Encontro Regional Sul da FAEB, com o tema ENSINO DE ARTES E POLÍTICAS PÚBLICAS: MANUTENÇÃO DOS DIREITOS E NOVAS CONQUISTAS. A temática deste evento foi escolhida devido às discussões advindas das recentes mudanças ocorridas no campo da educação e das artes nos últimos anos. Professores, por meio de suas associações, resistem ao modelo de formação aligeirado, ao corte sistemático dos direitos conquistados e ao cerceamento dos conteúdos das artes nos espaços expositivos e na sociedade como um todo. Também no campo do trabalho, há uma sistemática ofensiva contra as mordidas colocadas nos profissionais que se opõem às diretrizes impostas pelas políticas públicas neoliberais. Nessa perspectiva, o evento concretiza-se como espaço de luta, reflexão e organização para enfrentar os desafios sociais e, fundamentalmente,

opondo-se à precarização da formação docente implicada no modelo instrumental dissociado do papel crítico.

Nesta edição, foram apresentadas cinco mesas, em que foram debatidas as pesquisas realizadas nos três estados do sul do Brasil, estudos de grande importância para o entendimento que está se dando a formação e capacitação do professor de arte dentro da região Sul e do país como um todo.

Muitos foram os debates sobre as questões que envolvem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e toda a luta para que os professores de Artes, através de Federações e Associações, pudessem ter voz para discutir essa nova base que pode fazer com que as Artes percam seu papel fundamental dentro da educação brasileira, sendo relegada a apenas um penduricalho do sistema educacional. Entender como se construiu essa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), qual o caminho que foi traçado, quais os pressupostos foram instaurados para que esse documento fosse remexido a ponto de dismantlar conquistas de anos da educação brasileira.

Foram tema de debate o ensino de música no currículo escolar que, apesar das conquistas da área desde a LDB de 1996 e da Lei 13.278/2016 que definiu as quatro linguagens das artes (artes visuais, a dança, a música e o teatro) como componentes curriculares, sofreu poucos avanços e estamos na eterna luta contra a polivalência, prática que não dá conta do ensino de artes nas escolas brasileiras.

Conhecer modelos de currículos em que o ensino de arte está presente e produzindo bons resultados na comunidade onde a escola está inserida, como o caso do Ensino Técnico Integrado ao Médio das escolas técnicas, que tiveram um grande crescimento em nosso estado e no país nas gestões anteriores, tem sido de um grande alento para continuarmos na luta, pois esses casos de sucesso nos mostram como a arte pode ser transformadora.

Outro ponto muito discutido quanto ao ensino de arte, é o ensino inclusivo, sendo um dos assuntos que tem sempre sendo debatidos nos encontros de professores de artes. Avanços como o Estatuto da Pessoa com Deficiência tem ajudado professores e familiares a ampliar a inclusão desses alunos no sistema educacional brasileiro e Santa Catarina é um estado da federação que tem conquistado muitos avanços com relação à inclusão. Mas ainda há um abismo muito grande entre as conquistas legais e a formação de professores para dar conta dessa realidade. Em pleno século XXI, com tantos avanços tecnológicos, a educação brasileira ainda transita com práticas que não garantem o ensino para alunos “normais”, quem dirá dar conta dessa nova realidade. Mas eventos como XII Colóquio Sobre Ensino de Artes e IV Encontro Regional da FAEB Sul tem a cada ano possibilitado a troca de experiências entre professores que, apesar de todas as dificuldades, encontram caminhos para ensinar artes para essa nova diversidade de alunos que fazem parte da comunidade escolar.

As pesquisas de Alice nos levam a perguntar como vamos reencontrar a poesia, as memórias, as influências que nos fizeram Professores de Arte. O dia a dia da sala de aula, muitas vezes faz com que o professor esqueça seu lado de artista, da sua produção autoral. No campo das artes todo objeto, assunto e temática podem ser transformados em obras de arte, em ensino de arte, talvez por isso o falso entendimento de ver as artes como recurso e não como componente curricular. Para complementar nossa leitura, encontraremos a análise do perfil de formação do professor de Artes Visuais levantadas em 41 instituições de Ensino no Brasil, sendo 14 no Sul, lembrando que a oferta de cursos de artes tem diminuído no país e apesar de vários avanços na formação do professor de artes, ainda precisamos quebrar vários paradigmas quanto à formação em Artes Visuais.

E para finalizarmos nossa leitura, vamos entrar na discussão de como as terminologias para designar como deve o professor de arte ensinar, o que muitas vezes confronta uma estrutura escolar que, muitas vezes, inviabilizam o trabalho do professor em sala. A eterna discussão entre o discurso e a prática, estando o fazer do dia a dia da sala de aula distante das discussões realizadas nos bancos da academia.

Chegamos ao fim da apresentação, mas ao início da leitura em que tudo que foi relatado anteriormente será ampliado. Indiferente das conclusões concordantes ou discordantes que esses textos possam nos levar, somos profissionais que estamos sempre lutando e, a cada pequena ou grande conquista, ganhamos fôlego para continuarmos em frente, pois acreditamos na Educação e no poder de transformação da sociedade através das Artes.

Cristiane Pedrini Ugolini
Presidente da AAESC
Gestão 2018/2020



A BNCC COMO FRAGMENTO DE UM PROJETO: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO ENSINO DE ARTES

Ana Luiza Ruschel Nunes – UEPG
Giovana Bianca Darolt Hilleshein – IFSC – Xanxerê
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – UDESC

Introdução

Este texto objetiva ressaltar aspectos principais da conjuntura que circula a aprovação e implementação da BNCC, processo permeado por modificações de Políticas Públicas da Educação. Em tempos de golpe, a interferência no ensino das artes e na formação de professores das diversas expressões, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, desdobrou-se em um atraso de 30 anos.

O texto dividido em tópicos pretende apresentar primeiramente a conjuntura que propiciou a produção da BNCC distante do interesse dos educadores da área de Arte, bem como alguns dos aspectos que cabem ressalvas no referido documento. O segundo tópico apresenta as lutas da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), gestão (2015-2016) compreendendo e agindo na luta pela base como uma necessidade e reconhecendo a dimensão política de resistência. A FAEB tem alcançado por meio da articulação com diferentes organizações associativas, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) e Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), o ecoar de suas proposições políticas no campo de conhecimento da Área de Arte. Por fim, o terceiro tópico apresenta um recorte acerca do perfil dos professores de Artes da rede pública de educação básica catarinense, demonstrando como o contexto previamente descrito repercute na sua formação.

A conjuntura política atual, a cantilena que embala a BNCC

Como abordado por Sclesener, Masson e Subtil (2016, p. 15), “Se vivemos as condições de uma nova estetização da política, precisamos enfrentar a necessidade de politizar a arte para renovar a educação”. Partimos da fala das autoras para ressaltar que a arte sozinha não transforma a realidade, portanto necessitamos de um coletivo pensante, que trabalhe coletivamente nesse processo. Sendo assim, compreendemos o IV Encontro Regional Sul da FAEB-ENREFAEB/SUL, 2018, como um espaço de luta e conquista contra-hegemônica.

Partimos do pressuposto que o governo Temer (2016) deu continuidade ao processo de dismantelamento da educação brasileira iniciado com Fernando Henrique (1995-2003) e pouco combatido pelos governos posteriores. Assim,

após o golpe realizado por meio do impedimento sofrido pela presidente Dilma (2011 - 2016), em 2016 o governo ilegítimo encontrou as condições objetivas para implementar como uma avalanche de medidas provisórias o pacote neoliberal que retira os direitos dos trabalhadores e solapa a educação e saúde. Esse golpe foi sustentado pelas forças conservadoras e acarreta no aprofundamento do quadro de desigualdades. No intuito de demonstrar como estas se manifestam, esclarecemos a seguir aspectos contextuais que consideramos impulsionadores da crescente precarização da formação docente no Brasil.

Estava em curso, no Governo Dilma, o projeto de consolidação de um sistema nacional de educação a partir da aplicação do Plano Nacional de Educação. Como parte desse processo, foi iniciada a produção de um documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construído democraticamente para indicar um conjunto de saberes a serem ensinados na escola. Contudo, já no final do Governo Dilma, o processo de construção da BNCC foi conturbado. De um lado, a interferência das entidades religiosas, os movimentos conservadores e interesses empresariais; de outro, os interesses das entidades educacionais, dos movimentos sociais e das entidades de representação no campo educacional.

Segundo o documento final da BNCC (2017), a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, período em que recebeu 12 milhões de contribuições individuais ou coletivas. Participaram da sistematização das propostas pesquisadores das Universidades de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), diz o documento que além de sistematizar, também subsidiaram a elaboração da segunda versão.

Aponta o documento da terceira versão, que a segunda foi debatida em seminários a partir de maio de 2016 por cerca de nove mil pessoas entre professores, gestores e especialistas em educação. (Segundo) Diz o documento oficial da BNCC, que esse debate foi realizado pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os resultados foram sistematizados por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela Universidade de Brasília-UnB.

Finalmente o texto da primeira e segunda versão foi enviado para discussão de especialistas no Brasil e convidados externos, o resultado do trabalho foi encaminhado ao Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, um grupo de trabalho instituído pela Portaria MEC n. 790/20164. (Terceira Versão BNCC).

Para abordarmos as especificidades do documento da área de arte é preciso atentar a alguns pressupostos do documento geral, o primeiro diz

respeito a ideia de conhecimentos e competências e o segundo a demarcação dos princípios e propósitos da BNCC:

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)¹, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL/CNE,2017,p. 07).

Podemos dizer que o jargão competência tem sua origem na transposição do discurso empresarial para a escola, com vistas a ampliação da produtividade. Além da crítica a essa visão empresarial, é possível dizer que há por parte de alguns autores como Perrenoud (1999), uma retomada do conceito de competência utilizado na transposição do discurso empresarial para a escola, com novas roupagens liberais. Duarte (2008), trata desse tema e aponta as evidências que relacionam a pedagogia das competências de Perrenoud com as pedagogias do “Aprender a aprender”, que revisitam os pressupostos da escola nova, uma pedagogia de cunho liberal muito presente no Brasil entre os anos de 1930.

Segundo Duarte (2008) em sua crítica a Perrenoud (1999) destaca que o autor ressalta os métodos ativos, a mudança do ensino, da lógica do ensino para a lógica do treinamento. Em sua reflexão Duarte apresenta as relações entre as “pedagogias do aprender a aprender” e algumas ilusões da sociedade do conhecimento. Igualmente, ressalta que nos documentos consultados: o relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como relatório Delors, e o capítulo “Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais, do volume I, das ‘séries iniciais, quatro posicionamentos merecem destaque: 1) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza sem o professor; 2) É mais desejável que o aluno aprenda o como aprender do que os conhecimentos propriamente ditos; 3) Para que a aprendizagem seja válida os conteúdos devem emergir dos interesses das próprias crianças. 4) a Escola deve preparar os alunos para acompanharem o quadro acelerado de mudanças da sociedade. A pergunta posta pelo autor e que não teremos tempo para discutir nesse artigo, é: Qual o tipo de professor a sociedade capitalista precisa para implementar as quatro diretrizes postas acima?

É possível intuir a partir da leitura de Duarte (2008) que um professor com pouco formação e com baixos salários pode dar conta desses quatro pontos. Por outro lado, mesmo nos limites da sociedade capitalista o direito ao conhecimento, a formação de professores como intelectuais é condição necessária para a diminuição da condição de exploração, bem como do direito ao acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Uma análise da BNCC na área de arte, nos mostra como há uma sistematização rasa, genérica e de pouca profundidade nos conceitos presentes

no documento. A polêmica em relação ao Ensino de Arte no Ensino Médio é outro aspecto a ressaltar. Analisando o § 2º da redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, é possível ressaltar que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Assim, nos perguntamos: incluir estudos e práticas garante a inserção da disciplina Artes na matriz curricular no Ensino Médio?

A organização da BNCC, no tópico Arte

A estrutura da BNCC é o primeiro espaço de perda da condição de área da Arte, pois deixa de ser um componente independente e passa a ser um componente assessorio na área de linguagens. E as sub-áreas de Arte passam a ser designadas como linguagens. Diz o texto da BNCC, “A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (BNCC, 2017, p. 151). O documento também propõe seis dimensões a saber: criação, crítica, estesia e expressão. Ainda segundo o documento:

Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BNCC, 2017, p. 152).

Finalmente, o documento traz o termo Artes Integradas como elemento capaz de produzir integração entre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Será uma reinvenção da polivalência? Essa é a questão central a se pensar. Se a BNCC abordasse diretamente a temática da docência por área, com professor específico para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro não existiria a desconfiança com o termo artes integradas, certamente ele abordaria a necessidade de processos de troca, de diálogo que todo bom professor de arte já realiza em sua prática pedagógica. No entanto, o documento sequer aborda a questão do professor que ministra a disciplina de Artes na escola, quanto mais a necessidade de formação específica. Deste modo a análise possível de se fazer é de que as artes integradas não são nada mais, nada menos que a velha polivalência.

Finalmente não podemos deixar de observar que até no número de páginas ocupados no texto da terceira versão temos a arte em desvantagem, primeiro a Língua Portuguesa com 53 páginas, depois a Educação Física com 18 páginas e Artes com 12.

A proposição da BNCC com força de lei é um elemento importante a ser considerado, pois diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

ela deverá ser implementada na prática. Ocorre que no cenário das artes temos uma BNCC esvaziada de conteúdo, será essa a ideia? A quem interessa a escassez de conhecimentos na área de arte na escola? A FAEB tem buscado resistir a esse desmonte.

As lutas organizadas pela FAEB para resistir aos desmonte na BNCC

Uma intensa luta política histórica, que uma concepção democrática e colaborativa de seus associados, a diretoria (2015-2016) percebe que mais uma vez a FAEB enfrentaria politicamente ações de embate com o governo diante do Ministério da Educação e da Cultura frente do contexto que exigia resistência. Nesse contexto a FAEB chama as demais associações, para numa luta coletiva e de força política se manifestar em relação as políticas públicas e unir vozes para a permanência do direito ao ensino e aprendizagem das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, no contexto da Educação Básica escolar. Essa ação foi organizada no final de 2015 e início de 2016 em especial diante do MEC/SEB que excluía e ameaçava as conquistas históricas do ensino das artes na Educação Básica e na formação inicial e continuada dos professores. Foi da FAEB o alerta para a área das Artes se posicionarem em luta e, exigir continuidades nas ações, questionando as Políticas Públicas propostas pelo MEC de forma anti-democrática. Nesse contexto, próximo ao CONFAEB de 2015, em Fortaleza/CE, a organização de uma contra proposta iniciou na FAEB e juntamente com professores de artes de cada expressão participantes na ABEM, ABRACE, ANDA E ANPAP e, nesse sentido se formou um grupo para estudos e apontamentos das fragilidades da BNCC. Iniciou ao mesmo tempo um embate político junto ao MEC e aos construtores de leis nesse país, o Senado e a Câmara dos Deputados, concomitante. Tínhamos que lutar nas entranhas da BNCC, sem apoio e ao mesmo tempo tínhamos que lutar politicamente pela aprovação do Projeto de Lei nº 7.032/2010 que intencionalmente estava sendo tramitado nessas instâncias deliberativas. Tomamos conhecimento de que o interesse da urgência nos encaminhamentos pela FAEB nas instancias do Senado e Câmara dos Deputados cuja articulação política interna era para sua não aprovação. Mas negar por negar não seria uma postura democrática e a resistência não cessou. Depois de muita luta, o acesso a Coordenação da Secretária de Educação Básica-SEB/MEC e a comissão de especialista, só aconteceu quando foi entregue pela Diretoria da FAEB ao Ministro da Educação Aloisio Mercadante, em audiência pública, em São Paulo, um ofício que já tinha sido enviado por protocolo a várias instancias administrativas do MEC e MINC, solicitando a participação da FAEB nos diálogos acerca da BNCC.

O Ministro da Educação ouviu a FAEB e imediatamente a Coordenação da SEB/MEC chamou a Diretoria da FAEB que articulada com as associações como a ANDA, ABEM e ANPAP convidou-os a participar na primeira reunião que a FAEB

(que) foi chamada para discutir a BNCC em sua primeira versão publicizada. Foi em fevereiro de 2016, no MEC, uma reunião da área de Artes junto ao coordenador da comissão de especialistas da área de artes e demais membros compostos por profissionais das áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Participou toda a diretoria da FAEB e presidentes das associações acima referidas e nesse encontro pontuamos as fragilidades na BNCC em arte como o denominado subcomponente sendo no momento a maior resistência dos professores e pesquisadores das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e, da entrega nesse contexto do abaixo assinado para retirada da denominação referida do sub-componente, encabeçado pela Conselheira da FAEB professora Dra. Ana Mae Barbosa. Nessa oportunidade a FAEB já tinha deliberação em assembleia, tanto dos associados, como no Fórum de Coordenadores de Cursos de Licenciatura a aprovação da proposta de formação/criação da área de conhecimento em Artes, de forma independente, na BNCC. Essa medida necessitava ser agilizada pois naquele momento, a Lei n.13.278, sancionada em 2 de maio de 2016, já estava inserida na LDB N 9.394/1996 (atualizada) e o processo era irreversível para a retirada das artes visuais, dança, música e teatro, da BNCC. Essa é a maior conquista da FAEB dos últimos dez anos e por contradição histórica a FAEB repudia a BNCC que coloca a arte como subcomponente na área das linguagens, revertendo a Lei N.13.278/2016.

