



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES

MANOEL GALDINO DA SILVA

**O ENSINO DE ARTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um
estudo da prática do Arte-educador no Sul do Amazonas**

**HUMAITÁ
2021**

MANOEL GALDINO DA SILVA

O ENSINO DE ARTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo da prática do Arte-educador no Sul do Amazonas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Francisca de Medeiros.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Francisca de Medeiros.

HUMAITÁ
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586e Silva, Manoel Galdino da
O ensino de artes nos anos finais do ensino fundamental : um estudo da prática do arte-educador no sul do Amazonas / Manoel Galdino da Silva . 2021
156 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Adriana Francisca de Medeiros
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Arte. 2. Concepções pedagógicas. 3. Formação de professores. 4. Prática de ensino. I. Medeiros, Adriana Francisca de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MANOEL GALDINO DA SILVA

O ENSINO DE ARTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo da prática do Arte-educador no Sul do Amazonas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Francisca de Medeiros.

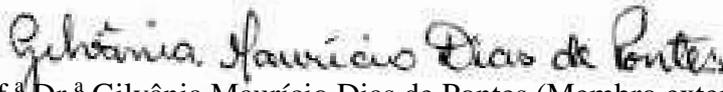
Aprovada em: 30/03/2021

BANCA EXAMINADORA



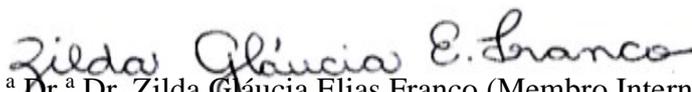
Prof.^a Dr.^a Adriana Francisca de Medeiros (Presidente)

Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Prof.^a Dr.^a Gilvânia Maurício Dias de Pontes (Membro externo)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN



Prof.^a Dr.^a Zilda Gláucia Elias Franco (Membro Interno)

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Martins Batista (Suplente Interno)

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França (Suplente externo)

Universidade Federal de Rondônia - UNIR

DEDICATÓRIA

À minha querida esposa Eligleice de Oliveira Maia, que não mediu esforços e sempre me apoiou nessa trajetória;

Aos meus filhos Jheymerson Souza da Silva, Emanuelle de Oliveira Galdino e Maria Eloah de Oliveira Galdino, que sempre entenderam minhas ausências em vários momentos importantes;

Aos meus pais, que sempre me ensinaram e incentivaram a sonhar e a lutar por meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Decerto, todo caminhar é recheado de obstáculos que dificilmente se tornariam conquistas se não tivéssemos rodeados de pessoas que indiscutivelmente são seus sustentáculos, sua base, sua fortaleza e que tornam cada passo mais saudável, prazeroso e fazendo você acreditar que é possível, que agradecemos verdadeiramente:

- i. Primeiramente, ao todo poderoso Deus, pelo dom da vida, que em sua infinita bondade, nos concede o ar de todos os dias do nosso caminhar;
- ii. À minha esposa Eligleice de Oliveira Maia, que vibra comigo desde o processo seletivo, e me acompanhou em todo o percurso para que tudo isso se concretizasse, sem esse apoio seria ainda mais difícil;
- iii. Aos meus filhos Jheymerson Souza, Emanuelle de Oliveira Galdino e Eloah de Oliveira Galdino que vibravam comigo em cada etapa concluída e a certeza de ter o pai de volta as brincadeiras de sempre.
- iv. Aos meus pais, Sebastião Batista da Silva e Maria Galdino da Silva, por todo amor e carinho que dedicaram a mim, sobretudo, pela sabedoria empírica em permitir que seu filho caçula, ainda criança, partisse para longe de seu aconchego em busca de dias melhores;
- v. Aos meus Irmãos, Vanderlene, Suelene, Francisca Meires, Raimundo, Ângela, Francisco, mas em especial à querida Fátima que, não ausência de meus pais, foi o meu porto seguro, minha segunda mãe;
- vi. À minha vó Maria Batista (in memoriam) e o meu tio José Batista (in memoriam), que muito contribuíram por toda a minha infância com a minha alimentação e estadia na cidade para poder seguir os estudos, ambos partiram durante a escrita dessa dissertação;
- vii. Ao meu Tio Cosmo Galdino (in memoriam), junto com sua esposa Hercília, entre outras coisas, patrocinaram minha beca de graduação e intermediaram a doaram da casa que até hoje é minha residência, ao qual tenho muita gratidão;
- viii. Ao amigo e Professor Msc. Arquimar Barbosa de Oliveira, o grande incentivador, torcedor e me apoiou na construção do projeto, em todas as etapas do processo seletivo até a defesa dessa dissertação;
- ix. À Universidade Aberta do Brasil UAB-polo Lábrea, pelos livros emprestados;

- x. A Professora Dra. Adriana Francisca de Medeiros, minha orientadora, pelas preciosas orientações, mesmo distante geograficamente. E ainda, pela oportunidade de aprender na sua sutileza e humanidade;
- xi. Ao Coordenador do PPGECH, Prof. Dr. Valmir flores pinto, pelas contribuições significativas para o fortalecimento da educação no interior do Amazonas;
- xii. Aos professores do PPGECH por suas inestimáveis contribuições à minha formação acadêmica e profissional;
- xiii. Aos colegas do PPGECH pela convivência prazerosa, compartilhamento alegre de saberes e amizade nessa dura e rica jornada de formação, em especial aos meus conterrâneos que estiveram juntos durante esta jornada: Elias Bezerra e Emivan Maia;
- xiv. Aos professores de Arte da rede municipal e estadual do município de Lábrea que aceitaram a participar voluntariamente aceitaram participar dessa pesquisa.
- xv. Ao IFAM pelo apoio institucional que concedeu a minha liberação que possibilitou alcançar mais um título na minha vida acadêmica. Meus sinceros agradecimentos ao Magnifico Reitor, Antônio Venâncio Castelo Branco (in memoriam), ao Diretor Geral do Campus Lábrea, Marcelo Rodrigues, que sempre nos auxiliou nessa jornada, ao qual estendo a todos os colegas da instituição.
- xvi. Agradeço também a banca examinadora composta pelas professoras Dra. Gilvânia Maurício Dias de Pontes e Dra. Zilda Gláucia Elias Franco por contribuírem para o desenvolvimento dessa investigação.

*Eu tenho um sonho de que um dia meus
quatro filhos vivam em uma nação onde não sejam
julgados pela cor de sua pele, mas pelo seu caráter
(Martin Luther King Jr.)*

*[...] É pensando criticamente a prática de hoje
ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
(Paulo Freire).*

*Através das artes temos a representação
simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais
e emocionais que caracterizam a sociedade ou grupo
social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas
tradições e crenças.
(Ana Mae Barbosa)*

RESUMO

Este trabalho de pesquisa foi realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do PPGECH/IEAA/UFAM que objetivou identificar as Concepções de Ensino de Artes presente na prática dos artes-educadores nos anos finais do ensino fundamental nas escolas municipais e estaduais do município de Lábrea/AM. Elegemos os princípios da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos (YIN, 2015). Os dados foram construídos a partir de questionário fechado, entrevistas semiestruturadas e para apreciação dos dados optamos pela análise de conteúdo, definida por Bardin (2016) e Franco (2018). Aportamos esse trabalho em Ferraz e Fusari (2010; 2018), que abordam as tendências teóricas da educação escolar, nos ajudaram a compreender mais profundamente a questão da prática educacional de Arte e sua relação com a nossa vida, Barbosa (1998; 2007; 2008; 2011; 2012; 2013; 2014), Pontes (2005; 2013) e Azevedo (2000; 2014), nos faz compreender à condição pós-moderna do Ensino da Arte como conhecimento, Richter (2012 e 2013) ajudando a refletir o contexto da interdisciplinaridade e estética do cotidiano e Rizzi (2012) caminhos metodologias da arte como epistemologia. Os resultados alcançados evidenciaram que a maioria dos professores/sujeitos não possuem formação adequada na área e quase sempre a disciplina Arte é usada para completar a carga horária ou preencher o tempo ocioso, ao qual denominam “ponta de carga”. Há vestígio evidente da prática polivalente. Evidenciou-se também, que a prática pedagógica do professor ocorre de maneira imbricada, uma intensa mistura das pedagogias da tendência idealista-liberal – tradicional, renovada e tecnicista –, ora com maior ou menor intensidade, gerando fragilidades conceituais e metodologias nas práxis pedagógicas. Sobretudo, carências de um ensino de Arte significativo voltado para o desenvolvimento da percepção estética e o reconhecimento da diversidade cultural. Apontam para a necessidade de a efetivação de programas voltados à formação contínua e continuada do professor, tal como preconiza as leis, e a superação do entendimento de que qualquer professor sem formação específica na área, dispõe de condições adequadas para atuar como arte-educador.

Palavras-chaves: Arte. Concepções pedagógicas. Formação de professores. Prática de Ensino.

ABSTRACT

This research work was carried out under the PPGECH/IEAA/UFAM Graduate Program in Science and Humanities Teaching, which aimed to identify the Arts Teaching Conceptions present in the practice of Arts educators in the final years of elementary school in municipal and state schools of Lábrea/AM. We chose the principles of qualitative research, of the multiple case study type (YIN, 2015). The data were constructed from a closed questionnaire, semi-structured interviews, and for data analysis we opted for content analysis, defined by Bardin (2016) and Franco (2018). We support this work in Ferraz and Fusari (2010; 2018), which deal with the theoretical trends in school education, helped us to understand more deeply the issue of the educational practice of Art and its relationship with our life, Barbosa (1998; 2007; 2008 ; 2011; 2012; 2013; 2014), Pontes (2005; 2013) and Azevedo (2000; 2014), makes us understand the postmodern condition of Art Teaching as knowledge, Richter (2012 and 2013) helping to reflect the context of the interdisciplinarity and aesthetics of everyday life and Rizzi (2012) paths methodologies of art as epistemology. The results achieved showed that the majority of teachers / subjects do not have adequate training in the area and almost always the discipline Art is used to complete the workload or fill idle time, which they call “tip of load”. There is an evident trace of multipurpose practice. It was also evident that the pedagogical practice of the teacher occurs in an imbricated way, an intense mixture of the pedagogies of the idealistic-liberal tendency - traditional, renovating and technicist - sometimes with greater or lesser intensity. generating conceptual weaknesses and methodologies in pedagogical praxis. Above all, the lack of a meaningful teaching of Art aimed at the development of aesthetic perception and recognition of cultural diversity. Pointing to the need to implement programs aimed at continuous and continuing teacher education, as advocated by the laws, and to overcome the understanding that any teacher without specific training in the area, has adequate conditions to act as an art educator.

Keywords: Art. Pedagogical conceptions. Teacher training. Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AESP - Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo

AGA - Associação de Arte-educadores do Rio Grande do Sul

ANARTE - Associação de Arte-educadores do Nordeste

APAEP - Associação dos Profissionais em Arte-educação do Paraná

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CIAE - Curso Interativo de Arte na Educação

DBAE - Discipline Based Art Education

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais

EAB - Escolinha de Arte do Brasil

EaD - Educação à Distância

EETI - Escola Estadual de Tempo Integral

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAEB - Federação de Arte-educadores do Brasil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INSS - O Instituto Nacional do Seguro Social

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAR - Missionárias Agostinianas Recoletas

MEA - Movimento Escolinha de Arte

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organizações Mundial da Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI - Programa de Educação Integrada

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

QTD - Quantidade

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino

SEMEC - Secretaria Municipal e Educação e Cultura

S/N - Sem Numero

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA - Universidade Federal do Amazonas

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas nas comunidades às margens do Rio Purus	22
Figura 2 - Localização do Município de Lábrea/AM	77
Figura 3 - Vista aérea da cidade de Lábrea	78
Figura 4 - Primeira Edição da Festa do Sol	80
Figura 5 - Desfile do primeiro concurso garota sol	80
Figura 6 - Última edição da Festa do Sol	81
Figura 7 - Desfile do último concurso Garota Sol	81
Figura 8 - Comercialização dos artesanatos nas barracas do projeto Portal do Artesanato	82
Figura 9 - Barracas para vendas dos artesanatos	83
Figura 10 - Escola Estadual Professora Balbina Mestrinho	85
Figura 11 - Escola Estadual Educandário Santa Rita	87
Figura 12 - Escola Municipal Maria do Socorro Brito – Entrada principal	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequências de possibilidades da Abordagem Triangular	63
Quadro 2 - Exercícios ilustrativos da Abordagem Triangular.....	63
Quadro 3 - Contrastes entre Modernismo e Pós-modernismo.....	65
Quadro 4 - Características do Modernismo e do Pós-Modernismo.....	66
Quadro 5 - Perfil sócio acadêmico dos professores/sujeitos	97
Quadro 6 - Categoria e Subcategoria das concepções dos Arte-educadores sobre a prática pedagógica.....	105
Quadro 7 - Números de vaga e convocados por Componente Curricular	111

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Anuência da Escola Estadual Educandário Santa Rita **Erro! Indicador não definido.**

ANEXO 2 - Termo de Anuência da Escola Estadual Balbina Mestrinho **Erro! Indicador não definido.**

ANEXO 3 - Termo de Anuência da Escola Municipal Socorro Brito **Erro! Indicador não definido.**

ANEXO 4 - Parecer Consubstanciado CEP **Erro! Indicador não definido.**

APENDICE

APÊNDICE 1 - Questionário aplicado aos professores de Arte do Ensino Fundamental II	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista para os professores de Arte do Ensino Fundamental II	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE 3 - GLOSSÁRIO.....	Erro! Indicador não definido.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: A gente não quer só comida.....	18
2	UM (RE) VISITAR HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	30
2.1	Tendência idealista-liberal e as concepções do ensino de Arte.....	38
2.1.1	Pedagogia Tradicional e as concepções do ensino de Arte	38
2.1.2	Pedagogia Renovada e as concepções do ensino de Arte.....	42
2.1.3	Pedagogia Tecnicista e as concepções do ensino de Arte	47
2.2	Tendência Realista-Progressista e as concepções do ensino de Arte	51
2.2.1	Pedagogia Libertadora.....	53
2.2.2	Pedagogia Libertária.....	55
2.2.3	Pedagogia Histórico-Crítica	57
2.2.4	As concepções do ensino de Arte como área de conhecimento imbricadas na Tendência Realista-Progressista	59
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	74
3.1	Estudo de Caso como Abordagem metodológica.....	75
3.2	Descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa	76
3.2.1	O município de Lábrea: Seu povo, seu conto, sua história.....	77
3.2.2	A Escola Estadual Professora Balbina Mestrinho	84
3.2.3	A Escola Estadual Educandário Santa Rita	86
3.2.4	A Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima	89
3.3	Procedimentos de construção dos dados	91
3.3.1	Questionário	92
3.3.2	Entrevista.....	92
3.4	Procedimentos de análises dos dados	93
4	ARTE-EDUCAÇÃO: RETRATOS SUL AMAZONICOS.....	96
4.1	O perfil sócio acadêmico dos professores de Arte do Ensino Fundamental II no município de Lábrea	96
4.2	As concepções dos Arte-educadores do Ensino Fundamental II sobre a prática pedagógica	103
4.2.1	Imbricamento das práticas pedagógicas	105
4.2.2	Carências de um ensino de arte significativo e contradições da prática pedagógica com a BNCC	118
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS	131

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS	143
APÊNDICE	150

1 INTRODUÇÃO: A gente não quer só comida

*Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?*

*A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte
[...]*

*Composição: ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sérgio. Comida.
Interprete: Titãs.*

A arte¹ como objeto artístico fruto da produção humana, faz parte do nosso cotidiano em uma via de mão dupla. Se por um lado, no caminhar da nossa vivência nos identificamos com imagens, músicas, danças, poesias que são responsáveis por nos sensibilizar, envolver, divertir, seduzir, surpreender, amedrontar, causar horror, nos fazer pensar e dar sentido à existência humana; por outro, mesmo que inconsciente, renegamos e/ou associamos como algo coisa ruim.

Vejam: quando uma pessoa está realizando algo errado; “está fazendo arte”; “esse cabra é artista”; “não faz arte menino”. Neste caso, faz alusão a arte como uma coisa ruim e que não deve ser feita; ou ainda, uma pessoa que acabou o namoro e/ou passou por um momento de decepção, tristeza, a amiga ou colega diz “deixa de drama”, de novo a arte (cênica) sendo considerada como algo ruim; foi mal na escola, diz “dancei” em disciplina fulana, outra arte (dança) posta como sinônimo de coisa ruim; e o clássico de todas, “entendeu ou quer que eu desenhe” como se o desenho fosse destinado para aqueles que não entendem as coisas faladas ou escritas, uma maneira menos ofensiva de mostrar que a pessoa é desprovida de conhecimento.

Consegue imaginar a vida sem cores? Sem formas? Sem sons? Sem movimentos? Melhor dizendo, sem arte? Certamente seria menos bela. Para Dewey (2010) pela arte somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos. Bourdieu (1986) afirma que toda obra de arte é de alguma forma criada duas vezes pelo criador e pelo consumidor, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador. Ainda que os autores

¹ Neste trabalho, utilizaremos a palavra “arte” estrita com a primeira letra em minúsculo quando nos referimos à obra de arte. E “Arte” com a letra A em maiúsculo para nos referir à Disciplina.

abordam perspectivas diferentes da Arte, ambas as reflexões nos ajudam a refletir e compreender sua dimensão e importância para a humanidade.

Em Dewey vamos entender que a qualidade penetrante e indefinida de uma experiência é aquilo que vincula todos os elementos definidos, os objetos dos quais temos consciência focal, transformando-os em um todo. E nesse caso, a obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Ou seja, para o autor a obra de arte atua aprofundando e elevando a uma clareza maior a sensação de um todo indefinido e abrangente que acompanha toda experiência normal. Esse todo é então sentido como uma expansão de nós mesmos.

Nesse sentido, podemos compreender em Dewey que “educação” e “experiência” são elementos absolutamente pertencentes um do outro. A educação é ação particular do ser humano, é método de (re)organização e (re)construção cognitiva que acarreta ao sujeito experiências futuras. Na experiência, ocorrem modificações nas relações, alterações simultâneas entre o agente do conhecimento e o que foi conhecido, a união do pensamento e experiência é o produto da atividade humana reflexiva. Assim, agir, experimentar, está em contato com o objeto artístico constitui em processo de aprendizagem, gera conhecimento e, nesse esforço, o sujeito passa por transformações. Transforma a si mesmo, o conhecimento e o meio em que atua.

Enquanto em Bourdieu, encontramos a dimensão e compreensão da Arte, do artista que faz e exercita o entendimento de suas imagens, assim como nós que as olhamos, as vemos e tentamos compreendê-lo enquanto pessoa inserida em um contexto antropológico, social, político e cultural. Neste sentido, o contexto das relações simbólicas, a percepção do observador é identificada com graus e categorias de interpretação socialmente instituídas e que determinam o que é arte e como deve ser apreciada. Porém a experiência com o objeto de arte configura uma busca particular, identificada com uma interpretação subjetiva e que transcende aos modelos de "percepção estética pura" estabelecidos, tornando-os exercícios para compreensão de grandes desafios.

Desse modo, o valor de uma obra de arte está fundamentalmente ligado ao seu significado comunitário, produzido através da convivência e do estudo sistemático de referências estéticas, no contato com a obra de arte, inicialmente no meio familiar e depois através do ensino escolarizado. Ou seja, a recepção da arte é diferente para cada um de nós, em cada momento diferente de nossas vidas. O sentimento que cada um atribui ao ter o contato com uma obra de arte é de certa forma a sua (re)criação do trabalho artístico e está intrinsecamente relacionado com as experiências estéticas de cada pessoa.

Quando falamos de Arte enquanto disciplina, como área de conhecimento, foco desse trabalho, torna-se importante salientar, as lutas travadas no campo político por meio da Federação de Arte-educadores do Brasil – FAEB que foram/são essenciais para garantir a permanência e obrigatoriedade da Arte no currículo escolar.

No entanto, entendemos que o processo de valorização da Arte como área de conhecimento é cotidianamente, diuturnamente, porque apesar dos avanços ocorridos nos últimos tempos, é preciso falar para não ser esquecido. Dentre esses avanços, o mais significativo se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB nº. 9.394/96) no seu Artigo 26, inciso 2º, estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Arte na educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Embora a disciplina Arte ainda esteja muito distante do seu lugar pretendido, ou seja, reconhecida, respeitada e valorizada como elemento potencializada e produtora de conhecimento por todos os agentes do sistema educacional, conforme abordaremos com mais profundidade no decorrer deste trabalho, à inclusão da obrigatoriedade de desenvolver culturalmente o aluno foi fundamental, sobretudo, por permitir trabalhar as experiências estéticas dos discentes na escola.

O ensino da Arte, na concepção pós-moderna contemporânea, a criança passa a ver a imagem não só da arte que está nas galerias e museus e ou mídias sociais produzidas por artistas renomados. Mas a imagem da publicidade, do cotidiano, da sua cultura, sendo capaz de ler criticamente essa imagem que enriquecerá seu repertório cultural de maneira a garantir aos alunos o seu desenvolvimento no âmbito da produção artística e da percepção estética.

Infelizmente a massa popular sente que a arte é dominada pela elite, mas, na verdade, deixamos que seja, quando não valorizamos a nossa cultura e exaltamos a do outro. A não aceitação da Arte como produtora de conhecimento se dá por falta de contato, por falta de empatia, por falta de alfabetização do olhar e só a educação com Arte pode reverter esse entendimento. Conforme nos alerta Ferraz e Fusari (2018):

[...] se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da área de conhecimento arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte se mostre significativa na vida das crianças e jovens (FERRAZ E FUSARI, 2018, p. 19).