Outra reverberação foi a proposição da FAEB em reunião no MEC/SEB, e com o MINC/SEFAC e em audiência com o Conselho Nacional de Educação-CNE, a criação de uma área de Artes, com as especificidades das expressões de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Isto ocorreu no Lançamento do Fórum Nacional de Artes, Inovação e Cultura, pelo MINC/SEFAC, para na discussão engendrar uma definição de Estratégia para Implementação da Lei N.13.278, sancionada pela Presidenta em 02/05/2016, já inserida alterou na LDB nº. 9.394, de 1996. LEI N. 13.278, em 2 maio de 2016, como segue:

Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art.26.

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

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. Art. 3º Esta Lei entra

em vigor na data de sua publicação. Brasília, 2 de maio de 2016;
195o da Independência e 128o da República. DILMA ROUSSEFF

Com a aprovação essa Lei N. 13.278/2016, o ensino das artes visuais, dança, música e teatro se tornam obrigatórios em suas especificidades. Assim a luta e as ações se encaminharam a exigência dessa obrigatoriedade das artes visuais, dança, música e teatro na educação básica e inserção na BNCC, para o cumprimento dessa Lei aprovada e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Esta foi e atualmente ainda está sendo uma luta junto a MEC, desde maio de 2016.

Paralela a essa aprovação a FAEB junto às instituições de ensino superior, direcionou o encaminhamento pelo Fórum das Licenciaturas em Artes, para propor estratégias e a ações para fortalecer o campo das artes e da cultura e na aprovação por unanimidade da criação de uma área de artes, junto ao CNE e na ampliação do Cursos de Licenciatura em todas as especificidades de formação de professores, diante da obrigatoriedade das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, na Educação Básica. Nesse contexto ocorre no âmbito da participação da FAEB por convite pelo MINC, do “Fórum Nacional de Formação e inovação em Arte e cultura” e, após tal Fórum, tínhamos a proposição das estratégias sobre a implementação da Lei N. 13.278/2016, na obrigatoriedade das artes visuais, dança, música e teatro, no currículo da Educação Básica e encaminhamento como já referida anteriormente, a Petição ao CNE. Como diz a diretoria (gestão 2015-2016) ao reverberar os percursos realizados, expresso no Boletim nº 1, da FAEB(2016):

O momento das discussões sobre a Lei colocou a FAEB no centro do debate e polemizou, no âmbito das políticas da cultura no país, a formação do professor de Arte, sua regulamentação e pertinência para mediar ações culturais, relacionado ao papel do artista na sociedade. Na oportunidade, a FAEB pôde observar os desafios e as dificuldades ligadas a certo preconceito de a arte na Academia ser vista legitimamente dialogando com as ações culturais que acontecem nas comunidades Brasil afora. Também foi possível reconhecer desafios no processo de implantação da Lei N. 13.278/2016 nos Estados e Instituições de Ensino Superior (IES), por incompreensão de a Arte ser linguagem e conhecimento, por computarem gastos (o financeiro) na adequação da Arte no currículo e por falta de debate sobre a Arte na educação em geral e na cultura. Concomitantemente, a maioria dos representantes das IES reuniu-se para discutir estratégias para o Fórum Nacional de Formação e Inovação, que acontecerá em julho de 2017, em Salvador.[...] houve uma grande reunião para apresentação dos principais pontos e conclusões das reuniões da parte da manhã e uma mesa para apresentação de propostas e visões da arte e da cultura do país, da qual a FAEB fez parte, na representação de sua presidenta, que explicou e defendeu a Lei recentemente sancionada e agradeceu o encontro promovido pela SEFAC/MINC; encontro que oportunizou a divulgação e os esclarecimentos do fato.

Tanta demanda nesse contexto não impediu a produção histórica do debate dos profissionais das artes mediado pelo Boletim apresentado pela FAEB/2016, aos associados em que expressa a luta e articulação da FAEB, junto a outras associações de ensino e pesquisa em prol da resistência e luta política do ensino das Artes na Educação Básica e nas IES, em relação a formação de professores de artes visuais, dança, música e teatro, no Brasil. Assim expressa a entidade: “[...] considerando o projeto da BNCC como de sociedade e educação nacional, a FAEB vem se mobilizando desde quando o texto preliminar da BNCC foi disponibilizado pelo Ministério da Educação, em setembro de 2015” (Boletim da Diretoria da FAEB, 2016).

Assim, ainda em seu Boletim expressa:

Os esforços voltaram-se para a organização de leituras, análises e discussões sobre as muitas questões envolvidas, particularmente sobre as contradições do Componente Arte alocado na Área de Linguagens. Na centralidade das discussões sobre as práticas curriculares sempre esteve a relação da BNCC com a valorização da formação específica dos professores, nas linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Foram muitas as contribuições, amplas às discussões e, profundas as análises e reflexões. Das centenas de e-mails trocados pela diretoria e sócios até as tratativas no XXV Confaeb (Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil), passando pelo grupo fechado do Facebook FAEB/BNCC, inaugurado em 28/09/2016 para fomentar o material para a mesa do Confaeb/2015, sobre o tema. O processo subsidiou a visão e, mobilizou a FAEB a considerar as limitações da ferramenta de consulta e a solicitar ao Ministério da Educação participação na forma de construção coletiva do texto da BNCC para a Arte na sua versão definitiva. (BOLETIM da Diretoria da FAEB, 2016, p;2).

Outras frentes de participação foram as discussões das novas Diretrizes Curriculares Nacional para a Formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica- DCNs (2015) apresentadas pela presidente da FAEB(2014-2016) no Fórum das Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com a participação de coordenadores das diferentes licenciaturas da área no Brasil, durante o ConFAEB/2015, em Fortaleza/Ceará. Nesse mesmo Fórum a discussão das concepções e os desafios apresentados para os Cursos de Licenciatura no país, que nos direciona na atualidade a rever os cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, nas IES públicas e privadas e os desafios a enfrentar.

Outra luta que gerou mais uma conquista da FAEB foi (decisão em assembleia do ConFAEB/2015), proposta pela Diretoria e aprovada por unanimidade nesse Confaeb de 2015 e encaminhada à CAPES, solicitando a

alteração da denominação de área de avaliação da CAPES, esta foi acolhida pela CAPES e aprovada em 14/10/2017, cuja alteração de Área: Música/Artes, passou para a denominação atual de Área de Artes (CAPES, Portaria nº175/2017). E assim, muitas outras ações reverberaram na organização da FAEB diante das Políticas Públicas da Educação, em especial da BNCC, como fragmento de um projeto com implicações preocupantes na formação e no ensino das artes na educação básica escolar, estando essas lutas em continuidade com a Diretoria atual da FAEB (2017-2018).

Há que se considerar que o golpe do governo Temer impediu a continuidade dos canais de conversas/diálogos entre as entidades, MEC e MINC com a FAEB, como fruto da nova política neoliberal para a educação e por consequência as Artes voltam a ser penalizadas no cenário educacional, artístico e cultural brasileiro, quando as artes visuais, dança, música e teatro são excluídas pelo governo golpista, da BNCC- Ensino Médio expropriando os adolescentes do direito à aprendizagem do conhecimento e da produção poética em Artes. Diante disso, nos reportamos a seguir aos professores de Artes de Santa Catarina, questionando: em que medida este cenário repercute e afeta o contexto catarinense?

O universo dos professores de Artes: um recorte a partir de SC

Pesquisas envolvendo a especificidade dos professores de Artes de educação básica de Santa Catarina, aspectos da sua formação e condições objetivas de trabalho, são relativamente escassas se considerarmos o montante de estudos acadêmicos dedicados ao universo educacional. De forma geral, os estudos tendem a reunir dados sobre o trabalho dos professores em categorias ampliadas, tais como “professores de educação básica”, “professores da rede pública de ensino”, “professores das séries iniciais”, entre outros agrupamentos abrangentes. Exemplo salutar destes estudos é o material resultante da pesquisa encomendada pela Unesco, coordenada por Gatti e Barreto e publicada em 2009, “Professores do Brasil: impasses e desafios”. Sem desconsiderar a inegável contribuição desta e de outras pesquisas para mapear o universo de trabalho dos professores brasileiros, há de se reconhecer a necessidade de estudos dedicados às singularidades presentes no trabalho dos professores de Artes. Neste sentido, destaca-se a pesquisa dissertativa realizada por Oltramari (2009) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2009.

O estudo de Oltramari (2009) investigou a constituição da carreira docente de seis professoras de Artes habilitadas em Artes Visuais que trabalharam entre 1996 e 2006 na região da Grande Florianópolis junto às escolas da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina. Como pano de fundo histórico da pesquisa, figurava a promulgação da Lei 9.394/96 (LDB – Lei

de Diretrizes e Bases da Educação), assim como a implementação dos PCN-Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte) e das DCN-Artes Visuais (Diretrizes Curriculares Nacionais de Artes Visuais). Tais documentos oficiais serviram, naquele contexto histórico, como molas propulsoras que impulsionaram análises sobre a maneira como as professoras estruturaram suas carreiras e sobre as condições de trabalho oferecidas pelo Estado. Oltramari (2009) dedicou-se a rastrear indícios para compreender a dinâmica entre trabalho e carreira destes docentes por meio da análise dos cursos de formação inicial, formação continuada e demais políticas de formação de professores implementadas no referido período, buscando estabelecer relações entre essas questões e o tipo de ensino de Arte produzido, concluindo que a carreira era encarada de forma ambígua pelas professoras envolvidas na pesquisa. Estas professoras, ao mesmo tempo em que consideravam o exercício da docência em Artes estimulante, atestavam um desgaste no exercício da profissão decorrente das condições adversas encontradas cotidianamente nas escolas (ausência de materiais pedagógicos adequados, falta de apoio nas escolas, remuneração não condizente às responsabilidades e pouca valorização por parte da Secretaria Estadual de Educação).

Passada quase uma década, as mudanças em curso no cenário educacional brasileiro (implementação da BNCC) novamente jogam luz sobre as pesquisas dedicadas ao estudo do universo de trabalho e formação dos professores de Artes de Santa Catarina. Neste sentido, a tese de Hillesheim defendida em 2018 junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina apresenta alguns dados que possibilitam refletir sobre quem são e como se formam os professores de Artes de Santa Catarina. A referida pesquisa foi subsidiada por dados do Censo Escolar 2015 fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação – SED.

Segundo a SED/SC, o número de profissionais escolares em sala de aula que lecionaram a disciplina de Artes em 2015 foi de 3.974 professores. As informações prestadas pelo Censo Escolar contabilizam que 398 destes professores não possuíam o ensino médio completo, 517 deles estavam cursando o ensino superior e 3.043 professores possuíam graduação concluída em múltiplas áreas, tais como Administração, Biologia, Psicologia, Publicidade, Filosofia, entre outras. Entre os professores cuja formação adentrava no universo educacional (licenciaturas), mais de 60%, não tinha formação em Arte, mostrando uma diversidade significativa e preocupante, apontando que a disciplina vem sendo ministrada, principalmente, por professores licenciados em outras áreas do currículo, com ênfase à Pedagogia, habilitação de quase 40% dos licenciados, sendo que o percentual de professores licenciados em Artes atuando na rede pública catarinense de ensino foi de 26, 84%.

Outro dado revelador apontado pelo Censo Escolar 2015 diz respeito ao ano de formação dos professores licenciados em Artes, demonstrando que o ápice se deu na primeira década do segundo milênio. Dos 985 professores com

habilitação concluída em Artes, a distribuição referente ao ano de conclusão do curso se apresenta da seguinte maneira.

Tabela 01 – Habilitação		
Professores habilitados em Artes formados até 1980	0,91%	09 professores
Professores habilitados em Artes formados de 1981 a 1990	2,84%	28 professores
Professores habilitados em Artes formados de 1991 a 2000	12,49%	123 professores
Professores habilitados em Artes formados de 2001 a 2010	43,56%	429 professores
Professores habilitados em Artes formados a partir de 2011	13,60%	134 professores

Conforme pesquisa realizada por (HILLESHEIM, 2018)

Não obstante à relevância dos dados disponibilizados pela SED/SC, caberia, a partir deste cenário, mapear quais destes professores foram contemplados com programas governamentais de incentivo à formação docente. Novos roteiros de pesquisa se desenham e comprovam a necessidade de angariar dados claros sobre a singularidade da formação e atuação destes profissionais. Outro dado ainda ausente nas pesquisas diz respeito à modalidade de formação universitária, não sendo possível dimensionar com precisão quantos professores da rede de ensino de Santa Catarina cursaram licenciatura na modalidade ‘a distância’ e quantos realizaram o curso presencialmente. Todavia, os dados do Censo Escolar deixam pistas, uma vez que mostram em quais instituições estes professores se formaram. De acordo com o Censo Escolar de 2015, a instituição que formou o maior número de professores de Artes trabalhando nas escolas estaduais foi a UNIASSELVI, com 662 professores. Entretanto é revelador que os cursos de licenciatura em Artes Visuais da UNIASSELVI são ofertados majoritariamente na modalidade Educação a Distância (EAD), detectando, portanto, a grande incidência de professores formados na modalidade a distância, trabalhando no ensino público catarinense.

O Censo Escolar também mostrou que a diversidade se estende à localização geográfica (estados brasileiros onde se deu a formação dos professores: Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rondônia, Maranhão, Ceará, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Brasília). A evidente e inegável diversidade que compõe o grupo de professores de Artes da rede catarinense abre espaço para uma série de desdobramentos e reflexões para novas ações. Entre eles, a questão de que formar professores para atuar em solo catarinense pressupõe observar simultaneamente como se dá esta formação nos demais estados da federação.

Além disso, há a significativa inserção dos pedagogos lecionando Artes, apontando para a necessidade de voltar o olhar sobre as concepções de arte presentes nesta formação.

Outro ponto que continua exigindo reflexão diz respeito às oportunidades de formação em arte, ainda insuficientes em Santa Catarina, permitindo (ou necessitando?) que a docência seja exercida, inclusive, por sujeitos que possuem unicamente formação de nível médio. Cabe ainda reconhecer que os dados acerca da época em que os professores concluíram sua formação atestam resultados relevantes e exitosos na ampliação do acesso a cursos de nível superior em Artes a partir do final da década de 1990, abrindo margem à investigação sobre as características da formação ofertada em cada década.

A necessidade de ampliação das pesquisas sobre o trabalho dos professores de Artes é inegável, uma vez que conhecer as especificidades deste grupo pode contribuir de forma crítica com a construção de políticas eficazes de formação. Há que se reconhecer uma gama de interesses na nebulosidade sugerida pela ausência de informações. Parece oportuno questionar o que essa história mal fechada está encobrendo, e ao encobrir, revelando? Como este grupo tão heterogêneo vai lidar com as proposições da BNCC? Tal ausência reitera a necessidade e urgência de comprometer-se com políticas que rompam este modelo de inevitabilidade que parece rondar o ensino de Artes, em Santa Catarina.

Considerações Finais

Certamente os documentos e políticas públicas não transformam sozinhos a realidade da educação, há aí um complexo processo midiático e de enfraquecimento das entidades e profissionais da área da educação e da arte. O atual documento da BNCC é um duro golpe na área de Artes, a BNCC é um fragmento de uma política que traz como pano de fundo um projeto neoliberal que se reflete no ensino das Artes de forma muito pontual. É na atualidade, a voz que expressa trilhas no entrelaçamento de linhas de direção que se interrompe, desconstrói o que foi construído e gera espaços de lutas e resistências, de fios e entre-fios, das tramas desse contexto histórico da FAEB dos últimos dez anos.

A possibilidade que se apresenta para os arte/educadores é entender que os processos não são unicamente políticos, econômicos ou sociais em si, e não podem ser reduzidos a estas divisões. Eles são complexos e entremeados, forçando observar fenômenos do mundo de forma inseparável, mesmo que contenham universos distintos (LATOUR, 1997). O desenrolar de implantação da BNCC traduz o engessamento da área de Artes por meio da contínua construção de problemas e situações interpretadas a partir de uma frágil concepção de educação. Um olhar mais atento revela um retrocesso caro à educação. O que está em cheque nesta discussão é a suposta neutralidade na qual a BNCC é

apresentada. Apesar do “verniz social” e do relativo prestígio público que a arte alcança, coexistem atualmente muitas apostas na não-validade de seu entrelaçamento com o universo escolar.

O panorama de lutas evidencia a premissa de que o real não se oferece imediatamente, embora sua essência se manifeste na aparência. É preciso indagar e descrever como a essência se manifesta no fenômeno, ou seja, como a conjectura nacional se revela em Santa Catarina. Se visto isoladamente, o perfil dos professores catarinenses engendra formas fetichizadas que se congelam em uma aparência, dissimulando as relações sociais reais. Uma leitura crítica da realidade envolve troca entre universalidade, particularidade e singularidade. O perfil catarinense não é uma ilha. Em um conhecimento rigoroso, defende Moraes (2000, p.38), o singular deve ficar subsumido ao universal. Sendo assim, é salutar perceber que o percurso singular de cada professor apresenta-se permeado por marcas históricas. Isso delega à BNCC uma amplitude que, acreditamos, repercutirá sobremaneira na formação e no trabalho dos professores de Artes. É momento de se posicionar e resistir.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.htm> , Acessível em 18/08/2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacional para a Formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica- DCNs. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso:19/o8/2018.

BRASIL Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação. LDB N. 9.394, 1996. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular-BNCC/ENSINO MEDIO, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 /o8/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular-BNCC, Disponível em: file:///C:/Users/analú/Desktop/pcp015_17bncc.pdf. Acesso: 18/08/2018

BRASIL Conselho Nacional de Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras

providencias.2014.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, Acesso em 18/08/2018.

BRASIL. PROJETO DE LEI N.º 7.032-B, DE 2010 (PLS nº 337/2006 Ofício nº 393/10 – SF) Altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1368319.pdf> Acesso em: 18/08/2008.

BRASIL. Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)

BRASIL Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE),

BRASIL Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA)

BRASIL Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)

BRASIL, Federação dos Arte -Educadores do Brasil (FAEB)

BNCC e FAEB-Cartografias de uma luta. In: Boletim FAEB n.1/2016. Disponível em [www:http://faeb.com.br/admin/upload/files-boletim%20Faeb%20BAltimo%2009%2007%202016.compressed.pdf](http://faeb.com.br/admin/upload/files-boletim%20Faeb%20BAltimo%2009%2007%202016.compressed.pdf).

GATTI, B. A. e Barreto, E. S. S. (Org). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. – Brasília: UNESCO, 2009.

HILLESHEIM, G. B. D. **Mercado de Arte e sua Interface com o Trabalho Docente:** Estratégias Do Capitalismo Cultural. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

LATOUR, Bruno. **A vida de laboratório:** a produção dos fatos científicos. Trad. Angela Ramalho Vianna. - Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1997.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reforma de ensino, modernização administrada.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2000. (Série Teses).

OLTRAMARI, D. C. **A Disciplina de Arte na Escola Pública:** A Constituição dos Sujeitos Professores de Artes Visuais. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.



LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Sergio Figueiredo (UDESC/SC)

Regina Finck Schambeck (UDESC/SC)

Tereza Cristina Benevenuto Lautério (IFC/Sombrio)

Introdução

A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, de acordo com as normatizações legais para a educação brasileira (BRASIL, 1996). Documentos gerais e específicos regulamentam e orientam os sistemas educacionais com relação a diversos temas; o ensino de música, que é parte do componente Arte (BRASIL, 2016), está também incluído em tais documentos.

Este texto propõe um conjunto de informações, discussões e reflexões a partir das orientações legais para a educação musical na educação básica a partir de três perspectivas: 1) legislação educacional e o ensino de música no currículo escolar; 2) educação musical no ensino médio, com foco no Instituto Federal Catarinense – IFC; e 3) educação musical inclusiva. Na primeira perspectiva são apresentados e discutidos elementos que garantem a presença e a obrigatoriedade do ensino de música e de outras artes no currículo da educação básica, considerando que as normatizações vigentes permitem diferentes interpretações e modos de inserção de tais áreas no currículo em distintos sistemas educacionais. A segunda perspectiva refere-se de forma específica ao ensino de música e de artes no ensino médio, considerando o Instituto Federal Catarinense como *locus* de análise e discussão. E a terceira perspectiva trata da educação musical inclusiva, trazendo discussões sobre os desafios que se apresentam para os profissionais das áreas de artes com relação a esta temática.

O ensino de música no currículo escolar

O ensino de música está presente no currículo escolar de forma diversificada e irregular no território nacional. Diferentes interpretações da legislação vigente promovem distintos entendimentos sobre a presença da música na escola, resultando, em diversos contextos, na ausência desta área da arte no currículo escolar.

Apesar da obrigatoriedade do ensino da arte estabelecida na LDB de 1996, a referida lei não estabeleceu quais linguagens artísticas deveriam compor este

ensino de arte, nem indicou quais seriam os professores qualificados para desenvolverem esta tarefa na escola. Esta indefinição na legislação maior permitiu, e ainda permite, diversas práticas escolares com relação ao ensino de arte, incluindo a prática polivalente, onde um único professor é responsável por todas as áreas artísticas.

A lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que alterou parte do artigo 26 da LDB de 1996, traz detalhamentos sobre o ensino de arte no currículo escolar: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens artísticas que constituirão o componente curricular de que trata o 2º deste artigo.” Cabe destacar que estas áreas artísticas já faziam parte dos Parâmetros Curriculares nacionais – PCN que eram documentos norteadores, sem caráter de obrigatoriedade. A partir da lei 13.278/2016, o ensino de artes deve proporcionar formação nas quatro linguagens indicadas nos currículos da educação básica, o que poderia conduzir ao entendimento que os sistemas educacionais deveriam contratar profissionais para cada linguagem artística. Mas novamente a legislação é aberta e permite diferentes interpretações, sendo que a nova lei pode ser entendida apenas como uma nova redação para antigas normatizações.

A definição das quatro linguagens artísticas na Lei 13.278/2016 não veio acompanhada de uma definição clara sobre os profissionais que deveriam atuar nestas áreas, e a forma como deveria ser esta atuação. Novamente, a legislação permite vários entendimentos, deixando para os sistemas educacionais definirem de que forma administrarão o ensino de artes.

Infelizmente, as mudanças legais não têm contribuído efetivamente para a revisão de propostas curriculares para o ensino de arte em diversos sistemas educacionais. A prática polivalente está presente em diversos contextos educacionais, mantendo modelos e práticas estabelecidos a partir da lei 5.692 de 1971, que não está mais em vigor desde 1996. Além disso, as práticas polivalentes vêm sendo criticadas de forma continuada na literatura específica da área de artes (BARBOSA, 2001; FIGUEIREDO, 2010; FONTEERRADA, 2005; PENNA, 2010), mas tais críticas não têm sido suficientes para a revisão desta prática e para a proposição de novos modelos de ensino de artes em grande parte das escolas brasileiras. A manutenção destas práticas contribui, de certa forma, para um ensino de arte pouco relevante em termos curriculares, reiterando um papel periférico na formação escolar.

Resultados de pesquisa (FIGUEIREDO: MEURER, 2016) evidenciam diferentes entendimentos e práticas para o ensino das artes nas escolas. Há municípios que contratam professores especialistas em cada linguagem artística, oportunizando experiências específicas com as artes na escola. Há ainda municípios que abrem concursos para professores polivalentes, solicitando diplomas de educação artística, considerando o ensino de artes apenas como uma mudança de nomenclatura da educação artística. Outros municípios contratam professores especialistas em alguma área artística, ao mesmo tempo

em que contratam professores polivalentes. A presença das artes nas escolas a partir de atividades extracurriculares também pode ser verificada em muitos contextos, onde tais atividades, oferecidas para alguns alunos, substitui a obrigatoriedade das artes no currículo escolar. Professores de outras áreas do conhecimento assumem aulas de artes em diversas escolas, partindo da ideia de que para ser professor de artes não é necessário ter formação específica. Estes são apenas alguns exemplos da diversidade de entendimentos e procedimentos referentes ao ensino de arte nas escolas brasileiras. Há municípios que afirmam o interesse em mudanças que privilegiem um ensino de artes mais consistente, com a atuação de professores especialistas em cada linguagem artística nas escolas; no entanto, tais municípios muitas vezes não conseguem modificar legislações específicas, que impedem alterações nos processos de contratação de professores de artes e, conseqüentemente, impedem alterações na forma de ensinar arte na escola.

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem formação nas licenciaturas para cada linguagem artística separadamente, não existindo diretrizes para a formação polivalente. Este descompasso entre a formação oferecida nas instituições de ensino superior no Brasil e o ensino de arte nas escolas ainda representa um grande desafio a ser enfrentado nos dias de hoje, se o que se pretende é um ensino de arte com mais qualidade que, de fato, inclua consistentemente a formação em artes visuais, dança, música e teatro.

Se existe um descompasso entre a formação de professores de artes e as práticas nas escolas, seriam necessárias ações mais efetivas com vistas à superação de tal descompasso. O diálogo entre instituições de ensino superior e instituições de educação básica é fundamental para que se encontrem caminhos que conduzam à revisão do ensino das artes nas escolas brasileiras. Evidentemente há questões financeiras que impedem a contratação de mais profissionais das artes nas escolas; mas é preciso, também, revisar projetos pedagógicos que justifiquem a presença de profissionais específicos em cada linguagem artística na escola.

Há que se considerar, ainda, que a obrigatoriedade do ensino de arte atinge os diversos níveis de ensino. Não está claro se os profissionais das artes atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, onde basicamente atuam professores pedagogos. Diversas pesquisas discutem a formação musical e artística destes professores, evidenciando uma grande lacuna na preparação de pedagogos (FIGUEIREDO, 2017). Há os que defendem a necessidade de especialistas em artes desde o início da educação básica; há os que defendem que os pedagogos deveriam assumir certa responsabilidade com relação à formação artística dos alunos. São dilemas que ainda necessitam de mais discussões, atreladas a ações efetivas tanto nas instituições formadoras quanto nas escolas de educação básica.

Em síntese, esta seção do texto trouxe elementos que identificam na legislação brasileira a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. No entanto, diferentes entendimentos sobre tal ensino promovem diversas práticas nas escolas, notadamente a prática polivalente. As instituições formadoras, por sua vez, seguem uma legislação específica que é voltada para cada uma das linguagens artísticas, não havendo legislação que fundamente a formação polivalente. O diálogo entre instituições formadoras e os sistemas educacionais poderia promover mudanças que agregassem qualidade ao ensino de artes na educação básica. Estes são alguns dos desafios fundamentais para que se consolide o ensino das artes nas escolas brasileiras e que se estabeleçam, quando necessário, novos modos de garantir a presença das artes nos currículos escolares, oferecendo a todos os cidadãos que passam pela escola uma formação consistente e significativa.

O Ensino de Arte no Ensino Técnico Integrado ao Médio

Nesta seção serão abordadas questões e reflexões referentes à etapa educacional do ensino médio, considerando a modalidade do Ensino Técnico Integrado ao Médio. Tal modalidade compreende o ensino básico com a educação profissional, oferecido pelos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

De acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96, o ensino médio é a última etapa da educação básica brasileira e tem duração mínima de três anos. O ensino médio tem por finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação para o trabalho e para cidadania; a formação humana pautada na ética e no desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

O ensino médio brasileiro foi constituído historicamente a partir da dualidade: preparação para o trabalho e condição para o ingresso no ensino superior. No sentido de preparação para o trabalho, o foco educacional do ensino médio foi adequando-se às políticas econômicas vigentes no país. A criação da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909 dá início à educação média fundamentada na educação profissional e à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Entretanto, a educação profissional, legalmente, nem sempre foi considerada parte da educação básica brasileira. Somente a partir da Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008), que alterou os dispositivos da LDB, a educação técnica de nível médio foi institucionalizada como uma modalidade da educação básica.

O Ensino Técnico Integrado ao Médio é uma modalidade de ensino que entrelaça a educação básica em nível médio e a educação profissional; visa à qualificação profissional média e a promoção de sujeitos críticos, capazes de compreender a sociedade onde estão inseridos e transformá-la. Ramos (2009)

salienta que o Ensino Integrado busca a formação do indivíduo como um todo, pautando-se nas dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, considerando o trabalho, a ciência e a cultura. Na concepção do ensino integrado, o trabalho é compreendido como realização humana inerente ao ser e como prática econômica. A ciência é entendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o avanço produtivo. E a cultura corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2009). Assim, o ensino integrado busca uma escola que garanta a todos o acesso ao conhecimento e ao trabalho, à ciência e à cultura, por meio da integração da educação básica e profissional, pautando-se em uma formação omnilateral e politécnica.

A sanção da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008) possibilitou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para todos os estados brasileiros, através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Institutos Federais - IFs. Os Institutos Federais promovem educação nos níveis superior, básico e profissional. A educação básica no contexto dos IFs é oferecida na modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Médio, integrando a educação básica à profissional. O compromisso dos IFs é ofertar educação pública e gratuita de qualidade nos níveis de educação superior e educação básica e profissional média na modalidade do Ensino Técnico Integrado ao Médio.

O Instituto Federal Catarinense – IFC é uma das instituições criadas a partir da referida lei. O IFC originou-se a partir da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina e integravam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente, o IFC possui 15 *campi* localizados nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. O IFC busca atender as demandas regionais onde os *campi* estão localizados, visando contribuir para a transformação da realidade social e econômica destes locais.

Em termos curriculares, o Ensino Técnico Integrado ao Médio integra disciplinas do núcleo comum relacionadas ao ensino médio - aqui incluída a disciplina de Arte -, e disciplinas do núcleo técnico desenvolvidas a partir das características locais onde cada instituição está localizada, reunindo assim, conteúdos do ensino médio e da formação profissional, de acordo com cada curso. Os conteúdos (núcleo comum e núcleo técnico) devem ser trabalhados de forma integrada durante o curso, assegurando o diálogo entre teoria e prática.

Em relação ao componente curricular Arte, a Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016) alterou os dispositivos da LDB e passou a considerar que as artes visuais, a dança, a música e o teatro constituem o componente curricular Arte. Assim,

considerando o Ensino Técnico Integrado ao Médio uma modalidade de educação básica, os conteúdos de Arte devem estar presentes nas ementas dos cursos.

Considerando como espaço de atuação o IFC – *Campus* Avançado Sombrio, a disciplina de Arte está inserida no currículo, compreendendo uma aula semanal de 47 minutos com cada turma. A área de Música é oferecida nesta disciplina, considerando a formação específica da professora que atua naquele espaço curricular. Esta é uma flexibilidade presente nos currículos do IFC, ou seja, a disciplina de Arte é oferecida de acordo com a formação de seus professores concursados.

Em cada campus do IFC, podem ser oferecidas diferentes linguagens artísticas, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Linguagens artísticas nos campi do IFC

<i>Campus</i> IFC	Linguagens artísticas
Abelardo Luz	Música
Araquari	Artes Visuais e Música
Blumenau	Artes Visuais e Música
Brusque	Música
Camboriú	Música e Teatro
Concórdia	Artes Visuais
Fraiburgo	Música
Ibirama	Teatro
Luzerna	Artes Visuais
Rio do Sul	Artes Visuais e Música
Santa Rosa do Sul	Artes Visuais
São Bento do Sul	Música
São Francisco do Sul	Artes Visuais
Sombrio	Música
Videira	Música

Fonte: Projetos pedagógicos dos IFC disponíveis online - 2018

Atualmente vem sendo discutido em todo país a construção de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2018). O texto da BNCC está dividido em áreas do conhecimento. Neste documento, a Arte está inserida na área de conhecimento Linguagens e suas tecnologias, juntamente com a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira (com foco para Língua Inglesa) e a Educação Física. Neste sentido, é possível observar que a Arte não é abordada como uma área de conhecimento em si, como é proposto na LDB, mas sim como parte de uma área.

Discussões e reflexões vêm sendo realizadas no IFC no que diz respeito ao componente curricular Arte, como a construção de um documento que organizará os “Conhecimentos da área do saber” de cada componente curricular. Neste documento, na direção contrária do que aponta o texto da BNCC, a Arte é apresentada como área de conhecimento. A construção deste documento norteador estrutura-se a partir do Perfil do Egresso e está pautada na omnilateralidade e politécnica, propiciando a formação humanística e cultural integrada à formação técnica, tecnológica e científica. As discussões estão acontecendo em nível de instituição com todos os professores da disciplina Arte. O documento salienta que cada professor deve ter o direito assegurado de trabalhar a linguagem artística de sua formação e ressalta a importância da contratação de um professor de cada linguagem artística para todos os *campi*, aqui considerando as quatro linguagens contempladas na LDB, a partir da Lei 13.278/2016.

No âmbito nacional também estão ocorrendo discussões e reflexões acerca do tema. Com o objetivo de afirmar e fortalecer o ensino de Arte no âmbito da Rede Federal de Ensino, os professores de Arte, em um encontro em Brasília-DF, em agosto de 2018, elaboraram uma carta direcionada à sociedade brasileira, servidores e discentes da Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica¹. O documento é favorável à revogação da Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/07 (BRASIL, 2007) e à rejeição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. As considerações apresentadas no documento são: a permanência do componente curricular Arte de forma obrigatória nas ofertas de ensino, contemplando as suas linguagens específicas; a permanência, contratação, valorização e capacitação dos professores de Arte nas suas linguagens específicas; a criação e manutenção de espaços físicos para o ensino de Arte (laboratórios, teatros, estúdios, ateliês, dentre outros), bem como aquisição e manutenção de recursos materiais, fundamentais para o desenvolvimento e oferta das atividades do componente curricular Arte.

Nesta seção do texto foram apresentados brevemente elementos relacionados ao ensino da Arte na modalidade escolar do Ensino Técnico Integrado ao Médio oferecido nos IFs – com foco no IFC. O texto também trouxe

¹ Disponível em : www.andes.sindoif.org.br/2018/08/14/iii-encontro-dos-professores-de-arte-dos-institutos-federais/

um panorama dos encaminhamentos que vêm sendo realizados pelos professores de Arte dos IFs, em relação às alterações no ensino de Arte trazidos pela BNCC. Cabe destacar que a flexibilidade com relação à atuação de professores de cada linguagem artística na disciplina Arte nos IFs pode significar um avanço em termos de qualificação deste ensino na etapa final da educação básica. Concursos para contratação de profissionais das áreas artísticas têm considerado a especificidade da formação, o que tem permitido a atuação de profissionais com habilitação nas distintas áreas. Desta forma, os IFs já configuram uma possibilidade de solução para o descompasso tratado anteriormente, sobre a formação e atuação dos professores formados nas diferentes áreas artísticas. Além disso, documento produzido recentemente, aponta para uma condição bastante favorável para o ensino das artes naquelas instituições.