Assim, faz-se necessário no nosso percurso diário, discutir, debater, questionar, cobrar se posicionar, provocar, a fim de mostrar que a Arte desempenha um papel, potencialmente vital na educação de crianças e adolescentes. As abordagens de Arte na contemporaneidade pressupõe um trabalho múltiplo e integrado entre várias áreas do conhecimento, Ana Mae

Barbosa apresenta-nos importantes reflexões a esse respeito, seus textos que foi utilizado como base teórica na construção deste trabalho, são contribuições essenciais que ajudam os professores a conduzir seu trabalho numa concepção mais clara do fazer pedagógico, sobretudo entender as transições entre os períodos “modernos” e “pós-modernos”.

Dentre as proposições de Ana Mae Barbosa destacamos a “Abordagem Triangular” que, onde tem sido trabalhada seguindo os pressupostos da teoria, vem interferindo qualitativamente na melhoria do ensino de Arte. Constitui-se num caminho teórico-metodológico onde o discente por meio de um processo complexo de fazer, ler e contextualizar reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo significado. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, o indivíduo constrói mais que um objeto artístico, constrói parte de si próprio, desde como pensa, sente e se vê, tornando a Arte uma atividade dinâmica e unificadora.

A disciplina Arte na escola não tem como preocupação única a formação do artista. Comungamos com as ideias de Ferraz e Fusari (2018), sua importância está pautada no desenvolvimento da percepção da criatividade, da inteligência, da experimentação, da valorização da diversidade cultural, da formação individual e social, e como tal necessita de práticas educativas conscientes e direcionadas às inter-relações artísticas e estéticas. É com base nesses saberes, que entendemos necessários na estruturação dos currículos escolares, uma educação em Arte que atenda o nosso tempo, seja compromissada, democrática e com sentido para todos.

Compreendemos que a concepção Pós-Moderna contemporânea sugere que o ensino de arte seja significativo, leve o educando a aprender e pensar sobre as coisas que os rodeiam, interpretar o mundo, dar significado a suas criações. Um processo dinâmico que favorece o discente se tornar um ser ativo e reflexivo, desenvolvendo a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Para Behrens (2011) os professores têm provocado os estudantes a usarem somente o lado esquerdo do cérebro, responsável pela racionalidade e a memorização. No entanto, o lado direito do cérebro que desenvolve a intuição, a sensibilidade, a criatividade, a estética, o sentimento e estabelece a conexão permitindo ver o contexto e avaliar o significado, tem sido pouco contemplado na prática pedagógica do professor. Ou seja, a Arte está sendo pouco utilizada na escola, deixando-a de exercer um papel que nenhuma outra disciplina é capaz de executar, de interligar, inter relacionar os dois hemisférios cerebrais formando um todo.

Isto posto, os fatores que nos encorajaram, desafiaram, seduziram, aguçaram e impulsionaram-nos à realização desta pesquisa no campo da arte/educação, intitulada “O ENSINO DE ARTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DA PRÁTICA DO ARTE-EDUCADOR NO SUL DO AMAZONAS” é decorrente de uma contextura de vida familiar, social, acadêmica e profissional. Como diz Barbosa (2012) a vida humana é composta de muitas facetas, muitos ângulos diferentes que interagem, uma pessoa nunca é apenas o seu profissional, ou familiar, ou social, mas sim todos estes. Um não se sobrepõe ou é mais importante que o outro, pois o profissional precisa do apoio e da estrutura familiar e vice-versa.

Assim, este percurso iniciou quando ainda morávamos na área rural do município de Lábrea, especificamente na Escola Municipal Francisco Batista de Souza, onde entre os anos de 1994 a 1997 cursamos de 1ª à 4ª do então 1ª grau, num sistema de Ensino multisseriado.

Figura 1 - Escolas nas comunidades às margens do Rio Purus



Fonte: Arquivos SEMEC, 2019

Em muitas regiões brasileiras as escolas rurais possuem a peculiaridade de trabalhar em classes multisseriadas. Isso ocorre para atender às peculiaridades dessa modalidade de ensino como, por exemplo, ao número de alunos serem insuficiente para preencher as vagas necessárias para abertura de cada turma seriada, também pelo espaço físico não comportar diversas salas de aula e devido à distância, a mudança para outras escolas nem sempre é possível. Para Hage e Ramos (2017):

As escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por às vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de unidocentes e não há um corpo docente, como temos um corpo docente nas escolas das cidades (p.4).

A área rural do município de Lábrea não se difere desse contexto, nos dias atuais, existe o ensino por mediação tecnológica² e os alunos da área rural, podem concluir todo o ensino básico sem ter que sair da companhia de seus pais. Porém, quando ainda morávamos na área rural, somente nas escolas da área urbana era possível estudar as séries restantes do Ensino Básico, como meus pais (pequenos agricultores) não tinham recursos financeiros para me manter na cidade e dá continuidade aos estudos, levou-me a ficar sem estudar nos dois anos seguintes (1998 e 1999).

No ano 2000, ainda pré-adolescente, mudei³ para cidade em busca de um futuro diferente do cabo da enxada dos meus pais, levando na bagagem: o medo do desconhecido; a dor da saudade e uma bíblia sagrada, presente de minha mãe no momento da partida e que até hoje é o meu escudo.

Já na cidade, retorno à sala de aula na Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo, conhecida carinhosamente como GM3⁴, onde de 2000 à 2003 cursei de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, concluímos o então 1^o grau e pela primeira vez tivemos a Arte como disciplina na matriz curricular.

Neste período, nos deparamos com dois grandes problemas: o primeiro de caráter emocional e afetivo devido à ausência dos meus pais, e o segundo o nosso, maior desafio inicial, à adaptação. Conforme falado anteriormente, oriundo de um sistema multisseriado na área rural, onde a professora responsável pela minha alfabetização tinha como formação apenas a 4^a série do Ensino Fundamental e ainda estava sem estudar dois anos, deparo-me com sistema de ensino fatiado em oito pedaços/séries e um professor para cada disciplina. Não é difícil imaginar os problemas que inicialmente enfrentei. No entanto, pude contar com ajuda de pessoas magníficas para seguir em frente: Minha irmã⁵; alguns colegas de turma, em especial Marcelo Nascimento

² Para ver mais a este respeito ver: DIAS, Núbia Najar. A cultura e o hibridismo tecnológico no programa ensino médio presencial com mediação tecnológica: um estudo de caso. 2018. 170. Dissertação de Mestrado em Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2018.

³ Em 1999, meus avós paternos, por questões de saúde, tiveram que mudar para cidade, meus pais enxergaram a possibilidade de enfim dar seguimento aos estudos, porém naquele ano não foi possível devido não ter encontrado vagas nas escolas da cidade.

⁴ Referência a 3^a Escola Estadual construída pelo então Governador do Estado Gilberto Mestrinho.

⁵ Exerceu com brilhantismo o papel de segunda mãe.

e José Raimundo Castro⁶ que já eram amigos de infância e me ajudaram na adaptação, e os professores, em especial aos professores Nilo Sena / Matemática, Gracimar / Geografia e a Francileide Silva / Português e Artes.

Superada as adversidades primeiras, nos anos seguintes (6^a, 7^a e 8^a séries), fomos premiados como aluno destaque em desempenho acadêmico. Nos anos subsequentes (2004, 2005 e 2006) na escola Prof. Balbina Mestrinho concluímos o ensino médio e conseqüentemente a educação básica coberto de incerteza.

Conforme pode ser observado nos recortes aqui apresentados, o contexto da educação básica, não me remete lembranças significativas quanto ao ensino de Arte. Por isso, se faz necessário retornar cronologicamente para 2001, período que participei do Projeto denominado Pelotão Mirim⁷ que foi o divisor de águas na minha vida social, acadêmica e profissional. Contexto que, de fato, tivemos a oportunidade de ter contato com uma das diversas modalidades e desenvolver a prática do desenho e fui capturado pela magia do fazer arte. Encontrava no desenho e na pintura a terapia necessária para amenizar a saudade de meus pais, ao qual posso dizer, “à razão do meu sofrer”. Como prêmio de aluno destaque ao final das atividades do projeto, fomos contemplados com uma bolsa de estudo em outro projeto do Governo Federal denominado Portal do Alvorada⁸ entre os anos de 2002 e 2003, que muito contribuiu para nossa permanência na cidade e continuar com os estudos.

Alimentado pelo desejo de aperfeiçoar as habilidades artísticas adquirida no Projeto Pelotão Mirim, e almejando a desenvolver tantas outras e instigados pelos conselhos de um amigo e chefe de trabalho, Wesley Andrade, em dezembro de 2007, ingresso no curso de licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amazonas – UFAM em Parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB⁹ polo Lábrea, na modalidade Educação a Distância (EaD). Neste contexto, ficou entendido a lacuna deixada e as poucas significâncias

⁶ Conhecidos carinhosamente como manu e loirinho do xoloca, respectivamente.

⁷ O Projeto Pelotão Mirim, foi idealizado e executado pelo Exército Brasileiro e financiado pela Prefeitura Municipal, tinha como objetivo primário ocupar o tempo ocioso dos jovens e oferecer um reforço escolar nas Disciplinas de Português, Matemática e tinha as disciplinas Arte e Educação Física como lazer.

⁸ Projeto do Governo Federal que conta com a parceria dos governos estaduais e municipais e a sociedade civil organizada, buscando criar as condições necessárias para reduzir a pobreza e as desigualdades regionais do País. As diretrizes básicas do Projeto Alvorada foram estabelecidas no Decreto no 3.769, de 8 de março de 2001. Ver mais em: <http://www.mds.gov.br/relocrys/alvorada/apresentacao.htm#15>. Acessado em: 01/11/2019.

⁹ O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Tornando-se a primeira Universidade a oferecer Curso de Nível Superior no Município de Lábrea. Os Cursos ofertados foram: Bacharel em Administração; Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Artes Visuais. Em 2013 criaram novas, com exceção a turma de Artes que nunca mais foi criada outra turma.

atribuídas ao Ensino de Arte na Educação Básica. Lacunas estas, relacionadas com a formação inicial do professor. Que a disciplina Arte era/é usada mais como preenchimento de carga horária do que produção de conhecimento. Que as disciplinas eram/são classificadas em valores de mais ou menos importância e a Arte sendo reservada ao entretenimento, lazer, etc.

Entre 2008 à 2012 tivemos nossa primeira experiência como professor. Ou melhor, facilitador de Teatro no Projeto Social do Governo Federal denominado Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM Adolescente¹⁰. Certamente limitado pela formação em artes visuais (em andamento) e não em Arte Cênica¹¹, porém feliz em me divertir trabalhando e a cada dia me apaixonando pela magia e encanto da arte.

Por fim, em abril de 2013 concluímos a graduação e depois de mais de dois anos trabalhando como artista plástico (Pintura em Tela, Pintura Mural, Serigrafia, Xilografia, Pirografia, desenho, etc.) em março de 2015, ingressamos como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT/Artes das turmas de 1º ano de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/*Campus* Lábrea. Inicia-se novos desafios, novas incertezas, novas construções e a certeza que a docência nos possibilitaria partilhar novas experiências.

As primeiras constatações foram de tristeza e angústias profundas. Sobretudo ao perceber que passado dezesseis anos após termos concluído a educação básica, período que houve aprovação e várias alterações ocorridas na nova LDB 9.394/96 com a justificativa de melhorar a qualidade no ensino, e ainda assim se faz presente nos dias atuais os sentimentos de desqualificação e falta de sentido atribuído à disciplina Arte na escola pelos discentes da educação básica.

Quando surgem os questionamentos e as inegáveis comparações. Quando estávamos na Educação Básica não tínhamos professores com formação em Arte, talvez uma justificativa para as poucas significações construídas neste campo do saber. Mas, e nos dias atuais? A grande maioria dos alunos, aprovados para estudar nos primeiros anos de Ensino Médio no IFAM Campus Lábrea, são oriundos de escolas que têm professores com formação em Arte. Novamente os questionamentos e as suspeitas.

¹⁰ O Projoovem Adolescente é uma das quatro modalidades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens que atende exclusivamente a faixa etária de 15 a 17 anos. É um serviço socioeducativo, que integra as ações de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

¹¹ Para função de facilitador de teatro era fundamental a formação em Arte Cênica, mas, até os dias atuais há a carência desse profissional.

Como professor e considerando a necessidade de ainda executar a chamada polivalência¹², temos trabalhado a cada bimestre dando ênfase maior numa linguagem específica do campo da arte e abordando as demais de forma interdisciplinar, sem que nenhuma se sobressaia as outras, estabelecendo uma relação de reciprocidade. Tomando por base a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa levando o aluno, fazer, lê e contextualizar arte, considerando sempre o contexto local como ponto de partida.

Por meio dessa vivência, percebo que além do conhecimento inerente aos assuntos abordados, explorando uma grande diversidade de conteúdo, as aulas têm motivado os estudantes, possibilitando um contato direto com a arte, compreendendo melhor a sua importância para a educação e principalmente encontrando sentido no que fazem. Além disso, percebemos que, conforme as atividades vão sendo desenvolvidas, os pré-conceitos trazidos de anos anteriores vão sendo amenizados e ao final do ano letivo nos deparamos com relatos entristecidos da maioria dos alunos devido à disciplina não se fazer presente no currículo nos anos seguintes.

A partir dessas constatações e ancorado na compreensão e relevância do trabalho, nos instigou o desejo de buscar respostas para as suspeitas levantadas acerca das concepções de ensino de Arte presente na prática do Arte-educador labrense. Trazemos como **problemática central**: Quais as concepções de ensino de Arte presente na prática dos artes-educadores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas Municipais e Estaduais do município de Lábrea sul do Amazonas, considerando as diferentes concepções de ensino de Arte ocorridas ao longo do tempo?

A escolha do nosso objeto de pesquisa **justifica-se** pela escassez e baixa produtividade de trabalhos sobre a temática no Estado do Amazonas, sobretudo na região sul do Amazonas. Foram realizadas pesquisas de levantamentos bibliográficos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, e não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse esta temática na região sul do Amazonas, sobretudo na cidade Lábrea, lócus da pesquisa.

Assim, fundado na compreensão dos aspectos que envolvem a questão central deste estudo que nos conduziu a delinear o **objetivo geral** da nossa pesquisa: Identificar as concepções de ensino de Arte presente na prática dos artes-educadores nos anos finais do ensino fundamental nas escolas municipais e estaduais do município de Lábrea/AM.

¹² Apenas um professor com formação em Artes Visuais tendo que trabalhar as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Cênica, Dança e Música).

Assim, para consecução do objetivo central desta proposta estabelecemos os seguintes **objetivos específicos**: i) Identificar o valor atribuído à disciplina no currículo do Ensino Fundamental II; ii) Verificar o que influencia os docentes na escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Arte e se os mesmos contemplam aspectos regionais e/ou locais; iii) e analisar as condicionantes do ambiente escolar para o desenvolvimento de uma prática reflexiva-crítica no Ensino de Arte.

Acreditamos na **relevância** deste estudo, sobretudo, por trazer a possibilidade de construir uma visão holística¹³ sobre a práxis do ensino de Arte realizada na cidade de Lábrea, sul do Amazonas. De apresentar potencialidades para subsidiar a (re)configuração de um ensino de Arte voltado e comprometido com o crescimento integral dos alunos, que perpassam, também, pelo seu desenvolvimento cultural. Bem como servir de base para outros estudos, ou ainda, criação de políticas públicas voltadas para melhoria na qualidade da educação. Além disso, colaborar para o debate nacional acerca da práxis no ensino de arte, uma vez que, nos últimos anos, muito tem se debatido sobre essa temática no cenário nacional, na contramão desse processo, pouco se tem falado das especificidades e realidades do contexto amazônico.

Isto posto, ancoramos nossa pesquisa nos seguintes aportes teóricos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN; as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC; as tendências pedagógicas e as concepções de ensino de Arte apontadas por Ferraz e Fusari (2010; 2018); os estudos de Azevedo (2012 e 2014); Barbosa (1998; 2007; 2008; 2011; 2012; 2013; 2014) e Pontes (2005 e 2013), que abordam a formação e experiência estética em sua relação com a arte/educação; Richter (2012 e 2013) ajudando a refletir o contexto da interdisciplinaridade e estética do cotidiano e Rizzi (2012) caminhos metodologias da arte como epistemologia.

Fundados nessas perspectivas, nossa pesquisa assumiu os princípios da abordagem qualitativa e as características de um estudo de casos múltiplos, tendo três escolas que atuam com o Ensino Fundamental II na área urbana do município como os **campos-casos** ao qual debruçamos, sendo 01 (um) municipal e 02 (duas) estaduais. O que representa setenta e cinco por cento das escolas que atendem essa etapa de ensino.

¹³ Nos apropriamos do termo Visão holística de Behrens (2011, p. 59) quando diz que a visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, [...] para mostrar que queremos criar um entendimento da totalidade e sem fragmentação do ensino de arte que vem sendo executado na cidade Lábrea, *lócus* da pesquisa. A esse respeito ver: BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ. 5ª ed. Vozes, 2011.

Tornar-se importante ressaltar que com a suspensão do calendário acadêmico devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19) que atingiu uma quantidade gigantesca de escolas ao redor do planeta, incluindo os campos-casos da pesquisa, houve a necessidade de fazer alguns reajustes ao cronograma inicial, sobretudo na construção dos dados que a princípio se daria no lócus da pesquisa.

Desse modo, inicialmente foi pensado realizar a construção dos dados de forma *online*, mas devido às condições precárias de acesso à internet no município, esta opção foi rapidamente refutada. Com isso, foi levantado a possibilidade de realizar a construção dos dados de forma presencial nas residências dos professores sujeitos e/ou em outro local que fosse possível garantir a comodidade dos entrevistados e seguir o protocolo da Organização Mundial da Saúde – OMS, sobretudo mantendo o distanciamento social visando evitar a disseminação do vírus e preservar vidas. Porém, condicionado a fazer um contato inicial com os professores se os mesmos aceitariam participar nessas condições.

Com isso, foi feito um contato inicial via *WhatsApp* aos diretores das escolas estudadas para apresentar o projeto e explicar as situações adversas que ocorreram devido a pandemia, e solicitar autorização da instituição para execução do projeto de pesquisa, visando cumprir parte dos procedimentos éticos.

De igual modo, foram contatados os professores/sujeitos, também via *WhatsApp*, para agendar uma visita em suas residências e conforme data previamente agendada, foi realizado a apresentação do projeto de forma individual a cada um dos professores e na oportunidade foi feito o convite aos mesmos para participar da pesquisa de forma presencial, conforme a nova programação. Na oportunidade, também como parte dos procedimentos éticos, os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, como aceite para participar da pesquisa.

Nesse sentido, destacamos algumas interferências na pesquisa com esse contexto pandêmico destaca-se: A supressão dos instrumentos “observação do tipo participante” e as “anotações de diário de campo”, ambos previstos inicialmente para construção dos dados; redução de quatro para três escolas como campos-casos; e de dez para oito professores/sujeitos participantes.

Nossa pretensão inicial era trabalhar com todas as escolas que atuam com o Ensino Fundamental II na área urbana do município. Que representaria um total de quatro escolas e 10 professores sujeitos participantes. No entanto, na execução dos instrumentos dos dados foi aplicado o questionário com os dez, ou seja, todos os professores de Arte dos quatro campos casos da pesquisa. Porém, por questões adversas não conseguimos lograr o mesmo êxito na

realização da entrevista, realizando a entrevista apenas com oito dos dez professores/sujeitos, conseqüentemente, fomos obrigados a excluir os dois professores que não participaram da entrevista. Infelizmente, um dos não entrevistados era o único professor/sujeito de uma das escolas-caso, o que nos impossibilitou de trabalhar com todas as escolas-casos conforme previsto no cronograma inicial.

Com isso, foram tomados como instrumentos para a construção dos dados: questionário fechado e entrevista semiestruturada, ao qual foram aplicados individualmente nas residências de cada um dos professores/sujeitos. A análise dos dados deu-se pelos princípios da análise de conteúdo.

Assim, o nosso texto, está estruturado em cinco seções: A **primeira seção** tem a introdução, onde é feita uma breve apresentação e objetivos da pesquisa, a problemática e a estrutura da dissertação.

A **segunda seção**, intitulada - UM (RE) VISITAR HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL, discorremos o referencial teórico que fundamentou o desenvolvimento deste trabalho, tendo como base as tendências pedagógicas apontadas por Ferraz e Fusari (2010) divididos em duas subseções: i) As idealistas-Liberais (Tradicional; Renovadas e Tecnicistas); ii) As Realistas-Progressistas (Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica) explanando as concepções do Ensino de Arte presente em cada uma destas tendências.

A **terceira seção** descreve os princípios e o tipo da abordagem investigativa e os delineamentos metodológicos utilizados na construção e análise dos dados que nos permitirá alcançarmos os objetivos propostos. Bem como, a descrição do campo e dos sujeitos investigados.

Na **quarta seção**, intitulado ARTE-EDUCAÇÃO: RETRATOS SUL AMAZÔNICOS, com duas subseções: i) O perfil sócio acadêmico dos professores de Arte do Ensino Fundamental II no município de Lábrea; ii) As concepções dos Arte-educadores do Ensino Fundamental II sobre a prática pedagógica.

E finalmente, na **quinta seção**, apresentaremos algumas considerações não conclusivas da pesquisa, tecendo algumas sugestões e possibilidades de ajustes do ensino de Arte na concepção pós-moderna.