Educação musical inclusiva

Ao longo dos últimos anos o Brasil tem implementado um conjunto de transformações na educação de alunos com deficiências no sistema educativo. Estas transformações, articuladas aos movimentos internacionais de inclusão, entre eles destaca-se a Declaração de Santiago (UNESCO, 1993) e Declaração de Salamanca (1994), têm se processado nos âmbitos do financiamento, do currículo, da gestão, da avaliação, da organização pedagógica e dos materiais didáticos. Tais medidas podem ser observadas por meio do estabelecimento de Políticas Públicas para a Educação Especial, tanto na esfera federal (BRASIL, 2008), como na esfera estadual (SANTA CATARINA, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 garantiu avanços ao atendimento educacional escolar de alunos com 'necessidades educacionais especiais'. Numa tentativa de garantir a efetivação do texto da lei, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e um documento do Ministério da Educação que trata dos subsídios para os sistemas de ensino (BRASIL, 2002). Estes documentos buscaram dar parâmetros para a identificação de quem seria o público a ser atendido no âmbito da inclusão na perspectiva de educação para todos e a quem caberia a formação do profissional responsável pelo atendimento desse público.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi elaborada por especialistas na área da educação especial para estabelecer diretrizes para a inclusão junto aos sistemas de ensino. Dentre as diretrizes, destacam-se: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado;

formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, no transportes, nos mobiliários, na comunicação e informação; e, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No âmbito estadual, a Secretaria de Estado da Educação (SED) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) elaboraram Políticas Públicas para melhorar os índices de inclusão de alunos nas escolas estaduais (SANTA CATARINA, 2006), tendo como referência a conquista de direitos das pessoas com deficiência. O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015), em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), propôs na Meta 4, que pretende, em 10 anos:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção hiperatividade/impulsividade e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do Art. 208, inciso III, da Constituição Federal, do Art. 163 da Constituição Estadual e do Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008. (SANTA CATARINA, 2015).

Diante do exposto, para que os resultados da meta 4 sejam exitosos faz-se necessário, também, a elaboração de estratégias e metodologias capazes de dimensionar e monitorar este público. Assim, as instituições de ensino, sob a perspectiva de educação inclusiva, trabalham para uma “atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 9).

O cenário brasileiro, além de atestar a dívida social que se perpetua há décadas, no que se refere à inclusão de alunos nas escolas de educação básica e também no ensino superior, obriga o poder público a tomar medidas para garantir o acesso e permanência deste segmento. Neste contexto, os currículos dos cursos de licenciatura em música acabam refletindo também o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Levando-se em consideração a preparação do estudante para atuar em um contexto tão diverso de campos de ação como aqueles que se propõem a incluir alunos com deficiência, Schambeck (2016, p.33) apresenta alguns pontos que poderiam nortear os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação inclusiva no ensino regular e ensino superior;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar estudos na área por meio de formação continuada;
- V – estabelecer parcerias com profissionais da área de educação especial (AEE).

Pelo exposto fica configurado o primeiro desafio na formação do professor de música em contexto inclusivo com relação à necessidade de se associar práticas pedagógicas adaptadas às diferentes características dos processos de aprender de cada um dos estudantes. A formação do professor de música, teria que levar em consideração, também, o contexto em que esses professores atuam e o desenvolvimento de recursos didáticos adaptados, sendo este um segundo desafio. O terceiro desafio configura-se na acessibilidade arquitetônica, de mobiliário, na comunicação e informação. As instituições precisam estar atentas na disponibilização de plataformas virtuais, recursos tecnológicos que já estão acessíveis e que ainda encontram barreiras para a disseminação junto aos setores-chaves das instituições de ensino. O quarto desafio a ser abordado é a mudança de postura dos profissionais que formam professores de música. Ainda é comum encontrar barreiras atitudinais de aceitação do aluno deficiente na sala de aula.

Por fim, as reformas curriculares nos sistemas educativos obedecem à lógica de que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição; ou seja, com as reformas curriculares se pode dar uma resposta mais adequada com relação às oportunidades dos alunos e dos grupos sociais com deficiência. Como lembra Sacristán (1998), o currículo não é uma “realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (p. 15). Portanto, não será fácil mudar o ensino se não mudam os conteúdos, os procedimentos, os contextos de realização dos currículos. As instituições formadoras, considerando de forma específica os cursos de licenciatura em música, deverão assumir, também, o papel de centros de pesquisas de temas como as dificuldades de aprendizagem e a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Considerações finais

A partir das discussões propostas nas três seções deste texto, verifica-se que há diversos desafios para que a música e as artes estejam plenamente incluídas nos currículos da educação básica. A legislação em vigor traz indicativos claros sobre a obrigatoriedade do ensino de arte, incluídas as artes visuais, a dança, a música e o teatro. No entanto, tal legislação permite diversas interpretações ao não identificar com clareza quem devem ser os professores responsáveis pelo ensino de artes nas escolas, nem qual seria a qualificação necessária para estes profissionais, que atuam nos diversos níveis da educação básica.

O ensino de arte no IFC, em diferentes unidades, mostra-se promissor, na medida em que concursos para professores têm considerado a área específica de formação destes profissionais que assumem as disciplinas de artes. O entendimento da necessidade de atuação a partir da formação específica dos professores de artes é decisivo para que se ofereça educação com qualidade nas áreas de artes. Além disso, os profissionais dos Institutos Federais têm se mobilizado para definir avanços no que tange ao ensino de artes naquelas instituições.

Sobre a educação musical inclusiva entende-se que políticas públicas veem sendo discutidas e implementadas nos níveis federal, estadual e municipal. A partir destas novas políticas são necessárias diversas medidas educativas para o atendimento às pessoas com necessidades especiais. Tais medidas incluem adaptações específicas para as escolas de educação básica, assim como a ampliação nos processos formativos oferecidos em cursos de licenciatura que formam professores para a educação básica. São vários os desafios que precisam ser superados para que, de fato, seja concretizada a perspectiva da educação inclusiva, onde a música e as demais linguagens artísticas estão incluídas.

Todas as discussões apresentadas ainda deverão incorporar a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que já está aprovada para a educação infantil e para o ensino fundamental. A BNCC do ensino médio está em processo de discussão. Diversas críticas vêm sendo feitas a estes documentos em função do processo de elaboração dos mesmos e com relação aos conteúdos estabelecidos para todos os anos escolares. Para a área de artes uma preocupação, dentre outras, foi a inclusão da unidade denominada Artes Integradas, além das quatro áreas artísticas vigentes. Tal inclusão poderá reforçar a perspectiva polivalente, sendo esta uma das possibilidades de interpretação. A ideia de integração entre as artes poderia ser muito positiva para a escola, mas seria necessário que professores de linguagens artísticas distintas estivessem disponíveis para a realização de um trabalho consistente. Este é um tema importante que deverá ser tratado em futuro próximo, considerando que a BNCC deverá ser implementada nos sistemas educacionais a partir de 2019, sendo mais um desafio que se soma àqueles já acumulados ao longo dos anos.

Ainda existem muitos pontos para serem melhor equacionados para a garantia de um ensino de arte com qualidade na escola brasileira, e a BNCC poderá auxiliar ou prejudicar a solução de alguns destes pontos. A resistência ativa de associações, instituições e profissionais da educação e das artes será necessária para que se concretize um processo legítimo de implementação de novas orientações educacionais que, de fato, contem com a participação de um coletivo, em favor da qualidade da educação brasileira.

Referências:

BARBOSA, Ana M. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm Acesso em 01 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm Acesso em 06 mai. 2018.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em 01 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm Acesso em 04 mai. 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm Acesso em 18 ago. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,** que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em 20 ago. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1,** de 18 de fev. de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso 22 de ago. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 06 ago. 2018.

_____. Educación musical en la escuela brasilena: aspectos históricos, legislación educacional y desafíos contemporâneos. **Revista Musical Chilena**, v. 214, p. 36 - 51, 2010.

FIGUEIREDO, Sergio L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei no 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RAMOS, Marise N. . Concepção do Ensino Médio Integrado. In: ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública.** Belém: SEDUC-PA, 2009.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina** (PEE/SC). Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=>

[2ahUKEwiL4KvGqIHdAhWMfpAKHcx2CdwQFjABegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sed.sc.gov.br%2Fdocumentos%2Fplano-estadual-de-educacao-sc-452%2F1743-plano-estadual-de-educacao-versao-16-06-2015-2-4547%2Ffile&usg=AOvVaw0JYmIglQjRIR4AkCrR8q](http://sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-4521743-plano-estadual-de-educacao-versao-16-06-2015-2-4547file&usg=AOvVaw0JYmIglQjRIR4AkCrR8q)

Acesso em 18 ago. 2018.

_____. FCEE. **Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.

[SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa, 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.](#)

SCHAMBECK, Regina Finck. [Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. In: **Revista da Abem** v.24, n.36, fev/jun, 2016, p.23-35.](#)

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**: na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> . Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. **Declaración de Santiago (1993)**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/necesidades basicas de aprendizaje estrategias de accion/#.VtRPwOb0-FE> . Acesso em: 20 ago. 2016.

Pesquisar notícia/artigo
deste ano sobre arte /
educação



CONVERSAS SOBRE PESQUISA EM ARTE E EM EDUCAÇÃO: DESAFIO SOCIAL E CRÍTICO NA DOCÊNCIA ARTISTA

Aurélia Regina de Souza Honorato/E.E.B. Sebastião Toledo dos Santos/ UNESC
Cristiano José Steinmetz/Museu da Infância
Talía Jeremias/UNESC

Para início de conversa

O que trazemos para partilhar com vocês é o anúncio de uma discussão sobre os desafios de se fazer pesquisa buscando escapar das metodologias tradicionais que engessam a escrita e o pensamento. É um texto que contextualiza nosso percurso de pesquisa e nossas escolhas na criação de desvios que nos permitiram caminhar nas margens das tradições metodológicas das academias. São experiências do Grupo de Pesquisa em Arte na aventura de apropriar-se de estudos e discussões sobre a pesquisa em arte e em educação e que promovem um movimento de pensar uma formação docente e uma formação artista com potências críticas. O campo de estudo da pesquisa é envolto por diferentes metodologias, as quais pautam-se em normatizações iguais para áreas diversas.

Estas metodologias adotam normalizações técnicas e estilos de redação acadêmicos que muitas vezes engessam os processos investigativos. Nosso interesse foi adentrarmos nos estudos da Pesquisa Baseada em Arte que é um gênero emergente e em processo de expansão de pesquisa e investigação nas Ciências Sociais e Ciências Humanas (DIAS, 2013. p.13). No Brasil a ABNT é a mais comum norma de escrita acadêmica que as IES seguem e utilizam, já em outros países de maior produção técnico/científico/artístico, já existem aproximadamente mais de três mil estilos de redação acadêmica em acordo com tipos e áreas de conhecimentos de periódicos e instituições educacionais (DIAS, 2013. p. 23).

Observa-se em publicações de pesquisadores, professores e alunos da área da arte, na academia, que suas escritas ainda seguem acriticamente um modelo positivista. Esta constatação tem feito muitos pesquisadores das universidades brasileiras que trabalham na formação de profissionais da área da arte buscarem caminhos de ruptura com os modos estabelecidos de se fazer pesquisa, pois em oposição ao positivismo estes pesquisadores buscam apontar que o domínio social e cultural demonstra ser um agente basilar na construção do conhecimento. Desta maneira não se pode apenas adaptar os métodos das ciências e considerá-los como única regra para produção e circulação do conhecimento.

E foi neste contexto que o Grupo de Pesquisa em Arte se propôs a criar possibilidades de leitura, debate, produção textual, participação em eventos que trouxessem o tema para a discussão, objetivando conhecer as metodologias de pesquisa conhecidas como PBA - Pesquisa Baseada em Arte e a PEBA - Pesquisa Educacional Baseada em Arte, que nascem do desejo de pesquisadores norte-americanos e europeus de compreenderem, valorarem e conceberem a produção em arte como uma modalidade de pesquisa. Acreditamos que a imersão neste estudo contribuiu e contribuirá ainda com as pesquisas em arte e sobre arte que são desenvolvidas no âmbito dos Cursos de Graduação em Artes Visuais, nos Cursos *Lato e Stricto Sensu* das áreas da arte e da educação, assim como nas pesquisas individuais dos pesquisadores e estudantes que compõe o grupo. E é neste contexto que trazemos para este espaço de debate nossas conversas, nossas experiências. A experiência do aprendizado no grupo, e mais duas experiências de pesquisas realizadas que ressaltam categorias para além do positivismo e que somam esforços para um pensamento crítico social do papel da arte em nosso meio.

Rasgos, costuras e brechas no percurso do/a artista-pesquisador/a-professor/a

Para pensarmos o processo formativo do professor/a de arte, devemos primeiro pensar sobre as concepções de arte e de educação que este/a professor/a possa ter. Para isso, pensemos agora em três questionamentos que serão os norteadores da investigação de si/do outro: Quê professor/a ele/a deseja ser? Quê aula este/a professor/a deseja apresentar? Quê pessoa este/a professor/a deseja formar?

Para a abertura dessa discussão, podemos pensar a Pesquisa Educacional Baseada em Arte como o pontapé inicial de uma investigação que possibilita ramificações, entrelaçamentos e (des)construções das intenções de pesquisa desse artista-pesquisador/a-professor/a. Ao contrário de muitas metodologias encontradas na academia (em que o investigador precisa se *afastar* do objeto de estudo para compor sua investigação), a Pesquisa Educacional Baseada em Arte possibilita o artista-pesquisador/a-professor/a *fundir-se* com o seu objeto de estudo, uma vez que suas próprias experiências são capazes de provocar conhecimentos. As costuras entre investigador e investigado não são apenas perceptíveis, mas são também potencializadoras de brechas que, por sua vez, promovem nossas investigações (OLIVEIRA, 2013, p. 3). A partir daqui, portanto, o/a professor/a tem suas intenções de pesquisa visíveis e serão os percursos derivados dessas intenções de pesquisa que irão conduzir a sua prática pedagógica e artística. Assim, o artista-pesquisador/a-professor/a “não está interessado em identidades, só em papéis temporais, transitórios. Habita intervalos, espaços limiares, terceiros espaços, entre-lugares” (OLIVEIRA, 2013,

p. 11). Ou seja, o enfoque não está no resultado da teoria e/ou da prática. Aqui, os percursos e as experiências derivadas dos questionamentos e investigações dessas múltiplas facetas do indivíduo (o artista, o pesquisador e o professor, que não são entendidos como esferas separadas, e sim como *órgãos* que se emaranham, se confundem, se colidem) é que compõe a produção de significados e sentidos.

Inseridos na licenciatura, é cômodo pensar a docência em arte unicamente através das teorias de aprendizagem e nas teorias da arte. Porém, acreditamos na potencialidade da junção de teoria, prática e produção artística para a produção de conhecimento significativo. Dentro da academia, é vasta a gama de interesses e intenções de pesquisas por parte dos acadêmicos. Entretanto, com as metodologias tradicionais, o percurso da investigação fica limitado, engessando as possibilidades de abertura para as discussões. A Pesquisa Educacional Baseada em Arte tornou concretas essas possibilidades, uma vez que nossos interesses recebem um espaço onde podem ser costurados, tornando possível a produção artística se situar no núcleo da investigação.

Dessa forma, pela a/r/tografia, o Grupo de Pesquisa em Arte possibilitou aos seus membros pesquisadores um espaço para ampliação e difusão de suas pesquisas individuais, que se efetivou em uma exposição intitulada *Espaço do Possível* realizada na Sala Edi Balod entre agosto e setembro de 2017. A rede de pesquisas e investigações presente na referida exposição evidenciou uma gama de contrastes, interesses e tensões entre as produções dos artistas, evidenciando também como a pesquisa em arte se relaciona com cada trabalho exposto e em como cada trabalho se abre para discutir questões que perpassam a vida cotidiana, ampliando-se e convidando o público para reestabelecer novos significados aos trabalhos expostos. Aqui, percebemos mais uma vez que a liberdade de uso dessas metodologias diferenciadas se faz necessário para relacionar a produção teórica, teórica/prática e prática.

Estas metodologias de pesquisas em arte, que contemplam formas alternativas da representação visual, criam espaços dentro e em torno dos dados de pesquisa a partir das quais coisas novas podem continuamente irromper. (DIAS, 2013. p. 24)

O *Espaço do Possível*, portanto, se configura num espaço de criação e investigação prática e teórica, possibilitando aberturas e desdobramentos para perspectivas sensíveis e ampliadas no que tange uma investigação humana, política e artística. Um dos trabalhos expostos na exposição mencionada acima foi a colagem *Mais belos depois do caos*, do artista gaúcho CJ Bonroy. Neste projeto, o artista deu continuidade em sua pesquisa sobre Poesia Visual, procurando fazer um resgate de materiais que remetam a memória.

Figura 1. Poesia Visual: Mais belos depois do caos; CJ Bonroy; 2016/17



Fonte: [https://www.behance.net/gallery/50189431/Mais-belos-depois-do-caos-\(Poesia-Visual\)-201617](https://www.behance.net/gallery/50189431/Mais-belos-depois-do-caos-(Poesia-Visual)-201617)

A pesquisa a/r/tográfica que acompanhou os desdobramentos dessa série possibilitou unir os interesses de pesquisa em um tema específico (as relações entre palavra e imagem) a fim de que seus resultados se ampliassem para além dos resultados iniciais, ou seja, para um campo a ser explorado. Trata-se de um emaranhado de investigações, afirmações e negações, visando “uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual), quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridação”, que é a a/r/tografia (OLIVEIRA, 2013, p. 10).

E foi neste movimento que os demais trabalhos da exposição se moveram e abriram espaço para o pensamento em pesquisa e docência para além daquilo que está estabelecido. Assim como o movimento de Alice que se aventura na pesquisa narrativa.

A experiência de Alice: a pesquisa narrativa em foco

Diferentes pesquisas nos campos das ciências humanas têm se dedicado a pensar a escrita de cartas como objetos ou espaços de pesquisa. As cartas hoje se apresentam como material de análises que compreendem estudos

autobiográficos, escritas de si e produção do conhecimento pela experiência. No texto de pesquisa que Alice Meis apresenta, as cartas se constituem como narrativas que trazem memórias, testemunhos, diários que se abrem como recurso discursivo na produção de conhecimento. Alice é integrante do Grupo de Pesquisa – GPA, e a partir do desenvolvimento de nossos estudos e desafios na pesquisa ela se aventurou a escrever e produzir seu Trabalho de Conclusão de Curso por meio de cartas, pela metodologia da pesquisa narrativa.

No final dos anos 50 o campo das humanidades, especialmente a filosofia, teve como destaque a ‘virada linguística’, que concentrou seus estudos nos modelos de textualidade e discursos. No lugar de uma filosofia centrada na consciência e no sujeito, onde a consciência é a mente e o sujeito é preso à psicologia, surge uma filosofia que, pela investigação sobre o exercício da própria língua, busca explicar os problemas filosóficos tradicionais com base na crítica da própria linguagem que promove esses problemas.

Mais recentemente a “virada narrativa” vem assinalando essa mudança nas formas de delimitar, classificar e organizar técnica e socialmente a produção de conhecimentos sentipensantes e relevantes sobre a vida social, cultural, educativa, estética, emocional e passional dos sujeitos e os sentidos e significados que estes constroem e reconstróem enquanto as experimentam e narram” (SUÁREZ, 2017. p. 10).

As narrativas contidas nas cartas de Alice têm potência para a denúncia, para o compartilhamento de mudanças de modos de vida e de produção cultural e social, pois ao revelar situações de dúvidas e decisões as pessoas, que acessam este conhecimento, podem reorganizar sua própria história a partir dos significados que constroem. Consideramos a escrita destas cartas como um olhar para dentro.

Todo *desenho* ou melhor dizendo, toda escrita de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso precisa se inserir em uma linha de pesquisa, no caso de Alice a linha é Processos e Poéticas: Linguagens, onde apresenta como caminho o seu próprio percurso e processo artístico. Como base da investigação desse processo traz a memória e suas possíveis relações na arte. Nesse caminhar da pesquisa, se coloca a identificar artistas contemporâneos que trabalham a memória em suas produções, a buscar referências teóricas em livros e artigos e a pesquisar suas memórias analisando as relações com o seu processo artístico, visitando suas produções artísticas, fotos e registros de sua família.

E para registrar sua pesquisa Alice escreve treze cartas que apresenta ao leitor como memórias pessoais e outras que ao longo da narrativa vai construindo. Ela diz que espera que suas memórias tenham relevância artística e científica e que possam promover no outro, a experiência.

A concepção de experiência, desde a modernidade, tem sido a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. E é na experiência que o homem, por meio de seus sentidos, reconhece o mundo ao seu redor e reconhece a si mesmo.

Esse reconhecimento se dá por meio do juízo reflexivo com base em suas atitudes que acontecem por conta de saberes que ele vai adquirindo durante sua vida. Desta forma a experiência vem sendo considerada, principalmente no âmbito da filosofia da educação, como aquela que impulsiona e estimula o processo de conhecimento do ser humano, onde se fundamentam as práticas e os saberes escolares. E, no âmbito da arte, surge no prelúdio da modernidade uma outra tradição que entende a experiência como o processo de criação artística e poética que emerge da ação do homem sobre os objetos, e essa ação imprime nos objetos as marcas do próprio homem que se vê modificado em sua subjetividade. Nesta tradição a arte é componente fundamental na formação humana no sentido de uma educação estética.

No espaço da pesquisa de Alice e nos campos de estudos do Grupo de Pesquisa temos pensado a experiência a partir de Larrosa (2004). Ele apresenta experiência como aquilo que se dá na relação entre o conhecimento e a vida e destaca que o sujeito da experiência é um território de passagem “seria algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos [...]” (LARROSA, 2004. p. 160). Ao mesmo tempo esse sujeito é um ponto de chegada, que ao receber alguma coisa, lhe dá lugar. E também é um espaço onde o acontecimento se dá. O sujeito da experiência não se define pela sua atividade, mas sim pela sua passividade, pela sua capacidade de se abrir à experiência. E nesse movimento a pesquisa narrativa se apresenta como um caminho potente para os encontros de criação que a pesquisa foi traçando.

É a pesquisa narrativa, que permite trazer nas cartas um olhar para a experiência de si, do sujeito/pesquisador e para o percurso que se constrói no ato de compartilhar memórias vivas.

Diversas temporalidades, diferentes territorialidades, novos significados e histórias de vida outras são habilitados por esses textos que falam de outros textos, de outras imagens e de outros movimentos. Dão conta do impacto afetivo, emocional, ético e estético das vivências cotidianas nos mundos da vida, das artes e da educação, mostram suas interfaces, suas zonas de contato, seus deslizamentos, suas articulações, seus espaços e tempos vazios (SUÁREZ, 2017, p. 11-12).

Por esta metodologia é possível estabelecer um diálogo com o outro, uma conversa, que propõe refletir, pensar, compreender e compartilhar experiências de memórias por meio da arte. Como artista e pesquisadora e partindo do território onde vive e viveu Alice buscou por meio da produção artística que criou e pela escrita da pesquisa investigar memórias.

Estas experiências apresentadas até aqui e as trilhas que o Grupo de Pesquisa em Arte vem percorrendo nos mostram que a arte enquanto modo de expressão, produção de linguagem e de pensamento é espaço de criação de

possíveis. Sua ação no mundo é transformadora por conta desse espaço. Desta forma não se pode estranhar que a arte se questione sobre o presente relacionando com o passado e com o futuro e atue sobre as diversas mudanças que surgem em nossa atualidade. A formação dos professores e professoras de Artes, dos artistas e a docência artista não podem estar descoladas da perspectiva de que a arte ocupa tempos e espaços promovendo desvios de rota para a criação do pensamento. A arte para os professores e professoras em formação, para os artistas, é mais do que sua área de estudos, ela é espaço de encontros que oferecem trilhas no sensível para a escuta do que muitas vezes escapa. Encontros que provocam pensamentos e estimulam o desejo de buscar sua própria voz, seu próprio caminho. Artistas contemporâneos provocam as nossas formas de ver e pensar sobre a vida e também sobre a própria arte e o mundo. No conjunto de suas produções, de suas imagens, provocam-nos a pensar o quanto a vida pode ser reinventada a todo instante. E a formação de professores e professoras de Artes, pode também ser reinventada? A formação do artista pode ser potencializada pela pesquisa em arte? Pode-se construir um espaço possível de formação do professor e do artista pela pesquisa em arte? Seria esta uma das maneiras de se repensar o papel crítico e social da arte? Continuamos produzindo pensamento e buscando nossa própria reinvenção.

Referências:

DIAS, Belidson. Prefácio. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013. p.13 – 17.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013. p.21 – 26.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Contribuições da perspectiva metodológica ‘investigação baseada nas artes’ e da a/r/tografia para as pesquisas em educação**. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...**. Goiânia: Anped, 2013. p. 1 - 16.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. In: SOUZA, C. et al. **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 09-12.



05 02 20 9



POSSÍVEIS PERFIS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE E AS POLÍTICAS DA ARTE NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Daniel Bruno Momoli (Pré-Vestibular Popular do PT e UNIARP)

Carmen Lúcia Capra (UERGS)

Luciana Gruppelli Loponte (PPGEdu/UFRGS)

Introdução

O tema da formação de professores é um assunto interminável cujo campo é infinito. A definição é de Marcos Villela Pereira (2010) para a área a qual tantos de nós já nos debruçamos e que é o motivo que nos mobiliza a escrever uma vez mais. O disparador do debate localiza-se em torno das práticas de formação docente em artes visuais, são as políticas da arte na Licenciatura em Artes Visuais³ no Brasil e o desejo por um certo modo de ser professor.

Assim, na primeira parte deste texto é apresentado um esboço sobre um possível perfil da formação docente em arte no Brasil. Um exercício que levou em consideração as informações dos cursos de licenciatura em artes visuais ofertados por instituições públicas. A partir desses materiais foi possível, em certa medida, localizar aspectos que estão implicados com determinadas racionalidades que obedecem a uma forma específica de formar professores de artes visuais no Brasil. Na segunda parte, é feita uma problematização em torno de algumas operações realizadas com a arte na licenciatura em artes visuais a partir da repercussão do mundo da arte na formação docente e, mais tarde, na escola. O objetivo é demonstrar que quando o campo artístico é apropriado exemplar e literalmente na formação docente, produzem-se processos de subjetivação de relevo ou de abrandamento das relações com a arte, que conduzem comportamentos e julgamentos morais sobre a docência em artes visuais e sobre a permanência da arte na educação básica.

A partir dessas informações, acreditamos que os cursos de Licenciatura em Artes Visuais têm operado tendo como referência um modo de ser docente produzido por um gradiente que ainda tem, nas suas microrrelações de força, o desejo de formar um certo tipo de sujeito do conhecimento.

Ensaio sobre um possível perfil da formação de docentes de arte no Brasil

O esboço em torno de um possível perfil da formação de docentes de arte no Brasil é um trabalho que tem sido desenvolvido a partir de uma pesquisa interessada no tema da Licenciatura em Artes Visuais. O estudo foi realizado a

partir das informações disponíveis no site dos 41 cursos de graduação ofertados pelas universidades públicas (federais, estaduais e municipais). Tal exercício é a segunda etapa de um trabalho iniciado em 2015 com o mapeamento dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil.¹

Para as problematizações apresentadas neste texto, utilizamos informações disponibilizadas nos sites de cada uma das instituições pesquisadas. As informações contemplam as cinco regiões brasileiras : Sul (14 cursos); Sudeste (11 cursos); Centro-oeste (03 cursos); Norte (05 cursos); Nordeste (08 cursos). O estudo foi desenvolvido a partir das *performances* verbais que se mostraram no *perfil do egresso* e no *objetivo geral*. Embora tais informações tenham por interesse divulgar o curso e estejam formuladas de acordo com um léxico próprio para a publicidade, tais palavras não constituem uma “planície monótona e indefinidamente prolongada” como diz Foucault (2010, p.146), mas deixa, igualmente, aparecer todo um jogo de relações que caracterizam esse campo de saber.

Ao trabalhar com esses materiais, no exame minucioso de tais informações buscamos olhar para o que cada curso descreve em relação à formação docente, de maneira a dar visibilidade a determinados modos de ser docente. A partir deles fomos descrevendo um conjunto de relações que dão forma a um certo tipo de campo de forças, “um conjunto indefinidamente móvel de escansões, defasagens, coincidências, que se estabelecem e se desfazem” (FOUCAULT, 2010, p. 215). Nessa arena, em que um conjunto de relações se formalizam a partir do embate, do atrito e da fricção entre pequenos átomos do discurso, formas de docência vão sendo forjadas nas formulações utilizadas para descrever um possível tipo de professor a ser formado naqueles cursos. Foi identificado três principais campos de força, a saber: a formação docente, a experiência artística (formação específica) e a crítica e reflexão (ênfase nas teorias, histórias e sistemas das artes).

A Formação Docente aparece como eixo principal na maioria dos cursos, principalmente na descrição das competências e habilidades que são escolhidas como construção de um determinado perfil para a docência em artes visuais. A Experiência Artística, gerada a partir de um tipo de fazer, é implicada com o desenvolvimento de um processo de criação dos docentes em formação. E a ênfase em Crítica e Reflexão, a partir da centralidade de práticas das teorias, histórias e sistema das artes, aponta para um projeto de totalidade na formação, pois estaria assegurando ao docente a compreensão do todo, visto que ele estaria habilitado para “a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino”.

Cada uma destas três ênfases foi sendo configurada e ativada na medida que a própria área foi sendo organizada a partir da produção do conhecimento no cruzamento entre distintos campos de saberes como a arte, a educação, a psicologia, a filosofia, a comunicação, as tecnologias..., de tal maneira que formas de docência foram sendo erigidas a partir de discussões interessadas no tema das metodologias de ensino, da didática, dos estágios, da organização e

distribuição dos saberes. Esses modos de ser docente são: a preocupação com a docência, o domínio do conhecimento, a pesquisa e a sensibilidade.

a) A Preocupação com a Docência:

A preocupação com a docência é sinalizada pela busca de certas habilidades que garantem que o docente seja capaz de “apreciar, analisar e refletir criticamente sobre a arte como forma de conhecimento estético-artístico, bem como sua função educativa”. Assenta-se no entorno dessa preocupação uma forma de sujeito emancipado: aquele que compreende a educação inserida em um determinado contexto histórico social. A partir de sua formação em nível superior, ele torna-se capaz de analisar criticamente suas práticas e formas de representação e possui autonomia para posicionar-se sobre as questões de seu campo de atuação (a educação), o seu cotidiano e a sociedade.

Nesse campo de forças há um perfil desejado para os docentes em formação, seria aquele do “agente vital na educação” e “na vida em geral”, capaz de compreender o *papel social da escola* e de realizar um trabalho que se multiplica pelas vias da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade ou da transdisciplinaridade, para que a prática pedagógica valorize as características do aluno e da comunidade em articulação com os objetivos do projeto educativo da instituição de atuação em relação às políticas nacionais e internacionais de educação.

b) O Domínio do Conhecimento:

A essa noção de formação está articulado um conjunto de práticas como a produção artística pessoal do aluno, a pesquisa, a crítica e o ensino das artes visuais, contemplando “o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual. Assim, seria possível que o professor em formação obtivesse um certo tipo de domínio sobre as artes visuais.

A preocupação, aqui, refere-se a uma formação capaz de promover uma prática pedagógica reflexiva com o interesse em “proporcionar autonomia crítica” (com foco no conhecimento), para que o futuro docente possa fazer planejamentos de conteúdos e planejamentos educacionais, levando em conta as transversalidades de seu objeto, o planejamento pedagógico em conjunto com outras disciplinas escolares e o respeito a um planejamento e prática educativa democrática e pluralista.

O domínio sobre os processos pedagógicos e as metodologias adequadas à aprendizagem das artes visuais seria o elemento central nesse campo de força, pois a vivência com os materiais e os meios expressivos devem operar sobre um tipo de aperfeiçoamento das práticas artístico-pedagógicas. Para isso, a formação deveria criar um certo tipo de encadeamento entre o fazer,

o aprender, a apreciação e o conhecer em arte. Os cursos que dão ênfase a essa característica descrevem a experiência artística como etapa distinta e que está interligada à tarefa de pensar o ensino das artes visuais, pois só é professor aquele que experienciou um certo tipo de prática artística.

Essa preocupação com o conhecimento está implicada com um tipo de perfil que é muito desejado nos cursos de licenciatura, a atuação no campo da pesquisa. A pesquisa (entendida no curso como uma tarefa alinhada ao campo da crítica de arte) seria o elo responsável pela tão esperada integração entre teoria e prática nos cursos. Tal conexão, colocaria em articulação as atividades desenvolvidas em ateliês e oficinas, de modo a possibilitar ao futuro docente uma “atuação de forma crítica, participativa e consciente”.

c) A Pesquisa:

O domínio da pesquisa também é requerido do docente em formação “para que ele seja capaz” de realizar experiências estéticas por meio do desenvolvimento de processos criativos e teóricos das Artes Visuais e de seu ensino. A pesquisa seria uma forma de desenvolver o pensamento investigativo, a partir de um processo permanente de reflexão, com o interesse de atingir uma “perspectiva de integração e diálogo”, a partir do alinhamento de “múltiplos saberes necessários à demanda do exercício docente”. Para isso, o professor precisa avaliar criticamente a própria atuação, sendo capaz de operar de determinado modo em poéticas plástico/visuais, além de manter um domínio de caráter teórico-prático a partir de um fazer que é reflexivo. Também deve ser capaz de desenvolver trabalhos investigativos que visam consolidar a difusão do conhecimento artístico. Assim, estaria em jogo um certo desejo que busca formar um tipo de “profissional ideal”, “aquele que domina a sua parte sem desconhecer o todo”.

Aqui, há uma forma docente requerida para o futuro professor, a que ele seja um professor-pesquisador. Nesse modelo, também está implicada uma noção/método de produção de conhecimento que permitirá a “solução de problemas e criação de objetos de aprendizagem articuladas com outros campos de saber”, haja vista que a docência, entendida como desafiadora e complexa, exigirá do docente uma disponibilidade para aprender permanentemente e a partir de uma formação continuada com base na sua própria prática (pois supõe-se que ele aprendeu a problematizar o próprio trabalho).

A prática da pesquisa não está relacionada apenas às questões educacionais, mas também está em relação com as práticas artísticas, pois o professor pesquisador (das artes visuais) é aquele que também procura soluções artísticas para o trabalho no contexto escolar, quase como na relação entre mestre e aprendiz das oficinas medievais. A ênfase na pesquisa refere-se não apenas a uma estrutura sobre como veio sendo construída uma política do saber da formação docente – de artes visuais e das outras áreas em geral -, mas

também por constituir-se como uma maneira possível de dirigir as condutas dos indivíduos ou dos grupos nos processos de formação.

d) A Sensibilidade:

Entendida como um potencial criativo e de percepção, é um dos elementos que perpassam os perfis de formação e justifica duas competências: a primeira, a de que o professor em formação seja capaz de “inserir-se em diversas realidades”; a segunda, a de “interpretar as ações dos educandos”. Outro argumento utilizado neste domínio é o “desenvolvimento” ou a “construção” do saber sensível do docente em formação.