2 UM (RE) VISITAR HISTÓRICO DAS CONCEPÇÕES DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

No Brasil, [...] nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea.

Ana Mae Barbosa

Partindo da ideia de Barbosa (2008) que considera a memória e a história elementos indispensáveis para a consciência política do educador no processo de ensino e aprendizagem de Arte, esta seção faz um (re)visitar histórico das concepções do ensino da arte no Brasil, desde o período colonial com os jesuítas, missão francesa, passando pelos marcos legais, os movimentos de lutas dos arte-educadores para tornar o seu ensino de Arte obrigatório enquanto área de conhecimento na educação básica, até os dias atuais, ou seja, na condição pós-moderna contemporânea.

Bem verdade que o ensino de Arte na educação brasileira passou por algumas alterações no decorrer dos tempos. A mais significativa se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB nº. 9.394/96), no seu Artigo 26, inciso 2º, estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Arte na educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Passando a disciplina Arte ser “tratada¹⁴”, portanto, como campo de conhecimento com todas as suas especificidades, além de proporcionar uma relação afetiva dos alunos com o meio em que vivem por meio da valorização da cultura.

Considerada a filósofa da arte/educação brasileira, a educadora Ana Mae Barbosa é destaque constante no cenário nacional e mundial por suas posturas críticas e reinventivas. Suas obras são referências imprescindíveis para compreendermos a história da arte/educação no Brasil, a transição entre o modernismo e pós-modernismo e a postura conceitual e política do arte/educador (AZEVEDO, 2008).

Comungamos com Barbosa (2014), entre outros posicionamentos, com a defesa da concepção de ensino de arte como conhecimento na educação escolar contemporânea à orientação mais adequada para o desenvolvimento do ensino de arte, possibilitando uma articulação do saber e uma reflexão a respeito deste saber. Baseando-se no interculturalismo,

¹⁴ Colocamos este termo entre aspas por entender que este tratamento só ocorre nos documentos oficiais, realidade muito distante da prática. Onde ainda é tratada como *laissez-faire* e ou ferramenta para outras disciplinas ditas mais importantes.

na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, ações que constitui a Abordagem ou Proposta Triangular, designadas como ações necessárias para a compreensão da arte como epistemologia. Conforme diz a autora, nenhuma das três sozinhas correspondem à epistemologia da arte e o intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos.

Para Rizzi (2012) temos à Arte-Educação¹⁵ como à epistemologia do Ensino de Arte. Pois as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem em Arte são indagações que se inserem na reflexão mais ampla a respeito da construção do conhecimento. De igual modo, para Barbosa (2014, p. 33), a “arte/educação é epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador”.

Com isso, torna-se importante frisar e ao mesmo tempo entender, a concepção de Arte como conhecimento, defendida por Barbosa desde a década de 1970, vem buscando a valorização tanto do produto artístico como dos processos desencadeados no ensino de Arte, trazendo para o contexto atual da Arte/educação a ideia de arte como processo e produto. De acordo com a autora, só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte. E enfatiza:

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. [...] o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2014, p. 33).

No entanto, apesar do aumento significativo das discussões e produções teóricas em Arte-Educação nas últimas décadas, entendemos a necessidade de ampliar estas discussões tanto no que se refere às produções teóricas como a ampliação geográfica das discussões. Uma vez que estes mesmos estudos mostram que o ensino de arte, é uma área que ainda carrega sérios problemas de dimensão curricular e didático-metodológica: Curricular porque ainda não se faz presente, como campo de conhecimento em todas as escolas da educação básica do país; E didático-metodológica devido às inadequações e inúmeros equívocos que surgem atrelados a sua prática.

¹⁵ “Arte-Educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a Arte e a Educação.” (FRANGE, 2012, p.48).

Bem verdade que os próprios professores apresentam incompreensão sobre o significado e o sentido da arte na escola. Na citação acima, a autora nos mostra que para a arte/educação o essencial é desenvolver habilidades e competências que permitam ao aluno a construção de sua cidadania e sua capacidade de perceber e refletir sobre os diversos fenômenos artísticos a sua volta. Buscando oferecer aos alunos as condições necessárias para compreender o que ocorre nos planos da expressão e do significado ao interagir com as artes, de modo que sua inserção social ocorra de maneira mais ampla, diferenciando e distanciando da concepção da formação de artistas.

Barbosa (2014) enfatiza ainda que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não visa formar matemático, embora artistas, matemáticos e tantos outros profissionais devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola tem como pretensão principal é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte.

Comungamos com a concepção de Pimentel (2009) de que a arte é parte integrante da cultura e a sua inserção no contexto escolar pode representar uma poderosa estratégia na formação multicultural dos alunos, uma vez que propicia e facilita a fruição de produtos artísticos de diferentes culturas, além de propiciar o “reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e pessoal” (p. 184).

Isso nos leva a entender que a inserção de conteúdos de arte no contexto escolar, além de permitir múltiplos desdobramentos, implica na expansão do conceito de cultura, onde toda produção é levada em consideração. De modo que uma prática pedagógica coerente, possibilita tanto ao educando quanto ao professor ampliar seu repertório cultural e artístico, sem imposição de uma forma de conhecimento sobre outra e sem dicotomia entre reflexão e prática.

No entanto, e infelizmente ainda é muito comum relacionar o ensino de Arte como passatempo, momento para relaxar ou como execução de desenhos e rabiscos desconectados da nossa realidade. Principalmente, quando se refere ao contexto amazônico, região mais afetada no cenário nacional com a falta de profissionais com formação adequada no campo da Arte.

De acordo com os dados elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2019, aponta que a disciplina Arte detém o pior resultado do indicador de adequação da formação docente em todo o território nacional, apenas 37,4% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada. Tendo a região norte como uma das regiões com menores percentuais de disciplinas ministradas por professores com formação adequada em Arte. Esse cenário piora quando falamos, especificamente, do Estado do

Amazonas onde o percentual cai para apenas 18,5%. Dados semelhantes aos do município de Lábrea que se apresenta entre 15,1 a 20%. Ou seja, mais de 80% dos professores que lecionam Arte no estado do Amazonas, bem como no município de Lábrea não possuem formação em Arte, bem abaixo da média nacional, que também não apresenta um resultado satisfatório com mais de 62% dos professores atuando na disciplina sem formação adequada.

Assim, concordamos com a citação de Barbosa inserida como epígrafe na abertura desta seção, quando afirma que “no Brasil nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo”. A autora prossegue dizendo que,

[...] os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2012, p. 14).

A autora deixa claro que as leis são fundamentalmente importantes do ponto de vista de garantias de direitos, porém não é tudo, uma vez que não se tem vigilância com aplicabilidade da mesma. Tampouco é garantia de um ensino de qualidade que torne os discentes capacitados a entender o mundo de imagens que os cerca, ou seja, a arte na condição pós-moderna contemporânea enquanto área de conhecimento.

Desse modo, entendemos que a organização curricular do ensino da Arte nas escolas deve, fundamentalmente, ressignificar o seu papel social de modo a interferir na formação do aluno, enquanto indivíduo fruidor de cultura, assumindo um compromisso com a herança cultural e histórica do aluno, oferecendo-lhes uma educação democrática e de qualidade.

Neste sentido, pensar em garantir a existência da Arte no currículo torna-se importante resolver, entre outras questões, duas, entendidas aqui como fundamentais: à formação do professor; e a superação do entendimento que professores sem formação adequada dispõe de condições para atuar como professor de Arte. A primeira relacionada ao caminho estratégico mais adequado para melhorar a qualidade do ensino de arte na educação brasileira é resolver a questão da formação do professor, sobretudo com políticas públicas de formação continuada. É importante pensar que somente com a graduação é insuficiente para promover o melhoramento da educação básica, o profissional recém formado sai da universidade com pouca ou nenhuma experiência de sala de aula, salvo o pouquíssimo tempo de estágio supervisionado; a segunda e não menos importante está relacionada a necessidade de superar o entendimento que professores sem formação adequada dispõe de condições para atuar como professor de Arte. Ou seja, enquanto não houver à superação (por todos os agentes responsáveis de promover o

ensino na educação pública, inclusive os professores) da ideia de que um professor com formação em qualquer área dispõe de condições técnicas para exercer a função de professor de arte, não haverá melhorias na qualidade no ensino nesta área de conhecimento. Sobretudo na educação básica, etapa essencial e fundamentalmente importante para vida do sujeito humano.

É preciso haver o entendimento por parte da secretaria municipal de educação da necessidade de valorizar e de fato inserir no contexto escolar profissionais qualificados e bem preparados para exercer a função seja qual for a área de conhecimento. Entender que uma ou outra disciplina não é mais importante que outra, todas têm sua importância na formação do sujeito reflexivo-crítico.

Corroborando com esta questão, Barbosa (2012) fala que a falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade. É importante ressaltar que professores de Arte com formação em uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Cênicas, Dança e Música) previstas na LDB Lei de n. 9.394/96 dificilmente terão domínio sólido para lidar com as diversas linguagens artísticas inseridas na disciplina Arte. Imaginemos profissionais desprovidos de qualquer formação na área que são convidados/obrigados a assumir a mesma para preenchimento de carga horária.

Disso isso, é importante esclarecer que não estamos atribuindo ou culpabilizando os professores e as professoras que dentro de seus limites e possibilidades têm desenvolvidos atividades individuais e/ou grupais nas escolas, apesar das adversidades enfrentadas no dia a dia escolar, mas, questionando a falta, a carência, de políticas públicas de formação contínua, continuada, e a falta de condições materiais para que de fato o ensino de Arte se concretize no currículo escolar.

No entanto, torna-se importante ressaltar que este “ciclo vicioso¹⁶” que tem assolado a práxis do ensino de Arte, torna-se uma das formas mais explícitas de preconceito e desvalorização da disciplina como campo de produção de conhecimento. Uma vez que o profissional quando despreparado não contribui com o significado do ensino de Arte atribuído por Barbosa (2012, p. 19) que a “Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”.

Assim, Almeida (2001) destaca dois pontos como consequência negativa da falta de formação específica de professores de Arte, na prática educacional: a falta de clareza em relação

¹⁶ É comum no sistema educacional, professor com formação em outra área, mesmo não dispondo de condições técnicas para exercer a função de professor de arte, passa a exercê-la, com objetivo exclusivo de preencher sua carga horária.

aos objetivos do ensino da Arte na escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento de atividades sem objetivos definidos, esvaziada de conteúdos e sem sentido para o sujeito.

Para Richter (2003) o que geralmente falta na arte/educação intercultural é um enfoque que conecte a experiência do cotidiano, a crítica social e a expressão criativa. De modo que, quando o centro dos discursos são os temas relacionados aos assuntos e ideias nos quais os (as) alunos (as) estão realmente interessados (as) e que são relevantes no contexto de sua vida, a arte se torna um meio vital para refletir sobre a natureza da sociedade e da existência social.

No entanto, torna-se necessário a ação inteligente e empática do professor para que a Arte se torne, ingrediente fundamental para propiciar o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria história (BARBOSA, 2012).

Essa percepção é confirmada por Richter (2003) quando diz que trabalhar com a estética do cotidiano no ensino das artes visuais – aqui aplica-se também esse entendimento para as demais linguagens artísticas – supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética.

Dessa forma, a autora acredita ser possível combater os conceitos de arte reproduzidos pelos modernistas e largamente aceitos nos meios acadêmicos. Sobretudo os conceitos originários das belas-artes, arte erudita ou arte maior, em contraposição à ideia de artes menores ou artes populares. Contudo, excluir todas as manifestações artísticas que não coaduna com esses códigos hegemônicos norte-americanos e europeus que estão inseridos no contexto escolar é promover a exclusão de todas as possibilidades de um trabalho intercultural¹⁷ em arte.

No entendimento da autora:

O valor estético se relaciona com o prazer que o ser humano experiencia no simples olhar a natureza ou para objetos fabricados; o prazer em ouvir a canção dos pássaros ou uma música; em sentir um pedaço de madeira ou a textura da lã; em arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores (RICHTER, 2003, 23).

A autora nos mostra que as experiências estéticas estão ao nosso redor nas coisas básicas do nosso dia a dia e não cabe explicações, é simplesmente boa, como respirar ar puro, se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. De modo que essa

¹⁷ O termo **interculturalidade** é utilizado por Richter (2003) para abordar uma educação que considere a inter-relação entre os diferentes códigos culturais presente em uma mesma cultura.

concepção pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação.

Nesse entendimento, o processo ensino e aprendizagem em Arte deve se caracterizar por uma educação com predominância estética, em que os padrões culturais e estéticos do educando, da família e da comunidade sejam respeitados, valorizados e inseridos na educação escolar.

A esse respeito Richter (2012, p. 103) fala que:

O universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, para que ela possa atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva. [...] o professor precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdo a serem trabalhados.

Contrariando esse entendimento, os professores nos dias atuais, em suas práticas, têm desenvolvido o ensino de Arte incompleto, quando não, incorreto. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplas facetas, e a maioria dos professores realizam atividades desvinculadas de um verdadeiro saber artístico e não valorizando a estética cotidiana do discente, conforme já havíamos falado anteriormente.

Neste sentido, para Ferraz e Fusari (2010) pensar em melhorias no ensino de Arte na educação básica é preciso primeiramente que os professores compreendam a própria história do ensino de Arte no Brasil e suas relações com o processo histórico-social em que estão inseridos. A partir de tais compreensões, os professores poderão se reconhecer na construção histórica, compreendendo como estão atuando e como querem construir a história. Outro entendimento que precisa ser criado sobre o ensino da arte refere-se a sua nomenclatura. Desde sua inserção no currículo até os dias atuais tem convivido com sérios problemas conceituais e estruturais. No entendimento de Barbosa (2012) às muitas designações da disciplina geram um problema de identidade.

Ferraz e Fusari (2010) e Frange (2012) são alguns dos autores que conceituam as nomenclaturas atribuídas ao ensino de Arte na escola em relação aos significados conceituais como: Educação através da Arte, Educação Artística, Arte-Educação, arte/educação, ensino de arte, entre outros. Ao qual, destacamos abaixo o que fala esses autores:

Educação Através da Arte, é um termo difundido no Brasil a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read (1948) e apoiado por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, etc. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também

criador. [...] é um movimento educativo cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence [...] **Educação Artística**, foi incluída no currículo escolar pela Lei n. 5.692/71, houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos. Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista. [...] **Arte-Educação** é um movimento que no final da década de 1970 se constituiu no Brasil. [...] o principal propósito da Arte-educação pode ser percebido nas palavras da professora Noêmia Varela (1988, p.2): “o espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. [...] vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 17, 18 e 19. Grifo nosso).

E no que refere ao termo arte-educação, destacamos também a fala da Frange (2012) que corrobora com o entendimento anterior e acrescentando inclusive as razões gráficas que levaram ser escrita com hífen:

Arte-educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre Arte e a Educação. As associações, os núcleos de arte-educadores e a FAEB, assumem essa nomenclatura, que é ainda comumente usada, mas também questionada por muitos professores, que a julgam inadequadas. [...] arte/educação com a barra é sugestão de um linguista para reforçar a ideia de imbricamento, contiguidade, terceiro espaço, como diz Homi Bhabha. No entanto, para outros linguistas, seria mais apropriado o hífen, pois a barra separa os termos em vez de inter-relacioná-los (p. 48).

Como afirma a própria autora afirma que em Arte e em Educação, problemas semânticos nunca serão apenas semânticos, mas envolve conceituação. Por esta razão, quando se propõe substituir determinados termos por outros, manifesta-se algo mais que a recusa de algumas palavras, é uma expressão de desconformidade com as conotações políticas que acompanham o conceito. Como a ciência é transitória, aberta e em constantes transformações, Ana Mae Barbosa em debate com Lúcia Pimentel surge nova substituição do termo **arte-educação** com hífen para **arte/educação** ou **ensino de Arte** e justifica que “a barra, argumenta, na mais pura lógica informática, indica muito melhor o sentido de *pertencer* a esse sentido está mais próximo do que para ela significa hoje a educação artística” (BARBOSA, 2014, p. XIV).

Apesar de apresentar semelhanças no primeiro olhar, estes termos se diferem não apenas pela nomenclatura, mas também, nas razões epistemológicas e concepções teóricas que se

embasam, tendo em comum apenas a mesma finalidade, que é a arte dentro do sistema educacional. Por isso, "a formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos" (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 17).

Isto posto, para os fins de produção deste trabalho utilizaremos como base as concepções de ensino de Arte destacadas por Ferraz e Fusari (2010) que correlacionam com as tendências pedagógicas do Brasil, propostas pelos professores Demerval Saviani e José Carlos Libâneo que entendem que a escola se adapta às características sociopolíticas de cada época.

Segundo as autoras estas tendências se dividem em dois grandes grupos: O primeiro denominado de "Tendência Idealista-Liberal de Educação Escolar em Arte", encontram-se: as Pedagogias "Tradicional", as "Renovadas" e as "Técnicistas". Os educadores que seguiam e/ou seguem esta tendência, chamados otimistas, entendem que a educação escolar é capaz de mudar, por si só, as mazelas da sociedade; E o no segundo grupo encontram-se as "Tendência Realista-Progressista de Educação Escolar em Artes" encontram-se: As pedagogias "Libertadoras", "Libertárias" e "Histórico-críticas" também chamadas "Crítico-social dos conteúdos". Formados por educadores que contrapõem a ideia do primeiro e acreditam que é a sociedade, com suas práticas, que determina totalmente a educação escolar, que por sua vez é considerada reprodutora dessa sociedade, sendo incapaz de mudá-la.

Isto posto, nas próximas subseções faremos um (re)visitar histórico das concepções do Ensino de Arte no Brasil à luz das tendências pedagógicas, conforme anteriormente anunciado, iniciando pelas tendências Idealistas-Liberais e logo depois as tendências pedagógicas Realistas-Progressistas.

2.1 Tendência idealista-liberal e as concepções do ensino de Arte

Fazem parte dessa tendência a Pedagogia Tradicional, Renovada e Tecnicista. Segundo Ferraz e Fusari (2010) os professores que são adeptos dessa tendência, entendem a educação escolar como responsável de resolver as mazelas da sociedade, e que por si só, é literalmente capaz de garantir a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2.1.1 Pedagogia Tradicional e as concepções do ensino de Arte

O ensino da arte na Pedagogia Tradicional, foi constituído à luz da colonização iniciada pelos portugueses e posteriormente por outros povos que invadiram esse chão e chamaram de seus. Teve seu início no século XVI com os jesuítas por meio dos processos informais (oficinas

dos artesãos) com a finalidade de evangelizar os índios para formar mão de obra barata a serviço da coroa, percorrendo todos os séculos posteriores, tendo resquícios, explícitos ou não, desde a colonização até os dias atuais.

Dito isso, torna-se necessário reafirmar o papel da escola, sobretudo, do ensino de Arte, na valorização da identidade, da cultura e da arte desse Brasil continental. Reconhecendo e valorizando a diversidade, integrando as diferenças renegadas ao longo do tempo pela visão eurocêntrica dos colonizadores.

Quijano (2007), membro do movimento latino da Modernidade/Colonialidade, chama de colonialidade do saber a inferiorização, rebaixamento, de grupos que não seja europeu, do ponto de vista, social, cultural e histórico. No Brasil, dentre as várias inferiorizações ocorridas naquele tempo, destaca-se inicialmente a negação do legado intelectual dos povos que aqui já habitavam, à categoria de não civilizados e deveriam ser domados, pelos invasores que aqui chegaram.

Entre os séculos de colonização (exploração) e povoamento, éramos uma colônia regida pelos costumes portugueses e religiosos, na qual a religião era um dos principais influenciadores das condutas aqui tomadas. No que se refere ao ensino de Arte, os religiosos responsáveis pela educação, ensinavam as técnicas do barroco importado da Itália¹⁸ aos indígenas, visando formar mão-de-obra barata a serviço da coroa, como falado anteriormente, para as construções das igrejas e capelas, posteriormente, para a arquitetura em um contexto geral.

Outro aspecto marcante do ensino de arte realizado na catequização dos indígenas era a criação das artes religiosas usadas como adornos para embelezar as igrejas e capelas e atrair os fiéis. Destacando-se principalmente as pinturas e as esculturas que romantizavam os aspectos religiosos, características marcantes do barroco italiano.

Já na educação formal, o ensino de arte tem seu marco inicial em 1816, com a vinda da coroa portuguesa ao Brasil, quando D. João VI trouxe a Missão Francesa formada por artistas Europeus de tendência neoclássica, liderada por Joachim Lebreton, antigo secretário da seção de Belas Artes do Instituto da França. Funda a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, a qual, no período posterior à Proclamação da República, passa a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes.

A escola sob a ótica da Missão Francesa, executou o que Quijano (2007) conceituou com a colonialidade do saber, inferiorizando a cultura já existente, impondo os padrões da arte

¹⁸ Movimento artístico que nasceu na Itália no início do século XVI, como um reflexo à Contrarreforma. A esse respeito ver em: INNA, M. **O Barroco na Itália**: Sua Beleza e contradições. Revista Odisseia, n. 6, 9 jul. 2012.

européia com mais rigor, sobretudo, substituindo o barroco brasileiro que se encontrava em plena efervescência pelo neoclássico europeu.

O barroco brasileiro, sob fortes influências étnicas (imigrantes, escravos e indígenas), ganhou características nacionais, únicas, marcantes, tendo o sr. Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho como ficou conhecido, o mais expressivo artista do período Barroco brasileiro. Uma característica marcante de seu trabalho é a presença de arremates em sua obra arquitetônica, contendo peças escultóricas, como portadas, frontões, púlpitos, lavatórios de sacristias, grades de madeira para a nave e colunas integradas aos retábulos.