Associado a esta ideia, também está o entendimento que o docente em formação, seja capaz de interagir com as manifestações culturais de seu contexto de atuação. Pois, assim, ele estaria desenvolvendo a “percepção”, a “reflexão” e o “potencial criativo”, de maneira a tornar-se capaz de demonstrar sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual. A sensibilidade estaria modulada como uma competência a ser desenvolvida para que o futuro docente possa “interagir com as manifestações culturais de seus alunos”, “demonstrando sensibilidade” e “excelência na criação”. Isso por que os cursos de licenciatura deveriam partir da aquisição de conhecimentos específicos e de metodologias de ensino próprias da área, de modo a alimentar um tipo de processo educacional multiplicador e agregado a uma suposta sensibilidade artística.

Ao demarcar estes domínios e seus respectivos campos de força, não se está fazendo uma oposição ou uma condenação. E de modo algum pretende-se esvaziar as discussões sobre a formação docente, mas trata-se de problematizar a forma como lidamos com estes jogos de forças, enquanto formas de “verdade”, usadas para controlar e regular os modos de ser dos docentes em formação. No entorno dessas descrições, há um conjunto de micropolíticas da subjetividade docente que historicamente foi sendo constituída a partir de certas formas de saber e poder que têm definido os limites dos campos da arte e da educação, por isso é necessário pensar nas políticas do saber e na política da arte nas Licenciaturas em Artes Visuais no Brasil.

Aspectos da política da arte na licenciatura em artes visuais

A composição de base dos cursos de licenciatura têm uma parte destinada ao saber específico da área e outra destinada ao que é próprio da educação. Ao caracterizar esse curso de forma simples, desde já lidamos com uma política do saber que, no caso da licenciatura em artes visuais, pode ser analisada pelos modos de relação de uma área à outra. Que articulações são feitas com os saberes da arte na formação docente em artes visuais e que efeitos

produzem tanto para os docentes em formação quanto para o entendimento sobre a arte na escola?

O que será exposto é resultado de uma tese recentemente concluída, onde foram estudados alguns elementos da administração da arte na licenciatura em artes visuais, cujas principais perspectivas vêm do campo artístico e o confirmam. Uma delas define um certo lugar em relação à arte que alimenta a formação docente quanto ao saber sobre arte e atua como subsídio a certa noção de educação escolar em artes visuais. No sentido rancieriano, é uma base estética da divisão do sensível em relação à arte. Há também a perspectiva da criação e da autoria, subjetividades presentes nos estudos e nas práticas artísticas, mas que também preservam-se pelo modo como a arte é tomada em propostas educativas. Essas bases, assim, produzem uma formação docente *ao redor* do que é estabelecido pelo regime de inteligibilidade da arte.

Por esse caminho, foi possível avaliar que as operações com a arte no preparo de professoras e professores, quando repercute as estruturas do mundo da arte, pode contribuir para a produção de noções de arte e de educação em artes visuais que relacionem-se pouco com o que pretendemos para ambas – que sejam bens comuns – e com a agenda da educação básica, *locus* prioritário de atuação de quem gradua-se pela licenciatura. Daí pensar que a inserção de uma base política na formação docente poderia deslocar posses, permissões e tradições antes traçadas no campo artístico.

Alguns conceitos ajudaram a mirar com atenção a adoção literal de noções do campo artístico, a partir das quais a educação docente e escolar em artes visuais têm o seu princípio, a fim de exercitar a dúvida. Isso tem um incentivo foucaultiano de rastrear o que tornou-se tradição e fixou modos de ser; não é mero descrédito. Antes, visamos relações menos codificadas e hierarquizadas com a arte, perturbando exatamente as que prescrevem lugares, experiências e categorias, a fim de problematizar poder, modos de reconhecimento e de agir na interação entre educação e arte. Buscamos “interrogar as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições, e, a partir dessa nova problematização [...] participar da formação de uma vontade política” (FOUCAULT, 2014, p. 243). Visamos abrir espaço para a renovação dos elos entre arte e educação escolar.

Pensar sobre as bases da licenciatura a partir das operações realizadas com a arte nesse curso requer a identificação de uma episteme produtora da possibilidade de existência das obras de arte, uma vez que, fora de uma certa borda, as obras seriam entendidas como outras coisas. Os objetos artísticos, a avaliação, a legitimação, a apresentação e a preservação da arte, bem como as instituições e a atribuição de valores, participam de um paradigma comum e não são nem naturais, nem invariáveis. Como componentes do universo pensável da arte, tais itens pertencem ao funcionamento de um regime do sensível, isto é, um regime que determina o que pode ser sentido, manifesto e

significado nas “posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível” (RANCIÈRE, 2009, p. 26). A determinação das capacidades e das incapacidades vinculadas aos modos de participação social, feita *a priori*, são “alegorias encarnadas da desigualdade” (RANCIÈRE, 2012, p. 17) e, se assim compreendidas, permitem entender que estética e política têm uma origem comum na divisão do sensível.

Nesse caso, estética não é o estudo sobre a beleza e seus reflexos na criação artística, mas a distribuição do sensível do mundo. A união, a divisão, a participação e a separação de espaços, tempos e tipos de atividades é estética. A política, por sua vez, administra *as formas de participação* no mundo e *a separação* dos grupos em relação à linguagem, ao destino do tempo e ao comum. Se a estética delinea a partilha do sensível, a política “ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009, p. 17). A política, com energia para provocar a distribuição dada, cria atores e objetos novos na lógica do consenso, perturbando propriedades, agrupamentos e a conformação da experiência (RANCIÈRE, 1995). Se a política começa no estabelecimento de uma condição do sujeito em relação a uma comunidade onde operam divisões do sensível, está posta a condição para indagar a divisão do sensível em relação à arte na formação de professores de artes visuais, exatamente a conformação de uma certa experiência com a arte que tem como horizonte a docência na educação escolar em artes visuais.

A divisão do sensível em relação à arte na licenciatura em artes visuais pode ser analisada pela adoção dos delineamentos dados, antes, pelo campo artístico. A repartição do que é comum e exclusivo, nesse caso, pode ser identificada em um item característico da constituição da licenciatura e dos comentários sobre o curso, por exemplo, sobre o saber da arte. O saber que vem da prática artística é comumente examinado na licenciatura a partir do parâmetro dado pelo bacharelado: *essa é a medida* que justifica e não cessa de repetir que a experiência com a arte no preparo docente é resumida e insuficiente como “pinceladas de arte”, mas também uma formação artística condizente com a arte possível de ser feita nas escolas, lugares sempre citados pelas grandes limitações. Trata-se de um *abrandamento justificado*, mesmo que contextualizado no que seria uma das origens da formação docente, o artista e o que ele faz.

Em intensidade oposta a essa “falta de arte”, contudo, o saber da arte vem ganhando *relevo* na licenciatura. A emergência da subjetividade professor-artista, por exemplo, é uma existência que uniria as duas atuações e é vista como a garantia da instrumentalização de professores de arte em escolas e a possibilidade de diversificação da sua atuação em setores do sistema da arte como mediação, curadoria e outras atividades correlatas, hoje incorporadas na graduação. O lado artista de professores também é conclamado para formar uma

relação mais sensível com o mundo e um olhar mais atento no trato com os alunos.²

Em vista de abrandamentos e relevos produzidos por certas articulações com a arte na licenciatura, importa observar e avaliá-las quanto ao que podem produzir para a educação em um país que há pouco mais de vinte anos garantiu a arte na educação básica e hoje assiste ao seu corte. É tão importante quanto isso, avaliar a diversificação das formas de atuação de licenciados por uma subjetividade calcada em atributos artísticos que produzem uma atuação que aos poucos vai se afastando da escola, porque a artisticidade em voga ora é pautada pelo campo da arte e, por isso, muito difícil de subsistir como tal quando inserida nas especificidades e compromissos da educação básica e em artes visuais, ora por uma individualização capitalizada que enaltece o sujeito, mas mantém tudo nos mesmos (e por vezes muito problemáticos) lugares.

Toda proposição artística reconhecida como tal, inscreve-se no regime que a reconhece como arte. Na formação docente, isso é expresso nos estudos de história da arte, nos materiais pedagógicos produzidos por instituições culturais e nos modos como as poéticas visuais são desenvolvidas na licenciatura, apenas para citar algumas situações comuns. Porém, usados *exemplarmente* para docentes em formação, divulgam um certo modo de reconhecimento e distinção de indivíduos e de objetos desprendidos do todo social (CANCLINI, 2012). Distinguem-se as obras, o fazer que a produz e a subjetividade autoral de artistas, curadores, críticos e historiadores da arte, cuja base autoral e de viés biográfico e o regime que a sustenta *instituem começos solenes, cercados de um círculo de atenção, de silêncio e formas ritualizadas*, parafraseando Michel Foucault (1996, p. 7). A arte estudada e praticada na licenciatura é tomada do campo artístico, tendo nele o (seu) começo, cercado de atenção e silêncio, para o que toda educação docente e, posteriormente, a escolar, irão voltar-se.

Evidentemente, é preciso consistência na formação artística para ensiná-la, mas arriscamos defender um mergulho e, ao mesmo tempo, uma liberação das operações com a arte institucionalizada, de modo a evitar a possibilidade de uma entronização. Quando o estudo do que vem estabelecido compõe uma aliança fiel, é provável que as posições e as autorizações para com a arte sejam mantidas. É provável também que, com elas, permaneçam as avaliações da licenciatura mensuradas pelo bacharelado. Por exemplo, diz-se que deve haver mais componentes de poéticas visuais na licenciatura, mas é o saber da arte que é medido pelo número de disciplinas na universidade ou é a avaliação da capacidade dos sujeitos da licenciatura o que vem sendo medido? Quando esse tipo de pensamento surge, é preciso identificá-lo para retirar a sua força, pois os problemas na constituição da licenciatura em artes visuais não podem ser sintetizados pela quantidade da arte. A repetida insuficiência de arte na licenciatura reverte-se em um julgamento moralizado dos docentes, mantendo a

propagada dívida da licenciatura com a arte, a desconfiança sobre que arte que vai para a escola e sobre a sua própria permanência na educação básica.

O endividamento do sujeito da licenciatura que compõe o campo discursivo sobre esse curso apresenta-se desde a fundação do professor de arte, oficializado pela Lei 5692/71. Não foi o artista, o “natural detentor” da arte, quem recebeu autorização para ensiná-la na escola, mas alguém forjado às pressas, como um “emissário” da arte. Existe, ainda, um endividamento duplo na recomendação de que a experiência artística docente deve tanto inscrever-se no mundo da arte, quanto especializar-se no seu ensino nas escolas. Sabe-se que as responsabilidades do trabalho escolar são muitas e complexas e sabe-se também que o trabalho artístico tem meandros próprios. Atrelar uma subjetividade à outra pode prescrever condutas aos indivíduos, professoras e professores que, sendo ou não sendo também artistas, são examinados por sua disposição, vontade e persistência em relação ao mundo da arte e ao trabalho na escola. Em nossas pesquisas, temos encontrado a subjetividade artística interpretada como instrumentalizadora e qualificadora da docência, todavia o que pretende impulsionar pode gerar um efeito de competição consigo mesmo, porque trata-se da capitalização da subjetividade “artista”. Luiz Camnitzer (2015a) alerta: os modos tradicionais de acesso e ensino da arte produzem mais um consumidor refinado do que pensamento crítico e criativo.

Talvez o saber docente possa encharcar-se da arte sem tomar o discurso institucional com exemplaridade. A produção artística aí inscrita exige uma tal inserção que a comunicação estabelecida sobre as obras muitas vezes restringe-se ao seu próprio circuito. A arte contemporânea, por exemplo, volta-se para o universo da tradição e da teoria da arte (BERNARDES, 2006), em uma existência afirmada pelo sistema que a sustenta (RIBEIRO, 2016). Por isso não podemos dizer que o sistema da arte contemporânea preocupe-se com a abertura de uma conversa para além de seus contornos, pois o regime de inteligibilidade da arte de hoje determina modos de produzir e consumir arte em escala mundial, contribuindo à divulgação de um saber que resulta direito, posse e autorizações.

Quando os itens constituintes do campo artístico são tomados integralmente, tendem a reproduzir efeitos e subjetividades que, em relação a professoras, professores, crianças e jovens, continuarão respondendo a experiências modeladas em torno do objeto artístico: ser artista é *poder* criar, ser espectador é *entender* a arte, o ser da arte é *distinto* da vida comum. Giorgio Agamben (2012) considera que a atualidade demonstra o nível extremo do pressuposto desinteressado e desvinculado da arte com o mundo e com uma experiência comum. Dissociada, a arte torna-se o fazer exclusivo do artista e objeto interessante para um contingente de espectadores que a reconhecem, compreendem e apreciam, em uma lógica mais aceita do que examinada pela separação de dois sujeitos específicos por um objeto especial, e ambos, sujeitos e objeto, do interesse comum.

Nesse horizonte problematizador, pensamos que a formação artística docente parte do saber instituído da arte, mas pode deslocar-se para antes ou ao lado dele. Essa outra localização permitiria novas articulações entre educação e arte que mais convidam a experimentar do que afirmam singularidades e pertencimentos (AGAMBEN, 2013). Lançar dúvidas e perturbar o modo como a educação escolar e de professores aborda artes visuais seria a atitude política capaz de vibrar os contornos dados de antemão para as experiências com a arte. Sem tipificar uma tal experiência artística para a licenciatura e sem negligenciar o saber da arte e sobre a arte, pensamos em operações que acrescentem outros pontos de partida e interesses, estados mais atentos e, por isso, mais livres. Se a política da arte na formação dos próximos docentes permitir liberações, poderemos descolar da licenciatura as comparações, culpas e injustiças construídas discursivamente, liberando também a atitude docente de atuar politicamente, ensinando arte na escola.

Notas de fim:

[1] Para saber mais sobre o mapeamento dos cursos ver: Momoli, Loponte & Storck (2016).

[2] Para saber mais, consultar: Capra & Loponte (2016).

[3] No texto será utilizada a expressão “Artes Visuais” (ou Licenciatura em Artes Visuais) com iniciais maiúsculas para referir-se ao campo específico de conhecimento. A utilização da expressão como iniciais minúsculas é feita para indicar o funcionamento de certos regimes de verdade acionados pelo campo de conhecimento.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. **O Homem sem Conteúdo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **A Comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BERNARDES, Maria Helena. O Brasil no Horizonte. In: SCHÜLLER, Fernando; AXT, Gunter. **Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2006. P. 375-387.

CAMNITZER, Luiz. Thinking About Art Thinking. **e-flux journal**, n. 65, mai-ago, 2015. Disponível em <<http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking/>>. Acesso em 25 jun. 2018.

CANCLINI, Néstor García. **A Sociedade sem Relato**: antropologia e estética da iminência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre professor-artista. **Reunião Científica Regional da ANPED, XI**, Curitiba, PR. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. P. 1-15. Disponível em <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-6-formacao-de-professores/>>. Acesso em 25 jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2010b.

_____. O Cuidado com a Verdade. In: _____. **Ditos e Escritos, Volume V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. P. 234-245.

MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli ; STORCK, Karine . **Formação De Docentes De Artes Visuais Para Colorir: Processos, Políticas E Experiências De Formação**. In: Encontro Regional Sul da FAEB, 2016, Caxias do Sul. *Anais* [recurso eletrônico] do III Encontro Regional da Federação de Arte Educadores do Brasil - SUL. Florianópolis: AAESC, 2016. v. 1. p. 1-15.

PEREIRA, Marcos Vilella. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 52, p. 61-80, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

_____. **O Espectador Emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **Os Riscos da Razão**. Entrevista concedida a Vinicius Torres Freire. Folha de S.Paulo, 10 de setembro de 1995. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_jacques_ranciere.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

RIBEIRO, António Pinto. O embaraço da arte contemporânea. **Público**, 19 out. 2016, Portugal. Disponível em <<https://www.publico.pt/2016/10/19/culturaipsilon/noticia/o-embaraco-da-arte-contemporanea-1747846>>. Acesso em 7 mai. 2018.

J. Paulo Neto: O m
dialético

Totalidade em L
compreender q
submetido ao "
de complexos"

Lukács: arte
ria humana,
histórias; o
tropomortizador

Distinção
arte e
arte e
ideologia

A arte e
fia sã
ões me
de ide

"Se a a
jada, ela



COM A PALAVRA TRÊS PROFESSORAS: VELHAS CONCEPÇÕES DO FAZER ARTÍSTICO SOBRE NOVAS BASES?

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta (UFPR)
Joseane Padilha Gonçalves (Colégio Estadual Des. Cunha Pereira, Paraná)
Lucinea Dobrychlop (Escola Municipal Presidente Pedrosa, Curitiba)

Considerações iniciais

De tempos em tempos o fazer artístico na escola retorna ao debate na forma de crítica ao significado predominante de atividade artística no sentido do fazer por fazer nas aulas de arte. Por conta desse pensamento dominante, os professores argumentam que seus alunos requerem um trabalho mais prático, com a *experiência* no centro no ensino de arte na escola. Assim se compreendendo a função educativa da experiência, o centro passa a ser “o aluno em crescimento ativo, progressivo” (DEWEY, 2010, p. 10) e não a matéria ou o professor.

Porém, a velha crítica à noção do fazer artístico como prático e utilitário e as discussões sobre quem é central no processo ensino-aprendizagem não são suficientes, pois o professor se encontra em uma situação que exige dele respostas diretas e imediatas sobre o *quê* e o *como ensinar* assegurando certa correspondência entre a *teoria* e a *prática*.

Este é o objetivo do presente texto: primeiramente pensar o impasse que vive diariamente o professor à luz da concepção de práxis criadora e da crítica a práxis reiterativa, seu pólo contrário, mas complementar (VÁZQUEZ, 2007). Segundo, explicitar as diferenças entre uma concepção e outra: a idealista e subjetivista de sujeito que atribui ao sujeito o papel determinante, a mecanicista, que compreende o sujeito como mero assimilador da realidade, e a noção de homem enquanto ser social. Entende-se, a partir da concepção do sujeito como ser social, que o aluno e o professor estão *situados*, em relação com o mundo e com os outros, inclusive com seus pares na sala de aula ou na escola, conscientes de que produzem sua existência no interior de um modelo de sociedade capitalista, com suas próprias contradições. Enfim, enfrentar política e pedagogicamente os inúmeros pré-conceitos, desde a ideia de que a arte faz parte do rol das atividades de formação complementar, fazer por fazer, até a noção de que é um luxo.

A arte é um luxo?

A velha e falsa idéia de que a arte é um luxo acaba gerando outras distorções que se retroalimentam: as atividades artísticas não têm valor por que não têm utilidade material imediata, não tem utilidade imediata por isso não tem valor, que levam até mesmo alguns alunos a questionarem a utilidade da arte. Assim passa-se a advogar apenas o útil, sobretudo aos alunos da escola pública, para o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, “os conhecimentos objetivos e o saber elementar: a leitura, a escrita, a matemática” (PORCHER, 1982, p. 14).

Cabe lembrar que todos os objetos têm uma finalidade e possuem valor, além disso, concordando com Vázquez (1978, p. 55), existem diferentes tipos de relações do homem com o mundo: relações prático-utilitárias com os objetos, relação teórica, relação estética, etc. E em cada uma dessas relações “modifica-se a atitude do sujeito para com o mundo, já que se modifica a necessidade que a determina e modifica-se, por sua vez, o objeto que a satisfaz”. Diz ainda, um objeto “possui um valor de uso, na medida em que satisfaz determinada necessidade e, em certas condições histórico-sociais nas quais domina a propriedade privada dos meios de produção, possui um valor de troca”, além disso, embora se diferenciem fundamentalmente, os valores de uso e de troca “têm em comum o fato de não existirem como propriedades ou qualidades de um objeto natural, mas somente através de sua relação com o homem” (VÁZQUEZ, 1978, p. 99-100).

Agora, pensando a arte, diferentemente do objeto prático-utilitário, no qual predomina a utilidade material, no estético afirma-se a necessidade humana, universal de expressão e objetivação do homem, pois, segundo Vázquez (1978, p.56): “Na relação estética, o homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer, ou só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo”. Um objeto artístico cumpre uma função, porém seu valor de uso não é determinado pelas propriedades físicas ou naturais do objeto, mas por seu conteúdo humano, social e não existe à margem ou independente dos homens e mulheres. E aí reside o valor de arte. Pode-se deduzir, portanto, que comprar um objeto artístico não é suficiente para se *possuir* a arte, pois *possuir* uma obra de arte é *apropriar-se* dos seus sentidos ou do que lhe dá estatuto de arte.

Desdobrando essa análise, outro viés também modelado no senso comum e que ainda exerce vigorosa influência sobre o fazer docente é a crença de que a arte é entretenimento privilegiando-se a criatividade, a sensibilidade imediata, o acaso etc. limitando-se a prática pedagógica à livre expressão. Acaba-se assim disseminando a visão de que não se ensina arte, pois é uma forma de expressão regida pelo mistério, que gosto “não se discute” e o mais dramático: a ideia de que a arte não merece ocupar a atenção dos alunos. A arte, enfim, nesse viés, é um luxo, não se ensina e somente aqueles que são criativos acessam seus segredos.

Nesse caso, tomamos três pesquisas que nos ajudam a esclarecer os porquês das críticas à escola, particularmente as proposições de redução do tempo e espaço do ensino da arte: a primeira, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2013 e publicada em seu sítio Correio Braziliense², que trata sobre as demandas dos alunos no Ensino Médio. A segunda, realizada pelo jornalista Jonas Valente, aponta o Brasil como quarto país em número de usuários de internet, porém com significativa *desigualdade* no acesso e com baixa qualidade, especialmente para os mais pobres, conforme dados do Relatório da Agência Brasil (VALENTE, 2017). A terceira é uma publicação da Revista Carta Maior, que aborda como a arte é vista na escola: prêmio ou castigo, cura ou lazer, obrigação.

Sobre a pesquisa do Ministério da Educação, publicada no Correio Braziliense, conforme estatísticas, o aluno está insatisfeito com os conteúdos aplicados nas escolas, pois eles não se mostram úteis na sua vida cotidiana e profissional. Os mais úteis são as disciplinas de Matemática e Português, mas, contraditoriamente, apenas 19,1% dos jovens consideraram a Literatura um conteúdo útil. A maioria deseja atividades mais práticas alegando que exemplos do cotidiano facilitariam o aprendizado em sala de aula.

Por conseguinte, para superar a crise são propostos

projetos extracurriculares que envolvam a comunidade; projetos de conservação do patrimônio escolar, bandas de música e clubes de leitura são algumas formas de diálogo entre jovem e escola que, além de atrair alunos, também podem integrar o projeto pedagógico das instituições de ensino médio.

Dos projetos extracurriculares é um passo para se propor a flexibilização dos currículos e a diversificação dos modelos de formação, especialmente no Ensino Médio. Ou seja,

(...) diversificar os modelos de formação ou flexibilizar os currículos para atender a demanda dos diversos projetos de vida dos alunos. Além disso, as atividades escolares devem ser mais variadas. A didática aplicada pode ser mais dinâmica e as aulas mais práticas. Fóruns e discussões em sala de aula e trabalhos em grupo são boas alternativas.

Para a coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita: "Os jovens têm consciência que é importante ter um diploma, mas a escola não está conseguindo passar o valor do conhecimento aos estudantes" (CORREIO BRAZILIENSE, 2013). Ela conclui que "o modelo de ensino oferecido pelas escolas não corresponde a essas expectativas e, por isso, muitos estudantes

² A pesquisa **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**, feita com 1 mil estudantes de 15 a 19 anos do Ensino Médio de São Paulo e de Recife, descobriu as razões que desmotivam os alunos a frequentarem as aulas. O levantamento foi feito pela Fundação Victor Civita em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o Banco Itaú e a Fundação Telefônica Vivo.

optam por parar de estudar para poderem trabalhar” (CORREIO BRAZILIENSE, 2013).

Alertando que o Ensino Médio é a etapa da vida estudantil com o maior índice de evasão, para dar uma noção do problema, ela separa da pesquisa uma fala de um jovem que reclama por ter repetido o ano duas vezes e da forma de avaliação, que diz o seguinte: “Eles deveriam avaliar de outra forma, usar outros métodos além da prova, que ofereçam mais tempo para o estudante, como trabalhos e apresentações”.

Na pesquisa, o MEC destaca que o jovem “largou os estudos há um ano e meio, quando era aluno do Centro de Ensino 111 do Recanto das Emas”. Ele afirma: “Vou fazer supletivo quando completar 18 anos. A escola não me motivava, era muita bagunça. No início do ano não tinha professor e, quando tinha, eles faltavam”.

O que se pode extrair da conclusão de Regina Scarpa? Primeiro ela tenta passar a ideia de que há liberdade de escolha ou opção do aluno entre escola ou trabalho. Nada é mais falso. Depois, embora queira nos fazer crer que a “evasão” acontece por que a escola não atende as expectativas dos alunos, a realidade da maioria dos alunos, em especial no Ensino Médio, é que a escolha entre sobrevivência ou estudo é óbvia.

Nesse sentido, pode-se a questionar: será que o desinteresse do aluno pelo conhecimento é culpa da escola? Será que não é consequência de um modelo de sociedade que submete tudo e a todos às demandas do mercado de trabalho capitalista? Que tudo transforma em mercadoria e que trata a educação e a cultura como um gasto e não como investimento? Será que o estado não tem uma parcela de responsabilidade nos mecanismos que desembocam na transformação do conhecimento numa mercadoria cara demais à classe trabalhadora? Que tece elogios a arte, a cultura e ao conhecimento, mas na prática nega à maioria o acesso aos bens simbólicos, ao abandonar as escolas a sua própria sorte?

Por fim, a pesquisa desemboca em uma série de sugestões de especialistas da educação consultados pela Fundação Victor Civita:

Para resolver as questões identificadas na pesquisa, a *Fundação Victor Civita, em conjunto com especialistas em educação*, propõe formas para aprimorar o ensino e torná-lo mais atrativo aos jovens de baixa renda. (...) Para reverter os índices de abandono escolar, é necessário garantir professores presentes e preparados, melhorar a infraestrutura, usar as novas tecnologias durante as aulas e zelar pela segurança no ambiente escolar. (...) Por isso a importância de projetos extracurriculares que envolvam a comunidade. Projetos de conservação do patrimônio escolar, bandas de música e clubes de leitura são algumas formas de diálogo entre jovem e escola que, além de atrair alunos, também podem integrar o projeto pedagógico das instituições de ensino médio. Outra dica é diversificar os modelos de formação ou flexibilizar os currículos para atender a demanda dos diversos projetos de vida dos alunos. Além disso,

as atividades escolares devem ser mais variadas. A didática aplicada pode ser mais dinâmica e as aulas mais práticas. Fóruns e discussões em sala de aula e trabalhos em grupo são boas alternativas, sugere a pesquisa.

É bem oportuna essa sugestão: garantir mais professores presentes na escola e bem preparados, pois os professores das redes de ensino dos estados ou dos municípios reivindicam isso permanentemente, mas também lutam por mais tempo para estudos, participação em cursos, ampliação dos meios tecnológicos em sala de aula durante as aulas. Por fim, a segurança no ambiente escolar é uma reivindicação de alunos, professores, famílias, enfim, que vivem esse drama cotidianamente. Aguardamos, portanto, as ações pertinentes ao estado, pois a escola, apesar dos pesares está trabalhando.

Agora, as últimas sugestões são as mais interessantes, pois elas encaixam perfeitamente no modelo proposto na reforma do Ensino Médio, pelo MEC: a diversificação dos modelos de formação e de flexibilização dos currículos, segundo pesquisa, “para atender a demanda dos diversos projetos de vida dos alunos”. Parece evidente a razão da pesquisa: legitimar as reformas impostas pelo estado, conforme debates realizados nos últimos anos, que evidenciam um retrocesso, pois, muito diferentemente do apregoado, o que se propõe na prática é a flexibilização da oferta, em outras palavras, oferta-se o que tem à mão e para o aluno, sobretudo do Ensino Médio, da escola pública, pode-se imaginar o que chegará: mais cortes de verbas, redução de professores, fechamento de salas de atividades artísticas etc. Ou seja, pouco ou nada.

A escola e o professor, ao contrário, muito mais têm feito e não só reivindicam mais tempo para o estudante, mas mais trabalhos e apresentações, livros, música, esporte, outros jogos; enfim, tudo isso e mais um pouco tem sido feito, apesar da precariedade, das péssimas condições, das restrições de espaços para atividades complementares, porém, imprescindíveis, pois enriquecem a formação dos alunos.

Por fim, embora queira nos fazer acreditar que a crise é só da escola, a maioria das sugestões para reverter os índices de abandono escolar evidenciam que o estado é ausente e sem políticas públicas que priorizem a educação. É curioso, nesse sentido, o uso do termo *adoção* de computadores, bibliotecas e quadras de esporte, como se pode observar abaixo:

Os problemas de infraestrutura do ambiente escolar, como conservação do espaço físico; A *adoção* de equipamentos escolares básicos – como computadores, bibliotecas e quadras de esporte – não é universal; A má conservação também contribui para o sentimento de insegurança nas escolas; A violência e o bullying amedrontam, e atrapalham, pois não torna o ambiente propício para o aprendizado, os adultos não têm controle da situação (Grifo nosso).

Ora, por que o uso do termo *adoção*, para tratar de um direito? Afinal, conforme dicionário, o termo significa, “ato ou efeito de adotar, aprovação, aceitação”. O que se quer dizer? Que não é universal por que as escolas não *adoram, aprovaram, aceitaram* computadores, bibliotecas e quadras de esporte? Conforme termo usado pela coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, a escola não *aceitou* que precisa de mais equipamentos escolares básicos? Ou ao contrário, porque na prática a política é de redução de gastos na educação?

Ainda são gritantes algumas questões, particularmente quando se joga para a escola problemas que não são de alçada exclusiva dela, por exemplo, quando imputa a escola uma queixa dos alunos em relação “a dificuldade em acessar a internet entre os fatores que mais incomodam”, também quando enfatiza que as escolas “parecem *não estar interessadas* em se apropriar de recursos tecnológicos para conseguir manter os jovens em sala”. (CORREIO BRAZILIENSE, 2013).

No entanto, conforme dados do Relatório da Agência Brasil, do jornalista Jonas Valente, que aponta Brasil como quarto país em número de usuários de internet, a realidade não é bem essa, ficando bem claro que não é uma questão de interesse ou de desinteresse da escola. Na verdade, ainda há *desigualdade* no acesso à internet.

De acordo com o levantamento, divulgado em setembro, o percentual de lares conectados é de 59% nos centros urbanos, contra 26% nas áreas rurais. No recorte regional, o índice é de 40% no Nordeste, contra 64% no Sudeste. A disparidade também aparece quando observada a situação econômica. De acordo com a pesquisa do CGI-Br, a internet está em 29% das casas com famílias com renda de até um salário mínimo, contra um índice de 97% naquelas que ganham até 10 salários mínimos. Enquanto na classe A penetração é de 98%, nas classes D e E ela fica em 23%. (VALENTE, 2013)

Ainda conforme essa reportagem, quando se trata da *qualidade*, na avaliação da advogada Flávia Lefèvre, representante do Instituto Proteste e integrante do Comitê Gestor da Internet,

(...) embora o Brasil tenha muitas pessoas conectadas, a velocidade ainda é ruim e o acesso muito baseado em telefones celulares, com planos pré-pagos e franquias baixas, que muitas vezes não duram até o fim do mês. “A gente tem muitas pessoas conectadas, mas a qualidade do acesso ainda é ruim. A velocidade de provimento é menor do que a média mundial. Muitas pessoas ainda dependem de franquias ou de usar o [rede] wi-fi. Apesar de sermos a nona economia do mundo, temos no geral uma internet de baixa qualidade, especialmente para os mais pobres” (VALENTE, 2013).

Esses dados evidenciam que, embora o grande número de brasileiros que tem acesso à internet, esse acesso é predominantemente das classes mais

abastadas e ocorre na região sudeste. Além disso, a qualidade é inferior, especialmente para os mais pobres.

Como se observou nas entrevistas publicadas pelo Correio Braziliense (2013), os próprios alunos destacam a dificuldade de acesso a internet, assim como os dados da Agência Brasil comprovam que as questões elencadas não são resultantes do desinteresse das escolas e sim do descaso do estado, pois estamos longe da universalização da internet e de bons serviços nesse campo para todas as escolas públicas. Além disso, analisando a questão do interesse dos adolescentes em relação às novas tecnologias, a pesquisa revela:

Os adolescentes ouvidos demonstraram ainda estar totalmente conectados às novas tecnologias. Mesmo vindos de famílias com rendas muito reduzidas — 46,6% das famílias dos jovens entrevistados possuem uma renda inferior a R\$ 1.500 —, 70,7% têm acesso à internet em casa. Mais da metade dele, isto é, 57,6% usam celular e tablet para entrar em sites e redes sociais. (CORREIO BRAZILIENSE, 2013).

A Revista Carta Maior (2005), por sua vez, chama a atenção para algumas ideias que circulam a respeito de como a arte é vista na escola: prêmio ou castigo, cura, lazer, obrigação.

É prêmio por bom comportamento: ‘podem colorir o desenho’, ‘fulano pode participar da Quadrilha’, ‘vocês vão ter música nos intervalos’. Castigo por mau comportamento: ‘todos vão ter que decorar um poema de Casemiro de Abreu para a próxima aula’ ou ‘vão ter que se apresentar de qualquer jeito, na frente de todo mundo’. Cura: ‘O teatro liberta os tímidos, a dança conserta a postura, a música acalma os impossíveis, colorir faz todos ficarem tranquilos’. Lazer: ‘Quem já terminou a lição de Matemática, pode colorir um desenho do livro’. Obrigação: ‘Isso é lição, vale nota, viu?’

A partir dessas três pesquisas pode-se entender porque as aulas de artes, espremidas entre as atividades sérias, são jogadas para o último lugar na hierarquia das disciplinas do sistema educacional, afinal, em uma sociedade como a nossa, que privilegia o *ter* em detrimento do *ser*, organizada sob o princípio do intercâmbio dos produtos do trabalho humano, todos os bens apresentam-se como mercadorias.

De uma forma ou de outra, o que se pode deduzir é que colorir um desenho é bom por que é fácil, a poesia é algo desinteressante ou falar em público é uma forma de exposição e assim aborta-se a possibilidade de se preparar o aluno para ser protagonista da própria vida; a lição de Matemática é importante, séria, por isso vem primeiro, ou qualquer lição, inclusive de arte, só é feita se vale nota e assim por diante.