Ainda que o Barroco Brasileiro tivesse sido importado de Portugal, o que estava sendo executado aqui era diferente do europeu, como diz Barbosa (1995), muito mais sensual e sedutor, extremamente frutífero que lançou as bases para o desenvolvimento de uma estética própria. Foi o primeiro movimento que, importando da Europa, encontrou solo fértil para que os elementos característicos da cultura brasileira pudessem emergir e tornar-se o primeiro signo genuinamente nacional.

A substituição do Barroco brasileiro pelo formalismo neoclássico, realizado pela Missão Francesa, gerou o divórcio da arte com a massa popular, passando-a ser privilégio de poucos, voltado somente para o público de elite como afirma Barbosa:

Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social. (2007, p. 31)

O Barroco brasileiro passou a ser considerado, “inferior”, “menor”, e popular, e o neoclássico uma concepção burguesa, símbolo de distinção social. Bem verdade que a massa popular sente que a arte é dominada pelas elites, mas, na verdade, deixamos que seja, quando não valorizamos a nossa cultura e exaltamos a do outro. Pensamento genuíno de colonizados que ainda temos, fruto da negação à classe trabalhadora o direito de ter acesso a ensino de Arte qualidade desde os primórdios da educação formal neste país, mantendo vivo essa falta de empatia até nos dias atuais. Seria essa sensação, típica de colonizado, que a cultura do outro é melhor que a sua, uma das maiores heranças negativas da história do ensino de Arte elitista desenvolvido nas escolas?

O ensino tradicional implantou a escola dualista, ou seja, a distinção na educação entre a classe dominante e trabalhadora. Enquanto a educação pública destinada aos filhos dos operários era adestradora, voltada ao preparo de mãos de obras qualificadas que atendessem ao mercado; aos herdeiros burgueses recebiam formação intelectual para administrar e/ou

governar o poder. Para uns, o ensino dos desenhos geométricos e lineares tinha como objetivo serem usados nos seus trabalhos nas fábricas e nos serviços artesanais; para outros, servia para distinguir as obras originais de grandes artistas evitando falsificações no ato da compra (FERRAZ e FUSARI, 2010).

As autoras completam:

Nas primeiras décadas do século XX continua evidente, junto às classes sociais mais baixas, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, como se observa nos programas de desenho geométrico, perspectivas, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos, orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país. O desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados “linguagens” úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdo de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos (p. 26 – 27).

Neste contexto, a Arte passou a desempenhar um papel de fundamental importância, por meio do ensino do desenho como linguagem da técnica e da ciência. No entanto, constitui-se numa prática pedagógica desvinculada da construção coletiva do conhecimento e do processo criativo artístico e estético. O conhecimento se refletia em uma prática, em que o melhor aluno era o que melhor copiava, reproduzia os modelos, ou figuras.

Do ponto de vista metodológico, de acordo com Behrens (2011), no ensino tradicional tem o professor como figura autoritária e detentora do conhecimento, apresenta o conteúdo pronto e acabado e tem o livro como seu principal aliado. O aluno é considerado uma “tábula rasa” e seus saberes não são valorizados. Um sujeito que não questiona perante uma dúvida, e se retrai cada vez mais diante das dificuldades. Com métodos centrados na reprodução de técnica e na aquisição de habilidades, a ênfase no “fazer”, reproduzindo o ditado pelo professor, impede o processo de reflexão dos estudantes. A autora classifica como uma visão cartesiana que “fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita” (2011, p. 43).

De acordo com Ferraz e Fusari (2010) a pedagogia tradicional, tinha a concepção de ensino de Arte como técnica, não possuindo um fim em si mesmo, servindo apenas como ferramenta para atingir fins industriais e produtivos. As demais formas artísticas, como: o teatro, a dança, a música, só tinham utilidade quando desenvolvimento em momentos recreativos pelos discentes em momentos e locais específicos para tal. “Valorizava a transmissão de conteúdo de forma reprodutivista preocupando-se, sobretudo, com o produto do trabalho escolar” (PONTES, 2005, p. 21).

Esse entendimento é reforçado nos dizeres de Barbosa (2015) fala que:

Contrários ao uso do desenho na escola como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a ideia de que uma

educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo do desenho na escola pública e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário (p. 149).

Nos dizeres da autora, o ensino de artes ainda se mantinha voltado para a qualificação profissional e tinha como objetivo oficial o desenho obrigatório no ensino primário e secundário da escola pública para continuar atendendo as necessidades do capital, permanecendo inalterada até o início do século XX e muito presente nos dias atuais.

No entanto, a Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo, no período de 11 a 18 de fevereiro de 1922, marca “teoricamente” uma renovação metodológica no ensino de Arte no país. Tendo como objetivo maior, romper com os cânones e as técnicas impostas até então e inovar a forma como a arte era produzida, em que a liberdade de expressão guiasse o artista em toda a sua jornada, criando assim uma arte que refletisse o país.

Movimento que incorporou as correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas na cultura brasileira, que certamente, estremeceu a base da intelectualidade tradicional da época uma vez que inseriu novos métodos de ensino de Arte e novos valores artísticos nacionais até então marcados excessivamente pela concepção europeia, sobretudo as impostas pela Missão Francesa. As aulas de Arte tornam-se um lugar voltado à expressão dos estudantes, no qual o desenho final é o resultado real de sua liberdade. Artistas como Anita Malfatti e Mário de Andrade exerceram papel fundamental para a revolução estética da arte infantil, ganhando o desenho da criança status de produto estético.

A partir de 1914, os ideais da pedagogia tradicional, fortemente criticada por outros estudiosos que não coadunavam com esta teoria, enxergam novos caminhos com o desenvolvimento da teoria da Escola Nova conforme apresentaremos a seguir.

2.1.2 Pedagogia Renovada e as concepções do ensino de Arte

A pedagogia nova, também conhecida como Movimento da Escola Nova, tem suas origens na Europa e Estados Unidos no século XIX, despontando no Brasil na década de 1930 como reação à pedagogia tradicional num contexto de lutas políticas, econômicas, culturais, em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática. “Os educadores que adotam essa concepção passam a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 29).

Contrapondo a pedagogia tradicional, o escolanovismo objetivou modificações significativas nos princípios e no fazer pedagógico. Educadores adeptos ao movimento

introduzem o pensamento liberal democrático, buscando uma reestruturação do ensino brasileiro, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade mais justa, igualitária e que não houvesse privilégios.

O ensino é centrado no aluno que deixa de ser um sujeito passivo e torna-se ativo, buscando o autodesenvolvimento e a realização pessoal. O professor, antes era visto como figura autoritária e detentora do conhecimento, agora é facilitador de aprendizagem, sendo positivo e acolhedor assegurando a vivência democrática com vista à liberdade criativa do educando no processo de aprendizagem.

Ferraz e Fusari (2010) esclarecem as mudanças de foco ocorridas nessa concepção de ensino:

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 33).

No dizer das autoras a pedagogia nova afasta-se da ciência lógica e busca alicerçar-se com fundamentos da biologia e da psicologia, dando ênfase ao indivíduo e à sua atividade criadora.

No campo do ensino da Arte tem a livre expressão com característica da prática pedagógica, nas aulas torna-se um momento onde o professor proporciona as condições metodológicas para que as crianças possam exprimir suas subjetividades e emoções, mas sem intervir no seu processo de maturação, um facilitador de experiências.

Sua intervenção consiste em propiciar um ambiente para a autoprodução artística do estudante que, expressando-se livremente, sem seguir os modelos imposto, partindo de problemas ou assuntos de seu interesse, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num “aprender fazendo” que o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade. Assim diz Ferraz e Fusari:

Traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “exprimir-se” subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa *conhecer-se a si mesmo*; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade. (2010, p. 38).

No dizer das autoras, os professores que ancoraram seus fazeres pedagógicos nas concepções da pedagogia nova adotaram diferentes métodos e atividades motivadoras das

experiências artísticas com foco nos interesses individuais dos alunos. O ensino era voltado, exclusivamente, para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. A construção das expressões criativas ocorreria naturalmente nessas experiências individuais, um fazer movido pela emoção, não eram desafiados a construir novas relações para seu processo de criação e/ou de conhecimento da arte.

No entanto, essa teoria não atende aos anseios da sociedade e de intelectuais, é submetida a críticas, devido à liberdade excessiva proporcionada aos alunos em sala de aula. Como diz Pontes (2005) “os ideais escolanovistas, tomados equivocadamente ao extremo, fizeram com que, na escola, olhar se voltasse apenas para os processos de aprender, e que não mais se refletisse sobre a ação do professor (p. 24).

De igual modo, Barbosa (2014) diz que o exagero da liberdade expressiva, levou ao entendimento que a Arte na educação não deveria ser ensinada, mas expressada. Esse entendimento deixou marcas profundas, sentido esses ecos nos dias atuais. Uma vez que fez surgir, a concepção de ensino de arte como *laissez-faire*, lazer, entretenimento, configurado apenas como uma mera atividade, sem conteúdo próprio, como “ferramenta” de aprendizagem de outras disciplinas.

Dito isso, torna-se importante salientar que o ensino de arte proposto pelos idealistas da escola nova na democratização da educação, não era voltado somente para livre-expressão, tal como foi erroneamente compreendido. Como diz Barbosa (2008) que “Read não era o espontaneísta que os modernistas tinham feito dele” (p. 250). Pois quem merecia crítica eram os que o atribuíam a ele como adorador do espontaneísmo.

De acordo com Pontes (2005) o educador John Dewey, referência em educação democrática, foi outro educador que se contrapôs ao conceito modernista de arte somente como expressão, ao defender a arte como experiência. Explicitado com maestria pela autora:

A experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam e está implicada no próprio processo de vida e, enquanto experiência, a arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno. Nesta perspectiva, a arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura (PONTES, 2005, p. 24).

Corroborando com esse entendimento Barbosa (2007) fala que a experiência, seja ela qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser experiência, precisa ter qualidade estética, responsável em unificar a experiência enquanto reflexão e emoção. E continua dizendo:

Qualidade estética resulta da consumação apreciada e difere da qualidade artística, que é específica, de materiais específicos, enquanto a qualidade estética é conatural a todos os materiais que cercam os ritmos constantes da vida. [...] não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo. A experiência pode ser danosa para o mundo e sua culminância indesejável, mas pode possuir uma qualidade estética (BARBOSA, 2007, p. 22)

Nas falas da autora entende-se que a experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com matérias da Arte, tornam-se fundamentais para desenvolver as capacidades de produção – apreciação que constitui a experiência de outra natureza em qualquer área do conhecimento. Entendimentos que foram negligenciados na prática pedagógica dos educadores modernistas ao trabalharem a liberdade de expressão sem sistematização. Sistematização no sentido de ser capaz de dizer por que e como se estava fazendo isso ou aquilo.

Outro marco importante de ser ressaltado (BARBOSA, 2008) é que o Movimento Escola Nova foi abafado por uma ditadura, muito devido ter criado a categoria de educador, período essa figura era considerada comunista - concepção muito viva no cenário atual – e o seu grande expoente brasileiro, Anísio Teixeira, teve vir para o Amazonas, fato que retardou a redemocratização da arte/educação na “educação em geral”, iniciando em 1948, logo depois do Estado novo.

Em 1948, influenciado pelas proposições da Escola Nova, Augusto Rodrigues criam no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), posteriormente passando a ser chamado de Movimento Escolinha de Arte (MEA), formado por um conjunto de “140 escolinhas espalhadas em todo o território nacional e mais uma em Assunção, no Paraguai; uma em Lisboa, Portugal e duas na Argentina, sendo uma em Buenos Aires e outra na cidade de Rosário”. (AZEVEDO, 2000, p.25). Com base numa postura filosófica do idealismo, o contexto do pós-guerra em que surgiu o MEA no Brasil fez com que a busca pela paz permeasse toda sua proposta.

Para Barbosa (2014) ainda que este movimento tenha se instituído como um ensino de Arte extraescolar, foi o primeiro e importante movimento que possibilitou o processo de transformação filosófica, metodológica, influenciando diretamente na gestão da inclusão da Educação Artística nos currículos, sob a égide da concepção escolanovista.

Nesse período, o governo federal brasileiro permitiu a criação de classes experimentais nas escolas públicas e deixou a cargo do MEA como o grande responsável em oferecer cursos para crianças e adolescentes para desenvolver a autoexpressão e cursos de treinamento para professores e artistas como formação inicial e continuada em várias regiões do país, por mais de duas décadas.

Vale lembrar que com a promulgação da LDB nº 4.024/61, extinguiu as classes experimentais e Noêmia Varela, Augusto Rodrigues, com a participação de outros educadores, artistas e intelectuais, passaram a difundir os ideais do Movimento Escolinha de Arte do Brasil, através do Curso Interativo de Arte na Educação (CIAE). Durante a década de 60, era o único curso voltado a professores de todos os graus de ensino, com o seu processo criativo e aberto atraindo artistas, estudantes e educadores de arte.

O Ministério da Educação - MEC, reconhecendo a Escolinha enquanto instituição de formação de professores para o ensino de arte, propôs uma parceria para organizar um curso para os responsáveis das Secretarias de Educação visando orientar a implantação da Educação Artística no currículo escolar, materializado no artigo 7º da Lei 5.692/71.

Reconhecemos esses dados fundamentalmente importantes para pensar que alguns professores integrantes do MEA tiveram influência fundamental para inclusão da Educação Artística no currículo escolar e ampliar a ideia de educar pela arte na escola formal. Dentre tantos, destacamos especialmente, Ana Mae Barbosa que desenvolveu trabalhos em três Escolinhas ligadas ao Movimento: a Escolinha de Arte do Recife (1956), a Escolinha de Arte de Brasília (1965) e a Escolinha de Arte de São Paulo (1968), além dos cursos e palestras que ministrava como convidada na Escolinha de Arte do Brasil.

No entanto, Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente, diretora técnica da EAB, foi a grande influenciadora do ensino da arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o modernismo em Arte/educação, por meio dos cursos intensivos de Arte/educação que organizou no Rio. Conforme podemos observar em Barbosa:

Três mulheres fizeram das Escolinhas a grande escola modernista do ensino de arte no Brasil: Margaret Spencer, quem criou a primeira escola com o artista plástico Augusto Rodrigues, era escultora americana que conhecia as Progressive Schools e o movimento de arte/educação já bastante desenvolvido nos Estados Unidos [...]. A segunda foi Lúcia Valentim, que assumiu a direção durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha se desentendeu com Augusto quando este retornou ao comando. Entrou em cena, então, Noêmia Varela. Augusto Rodrigues conseguiu convencê-la, depois da morte de seu pai, a deixar o Recife, uma cadeira na Universidade Federal de Pernambuco, a própria Escolinha de Arte do Recife e rumar para o Rio de Janeiro. Ela passou a ser a orientadora teórica e prática da Escolinha com total responsabilidade pela programação[...] (2014, p. 7)

A autora salienta ainda que, embora Augusto Rodrigues com sua personalidade carismática tenha executado com excelente as relações públicas de sua escolinha e tenha ganhado maior visibilidade que essas três mulheres, foi as orientações técnicas delas que muito colaboraram para que a EAB tenha seu nome e seu status registrado na história. Destas, Noêmia

Varela foi a que mais tempo permaneceu na administração teórica e prática da EAB, tendo o seu merecido lugar na história do ensino da Arte. De modo que Barbosa afirma que considera Augusto Rodrigues e Noêmia Varela, pai e mãe da arte/educação brasileira, respectivamente.

Para Azevedo (2014) uma importante contribuição do pensamento de Noêmia para as futuras gerações de arte-educadores “é o respeito à liberdade no processo de educação, processo de busca de emancipação pela vida da construção dos saberes artísticos. [...] esta aprendizagem é a grande herança histórica que o MEA tem para oferecer às gerações seguintes” (p. 253).

O Movimento Escolinhas de Arte composto por várias escolas espalhadas pelo Brasil e outros países, voltadas a difundir a educação artística, ainda que por muito tempo tenha servido à educação da alta burguesia econômica ou intelectual, foi muito importante para inserção da obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas brasileiras na década de 1970.

Neste sentido é notório a relação do MEA e o Movimento Escola Nova, diferenciando-se na intencionalidade. O primeiro difundia e ampliava a compreensão das ideias de Herbert Read através de outras experiências semelhantes, o segundo voltado para as classes experimentais e as reformas políticas, etc.

No que se refere a Escola Nova, nos meados da década de 60, suas concepções pedagógicas passam a ser considerada insuficiente no preparo profissional em decorrência do modelo socioeconômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil e submetida a críticas por vários intelectuais, devido à liberdade excessiva proporcionada aos alunos em sala de aula.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento. Surge a tendência tecnicista, à qual passaremos a descrever os seus desdobramentos.

2.1.3 Pedagogia Tecnicista e as concepções do ensino de Arte

De acordo com Ferraz e Fusari (2010) a Pedagogia Tecnicista surge no Brasil (1960-1970) em meio a algumas mudanças políticas que influenciaram fortemente à educação, cristalizando-se as frustrações dos sonhos idealistas da Escola Nova nos meios educacionais como um período que a educação passou a ser considerada insuficiente no preparo profissional para atender o mundo tecnológico em expansão, buscando-se na instrumentalização técnica uma saída para a educação e o desenvolvimento do país que precisava de mão de obra qualificada para atender o capitalismo.

Para Behrens (2011, p. 47) “A abordagem tecnicista fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade”. A organização racional dos meios torna-se mais importante, do que professor e aluno. A separação entre sujeito e objeto provoca uma educação fragmentada e mecanicista e a ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica.

De igual modo para Saviani (2005):

Essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Se na **pedagogia tradicional** a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na **pedagogia nova** a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na **pedagogia tecnicista**, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (p. 11-12. Grifo nosso).

Na perspectiva do autor, a pedagogia tecnicista ao inserir no contexto escolar a operacionalização do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Essa nova modalidade de pensar a educação volta-se diretamente ao atendimento do mercado de trabalho, cabendo ao professor exercer o papel de um técnico qualificado responsável por um componente curricular que atendesse aos anseios do mercado de trabalho em expansão. Althusser (1999) considera a educação como aparelho ideológico do Estado, por perceber que a educação atendeu - e ainda atende - aos interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos da sociedade.

No ensino de Arte, essa concepção foi normatizada com promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 5.692/71, que criou a obrigatoriedade da educação artística no currículo, mas também legitimou a concepção tecnicista. Ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades: As “Disciplinas” como áreas de conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação específicos; e as “atividades” consistindo no desenvolvimento de práticas e procedimentos. Exatamente neste segundo campo que foi inserido a Arte, relegando a desempenhar o papel de mera atividade. Conforme o Parecer nº 540/77 apud Ferraz e Fusari (2010, p. 39-40): “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao saber das tendências e dos interesses”. Contraditoriamente a esta concepção, os professores de Arte deveriam seguir os mesmos

procedimentos referente aos planejamentos, planos de cursos, etc. que os professores de outras disciplinas executavam.

De acordo com Barbosa (2014), "no currículo estabelecido em 1971, a arte era aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo". Ou seja, coube à Arte a função ideológica de humanizar o currículo.

No entanto, neste período em que a lei foi estabelecida, nas universidades não havia cursos de arte-educação que preparasse o profissional para atender a demanda posta na lei, apenas cursos preparatórios de professores de desenho, principalmente o desenho geométrico. E, conforme já colocado na subseção anterior, fora das universidades o MEA realizava este trabalho de preparação dos professores. Como explica Barbosa (2014), "a lei tornou obrigatório à disciplina de Arte nas escolas, não pôde absorver como professores de arte os artistas que tinham sido preparados pelo MEA, porque para lecionar a partir da quinta série exigia-se o grau universitário, que a maioria deles não tinha".

Neste sentido, em 1973 o governo criou um novo curso universitário para preparar estes profissionais e atender as exigências da Lei compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo país. Porém, segundo Barbosa (2014):

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de artes em apenas dois anos que seja capaz de lecionar **música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico**, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau (p. 10, grifo nosso).

Não por acaso que a autora classificou como um "absurdo epistemológico". Torna-se compreensível seu posicionamento, visto que é impensável visualizar qualquer possibilidade de sucesso nestas condições de preparação profissional. Nos dias atuais a duração dos cursos de licenciaturas em Arte é de quatro anos, seja qual for à linguagem artística (Cênica, Música, dança e Visuais) e ainda sim, o profissional não estará preparado para atuar em todas as linguagens. Imagine um curso com duração de dois anos, preparar um professor em seis áreas específicas, conforme aponta a citação acima. Já nasce fadado ao fracasso.

Para Ferraz e Fusari (2010) uma década depois da Educação Artística se tornar obrigatória nas escolas denominadas de 01º e 02º graus, com advento desta Lei, as dificuldades enfrentadas pelos professores tornam-se evidentes. Dentre elas as autoras destacam: Ações não planejadas, que consistia em desenvolver atividades apenas para cumprir as formalidades e ocupar os tempos ociosos; Professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação, passando a trabalhar a polivalência – entendida a ação de único profissional

trabalhava todas as linguagens artísticas - , resultando numa prática diluída, com pouco ou nada fundamentada, métodos e os conteúdos de tendência tradicional e escolanovista se misturam, sem grandes preocupações com a qualidade do ensino de Arte. Ou seja, tem-se uma involução no ensino de arte na escola, permanecendo a cópia, a técnica e a livre expressão totalmente desvinculadas do contexto do aluno.

Embora a concepção tecnicista tenha uma trajetória curta, teve uma contribuição significativa para relegar a arte a um lugar de inferioridade na educação escolar, importando inclusive, nos meados da década de 1980, na retirada do ensino de arte das três primeiras versões da nova LDB. De modo que, em 1980 ocorreu a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo reunindo 2.700 arte-educadores de todo país para discutirem e analisarem de forma mais ampla e profunda a respeito das questões inerentes ao ensino de Arte.

Barbosa (2014, p. 14) fala que como fruto das discussões ocorridas neste período, surgiram os movimentos de “organizações associativas profissionais a fim de abrir o diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade do país”. Em março de 1982 é criada a primeira associação estadual de Arte-educadores, a Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo – AESP; seguida pela Associação de Arte-educadores do Nordeste – ANARTE; Associação de Arte-educadores do Rio Grande do Sul – AGA; Associação dos Profissionais em Arte-educação do Paraná – APAEP, etc. Este cenário se repetiu em outros quatorze estados que fundaram suas associações estaduais e juntas criaram, em 1988, a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB.

Entre outras questões, esses grupos, convictos da importância da Arte para o desenvolvimento intelectual das futuras gerações, passaram a discutir questões referentes aos cursos de Arte da educação infantil ao ensino superior a partir de congressos e encontros em nível estadual, nacional e internacional. Além de lutar politicamente, com Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais, legisladores e líderes políticos, para garantir a presença da arte no currículo escolar como campo de conhecimento específico, ocorrendo com a promulgação da Lei 9.394/96 conforme será discutido com mais profundidade na próxima subseção.

Torna-se importante destacar que “[...] do ponto de vista pedagógico, conclui que, se para a **pedagogia tradicional** a questão central é *aprender* e para a **pedagogia nova**, *aprender a aprender*, para a **pedagogia tecnicista** o que importa é *aprender a fazer*” (SAVIANI, 2005, p. 14, grifo nosso).

Resguardando as contribuições das tendências Idealistas-Liberais, a história da educação e do ensino de Arte que acabamos de mostrar, passaremos na subseção seguinte,

trilhar novos caminhos da história da educação brasileira. Caminho que nos conduzirá, teoricamente, para uma escola democrática com sua proposta pedagógica voltada para prática social.

2.2 Tendência Realista-Progressista e as concepções do ensino de Arte

A Tendência Realista-Progressista surge a partir da necessidade de superação das ideias alienadoras implantadas pelo capitalismo, conforme explicitado na tendência anterior, apontando para uma análise crítica das realidades sociais e uma educação conscientizadora. Partindo de uma concepção de filosofia da educação em que o homem é o sujeito da história e não seu objeto. Trazendo discussões importantes sobre os aspectos políticos no contexto educacional com proposições de uma educação, efetivamente pública e necessariamente democrática.

Nesse período surgem então, as teorias críticas inspiradas na tradição moderna visando a superação do pensamento liberal na busca de um projeto pedagógico progressista, que são as pedagogias: “**libertadora**”, “**libertária**” e “**histórico-crítica**” ou “**crítico-social dos conteúdos**” (ou ainda “sociopolítica”). Contexto que a escola é vista como parte integrante do processo educativo, responsável pelo desenvolvimento crítico do ser humano, de modo que se perceba como elemento inserido na sociedade e um agente de transformação.

Neste sentido a tendência progressista imagina uma escola que esteja integrada não somente a prática educativa, mas em todos os ambientes da sociedade, de modo que os aspectos políticos da educação se tornam relevantes. Esse entendimento é legitimado pela LDB, a Lei nº 9394/96 que estabelece em seus artigos 12, 13 e 14 os princípios e diferentes formas sob os quais se deverá concretizar gestão democrática nas escolas. A saber:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas;

XI - Promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;

VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como pode ser observado acima, a legislação incorporou no ambiente escolar o entendimento de que o ato de educar está associado ao reconhecimento da presença da pluralidade e da diversidade em todos os segmentos escolares. Com a participação desses segmentos (professores, estudantes, pais ou responsáveis) a escola deve elaborar e executar o seu projeto pedagógico, seguindo as normas de gestão democrática, a serem definidas pelos sistemas de ensino de cada estado ou município. Ou seja, o marco do Projeto Político Pedagógico – PPP, é a Lei de Diretrizes e Base da educação que intensifica a elaboração e autonomia da construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição.

Para Libâneo (2004) o PPP é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formular metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação. Assim entendemos que o projeto pedagógico é político por está estreitamente relacionado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais e coletivos da maioria da população. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas, de acordo com as características das escolas e suas necessidades de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. De maneira que os contextos político e pedagógico estão interligados tanto na intenção explícita de educação da escola como nas diversas estratégias de organização do seu trabalho educativo.

Isso nos leva a refletir sobre o atual cenário político negacionista testemunhado pelo povo brasileiro é evidenciado na fala de Walter Kohan em seu livro Paulo Freire, mais do que

nunca: uma biografia filosófica, onde o autor revela no pensamento do educador nordestino, os elementos que ajuda a pensar de forma ainda mais potente o sentido de a educação ser eminentemente política.

O Brasil vive uma situação política escandalosa. [...] uma política explícita e claramente regressiva em termos de direitos dos setores historicamente mais castigados do Brasil: sem-terra, negros, indígenas, mulheres, LGBTs; isto é, os oprimidos de Paulo Freire, os esfarrapados desse país tão incrivelmente contraditório (KOHAN, 2019, p. 200).

Isso evidencia a necessidade de reafirmar o compromisso que a educação deve assumir em trazer os aspectos políticos para dentro da escola. De modo que, por meio do ensino da aprendizagem acumulado pela humanidade, a responsabilidade de dar ao educando o instrumental para ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante.

Neste percurso, temos terra fértil para o desenvolvimento pleno do ensinar e de aprender Arte na escola, “associada à construção de competências e habilidades cognitivas, procedimentais e sensíveis nos âmbitos do fazer e do conhecer a produção social e histórica da arte em sua diversidade e nas diferentes culturas” (IAVELBERG, 2017, p. 173).

Torna-se importante salientar que, enquanto nas pedagogias idealistas-liberais (tradicionais, renovada e tecnicista) o ensino de Arte se configurou em cada vertente de forma diferenciada e com características próprias. Nas tendências progressistas manifestam-se com as discussões, ou seja, não há uma concepção específica de ensino de Arte para cada teoria, ocorrem de maneira imbricadas, defendendo a ideia do ensino de Arte com ênfase na própria arte, compreendo-a como área de conhecimento, como um construto histórico, social e cultural, trazendo a arte para o domínio da cognição.

As tendências progressistas ao estabelecer uma visão crítica da realidade social, defendendo o contexto histórico como o meio de promover o conhecimento, apontam para uma educação conscientizadora por meio do diálogo e valorização da cultura local. Apontamentos fundamentalmente importantes para se pensar o contexto histórico do ensino da arte, de modo a enriquecer novas proposições curriculares, dentro de um projeto sustentado em aprendizagem contextualizada, reflexiva e criadora. Eis o desafio contemporâneo?

2.2.1 Pedagogia Libertadora

No início dos anos 60, Paulo Freire cria uma concepção pedagógica voltada para a alfabetização de adultos numa perspectiva de consciência crítica da sociedade, gerando muita repercussão política pelo seu caráter revolucionário. Método extremamente importante para um

país que ainda carrega uma herança indesejada de colonizado, subjugado e dependente. Situações que precisam ser superadas para que as pessoas possam libertar suas incapacidades de se manifestarem. Principalmente o homem simples, o sujeito oprimido, aquele que ninguém enxerga e não tem voz na sociedade, mas produz cultura e precisa ser respeitado e valorizado no local onde se dá a sua vida.

A pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, também conhecida como a escola de Paulo Freire, suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida e chegada, temas e problemas políticos e sociais da comunidade. Entende que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos, tece duras críticas ao programa curricular formal, que denomina de educação bancária. Para o autor:

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2017, p. 81).

Na concepção do autor, educação bancária é um ensino que o professor considera a cabeça do educando como recipiente que necessita ser preenchido com conteúdo, sem estimulá-los a usar de forma crítica na resolução de problemas práticos do seu dia a dia. Ou seja, é uma educação opressora, que não liberta, que não busca conscientizar o educando. É cômodo mantê-los inconscientes e sujeitados às suas regras para que possam perpetuar sua relação vertical e autoritária.

Contrapondo a educação bancária a pedagogia libertadora:

Objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, trabalham com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar. (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 42).

No dizer das autoras, centralizar as discussões em temas geradores condizentes à realidade social e política do educando, promove a valorização das experiências trazidas por eles até a escola. Desse modo, a partir da inter-relação dialógica, professor-aluno-realidade, haverá construção de conhecimento significativo, sendo a realidade responsável em mediar a relação para que os mesmos possam adquirir consciência e reconhecer as ideias dominantes sob os dominados. Nesse movimento, os educandos vão se transformando em sujeitos da construção

e da reconstrução do saber, professor e discentes caminham juntos no processo de aprendizagem.

Por outro lado, segundo Freire (2017, p. 83) “na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores”. Ou seja, temos um estado de opressão quando as ideias dominantes oprimem o indivíduo. Como alternativa para resolver esta questão, Paulo Freire propõe um processo dialético de AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO. Uma forma de pensar/agir que o discente observa a realidade, ao tempo que refletir essa realidade e se reconhece como ser oprimido, ao tempo que vai trabalhar para sair dessa condição opressora, negando a cultura dominante, estabelecendo a sua própria cultura por meio da educação contextualizada e significativa. Todavia, sua conclusão é uma consumação e não uma cessação. Como diz Barbosa (2007), consumação é a conclusão significativa impregnada pela apreciação pervasiva que penetra o todo da experiência.

Como diz Freire (2017), “Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” (p. 132). Assim, entendemos que a finalidade da educação é contribuir na construção de uma consciência crítica, uma sociedade mais justa, igualitária, com valorização da própria cultura, ocorrendo o que o autor chama de emancipação do indivíduo. Ou seja, é quando o indivíduo sai da heteronomia e passa a ser autônomo.

2.2.2 Pedagogia Libertária

A pedagogia Libertária está estreitamente vinculada ao anarquismo¹⁹, uma escola auto gestonária, administrada por conselhos responsáveis em definir como a escola deve funcionar, inclusive a respeito ao currículo e método. Ferraz e Fusari (2010) afirmam que a escola libertária se pauta na importância dada a experiências de autogestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores responsáveis em construir juntos o funcionamento da escola visando distanciar da burocracia do estado. O professor torna-se mediador, orientador, que propõe os conteúdos e problemas práticos, mas não há uma cobrança ou exame sobre o aluno.

¹⁹ O Anarquismo tem como concepção política-filosófica a atitude fundamental de negação a toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade. Uma forma de governo que a ordem é estipulada pelos grupos e não há o domínio direto do estado na sociedade. Cada grupo teria sua própria gestão. Ver mais sobre esta questão em GALLO, S. e MORAES, J.D. (2005), “Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República”. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C. (Orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v. III – Séc. XX. Petrópolis, Vozes, pp.87-99.

Corroborando com esta ideia Saviani fala que:

A educação ocupa posição central no ideário libertário e se expressa num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico denuncia-se o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo estudam-se os autores libertários extraíndo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral” e “ensino racionalista” (SAVIANI, 2005, p. 35).

Podemos observar que esta concepção de escola procura preservar um distanciamento da burocracia do estado, quem decide o currículo e quais os métodos a serem adotados, não é o estado, não vem de cima para baixo, é o próprio conselho da escola, o grupo gestor da mesma.

Neste sentido, torna-se interessante entender que a escola libertária, apesar de sua natureza anárquica e com forte resistência a burocracia estatal, tem uma visão progressista dos aspectos políticos da educação e um ensino voltado para a necessidade do aluno. O professor é visto como mediador, orientador, catalisador procurando acelerar a compreensão e desempenho do aluno sobre sua realidade. Não há uma cobrança ou exame sobre o aluno, propondo conteúdos e problemas práticos e cabe ao educando mostrar se aprendeu ou não. Parte da ideia que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em novas situações, fazendo com que o saber sistematizado só tenha relevância se tiver utilidade prática.

Dessa forma, entende-se que o mais positivo nesta teoria é a proposição de conteúdos que vão fazer a diferença na vida do aluno, corroborando para responder alguns questionamentos que há muito tempo os estudantes fazem. Por que estudar determinados conteúdos? Qual a sua funcionalidade no currículo? Porém, na realidade atual, os professores em suas práticas quase nunca estimulam os seus alunos a entender a necessidade deste ou daquele conteúdo, principalmente aqueles mais ligados à formação humana. Falta à compreensão, ou a serem levados a compreender, que os conteúdos das disciplinas são necessários porque eles representam métodos de construção do raciocínio para desenvolver a capacidade cognitiva que vai colaborar em tantas outras atividades no decorrer de suas vidas.

Por isso, torna-se necessário considerar a comunidade, local onde se dá a vida para essas pessoas, tornando possível um trabalho de educação conscientizadora. A educação produzida no contexto escolar deve assumir, por meio do ensino e da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade, de dar ao educando o instrumental para que ele exerça uma cidadania mais consciente, crítica e participante.

2.2.3 Pedagogia Histórico-Crítica

Entre o final da década de 70, início dos anos 80, um grupo de educadores brasileiros preocupados com o rumo da educação escolar, especialmente da escola pública, passam a discutir o papel da escola e suas reais contribuições para sociedade visando a melhoria da escola pública. Organizados em grupos com interesses afins (movimento negro, movimentos políticos, movimentos religiosos, etc.), lutam politicamente para incorporar essas novas propostas pedagógicas comum a todos os estudantes. Uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população.

Conforme podemos observar nas falas Ferraz e Fusari:

Tem-se buscado elaborar, discutir, então, uma “*Pedagogia Histórico-Crítica*” (Saviani, 1980), ou seja, uma prática teórica de educação escolar mais realista, mais “*Crítico-Social dos Conteúdos*” (Libâneo, 1985), sem deixar de considerar as contribuições das outras perspectivas pedagógicas. Essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o *acesso e contato com os conhecimentos, culturais* necessários para uma prática social viva e transformadora (FERRAZ e FUSARI, 2018, p. 58)

Parte dos professores adeptos a esta concepção apontavam que não bastava simplesmente humanizar e democratizar a educação, era preciso ser eficiente como explica Ferraz e Fusari (2010):

[...] parte desses professores – passam a propor uma Pedagogia Sociopolítica – percebem, logo no início dos anos 80, a necessidade de ultrapassar esse mero denunciamento, pois não levaria a uma efetiva melhora da escola pública verdadeiramente democrática que desejavam. Era preciso ultrapassar esse quadro pessimista e imobilizador que tomava conta do ideário de muitos educadores. Ao mesmo tempo, assumiram que as reflexões e discussões das teorias “crítico-reprodutivas” contribuíram para que muitos professores se conscientizassem de dois aspectos importantes:

- a) Conseguir uma educação escolar pública competente é por si só, um dos atos políticos que precisa ser efetivado, pois a escola é direito de todos os cidadãos;
- b) Garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais não faz da escola a única responsável pela melhoria da vida na sociedade (concepção idealista), nem a torna exclusivamente reprodutora das relações sociais (concepção reprodutivista). (p. 43).

Neste trecho as autoras nos mostram que nesta pedagogia aqueles conteúdos que chamamos de universais (base comum), precisam ser difundidos de maneira que estejam ligados à realidade social. A escola é vista, não como a única, mas parte integrante do processo educativo e quem exerce o papel de preparar o indivíduo com uma educação de qualidade, oferecendo os instrumentos necessários ao desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, no sentido que se percebam como agente protagonista de transformação.

Para Saviani (2005) trata-se de uma pedagogia tributária da concepção dialética, especificamente, na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades com a base psicológica histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski²⁰”.

Professor Libâneo (1985), profundo conhecedor dos aspectos sociais, políticos do país, esclarece que a escola não pode simplesmente cruzar os braços e dizer que não tem condições para oferecer uma educação de qualidade, por não dispor de uma estrutura adequada. Reconhece que o sistema educacional brasileiro, não oferece todas as condições necessárias ao fazer pedagógico do professor, mas, considera que seja esse o maior desafio das escolas. Difundir uma educação de qualidade, independente da situação estrutural, política e econômica.

Dentre as proposições definidas por Libâneo (2004) como objetivos da escola, destacamos três que acreditamos corroborar com as argumentações defendidas neste trabalho: i) a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; ii) formação para a cidadania crítica e participativa; e a iii) formação ética. O primeiro objetivo refere-se a preparação e a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, capacitá-lo para uso das novas tecnologias, bem como promover a sua formação sociocultural. O segundo propõe uma formação que torne o educando capacitado a exercer sua cidadania, compreendendo e aplicando seus direitos, sendo crítico e participativo nos processos de transformação da sociedade positivamente. O último, sugere uma formação ética, que compreenda os valores morais, a ideia de limites, certo e errado.

Nesta concepção, o papel do professor torna-se mediador, contribuindo com o aluno para que perceba a realidade a sua volta. Como diz Freire (2017), é a realidade que vai mediatizar a relação professor-aluno, cabendo ao professor apresentar desafios aos alunos e analisar e observar seus desempenhos, tanto do ponto de vista cognitivo, físico como também a disposição e motivação.

Partindo dessa ideia, o estudante tem uma visão própria da sociedade. Porém, fragmentada e desorganizada, coberta de dúvidas e incertezas, pois não tem domínio das causas e consequências. Ao chegar à escola, por meio das orientações e intervenções do professor, o discente passa a uma nova visão da sociedade, agora organizada e unificada. Nesse processo, para a tendência histórico social dos conteúdos, a escola e o professor cumprem o seu papel e com criticidade. Sendo esta criticidade que leva a autonomia e conseqüentemente a emancipação. Conforme defende Paulo Freire (2017) AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, “é

²⁰ A esse respeito: Duarte, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, 7(1-2), 17-50. 1996. <https://doi.org/10.1590/S1678-51771996000100002>

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40).

Percebe-se que na teoria Histórico – Crítica, a ênfase está na prática inicial, a qual prioriza a prática do dia a dia do aluno, ou seja, aquilo que ele já domina como sendo conhecimento. A partir de então, o professor atua como mediador do conhecimento entre aquele que o aluno já possui, instigando a reconstruí-lo produzindo novas descobertas.

2.2.4 As concepções do ensino de Arte como área de conhecimento imbricadas na Tendência Realista-Progressista

Inicialmente, torna-se importante enfatizar o entendimento expressado no início desta seção, que a concepção de ensino de Arte presente na Tendência Realista-Progressista, difere da “idealista-liberal” que apresenta para cada uma das propostas pedagógicas – Tradicional, Renovada, Tecnicista - uma concepção de ensino. Nesta, ambas as questões se encontram em pleno debate, convergindo com a visão crítica de educação conscientizadora por meio do diálogo e valorização da cultura local.

Como marco legal na constituição brasileira, a concepção de ensino de Arte como campo de conhecimento, com todas as suas especificidades, se dá a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB nº. 9.394/96) que extinguiu do currículo a nomenclatura Educação Artística e estabeleceu no seu Artigo 26, inciso 2º, a obrigatoriedade do Ensino de Arte na educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Como diz Martins (2012), ainda que não seja praticada como foi concebida, é resultante das lutas travadas pelos artes-educadores de todo o país, que organizados politicamente por meio da FAEB, lutaram para garantir a permanência do ensino de Arte no currículo escolar como campo de conhecimento.

Assim, temos a concepção pós-moderna contemporânea de ensino de Arte com ênfase na própria Arte, compreendendo-a como área de conhecimento como um construto histórico, social e cultural, trazendo-a para o domínio da cognição. Ainda que o tema arte/educação tenha iniciado em décadas anteriores, mas foi a partir dos anos 80, com a organização dos professores de Arte com mobilizações estaduais por meio das associações e a nível nacional com a fundação da Federação Nacional dos Arte/Educadores do Brasil – FAEB que se fortaleceu como movimento. Sobretudo com discussões e lutas políticas para a permanência no contexto escolar.

De acordo Barbosa (2002) esse movimento levanta a bandeira da arte/educação com o objetivo predominante de eliminar a ideia da desvalorização do ensino da arte, tida como

atividade apenas de passatempo, recreação, passando a trabalhar conteúdos próprios de arte. Ao qual sugere que o ensino de arte seja significativo, leve o educando a aprender e pensar sobre as coisas que os rodeiam, interpretar o mundo, dar significado a suas criações. Um processo dinâmico que favorece o discente se tornar um ser ativo e reflexivo na sociedade em que atua.

Corroborando com esse entendimento, Pontes (2005, p. 19) explica que “a visão contemporânea de arte na educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas, conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola”.

No que se refere ao docente como profissional reflexivo, Contreras (2002, p. 111) diz que:

[...] a relação que se estabelece entre o profissional e a situação problemática é transacional: molda a situação, mas em um “diálogo reflexivo” com ela, de modo que seus modelos de compreensão e suas avaliações também se modifiquem em função das respostas que a situação lhe devolve ao ser transformada. [...] não nos encontramos, portanto, diante de uma separação entre pensar e fazer, pois, a ação não é, nesse caso, uma realização de decisões técnicas. O pensar e o fazer vão-se entrelaçando no “diálogo” gerado entre a ação e suas consequências, as quais levam a uma nova apreciação do caso.