Pois bem, como lidar com concepções absolutamente diversas de arte nos documentos oficiais, com discursos que lançam mão de expressões que acabam se transformando em justificativas que impactam diretamente sobre o professor,

de quem se exige que dê conta de tudo e mais um pouco, em benefício da pretensa formação do aluno nas quatro linguagens? Como o professor lida com tantas horas de trabalho, que se ampliam na mesma velocidade que as perdas salariais?

O quadro atual, portanto, potencializa a urgência de uma crítica às políticas públicas de educação governamental para as escolas brasileiras e de um amplo debate com os professores sobre as explicações sistematizadas nos documentos e propostas que tratam sobre a educação em arte. É urgente se perguntar: a quem interessa a permanência da concepção de arte como fazer restrita aos aspectos práticos no interior da escola?

Qual a origem da visão de que arte não se aprende e que leva os alunos, quanto mais avançam na sua escolaridade, a acreditarem que é pura experimentação ao gosto e ao tempo deles, sem reflexão ou aprendizado? Será que o problema tem origem nos métodos didáticos que priorizam somente a experimentação, o fazer por fazer, ao gosto do aluno? A quem interessa esse projeto? Porque, na hierarquia das disciplinas escolares, a arte tem ocupado um patamar inferior? E se tomamos como referência a Base Nacional Comum Curricular (2018), o lugar da arte na educação no contexto atual, não é diferente.

Da polivalência a interdisciplinaridade

De tempos em tempos, com certo rebuscamento, também entram em cena, novas terminologias que exigem dos professores um olhar crítico, pois, em nada se avança na mera discussão de uma proposta, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (2018). O fato é que a prática polivalente e sua substituição por uma *nova* maneira de pensar ou pela escolha de um modo transdisciplinar, interdisciplinar, etc. não muda em nada as condições de funcionamento da escola, cada vez mais precária em termos de biblioteca, salas de aula que atendam as demandas específicas da disciplina, dos alunos, dos professores. Hoje, a mudança da terminologia, substituir o termo polivalente pela noção de interdisciplinaridade, por exemplo, por si só não garante a qualidade do ensino e a aprendizagem, sem esquecer, que os professores continuam a dar aulas de Artes Visuais, Dança, Teatro, Música, embora licenciados em uma linguagem específica.

Nesse quadro, cabe pensar a atividade artística na escola, buscando compreender as razões que têm levado artistas e educadores a manter essa atividade restrita ao campo do mistério. Ora, todas as pessoas e todas as atividades, incluindo-se aí a atividade do professor, são socialmente localizadas, mesmo a individualidade e a criatividade humanas. E a sala de aula, com seus exercícios reiterativos ou criadores, evidencia, conforme esclarece Saviani (2007,

p.154), que o homem “não nasce sabendo produzir-se como homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”.

A escola tem boa parte nessa tarefa de levar o aluno a aprender a ser e aprender a existir, a romper com modelos prontos nas suas produções. Criar situações-problemas que exijam do aluno um espírito investigativo, capaz de experimentar, aprofundar e dominar técnicas e materiais artísticos que o coloquem frente às produções artísticas como alguém capaz de fazer escolhas balizadas pelo conhecimento de que ela contém subjetivamente e objetivamente: quem, por que e como se vai produzindo a realidade humana e social?

Entende-se que a práxis criativa coloca o estudante em sintonia com o outro e consigo mesmo, não se podendo imaginar um aluno que não se envolva na aula de arte, desde que desafiado a se inserir como sujeito do processo da sua educação, como ser pensante e atuante, ou seja, na práxis: “ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 265).

Evidentemente, “o homem não vive em constante estado criador. Ele só cria por necessidade; isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 267). Ou seja, as necessidades humanas impulsionam os homens e mulheres também à criação como resposta aos desafios que a vida impõe às suas buscas.

Mas o caráter imitativo também está presente nas aulas de arte, por exemplo, o desenho pode se aprimorar com uma série de exercícios contínuos e sistemáticos. Contudo, o conhecimento artístico – no sentido do exercício de reflexão sobre a produção e a apreciação da arte, do diálogo com as linguagens artísticas produzidas pela humanidade, em diferentes tempos da história – contribui sobremaneira para a educação. O conhecimento artístico dá solidez a práxis criadora do estudante. Aliás, “criar é a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem faz um mundo humano e se faz a si próprio” (VÁZQUEZ, 2007, p. 267).

Depois, por que educamos? Se a escola é local de formação, que formação nós buscamos e desejamos aos nossos alunos? Se pensarmos uma educação que se realiza via o conhecimento, a atividade criadora, e com o envolvimento do coletivo da escola no processo de formação do aluno, visualizamos uma educação mais ampla e ativa, como esclarece Saviani (2007, p. 161),

(...) o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam de anomia à autonomia, pela mediação da heteronímia.

A atividade artística: um mero fazer?

No cenário atual, entendendo a escola como espaço de acesso e de socialização da arte, é preciso desconfiar do discurso que, por conta de valorizar os saberes e a experiência do aluno, promove a *experiência* como forma suprema do aprender e destitui o processo de ensino e aprendizagem de arte do conteúdo. Advém daí a crítica aos *conteudistas*, no caso à concepção histórico-crítica, que seu propositos, Professor Dermeval Saviani, muito bem esclarece. Essa crítica, diz ele, sustenta-se na percepção equivocada de que a concepção histórico-crítica dá mais importância à aquisição do saber do que a consciência crítica. Porém, “tal objeção pressupõe que é possível desenvolver a consciência a margem do saber. É como se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente” (SAVIANI, 1992, p.82).

Na verdade, para esse autor, “o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada na medida em que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber” (1992, p.82). Entende que tal crítica é “descabida”, pois se fundamenta na visão “do saber como algo definitivo e acabado, tratando-se apenas de transmiti-lo”. Ora, explica Saviani, se “o saber é produzido socialmente, isto significa que ele *está sendo* produzido socialmente, e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto, não é obra de cada geração independente das demais” (1992, p. 82). O que se pode deduzir é que não se trata essa questão com o devido cuidado, já que o conhecimento tem sido entendido como conteúdo escolar estático e a atividade artística como mero fazer. Em princípio, nossa práxis tem comprovado que a superação das dicotomias conteúdo-forma, teoria-prática requer dos educadores clareza em relação aos *porquês* da arte na escola, o *quê* e ao *como fazer*, sem perder de vista que o ensino e aprendizagem da arte é um processo ao mesmo tempo teórico e prático. Entende-se que as *formas de fazer* só fazem sentido enquanto instrumentos de apropriação dos conteúdos, o que aprender para *ver* e fazer um desenho, tal como se necessita *aprender* a ler e a *escrever* um texto? Por isso, não é suficiente a experiência de olhar uma imagem, é necessário *saber ver* e esse processo não se dá espontaneamente, depende de alguma forma do domínio do saber.

Considerações Finais

É fato que a arte ocupa lugar na vida das pessoas e que muitos professores são aguerridos na luta por uma formação de qualidade para seus alunos, que inclui a construção de um olhar crítico sobre as condições e os processos que sustentam as práticas de produção de sentidos; no entendimento de que as visões de mundo não são descoladas e assim como os significados da cultura são engendrados no contexto das práticas específicas que os produzem. Professores que entendem a atividade artística não como um processo isolado,

cujas finalidades se cumprem em si mesmas, mas parte de uma totalidade, em que são centrais: o professor e o aluno e também o conteúdo extraído dos conhecimentos artísticos produzidos pela humanidade. Há uma *interação* aluno, professor e conhecimento e um age sobre o outro.

Nesse processo, o professor não aborda o conteúdo na sala de aula por que assim o quer, o domínio do objeto de estudo da arte pelo aluno assim o exige, pois esse é o objetivo da educação em arte.

Mas é fato também que é fundamental mais estudo e investigação de todos nós professores e pesquisadores de arte e seu ensino, sobretudo em razão dos ataques à disciplina, a exemplo da subsunção da arte na área de linguagem na BNCC. Tudo isso demonstra o descuido do estado com o ensino da arte, as salas de aula lotadas, a falta de materiais e ambientes adequados, salários baixos, sem esquecer a polivalência.

A arte contribui sobremaneira no processo humanização de homens e mulheres, a práxis criadora é o norte de uma formação que une consciência e reflexão à ação. Nesse sentido, não se nega que a práxis reiterativa pode contribuir para o processo, nega-se um pensamento alienante e o fazer por fazer. Nega-se a polivalência, que pauperiza o trabalho do professor, pois a obrigação dele trabalhar as quatro linguagens distintas, enquanto sua formação é apenas em uma, leva ao total esvaziamento do conhecimento. Leva também a transformação do trabalho criador no mero fazer sem reflexão, afligindo ainda mais os profissionais que se vêem diminuídos na sua tarefa: a humanização e a emancipação dos homens e mulheres, via os conhecimentos e o trabalho artísticos, enquanto portadores de emoção e de sensibilidade e significado humano-social.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira Versão). Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 18 junho 2018.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MARQUES, I. BRAZIL, F. **CARTA MAIOR**. Porto Alegre: Ed. Carta Maior. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/O-que-se-espera-da-Arte-/12/7597>> Acesso em: 04/07/2018.

MEC. **CORREIO BRAZILIENSE**. Brasília. 25/06/2013. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml> Acesso em: 04/07/2018.

PORCHER, L.(Org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Revista Brasileira de Educação.* V.12. n. 34. Jan./abr.2007.

____. **Escola e Democracia.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

VALENTE, Jonas Valente. **AGÊNCIA BRASIL.** Relatório aponta Brasil como quarto país em número de usuários de internet. Brasília. Publicado em 03/10/2017 - 21:38. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-10/relatorio-aponta-brasil-como-quarto-pais-em-numero-de-usuarios-de-internet>. Acessado em: 18 agosto 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **As Idéias Estéticas de Marx.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OS AUTORES

Ana Luiza Ruschel Nunes

Graduação: Educação Artística(1976) e graduação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria/RS (1981), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS (1990) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP/SP (1997). Pós-Doutorado-Programa de Pós -Graduação em Artes Visuais-PPGAV/CEART,da Universidade do Estado de Santa Catarina/SC(2016-2017).Professora da Graduação em Educação Artística; Desenho e Plástica e Artes Visuais -CAL/UFSM(1990-2004), no Curso de Pedagogia e no Curso de Educação Especial -CE(1987-2004) e do Pós - Graduação em Educação da UFSM/Santa Maria/RS(1998-2008). Vice-Diretora do Centro de Educação (1988-2006). Atualmente,professora doutora associado e atua no mestrado e doutorado do Programa de Pós - Graduação em Educação, no Departamento de Artes e no Curso de Artes Visuais, UEPG. Chefe do Departamento de Artes/UEPG/PR (2009-2011). É membro da ANPAP- Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.Vice-Presidente da Federação dos Arte/Educadores do Brasil- FAEB (Gestão 2013 -2014), Presidente da Federação dos Arte/Educadores do Brasil- FAEB (Gestão 2015-2016); Representante da FAEB no Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA);Coordenadora do Projeto PIBID, Edital 02/2009 e do projeto PIBID 061 (2013) da UEPG/PR. Tem experiência na área de Arte- ênfase em Artes Visuais e Área da Educação, nos seguintes temas: Educação e Artes Visuais; Formação de Professores; Educação, Arte e Inclusão;Pesquisa em:Artes Visuais e poética, Imagem e leitura; Educação, Arte, Tecnologia; Ensino e aprendizagem; Arte na Pedagogia, Experiência estética e Arte; Políticas Públicas e Artes. Autobiografia e história de vida.

Aurélia Regina de Souza Honorato – Doutora em Ciências da Linguagem, professora de Artes da Escola de Educação Básica Sebastião Toledo dos Santos/Criciúma/SC. Líder do Grupo de Pesquisa em Arte – GPA.

Cristiano José Steinmetz – Bolsista do Museu da Infância, licenciando em Artes Visuais/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte – GPA.

Talia Jeremias – Licencianda em Artes Visuais/ UNESC. Grupo de Pesquisa em Arte – GPA.

Carmen Lúcia Capra

Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Professora na Graduação em Artes Visuais: licenciatura nas áreas de História, Teoria e Crítica das Artes Visuais e Formação Docente e atual coordenadora do curso. Lidera o Grupo de Pesquisa Flume Educação e Artes Visuais (CNPq/UERGS).

Cristiano José Steinmetz

Mestrando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC e graduado em licenciatura em Artes Visuais pela mesma instituição. É pesquisador colaborador do Grupo de Pesquisa em Arte (GPA/UNESC/CNPq) e também do Núcleo de Estudos sobre Formação Humana (FORMA/UNESC/CNPq).

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta

Possui Bacharelado em Pintura e Licenciatura Plena em Desenho pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1980), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1998) e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2006). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nas disciplinas de desenho na graduação, fundamentos do ensino de artes visuais, formação do professor articuladamente a sua atuação e leitura de imagens. Em 2014 realizou estudos de Pós-Doutorado na Universidade do Estado de Santa Catarina, tendo como interlocutora a Prof^a Dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Investigou a formação enquanto uma dimensão inseparável da atuação do professor de Artes Visuais, sobretudo as assimetrias entre as propostas curriculares à construção de um novo perfil de professor e de ensino de artes visuais articulados às exigências da contemporaneidade.

Daniel Bruno Momoli

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP e Faculdade Senac, em Santa Catarina. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia - GPAP (CNPq/Mackenzie) e do *ArteVersa - Grupo de estudo e pesquisa sobre arte e docência* (CNPq/UFRGS).

Giovana Bianca Darolt Hillesheim

Mestra e Doutora em Artes Visuais pela UDESC- área de concentração: Ensino das Artes Visuais. Membro do grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão - CNPq/UDESC e do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRA-ARG). Possui licenciatura em Educação Artística - habilitação em Artes Visuais e especialização em Educação: Leitura, Letramento e Literatura. É professora efetiva do Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC/ Campus Xanxerê e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da UDESC. Trabalha na área educacional desde 1993, tendo atuado na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e ensino superior. Foi diretora de ensino e secretária municipal de educação, cultura e desporto. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores de artes visuais.

Atualmente estuda as repercussões do mercado de arte na formação de professores.

Joseane Padilha Gonçalves

Graduou-se pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), no curso de Licenciatura em Desenho (2003). Possui Especialização em Arte Educação e Metodologias de Ensino, pela Faculdade Bagozzi – PR (2005); e em Gestão da Educação Pública, pela Faculdade Cândido Mendes, Instituto Pró-Minas (2011). Professora de Arte, desde 2007, no Colégio Estadual Desembargador Cunha Pereira, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). Atualmente é Diretora-auxiliar desta mesma instituição de ensino. Realizou cursos de Extensão Universitária como o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio Etapas 1 e 2, (200h), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR (2015). Participou de congressos: Luta Pela Construção do Socialismo, Congresso Regional (2011), V Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná (2011); XXX Sessão Plenária do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal (2011), entre outros.

Luciana Gruppelli Loponte

Doutora em Educação, professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Arte, linguagem e currículo. É líder do grupo *ArteVersa - Grupo de estudo e pesquisa sobre arte e docência* (CNPq/UFRGS).

Lucinéa Dobrychlop

Possui Especialização em História da Arte Contemporânea (2009) e Graduação em Licenciatura em Desenho (2003), ambas pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, PR. É professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba desde 1994, atuando em diferentes escolas. Desde o ano 2000 é professora de Arte, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Idealizadora do Projeto Oficilinha, desenvolvido desde 2014 nos recreios dos estudantes. Participou do ENREFAEB Sul, em Caxias do Sul, RS (2016), apresentando resultados da Oficilinha: Tramar e Tecer com Meninos e Meninas: a Técnica na Educação em Arte. Foi convidada a apresentar os resultados de suas pesquisas também na Semana Cultural para servidores do município de Curitiba, nos anos de 2018 e 2019. Realizou curso de Extensão Universitária em Educação das Relações Étnico-Raciais, no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná – UFPR (2015). Atualmente trabalha na Escola Municipal CEI Francisco Klemetz.

Maria Cristina da Rosa Fonseca a Silva

Possui graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1988), mestrado em Educação (1998) e doutorado em Engenharia de Produção, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) na linha de mídia e conhecimento. Em 2010 realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidad de Sevilla/Espanha desenvolvendo pesquisa junto a Escola da Organización Nacional de Ciegos Españoles. Em 2011 desenvolveu Estágio de Pós Doutoramento na Universidad Nacional Del Arte - IUNA em Buenos Aires, Argentina . Desenvolveu pesquisa junto ao setor educativo do MALBA - Museu de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. É professora titular do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Artes Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Atua nos temas de: formação de professores, ensino de artes, educação inclusiva e a distância. É Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE da UDESC e o Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG).

Regina Finck Schambeck

Licenciada em Educação Artística-Habilitação em Música, Mestra e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Professora do Departamento de Música e no Programa de Pós-Graduação em Música – PPGMUS, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bacharel em Música (Composição e Regência), Mestre e Doutor em Música (Educação Musical). Professor do Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisa os seguintes temas: formação de professores, música na educação básica, legislação educacional e políticas públicas, canto coral e regência. Possui trabalhos publicados no Brasil e no exterior.

Talia Jeremias

É formada em licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. É pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa em Arte (GPA/UNESC/CNPq) e também do Núcleo de Estudos sobre Formação Humana (FORMA/UNESC/CNPq).

Tereza Cristina Benevenuto Lautério

Licenciada em Artes com Habilitação em Música. Mestranda em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Professora de Artes - Música do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Avançado Sombrio (IFC-CAS).