Nessa perspectiva, o profissional reflexivo é considerado parte da comunidade carregada de problemas “objetivos” e “subjetivos” por meio do qual busca entendê-la pela ótica das configurações e transações realizadas com sua contribuição. Portanto, o professor é o coordenador, estimulador, desafiador, mediador, facilitador e parte do processo de formação com uma prática reflexiva.

Um dos papéis e a função do ensino de Arte, nessa perspectiva reflexiva, é formar o cidadão ciente de si, do seu meio, da sua história, formando sujeitos críticos e ativos na sociedade, proporcionando conhecimento enquanto expressão e cultura. “Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas” (BARBOSA, 2007, p. 20).

Por isso, que é de fundamental importância fomentar, e desde o início da escolaridade a curiosidade natural dos alunos e seus entusiasmos pelo conhecimento, explorando seus saberes do dia a dia como ponto de partida, modo que facilmente os alunos vão reconhecer os contextos e histórias pessoais a qual estão ligados e, conseqüentemente vai ajudar a despertar o gosto pelos estudos. Trata-se de contextualizar e humanizar o currículo.

Portanto, partindo-se do pressuposto de Magalhães (2012) que o conhecimento Arte necessita de um aprofundamento na área de cada expressão artística para que haja competência

no saber Arte e Ensinar Arte, não podendo esses elementos estar dissociados do contexto cultural contemporâneo, acredita-se que a proposta pedagógica que melhor se coaduna para a compreensão de todas as linguagens artísticas, em especial as Artes Visuais, é a proposta triangular.

A proposta triangular é fruto de estudos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa, que possibilitou, na segunda metade do século XX, fortemente influenciada pela “pedagogia libertadora” de Paulo Freire, deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino e aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (Fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada de uma tríplice influência de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano (BARBOSA, 2007).

A respeito da sistematização desse referencial metodológico, ao qual propõe que o currículo escolar articule as dimensões do Fazer artístico, a leitura da obra de Arte e contextualização histórica. Considera que estas três ações integradas dimensionam um saber Arte comprometido com um ensino e aprendizagem de qualidade, deixando a cargo do professor a construção metodológica de seu fazer pedagógico. As quais, Rizzi (2012) assim descreve:

Ler obras de Arte: ação que, passa ser realizada, inclui necessariamente as áreas de crítica e de estética. a leitura de obra de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgados por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, exclusividade, entre outros. segundo Ana Mae, é importantíssimo ressaltar que o objeto de interpretação é a obra e não o artista, não justificando processos adivinhatórios na tentativa de descobrir as “intenções do artista”. **Fazer arte:** ação do domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê. **Contextualizar:** ao contextualizar estamos operando da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Assim estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. Operar de maneira conatural à linguagem hipertextual é em si mesmo uma forma de conhecimento relativizada, pois pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída. Isso permite praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia. (RIZZI, 2012, p.76-77, grifo nosso)

Inicialmente nomeada como Metodologia Triangular e posteriormente renomeada pela própria autora para Abordagem Triangular por entender que metodologia quem faz é o professor em sala de aula, chegando a chamar de uma designação infeliz, mas uma ação

reconstrutora, quando bem entendida pelo educador, têm causado mudanças qualitativas no processo e melhorias do ensino de Arte.

A Proposta ou Abordagem Triangular foi experimentada inicialmente em 1983, no Festival de Inverno de Campos de Jordão – dirigido para professores do ensino público -, considerada como a primeira experiência pós-moderna de ensino da Arte no Brasil, rompendo-se com a “crença modernista na virgindade expressiva e se começou a trilhar caminhos de reconquista da arte para a arte/educação” (BARBOSA, 2014, p. XXVI). Contudo, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada no Museu de Arte Contemporânea da USP, entre os anos de 1987 e 1993.

Conforme Barbosa (2014) a Abordagem Triangular defende a Arte como Expressão e como cultura pós-moderna, construtivista, interacionista, multiculturalista e dialogal. Tendo como ponto de partida para sua sistematização a insatisfação da autora em perceber que, embora o aluno tivesse feito arte no período de escola primária e secundária, quando adulto, não entrava num museu por não entender nada do que estava lá dentro. De certo modo, sistematizar essa teoria, Ana Mae Barbosa advoga para os filhos da classe operária ter acesso ao universo artístico, até então exclusivo a elite, por meio do processo de ensino e de aprendizagem em escolas públicas.

De acordo com Rizzi (2012), a Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamentos das três ações básicas: fazer, ler, e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: experimentar, decodificar/codificar, informar e refletir.

Nos dizeres da autora, a Abordagem Triangular, postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera-se como sendo objeto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a arte e o público, propondo-se que a composição do programa do ensino da Arte seja elaborada a partir das três ações essencialmente importante que executamos quando nos relacionamentos com arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar:

Trata-se de uma proposta que não indica um procedimento dominante, ou seja, não há hierarquia entre as três ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escola de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entres os objetivos e os métodos, cabendo ao professor definir a melhor estratégia por onde pode

iniciar. Assim, como entrada nesta articulação de ações combinadas, Rizzi (2014) criou seis sequências de possibilidades:

Quadro 1 - Sequências de possibilidades da Abordagem Triangular

Sequência 1	Apreciar	Fazer	Contextualizar
Sequência 2	Fazer	Apreciar	Contextualizar
Sequência 3	Contextualizar	Fazer	Apreciar
Sequência 4	Apreciar	Contextualizar	Fazer
Sequência 5	Contextualizar	Apreciar	Fazer
Sequência 6	Fazer	Contextualizar	Apreciar

Fonte: Rizzi, 2014

Além disso, com intuito de explicar melhor as ações e conteúdos propostos pela Abordagem Triangular, Rizzi (2014) criou um exercício ilustrativos abordando as quatro linguagens artísticas e tantas outras disciplinas, para compreendermos melhor essa proposta e como, teoricamente essa se apresenta como possibilidade pedagógica.

Quadro 2 - Exercícios ilustrativos da Abordagem Triangular

	Teatro	Dança	Música	Artes Visuais	Disciplinas
Apreciar	Assistir	Assistir	Ouvir	Ler	Crítica Estética
Fazer	Escrever Dramaturgia Atuar Dirigir Fazer parte da produção cênica	Coreografia Dançar Dirigir Fazer parte da produção cênica	Compor Reger Executar	Desenhar Pintar Esculpir Gravar Fotografar Performar Conceituar Fazer instalações Criar para novas mídias	Procedimentos e Técnicas Artísticas e Diversas Tecnologias Contemporâneas

Contextualizar	História do Teatro e	História da Dança e	História da Música e	História da Arte e	História Antropologia Psicologia Arqueologia Educação Medicina Física Ecologia Museologia E outras...
----------------	----------------------	---------------------	----------------------	--------------------	--

Fonte: Rizzi, 2014

No entanto, Barbosa (2014) aponta que é à contextualização que a Abordagem Triangular mais tenha se transformado nos últimos anos pela ação recriadora de professores e pesquisadores.

Hoje, a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. o processo pode tomar diferentes caminhos / CONTEXTO/FAZER/CONTEXTO/VER OU VER/CONTEXTUALIZAR/FAZER/CONTEXTUALIZAR/ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR/VER/CONTEXTUALIZAR (BARBOSA, 2014, p. XXXIII)

Assim, compreendemos a Abordagem Triangular como prática educativa, reflexiva e mediadora entre o objeto artístico e o estudante/leitor, problematizando acerca da imagem/sociedade, das questões ideológicas, socioeconômicas, políticas e culturais com base na realidade em que os estudantes estão inseridos.

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma educação bancária. [...] Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2014, p. 40 e 100).

No trecho acima, expressa o viés político do pensamento, e conseqüentemente, da teoria elaborada por Ana Mae pelo seu caráter opositor ao sistema hegemônico e claramente comprometida com a integração da arte na escola pública, democratizando essa linguagem artística.

Barbosa (2014) afirma que “a Abordagem Triangular se apresenta como fato histórico, conceitual e político que alterou sensivelmente os rumos da arte/educação no Brasil, já que a mesma desencadeou um processo de debates sobre a transição entre o modernismo e o pós-modernismo” (p. 254).

Acrescentamos a esse entendimento, o estudo de Azevedo (2014), referência para compreendermos a importância e o desenvolvimento teórico epistemológico da Abordagem Triangular, ao qual, situa-a no “complexo cenário” dos trânsitos entre modernismo/pós-modernismo, atribuindo-a como à responsável de desencadear o que ele chama de “Virada Arteeducativa”.

Ao apresentar a Abordagem Triangular como teoria de caráter complexo, apresenta caminhos, mas não dá as receitas de como fazer, indicando uma práxis e apresentando o desenho de uma epistemologia da Arte e da Arte/educação. Mantém uma dinâmica própria e ampla ao tempo que é aberta às relações construídas no campo que atua. Por manter suas bases freireanas é dialógica. É uma teoria inacabada e aberta, e por isso se destaca como qualidade a ser enaltecida, pois permite contribuições a todo tempo (AZEVEDO, 2014).

Enquanto a Virada Arteeducativa, trata-se de uma concepção teórica de Fernando Azevedo apresentada em 2014 na defesa da sua tese de doutorado, usando dois quadros conceituais elaborados pelos norte-americanos Efland e a brasileira Barbosa como aporte teórico para sua proposição. Ambos enfatizam as linhas tênues entre modernismo e pós-modernismo no campo da Arte/educação. Conforme podemos observar a seguir com o intento de melhor entender as tensões entre esses dois períodos apontadas pelos autores.

Quadro 3 - Contrastes entre Modernismo e Pós-modernismo

CONTRASTES ENTRE MODERNISMO E PÓS-MODERNISMO		
TÓPICO	MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
Natureza da Arte	Arte é um objeto esteticamente único que deve ser estudado isoladamente de seu contexto específico.	Arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada situada em seu contexto cultural
Visão de Progresso	Como todos os empreendimentos humanos a arte faz progresso. Progresso é uma grande narrativa se desdobrando no tempo. O	Não há progresso, apenas trocas, com avanços em uma área à custo de outras áreas. O estudo deveria se organizar em torno de múltiplas narrativas.

	estudo deveria se organizar em torno desta narrativa.	
Vanguarda	O progresso é possível graças à atividade de uma elite cultural. A educação deveria possibilitar às pessoas apreciarem suas contribuições à sociedade.	A autoridade autoproclamada das elites está aberta a questionamentos. O estudo deveria dar destaque à crítica dando possibilidade aos alunos para levantar questões pertinentes.
Tendências Estilísticas	Estilos abstratos e não-representacionais são preferidos em relação aos estilos realistas. Os estudantes devem ser encorajados a experimentar com estilos abstratos e conceituais.	O realismo é aceito mais uma vez. Estilos ecléticos são evidentes. Os estudantes têm permissão de escolher entre os vários estilos e usá-los isoladamente ou em conjunto.
Universalismo Versus Pluralismo	Toda variação estética pode ser reduzida ao mesmo conjunto universal de elementos e princípios, e estes devem ser centrais ao ensino da arte.	O pluralismo estilístico deve ser estudado para possibilitar que os alunos reconheçam e interpretem diferentes representações da realidade.

Fonte: Azevedo, 2014

Conforme podemos observar no Quadro 3, o autor destaca elementos que evidenciam os contrastes entre Modernismo e Pós-modernismo, nos fazendo compreender as concepções modernistas. Pós-modernista não nega a presença da história e da influência dos códigos culturais na criação artística. No quadro 4, reafirma esse entendimento, acrescentando outras características ténue desses dois períodos.

Quadro 4 - Características do Modernismo e do Pós-Modernismo

MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
Acredita no Progresso	Perde a fé no progresso.
Luta com o passado.	Apropria-se do passado.
Concebe as obras de arte como expressões altamente individuais e pessoais.	Vê as obras de arte como construções sociais.

Privilegia a Arte que é mostrada em galerias.	Arte ambiental, de computadores, do cotidiano.
Aplica critérios formalistas como expressões altamente individuais e pessoais.	Fatores contextuais são tomados em consideração.
Propõe distinção elitista entre Artes e artesanato; código alto e popular.	Quebra essas hierarquias.
Apresenta a História da Arte como narrativa única – “ismos”.	Reconhece que há pluralidade de narrativas.
Vê Arte como espiritual e transcendente.	Vê Arte como produto (mercadoria, utilidade).
Justifica Arte/Educação com argumentos essencialistas.	As justificações são instrumentais e interdisciplinares.
Purista em termos de estilos e técnicas.	Eclético, mistura estilos e técnicas.
Abordagem metodológica universalista.	Pluralista. Não há um único meio certo para ensinar.
Promove pura apreciação.	Enfatiza análise crítica e questionamento.
Originalidade.	Elaboração.
Sensibilização.	Cognição.

Fonte: Azevedo, 2014

Esses dois quadros, quando interpretados por Azevedo (2014) tornaram-se como propulsores para definir a Abordagem Triangular como a Virada Arteeducativa:

Os contrastes apontados por Efland, de certa maneira, dialogam com aqueles apontados por Barbosa e por nós é interpretado como sendo os propulsores da Virada Arteeducativa, porque esses exigem do arte/educador se compreender e se posicionar diante dos trânsitos entre a concepção modernista de Artes e Culturas Visuais, que em síntese pensava a Arte como expressão, para acrescentar a esta concepção a ideia de Arte como conhecimento histórico e social e como tal um discurso elaborado por meio de outros códigos, outros símbolos e outras regras de linguagem – ou jogos de linguagem para Wittgstein (2009) – que *podem* e *devem* ser lidas na práticas sociais e não apenas apreciadas (p. 85).

De acordo com o autor, as palavras “podem” e “devem” em itálico enfatiza duas questões: primeiro que o gesto de ler a imagem é uma imposição da contemporaneidade e em segundo lugar, que a leitura do discurso visual é também atravessada pelas ideologias e pelo inconsciente, pois o texto visual não é literal (AZEVEDO, 2014, p. 85).

Dito isso, é compreensível dizer que a Abordagem Triangular oferece o benefício da dúvida às certezas modernistas que alimentaram e alimentam o ideário da Arte/Educação brasileira. Torna-se uma falácia dizer que a compreensão do ensino e da aprendizagem modernistas foi abandonada pela pós-modernidade. O que houve foi uma ultrapassagem com alguma continuidade e transformação. Ou seja, alguns pontos foram preservados ou ressignificados e transformados na passagem entre os períodos.

Ainda no entendimento de Azevedo (2014), às tensões entre os dois períodos na visão de Efland e a de Barbosa, apresentadas anteriormente, vem do entendimento de que o moderno só pode assumir o prefixo pós, se este está em relação à modernidade como movimento cultural, assim, só podemos falar de pós-modernismo vinculado ao modernismo.

Corroborando com esse entendimento de ultrapassagem do moderno para o contemporâneo, que preserva alguns princípios, ao tempo que ressignifica e transforma outros, Pontes (2005) esclarece:

Na contemporaneidade, alguns princípios da educação mudaram e a arte também ocorreram transformações conceituais. Ao contrário do modernismo, que valorizava sobretudo a originalidade e independência em relação ao entorno, a arte contemporânea retoma a presença e a influência de imagens no ato criador. Imagens produzidas em determinada cultura desencadeiam outros elementos aos processos de criação. Forja-se, desse modo, uma concepção de arte que não nega a presença da história e da influência dos códigos culturais na criação artística (PONTES, 2005, p. 24).

Assim torna-se importante repetir que o ensino pós-moderno de arte que implica contexto e análise interpretativa integrados ao trabalho plástico não é uma reação contra as conquistas do modernismo, mas uma ampliação dos princípios de expressão individual que marcaram a modernização do ensino de arte. O modernismo instituiu a livre-expressão como objetivo do ensino da arte, é importante mantermos as conquistas expressivas do modernismo, ampliando o ensino para incluir a conceitualização da arte como cultura. [...]. Assim estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo que caracterizou a vanguarda do ensino da arte no Brasil de 1948 aos anos de 1970, e nos tornando contemporâneos. (BARBOSA, 2009, p. 118)

Para Cauquelin (2005), na contemporaneidade, é entendido como artista aquele que pensa sobre arte e se propõe a criar de forma intencional e reflexiva. Para isso, não é necessário ter habilidades técnicas nem uma personalidade excêntrica, mas sim conhecer arte e se deixar levar pela experiência estética e pelo prazer que ela causa em si e nos outros. Os artistas passam a utilizar em seus trabalhos materiais inusitados e objetos já prontos, industrializados ou

artesanais. Além disso, apropriam-se das linguagens tecnológicas e dos produtos da indústria cultural como uma forma de crítica.

Bem verdade, que a Abordagem Triangular quando foi difundida, os professores não estavam preparados – e ainda não estão - para compreender das ações propostas nessa teoria. Os que tinham formação eram de base modernista pautados na livre expressão e na criatividade consolidadas com a promulgação da LDB nº 5.692/71, como já falado em itens anteriores, determinou a obrigatoriedade da arte na escola não como disciplina, mas como mera atividade, nomeada de Educação Artística e com característica de formação e ação polivalente do professor, tendo que trabalhar com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, mesmo sem ter formação para tal.

Nesse sentido, podemos dizer que qualquer semelhança com o cenário atual, não é mera coincidência, mas falta de boa vontade, sobretudo, falta compromisso dos órgãos responsáveis em gerir o sistema educacional com uma área do conhecimento que historicamente tem sido relegada do currículo.

Pimentel e Magalhães (2018) apontam que ao longo da história, houve várias alterações do ensino de Arte na legislação brasileira, e destacam as mais significativas:

Na Lei nº 4.024/61, havia a possibilidade de ensino/aprendizagem em Arte no currículo, no ensino primário, caso a duração fosse estendida de quatro para até seis anos. Isso seria feito para ampliar, “nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (Art. 26, Parágrafo único). No ensino de grau médio, arte é tratada como “atividades complementares de iniciação artística” (Art. 38, IV). Para estabelecimentos de ensino industrial em nível médio, o Art.50 previa a possibilidade de cursos de artesanato. Para o ensino superior, o Art. 66 refere-se ao objetivo do ensino/aprendizagem de Arte como sendo “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes”. A autonomia do professor é declarada no Art. 71: “O programa de cada disciplina sob forma de plano de ensino, será organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento”.

Na LDB nº 5.692/71, Educação Artística era considerada atividade obrigatória, com característica de formação e de ação polivalente do professor, que precisava trabalhar com Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, mesmo sem ter formação para tal;

Na LDB nº 9.394/06, retirou a nomenclatura “Educação Artística” e estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de Arte na educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Resultado de lutas do movimento político das Associações Estaduais de Arte/Educação, por intermédio da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, para a permanência e obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica;

Na atual LDB, a redação da última alteração consta na Lei nº 13.415, de 2017, o Art. 26, § 2º, assim disposto: “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. E no § 6º é esclarecido que “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” (Redação dada pela Lei nº 13.278/2016).

Além disso, destacamos também, com desdobramentos dessas leis, foram criados documentos oficiais, visando sistematizar o ensino em todo país, considerando a realidade sociocultural, econômica e política de cada região, a saber: Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs; e por último a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Os PCNs, com todos os problemas inerentes a ele, buscamos destacar apenas suas contribuições, ao qual entendemos que muito colaborou para reafirmar as aulas de Arte como espaço para a aprendizagem artístico e estético dos estudantes, dividido nas linguagens de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Os PCNs, são orientações que deveriam ser necessariamente observadas pelas escolas, professores e toda a comunidade escolar, na elaboração dos currículos e dos projetos políticos-pedagógicos.

Na Legislação Atual, a BNCC é o documento responsável por essa normatização da educação brasileira. Para PIMENTEL e MAGALHÃES (2018), sua implementação tem gerado interpretações/situações e muitos equívocos em várias instâncias educacionais, incluindo alguns Conselhos Estaduais de Educação, com isso existe descompassos entre a legislação vigente e o entendimento sobre o componente curricular Arte no currículo da Educação Básica, comprometendo sobremaneira os seus encaminhamentos teórico metodológicos, tanto no que se refere ao próprio componente curricular Arte, quanto às suas respectivas modalidades artísticas. Ao qual, as autoras destacam alguns dos tantos entraves, na implementação da BNCC referente ao componente curricular Arte: Fragmentando sobretudo a atuação docente; o desenho curricular das escolas na área de Linguagens; a carga horária para o componente curricular Arte; o direito dos egressos de cursos de formação em realizar concursos públicos; dentre outras situações.

De igual modo, a FAEB em seu boletim de setembro de 2020, entende que problematizar e questionar o ensino/aprendizagem do componente curricular Arte, considerando as determinações/proposições da BNCC para cada etapa de ensino, são ações necessárias diante das orientações das secretarias de educação, havendo a necessidade do engajamento dos profissionais da área para os enfrentamentos que surgem nos currículos escolares.

No trecho em destaque, esclarece a preocupação da instituição com rumos do componente curricular artes e faz várias ponderações:

Os cursos de formação de professores para a área de conhecimento Artes são específicos, ou seja, o desenho curricular é todo voltado para a relação teoria/prática de cada modalidade artística. Mas por que insistimos em demarcar essas questões?

Por que não se compreende a BNCC como uma normativa homologada com base na LDBEN n. 9.394/96, que determina a obrigatoriedade do Ensino da Arte na Educação Básica? Pode parecer simples, mas não é, porque o documento da BNCC, em suas 16 páginas, não esclarece em nenhuma parte das orientações/proposições que os professores licenciados no campo da Arte são responsáveis em lecionar as linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - de acordo com a sua formação, conforme estabelece a LDBEN n. 9.394/96 para o componente curricular Arte. (p. 12)

Bem verdade que a BNCC em seu texto homologado, reconhece a importância do ensino de Arte enquanto área de conhecimento, contribui para a autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos discentes por meio de uma conexão estabelecida entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ressaltando que a Arte contribui para ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam numa perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, através da sua capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e as rotinas. (BRASIL, 2017).

No entanto, devemos lembrar, para não esquecer que no segundo semestre de 2016, foi publicada a medida provisória de nº 746 (transformada na Lei 13.415 em 2017). Uma proposição feita sem diálogo com a sociedade e que alterava substancialmente o currículo, e o ensino de Arte e outras áreas do conhecimento foram inseridas como subcomponentes, uma maneira de eliminar essas disciplinas do currículo escolar.

Novamente, as lutas políticas da FAEB foram/são imprescindíveis para garantir a permanência e obrigatoriedade de Arte no currículo escolar. Porém, ainda é preciso se manter vigilante ao obscurantismo que carrega às orientações estruturais e pedagógicas da BNCC, ao qual tem causado mal-estar de toda ordem em todas as regiões do país.

Sobretudo, não apresentando garantia de um tempo mínimo para desenvolver suas potencialidades que entendemos como necessárias para contemplar de forma plena o processo de ensino e aprendizagem. A disciplina Arte, tal como está inserida como um componente dentro da área de Linguagem, tem uma conotação de não importância, um enfraquecimento, uma desvalorização como área de conhecimento, carimbando-a como acessório para potencializar a compreensão dos conteúdos referentes a outras disciplinas como sempre tem sido considerada.

Na BNCC, as diferentes linguagens artísticas deverão ser trabalhadas de acordo com as seis dimensões do conhecimento, que são criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, sendo que não há uma hierarquia para se trabalhar com essas dimensões.

- **A criação** - O fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem.

- A **crítica** - Articula ação e pensamentos propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais por meio de pesquisa e estudo.
- A **estesia** - Articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo.
- **Expressão** - Refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, no âmbito individual e coletivo.
- **Fruição** - Refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais.

Sabe-se que o componente curricular Arte contempla quatro linguagens artísticas e a BNCC orienta trabalhar essas seis dimensões do conhecimento. Entende-se que seja necessário docentes com formação em suas distintas licenciaturas para atuar na educação Básica e um tempo mínimo necessário para desenvolver uma educação de qualidade dentro dessa normativa.

No entanto, conforme dados do Censo da educação básica, já apresentados anteriormente, os arte-educadores não têm formação adequada para desempenhar esse papel com atividades significativas para os alunos.

É importante pensar também que um único²¹ arte-educador ou professor de arte, com ou sem formação, já apresenta dificuldade em trabalhar as quatro linguagens artísticas dispostas na legislação vigente, quiçá desenvolver atividades abarcando todas as linguagens e dimensões previstas no texto atual da BNCC. Ou seja, essa normativa apresenta proposições que deveriam ter como objetivo facilitar e melhorar a qualidade do ensino, porém, o texto atual apresenta mais como fatores dificultadores desse processo que precisam ser revisto em textos futuros. Uma vez que o problema da educação, não é a normativa vigente, e sim, ausência de profissionais qualificados para desempenhar esse papel, o que evidencia o descuido e a falta de compromisso dos governos.

Nesse sentido, Oliveira (2018) diz que a questão basilar dessas discussões é pensar, especialmente, a partir de abordagens de intelectuais e de documentos parecidos ao da BNCC do Brasil e em outros países, a fim de lutarmos para o restabelecimento da Área de Arte ao seu lugar de direito, sobretudo:

²¹ Não podemos esquecer que a maioria das escolas que trabalham com a educação básica do país, dispõe de apenas um professor de arte por escola, e cabendo a este profissional trabalhar todas as linguagens artísticas. E mais de oitenta por cento desses professores não dispõe de formação adequada em nenhuma dessas linguagens. É como se os dados do Censo Escolar não fossem levados em consideração na construção dessas normativas.

A formação do sujeito através de um saber sensível, estético, social, histórico e cultural, transversalmente tomando das práticas artístico-culturais nas diferentes linguagens, com profissionais competentes e com formação acadêmica e profissional nessas diferentes linguagens. Pois, como também parece reforçar o documento da Base, entre outros discursos que estão tentando se empossarem das escolas (“Escola sem Partido”, “Lei da Mordaza”), a formação tecnicista já foi tentada e não deu certo. E, igualmente, parece que o documento reforça uma questão que menos ainda deve ser resgatada no Ensino de Arte no Brasil: a polivalência (OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Nesse sentido, torna-se urgente e necessário continuar lutando com os sistemas para que eles deem a devida importância à aprendizagem do sensível, da dimensão ética-estética dos educandos, dos conteúdos específicos dessa área de conhecimento. E como diz Pimentel e Magalhães (2018), que essa aprendizagem não seja prejudicada pela obrigação do professor em conhecer e trabalhar todas as linguagens, algo pedagogicamente impossível de se fazer em uma perspectiva de um ensino crítico e de qualidade, o que leva o discente a não construir conhecimentos mais profundos em nenhuma delas.

Por isso tudo, dizemos que educação não é gasto, mas sim investimento público. Investir na formação de professores é priorizar uma educação de qualidade. A Arte na educação exige uma política séria e comprometida nos espaços escolares com professores críticos, inventivos e propositivos e preparados.

Finalizamos esta seção, um (re)visitar histórico das concepções do ensino da arte no Brasil, ancorados em Barbosa (2008) colocadas no início desta seção que considera a memória e a história elementos indispensáveis para a consciência política do educador no processo de ensino aprendizagem de Arte.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta terceira seção, apresentaremos os delineamentos metodológicos que foram adotados para realizar a pesquisa, ressaltando os motivos de escolha de cada instrumento. Minayo (2018, p.14) “entende por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador”.

Assim, tomando como base o objetivo desse trabalho que busca identificar as concepções do ensino de Arte presente na prática do arte-educador nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais do município de Lábrea, sul do Amazonas, optamos pela realização de uma pesquisa exploratória descritiva, de abordagem qualitativa, tendo como método um estudo de casos múltiplos.

A respeito de pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (2003), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes. Definem-se cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: 1) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, o que supõe o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos, sendo rico em descrições e transcrições de entrevistas, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos; 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o que requer uma maior atenção por parte do pesquisador; 4) O significado que os sujeitos dão às coisas é o ponto de partida do estudo e deve concentrar atenção especial do pesquisador, ou seja, é saber como os investigados encaram as questões que estão sendo focalizadas; 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Segundo Minayo (2018), para efeitos práticos, o processo de trabalhos científicos em pesquisa qualitativa divide-se em três partes: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental. Para Ludke e André (2018) pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando muita aceitação e credibilidade na área da educação, mais precisamente para investigar questões relacionadas com a escola.

Neste sentido, elegemos o estudo de caso como estratégia metodológica para direcionar este trabalho de pesquisa, considerando seu potencial representativo de outras realidades com características semelhantes e ao mesmo tempo distintas por ter um interesse próprio e singular.

3.1 Estudo de Caso como Abordagem metodológica

Para Nisbet e Watt (1978) *apud* Ludke e André (2018) o estudo de caso se desenvolve em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados, e a terceira consistindo na análise e interpretação sistêmica dos dados e elaboração do relatório. As três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Portanto, o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Além disso, as autoras descrevem sete características fundamentais do estudo de caso:

- 1) Visam à descoberta, em qualquer altura, de novos elementos além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;
- 2) Enfatizam a interpretação em contexto;
- 3) Retratam a realidade de forma completa e profunda;
- 4) Usam uma variedade de fontes de informação;
- 5) Permitem generalizações naturalistas;
- 6) Procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social;
- 7) Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Distinguindo-se de outros tipos de pesquisa pela compreensão de uma instância singular, seu caráter único da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

De igual modo, Yin (2015) descreve o estudo de caso como uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real. Ou seja, uma atividade que tem como objetivo a tentativa de aprofundar o nível de compreensão de uma dada realidade. Essa compreensão se dá através de um exame detalhado de um ambiente, de ações e interações, incidentes e acontecimentos, atos de comportamentos, de um sujeito ou de uma situação em particular.

Como estratégia de pesquisa possui uma vantagem específica quando o “como?” e o “por que”? São as perguntas centrais sobre o conjunto contemporâneo de acontecimentos ao qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Assim, identificamos neste instrumento as potencialidades necessárias para responder a problemática ora levantada. Quais as concepções de ensino de Arte presente na prática dos artes-educadores dos anos finais do Ensino

Fundamental nas escolas Municipais e Estaduais do município de Lábrea sul do Amazonas, considerando as diferentes concepções de ensino de Arte ocorridas ao longo do tempo? Por que da escolha deste ou daquele conteúdo?

Para Yin (2015), o estudo de caso pode ser restrito a uma ou várias unidades, caracterizando como único ou múltiplo. Optamos em realizar esse trabalho como um estudo de casos múltiplos, utilizando a lógica da replicação, debruçando as 04 (quatro) escolas que atuam com os anos finais do Ensino Fundamental. Importante ressaltar que esse quantitativo representam a totalidade das escolas que atuam com esta modalidade de ensino na área urbana da cidade de Lábrea, apoiado na ideia do autor quando fala que um estudo de caso de “dois ou mais casos” aumenta as chances de realizar um bom trabalho e os resultados costumam ser mais convincentes.

3.2 Descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa

De acordo com Minayo (2018, p. 57) “entende-se campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. Assim, a presente pesquisa foi realizada nas Escolas Estaduais Professora Balbina Mestrinho e Educandário Santa Rita e na Maria do Socorro Brito Lima o que permitiu pesquisar três das quatro escolas que atuam com Ensino Fundamental II localizada na cidade de Lábrea, Sul do Amazonas.

Conforme já falado na introdução deste trabalho, a escolha das escolas acima citadas como lócus da pesquisa, se deu na inquietação de buscar respostas para as suspeitas levantadas na construção desse trabalho. Ancorado nas experiências estéticas de arte-educador em perceber que, nos dias atuais ainda é muito comum o sentimento de desqualificação e falta de sentido atribuído à disciplina Arte na escola pelos discentes da educação básica. Considerando, principalmente, que as escolas estudadas são as responsáveis em trabalhar e preparar o discente que posteriormente vão estudar nos primeiros anos de Ensino Médio no IFAM Campus Lábrea, carregados de experiências danosas referentes ao Ensino de Arte.

No que se refere aos sujeitos do estudo, considerando a nossa questão norteadora e objetivos do trabalho foram selecionados oito professores, obedecendo aos seguintes critérios: 1) O sujeito/professor aceitar a participar da pesquisa de forma voluntária; 2) Estar atuando como professor da disciplina de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, compreendido do 5º (quinto) ao 9º (nono) ano, independentemente de ter ou não formação na área; 3) Não importando a quantidade de turma que esteja atuando, ou seja, embora esteja atuando em uma,

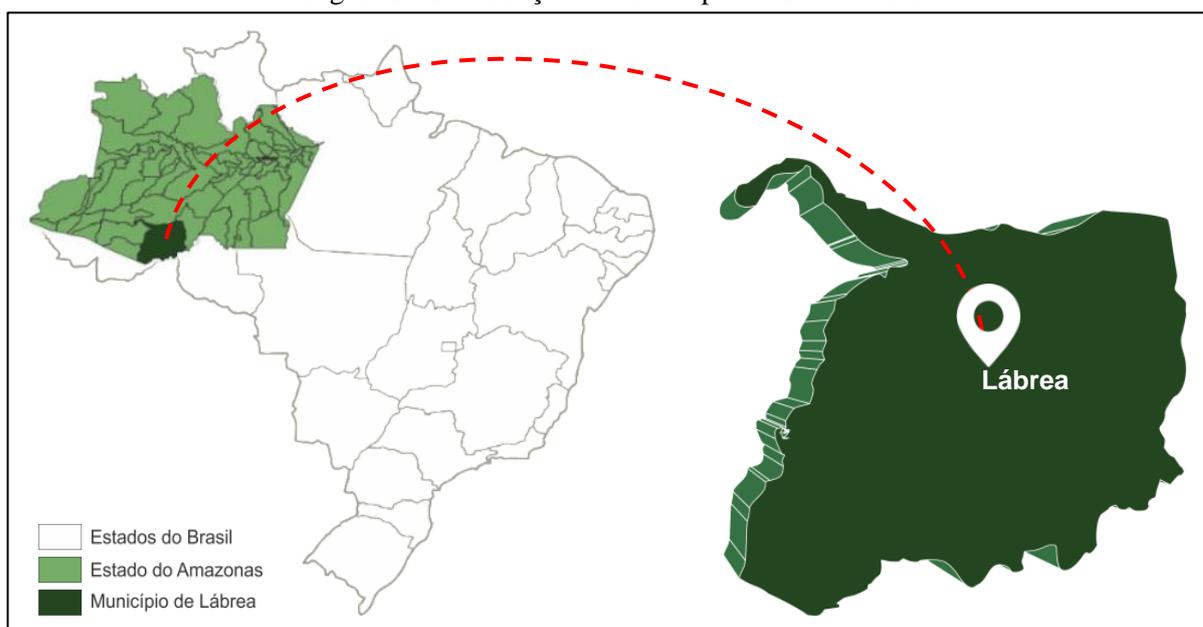
duas ou em todas as turmas têm perfil para sujeito participante. E como critério de exclusão: O professor que tenha formação em qualquer uma das linguagens artísticas, mas está trabalhando em outros setores da escola que não seja à sala de aula. O professor que tenha duas formações e uma delas seja em Arte, mas, mas está trabalhando em outra área de conhecimento e não está atuando como professor de arte.

Assim, na tentativa de situar o público em geral ao território que se localiza as instituições educacionais onde foi feito esta pesquisa, faremos uma breve descrição do contexto econômico, social e cultural da cidade de Lábrea, buscando apresentar um pouco sobre as experiências e os valores estéticos de seu povo. Seguido da descrição dos lócus da pesquisa, organizados em quatro subseções i) O município de Lábrea: Seu povo; seu conto; sua história; ii) A Escola Estadual Professora Balbina Mestrinho; iii) A Escola Estadual Educandário Santa Rita; iv) e a Escola Maria do Socorro Brito;

3.2.1 O município de Lábrea: Seu povo, seu conto, sua história

A construção da história do município de Lábrea, tem sua trajetória de ocupação datado no final do século XIX os chamados tempos áureos da borracha, marcado pela miscigenação de vários povos (nordestinos, acreanos, rondonienses e principalmente indígenas) formando uma rica diversidade cultural, com a chegada de migrantes de diversos locais do Brasil, principalmente do Nordeste (SILVA, 2010 e SILVA, 2012).

Figura 2 - Localização do Município de Lábrea/AM



Fonte: Próprio autor, 2019

A figura 2, mostra o mapa do Brasil na cor branca, destacado com uma cor verde mais claro o estado do Amazonas, na região sul do estado em verde mais escuro o município de Lábrea, ao qual é ampliado do lado direito, o lócus da pesquisa.

Iniciando pela ocupação de seus seringais, centenas de migrantes nordestinos vieram tentar a vida na região e começaram a ocupar os seringais às margens do Rio Purus, dos quais podemos destacar seu fundador, o maranhense, Antônio Rodrigues Pereira Labre, ou Coronel Labre, como ficou conhecido por todos nesta região.

Segundo Silva (2010) o espírito empreendedor e a ação política do Coronel Labre foi fundamental para apresentar e defender o projeto de criação do município de Lábrea na então Assembleia Provincial que aprovou por meio da Lei nº 523 de 14 de maio de 1881. No entanto, a nova unidade administrativa só foi instalada em 7 de março de 1886, data que atualmente se comemora seu aniversário. Por outro lado, a Vila de Lábrea só foi elevada à categoria de cidade em 11 de outubro de 1894 pela Lei estadual nº 97. Conforme o autor, dependendo do ponto de vista, temos três opções de datas que podem ser usadas como marco comemorativo das origens da nossa cidade. Porque cada uma possui particularidades específicas, tanto para o momento histórico em que surgiram, quanto para nós, moradores da região nesse começo de século XXI.

Figura 3 - Vista aérea da cidade de Lábrea



Fonte: Neto Frotas, 2021

A cidade de Lábrea, intitulada por seu fundador com “A Rainha do Purus” e renomeada carinhosamente pela maioria de seus moradores como a “Princesinha do Purus”, fica localizada à margem direita do Rio Purus, ao sul do Amazonas, pertencente à microrregião do Purus, denomina Médio Purus, sendo o décimo município em extensão no país e o sexto do estado do

Amazonas. Segundo os dados do IBGE (2019), tem uma área de 68.262,682 km², possuindo uma população estimada de 46.069 habitantes o que estabelece uma densidade demográfica de 0,55 hab/km². Com o IDHM (Índice de desenvolvimento humano Municipal) de 0,531, classificado como baixo, faz com que o município não atenda as expectativas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. O IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental é de 3,7 ocupando a posição 41º no estado e em 4175 a nível nacional, o que revela problemas em quase todas as áreas, sobretudo em educação e qualidade de vida.

O acesso ao município pode ser por via aérea em voos comerciais e fretamentos de pequeno porte em dias alternados na semana, no período do verão o transporte terrestre pela BR-319 (Manaus – Porto Velho) e BR – 230 (Transamazônica, trecho entre Lábrea e Humaitá). E via fluvial sendo o mais utilizado em todas as épocas do ano, de barco via Rio Purus – Rio Solimões – Rio Negro (cinco dias de viagem até Manaus). É do Rio Purus, inclusive, que vem o pescado que representa a principal fonte de renda e sustento da população e uma densa agropecuária, sendo o 36º maior PIB (Produto Interno Bruto) agropecuário do Brasil. A agricultura e o extrativismo não madeireiros são igualmente importantes para a cidade, cuja produção de óleos vegetais, sobretudo de copaíba e andiroba, e a coleta de castanha-do-Brasil são destaque como alternativas de fonte de renda da população.

Conforme já falado, Lábrea é uma cidade com uma vasta diversidade cultural e ricas belezas naturais contidas em sua fauna e flora. Ainda que seja pouco desenvolvido e com baixa densidade demográfica é conhecida no cenário nacional pelo seu Festival de Praia denominado “Festa do Sol”.

Neste sentido, torna-se impossível descrever a cidade, o povo e sua cultura sem falar e com ênfase maior na famosa Festa do Sol, um tradicional festival de verão que ocorre anualmente no último final de semana de agosto na praia da cidade de Lábrea. Segundo Edson Brother²² apud Brasil (2019) a ideia da Festa do Sol surgiu da necessidade de fazer um domingo de lazer com os amigos com jogos esportivos e o badalado concurso para escolher a moça mais elegante, no caso a “Garota Sol” realizada dia sua primeira edição em 06 de setembro de 1991.

²² Idealizador da Festa do Sol.

Figura 4 - Primeira Edição da Festa do Sol



Fonte: Leite, 2010

Observa-se na figura 4, o barco usado como palco da 1º edição dessa festa. Na sua lateral, visualizamos um pano TNT pintado com tinta *Splay* com o nome alusivo a mesma e na parte da frente a estrutura de som, e na areia o povo curtindo a festa. Enquanto no lado oposto ao barco, foi feito um tablado de madeira usado para o desfile do primeiro concurso da Garota Sol, conforme podemos observar na figura 5.

Figura 5 - Desfile do primeiro concurso garota sol



Fonte: Leite, 2010

De acordo com Senhor Edson Brother, poucas pessoas acreditaram que o evento poderia dar certo. Mas, a festa foi um sucesso, e trinta anos depois, é a principal identidade cultural do município com eventos esportivos, show de calouros, concurso de dança e bandas locais e nacionais e um dos maiores eventos do sul e sudeste do Amazonas, conforme podemos observar na Figura 6, última edição do Festival.

Figura 6 - Última edição da Festa do Sol



Fonte: Ozzy, 2019

Figura 7 - Desfile do último concurso Garota Sol



Fonte: Rodrigues, 2019

Na figura 7, observamos as meninas que participaram do concurso Garota Sol na última edição do Festival, e comparando as figuras 04 e 06, como também as figuras 05 e 07, podemos ter uma dimensão da evolução desse Festival. Vale lembrar que em 2020, devido ao contexto pandêmico não foi realizada mais uma edição dessa festa.

Segundo Brasil (2019), a última edição da festa, nos três dias de evento atraíram em torno de 40 mil pessoas a dois palcos montados, um na orla turística da cidade e outro na praia da 'Princesinha do Purus', movimentando o comércio local, ativando a economia da cidade e a partir 2012 tornou-se uma vitrine para divulgação e valorização dos artistas locais.

Conforme Paiva; Silva e Lima: Desde a implantação do IFAM Campus Lábrea, percebeu-se que os turistas, ao visitarem o município durante a Festa do Sol, não tinham outra opção de lazer, a não ser a praia ou a orla da cidade. Faltava alguma atividade que pudesse completar as festividades. Nesse contexto surgiu a ideia de se criar um projeto de artesanato no município de Lábrea/AM para suprir a carência de opções de atividades aos turistas que vinham prestigiar a Festa do Sol, além de propiciar a possibilidade de levar alguma lembrança referente à sua estada [...] a saber: brinquedos produzidos com resíduos de madeira, bolsas feitas de garrafas pet, produtos indígenas, material de cerâmicas, produtos da cooperativa de castanha do Brasil. (2015, p. 72).

Figura 8 - Comercialização dos artesanatos nas barracas do projeto Portal do Artesanato



Fonte: Paiva; Silva e Lima, 2015

Segundo os autores, a partir de 2014 foi aprovado um de Lei na Câmara Municipal de Lábrea tornando o projeto Portal do Artesanato atividade permanente da Festa do Sol ficando sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação, Turismo e Assistência Social, a qual, todos os anos nos dias do evento, disponibilizam barracas²³ (figura 06 e 07) para os artistas locais divulgarem e venderem seus produtos artesanais.

Figura 9 - Barracas para vendas dos artesanatos



Fonte: Ozzy, 2019

Neste sentido, o IFAM Campus Lábrea, enquanto instituição de ensino, tem exercido um importante papel e contribuído significativamente para dinamização do patrimônio cultural local e garantindo o acesso democrático aos bens culturais, familiarizando os visitantes e a comunidade em geral com o universo das artes e da cultura local, promovendo e divulgando as produções dos artistas desconhecidos da cidade por meio de seus projetos de extensão.

Além disso, procura inserir a cultura local de forma intencional na comunidade escolar, por meio da disciplina Arte e alguns projetos de ensino e extensão. Dentre os projetos desenvolvidos no âmbito da instituição destacam-se: A saber: “Oficinando artes na escola: Uma

²³ No local da festa na praia e na praça central da cidade nos mesmos formatos do projeto portal do artesanato descrito anteriormente.

pinclada de criatividade e socialização²⁴”; “Mostra cultural das artes de nossa gente: despertando a arte na população labrense²⁵”; “GrafitAMdo²⁶”; “Festival Folclórico²⁷”; “Resgate Histórico do FEDAN: Festival de Danças da Escola Estadual Santo Agostinho²⁸”.

De igual modo, foi observado que todas as escolas procuram adequar o calendário escolar aos principais eventos do município, tais como festas juninas, homenagem aos professores, aniversário da cidade, festa do sol, festejos da Padroeira do município, comemoração à páscoa, dia do índio, dia das Mães, semana da Pátria, festa da criança, entre outras datas comemorações trabalhadas sobretudo, pelos professores de Arte, conforme veremos na seção 04 quando apresentaremos os resultados e discussões dos dados.

No que se refere às instituições educacionais na qual foi feito esta pesquisa: **Escola Estadual Professora Balbina Mestrinho; Escola Estadual Educandário Santa Rita e Escola Maria do Socorro Brito Lima**, faremos uma breve descrição do seu contexto histórico e características que julgamos necessário para que o público em geral possa conhecer um pouco sobre o contexto em que se desenvolveu o estudo.

3.2.2 A Escola Estadual Professora Balbina Mestrinho

A Escola Estadual Professora Balbina Mestrinho está localizada na Avenida Luiz Falcão, Barra Limpa. Foi fundada em maio de 1984, pelo Decreto Lei nº 8.389 de 14/01/1985, com denominação de Escola de 1º e 2º Graus Professora Balbina Mestrinho, atendendo

²⁴ Projeto de Ensino, via Edital de Programas Integrais, executado todos os anos com os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio com atividades de ateliê, como pintura em tela, oficina de pirografia, oficina de stencil, oficina de Grafite, etc.

²⁵ Projeto de Extensão executado via Pró-Reitoria de Extensão do IFAM, que todos os anos faz chamada de proposta para adesão à mostra de extensão.

²⁶ A palavra grafitAMdo é escrita neste formato com intuito de fazer uma singela homenagem ao estado do Amazonas com a siglas AM da abreviatura da palavra Amazonas.

²⁷ Evento realizado para confraternização da comunidade acadêmica e sociedade em geral e possibilitar os principais grupos juninos locais, competir entre si em busca do título da melhor dança junina.

²⁸ Resgatar historicamente o FEDAN, um evento cultural local de dança chamado FEDAN, acrônimo de Festival de Danças, criado e executado pela Escola Estadual Santo Agostinho, do final da década de 1980 até meados dos anos 2000, que envolvia sua comunidade acadêmica, outras escolas e jovens das mais variadas trupes, que se reuniam para organização, planejamento, ensaios e apresentação, o que sempre culminava com uma noite repleta de apresentação de modalidades variadas dos mais diversos grupos. Possibilitando aos estudantes do IFAM campus Lábrea apreensão acerca desse Festival e sua importância para a arte e cultura labrense. Sistematizar, pois, essas informações; foi realizada oficina de dança com alunos do IFAM campus Lábrea e socializado o resultado do estudo com a comunidade em geral, inclusive com a apresentação de dois dos grupos que fizeram a história do FEDAN. Para ver mais a esse respeito: SANTOS, Antônio Paulino dos; SILVA, Manoel Galdino da; OLIVEIRA, Raimundo Domingos de. ARTE E CULTURA LABRENSE: UM ESTUDO SOBRE O FEDAN – FESTIVAL DE DANÇAS DA ESCOLA ESTADUAL SANTO AGOSTINHO. Disponível em: <http://nexus.ifam.edu.br/nexus/index.php?journal=Nexus&page=article&op=view&path%5B%5D=433> Acessado em: 20/12/2020.

inicialmente os discentes de 1ª à 8ª séries e o 2º grau em Agropecuária (1984-1988) provindos da Escola Estadual Maria Madalena Vale Andrade e Magistério (1984-2003).

Figura 10 - Escola Estadual Professora Balbina Mestrinho



Fonte: Próprio Autor, 2021

O nome da escola Professora Balbina Mestrinho é uma homenagem à mãe do Governador, na época também professor, Sr. Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, que residia no município de Lábrea, na localidade denominada Tauaruã, próxima a cidade de Lábrea.

Este Estabelecimento de ensino contava inicialmente com 14 salas de aula, biblioteca, diretoria, secretaria, auditório, 10 banheiros e sala para apoio. Em 1991, através do Convênio entre a Prefeitura de Lábrea e o MEC efetuou-se a ampliação do prédio, com a construção de mais um pavilhão, com sete salas de aula.

O curso de Agropecuária funcionou até 1989 e o Magistério até 2003. No ano de 1988 o curso Acadêmico passou a se chamar Ensino Médio substituindo o de agropecuária. Da Alfabetização a 4ª séries funcionaram até 1996 sendo transferidos para o GM3 após a sua inauguração. No período de 2010 a 2012, nesta escola, devido à grande carência de vagas para o 2º grau, a escola só funcionou com o curso de Ensino Médio.

No ano de 2004, na administração do Governador Eduardo Braga, a escola foi contemplada com reforma geral em toda a estrutura física, elétrica e hidráulica. Como também, foram climatizadas todas as dependências da mesma. Além da reforma, foi construído um bicicletário, um refeitório e uma Quadra Coberta Poliesportiva.

A escola atendia alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º Ano), Ensino Médio e Médio Mediado (a distância). Em 2007 a escola cedeu o espaço físico para o funcionamento dos seguintes Cursos: 02 Turmas de Licenciatura em Matemática (UEA); Técnico de Enfermagem, Técnico em Informática, Técnico em Agente Comunitário de Saúde.

A partir do ano de 2013. A atual instituição passa a aderir a tão almejada Escola de Tempo Integral - EETI, no período diurno. No período noturno, as modalidades da EJA Ensino Médio, EJA - Mediação Tecnológica 1º segmento e a EJA – Mediação Tecnológica 2º Segmento.

No que se refere à proposta curricular atual, a escola tem seu Projeto Político Pedagógico - PPP em fase de conclusão, para adequar a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mas dispõe de Regimento Escolar e no ano de 2019, passou a ser a única escola a ofertar apenas o Ensino de Tempo Integral no período diurno, no Ensino Fundamental II na cidade de Lábrea, atendendo uma demanda de 311 (trezentos e dez) discentes matriculados.

O bairro em que a escola está localizada é de fácil acesso, e bem próximo ao centro da cidade ao qual mantém características similares em desenvolvimento. Atende aos moradores das áreas do Pantanal, Barra Limpa, Vila Falcão, Bairro da Fonte, Beira-Mar (Centro) e Ramais da cidade de Lábrea, conforme o número de vagas existentes, oferecendo hoje, a comunidade estudantil o ensino fundamental do 6º ao 9º ano de Tempo Integral. É uma instituição pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC.

Sua estrutura administrativa e pedagógica é estruturada por um gestor que está na função desde setembro de 2009 até os dias atuais, 01 pedagogo e 01 secretário. O Corpo docente é composto por 21 (vinte e um) professores, todos licenciados e com o Curso de Especialização. Desses dois são arte-educadores. os demais servidores são: 06 auxiliares de serviços gerais, sendo 02 efetivos e 04 terceirizados; 04 merendeiras; 03 vigias; 01 coopera terceirizada; 01 cozinheira terceirizada; 03 auxiliares de cozinheira terceirizados e 01 supervisora terceirizada.

3.2.3 A Escola Estadual Educandário Santa Rita

A Escola Estadual Educandário Santa Rita está situada na Avenida 14 de Maio, 2134 - Centro. O prédio pertence à Prelazia de Lábrea e possui convênio com a esfera administrativa estadual SEDUC/AM (Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Vida) e tem suas atividades administrativas dirigidas pela Equipe Gestora.

Figura 11 - Escola Estadual Educandário Santa Rita



Fonte: Próprio autor, 2021

Em 1935, chegaram a esta cidade algumas Irmãs Missionárias Agostinianas Recoletas com o propósito de trabalhar na educação, dentre elas Adelaide, Bom Conselho, Sacrário e outras. Devido às inúmeras dificuldades encontradas, o trabalho foi paralisado.

Por volta de 1954, ocorreu a criação e inauguração desta instituição sob a autoria de Dom José Álvares Mácuca – espanhol nascido em Dicastillo Navarra, em 20 de março de 1906, tendo por diretora, Ir. Cleusa Carolina Rody Coelho, Missionária Agostinianas Recoleta. Passados dez anos de sua criação, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas, o Decreto/Lei nº 141 de 11 de dezembro de 1964 nominando a instituição de Educandário Santa Rita em homenagem à religiosa italiana Rita de Cássia.

Conforme o Decreto Lei nº 2064/71, a Escola Educandário Santa Rita, passa a respeitar as normas da Lei Educacional 5.692, utilizando a reforma de ensino e passando a denominar-se Escola de Primeiro Grau Santa Rita, ligada a Unidade Educacional de Lábrea. Foram matriculados em média cem alunos de 1ª a 4ª séries nos turnos matutino e vespertino, e anos depois, iniciou-se o atendimento noturno para maiores de 14 anos. O prédio inicial tinha estrutura em dois andares, continha cinco salas de aula, uma secretaria e salas que serviam de dormitórios para as Irmãs Missionárias Agostinianas Recoletas – MAR. Devido o aumento populacional de Lábrea, fomentado em grande parte pelo deslocamento de famílias dos seringais para a cidade, aumentou a demanda por salas de aulas fazendo-se necessário em 1977 à ampliação do prédio, ganhando mais seis salas e banheiros.

Em 1978, foi instalado no turno noturno, o Curso João da Silva, depois o Supletivo, seguindo do Programa de Educação Integrada – PEI, para alunos de alunos maiores de 18 anos, cuja maioria já apresentava distorção idade/série.

No final do ano de 1990 ocorreu a ampliação de mais quatro salas de aula no prédio da escola devido à demanda por matrículas, pois a população da Zona Urbana do município conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE de 2000 informou uma estimativa de 300% de aumento de habitantes com relação ao censo de 1980.

Em 1998, a instituição sob a direção da gestora Eremita Brites Silva, irmã Agostiniana Recoleta, designada pela Sec. de Estado da Educação – SEDUC por meio da portaria nºGS462/2002 e está na função até os dias atuais, realizou pela primeira vez a Campanha Natal Sem Fome, com a coleta de alimentos não perecíveis para a formação de cestas básicas que foram distribuídas no dia 24 de dezembro do mesmo ano, às famílias carentes, projeto muito importante que continua sendo executado.

Durante o ano de 2000, ocorreram mais ampliações do prédio da escola, a qual ganhou mais salas e a cobertura da quadra poliesportiva. A instituição passou a oferecer o atendimento do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, TV Escola, Laboratório de Informática disponibilizando cursos de informática para atender alunos, professores e a comunidade.

Em 2013 com a reestruturação do Ensino Fundamental conforme a orientação da SEDUC, o Educandário Santa Rita passou a ofertar somente os Anos Finais do Ensino Fundamental de 9 anos no período diurno com turmas dos 6º aos 9º anos e no período noturno, correu o atendimento de três turmas de 9º ano regular e a aplicação do Projeto AVANÇAR para Correção do Fluxo Escolar distorção idade/série nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Por volta de 2015, a escola continuou com os mesmos projetos, porém com uma novidade, que foi a aplicação do Projovem Urbano, um programa de educação para jovens, reestimulando o desejo de formação continuada aos jovens de 18 a 29 anos de idade que não completaram o Ensino Fundamental no período regular de sua formação.

Nesse período, a escola buscou programar algumas medidas pedagógicas com o intuito de inserir na educação de seus alunos uma participação mais efetiva dos pais por meio da implantação do Plantão Pedagógico, uma ação realizada no final de cada bimestre, com o comparecimento dos pais e responsáveis pelos alunos na data combinada. O Plantão Pedagógico envolve professores, pais, responsáveis e alunos, com atendimento individualizado sobre o desempenho dos discentes, suas dificuldades de aprendizagens e problemas apresentados no ambiente escolar, como tentativa de amenizar ou resolver cada situação em suas particularidades.

No início de 2019, o projeto AVANÇAR foi substituído pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no ensino fundamental e médio no período noturno. Atualmente, a instituição funciona no período matutino com 17 turmas, sendo cinco 6º anos, quatro 7º anos, quatro 8º anos e quatro 9º anos. No período vespertino com 17 turmas, sendo cinco 6º anos, quatro 7º anos, quatro 8º anos e quatro 9º anos. No período noturno há cinco turmas do EJA FUNDAMENTAL 1ª FASE (6º e 7º anos) e 2ª FASE (8º e 9º anos), dez turmas do EJA ENSINO MÉDIO distribuídas em cinco turmas da 1ª FASE (1º e 2º anos) e cinco turmas da 2ª FASE (3º ano).

A escola está localizada na região central da cidade, local de fácil acesso e caracterizado pela existência de uma grande rede comercial, são bancos, supermercados, drogarias, restaurantes, lojas de material de construção e expediente, enfim uma área onde ocorre a maior parte da movimentação financeira do município. Mas, nem por isso podemos dizer que a clientela da escola é proveniente de famílias bem estruturadas financeiramente e socialmente. Apesar dessa localização, a escola recebe alunos provenientes de todos os bairros do município.

Sua estrutura administrativa e pedagógica por um gestor que está na função desde de 1998 até os dias atuais, que representa, coordena e controla as atividades técnicas administrativas e pedagógicas. 02 pedagogos e 01 secretário. O Corpo docente é composto por 57 professores todos licenciados, desses dois são arte-educadores e outro atua como arte-educador como complemento de carga. os demais servidores são: 06 auxiliares de serviços gerais; 04 merendeiras e 02 vigias.

3.2.4 A Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima

A **Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima**, fundada em 16 de novembro de 1998, se localiza na Rua Chiquito Paiva, S/N, no Bairro de Fátima. Criada para atender a demanda de crianças do bairro e suas proximidades. Iniciou-se em um pequeno prédio, apenas com duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros: um (01) masculino e um (01) feminino, a escola contava com sessenta (60) alunos no período matutino.

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 2018, a escola recebeu uma reforma e uma ampliação (esse fato fez com que as aulas tivessem um atraso, iniciando o ano letivo no início de março). Atualmente, funciona com um prédio maior, em uma área de 968m², pertencente à prefeitura municipal de Lábrea-AM em dois pavimentos, distribuídos em quinze (15) salas de aula, sendo que três (03) funcionam anexadas à escola, um (01) depósito, uma (01) cozinha, três (03) banheiros: um (01) masculino e um (01) feminino, um (01) para os professores, uma

(01) secretaria, uma (01) sala da diretoria, uma (01) sala dos professores, uma (01) área coberta, um (01) laboratório de informática e uma (01) quadra poliesportiva em fase de construção.

Figura 12 - Escola Municipal Maria do Socorro Brito – Entrada principal



Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola

A escola teve um grande crescimento quanto à demanda de alunos com idade escolar, atendendo as crianças e adolescentes de várias classes sociais, e aos alunos jovens, adultos e idosos no turno noturno. Atualmente, a Escola atende 1021 alunos, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, com a modalidade de ensino para Educação de Jovens e adultos (EJA), tendo em sua Gestão atual, o Senhor José Raimundo César da Silva, onde seu alvo é: “Educar para Formar Cidadão”.

O nome da escola é uma homenagem a uma senhora moradora da comunidade chamada “Buraco”, que trabalhava como agente de saúde e em suas horas vagas, ensinava o ABC àquelas crianças e adultos da comunidade rural sem nenhum conhecimento pedagógico. Mas para isso, viajou à Lábrea em busca de contratar professores para a comunidade em que residia, a fim de oferecer uma boa educação, não só a seus filhos, mas a todas as crianças daquela comunidade. Dona Petinha, como era conhecida em sua comunidade, cursou apenas a 4ª série antiga, uma mulher simples, mas com uma ampla visão de educadora, sabia que através dos estudos, ela veria sua comunidade crescer, tendo homens criativos e produtivos se transformando em cidadãos do bem. Em suma, os últimos 5 anos de sua vida, a Senhora Maria do Socorro Brito Lima (Dona Petinha), residia na zona urbana, chegando a falecer em 28 de setembro de 1998, e recebendo em sua homenagem, o nome de uma escola, um ambiente de transformação à vida.

O Bairro onde a Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima está situada é de “fácil” acesso a toda comunidade escolar e à sua clientela, porém em determinadas épocas do ano, devido às chuvas e o período da enchente o acesso fica comprometido em algumas ruas nas proximidades da mesma. Sendo essa, composta por pessoas de classe média baixa onde os mesmos são oriundos de famílias que vivem da pesca (Seguro Defeso do pescador), agricultura em geral, comércios, aposentadorias, INSS, inclusive Bolsa Família, serviços braçais e outros.

Sua estrutura administrativa e pedagógica é composta por um gestor que está na função desde de 2017 até os dias atuais, 02 coordenadora pedagógicas; e 01 Bibliotecária; 01 secretária; 02 digitadores; 48 professores, desses 03 atuam como arte-educadores como complemento de carga. os demais servidores são: 25 auxiliares de serviços gerais; 03 merendeiras e 04 vigias, sendo 01 só para os finais de semana; 03 porteiros; 01 auxiliar de merendeira e 01 carpinteiro.

3.3 Procedimentos de construção dos dados

A construção dos dados se deu no segundo semestre de 2020. Por envolver seres humanos, o projeto foi submetido à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), via Plataforma Brasil com número CAAE 31870620.0.0000.5020. Sendo aprovado conforme parecer favorável do CEP de Número 4.150.289 (Anexo 4).

O primeiro ato foi (re) aproximação ao campo – contato via *WhatsApp* aos diretores das escolas estudadas para apresentar o projeto e explicar as situações adversas que ocorreram devido a pandemia, e solicitar autorização da instituição para execução do projeto de pesquisa, visando cumprir parte dos procedimentos éticos. E solicitação dos contatos dos professores, além dos acertos para retornar e socializar os resultados e a contribuição da pesquisa.

O segundo ato foi contatar os professores/sujeitos, também via *WhatsApp*, para agendar uma visita em suas residências e conforme data previamente agendada, foi realizado visitas nas residências dos professores/sujeitos para realizar a apresentação do projeto de forma individual a cada um dos professores e na oportunidade foi feito o convite e questionado se os mesmos aceitariam participar da pesquisa de forma presencial, conforme a nova programação. Na oportunidade, também como parte dos procedimentos éticos, os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Quanto aos instrumentos metodológicos para a construção dos dados foi por meio de aplicação de questionário fechado e entrevista semiestruturada. Visando atender um dos

princípios relevantes e uma das chaves do sucesso do estudo de casos múltiplos apontado por Yin (2015) que é a utilização de “várias fontes de evidências” e a “lógica da replicação”.

Ao afirmar que as evidências provenientes de duas ou mais fontes, que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas, aumentam substancialmente a qualidade de estudos de casos.

A lógica da replicação pressupõe o desenvolvimento de uma rica estrutura teórica que deve expor as condições sob as quais é provável que se encontre um fenômeno em particular (uma replicação literal), bem como as condições em que não é provável que se encontre (uma replicação teórica). Ou seja, mais tarde, torna-se o instrumento para generalizar casos novos, tendo possibilidade de construir nova teoria para explicar e prever fenômenos assemelhados.

Além disso, o estudo de casos múltiplos pode ser também holístico (uma única unidade de análise) ou incorporados (várias unidades de análise). Nossa pesquisa é um projeto de estudo de casos múltiplos com única unidade de análise, que é a práxis do arte-educador labrense.

3.3.1 Questionário

Enquanto o questionário, de acordo com Gil (2008), é uma técnica de investigação composta por questões que, no geral, são escritas e entregues aos participantes da pesquisa com o objetivo de obter informações, conceitos, intenções e outros. Para Cervo & Bervian (2002), o questionário pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. Para fins deste estudo, trabalhamos com questionários com questões fechadas para a caracterização/perfil dos perfis sócio acadêmico dos professores/sujeitos participantes e sua aplicação ocorreu nas residências dos próprios entrevistados no mesmo dia e um pouco antes da entrevista.

3.3.2 Entrevista

A entrevista é um instrumento bastante utilizado em trabalhos com abordagem qualitativa. Ao lado da observação, ela se constitui como instrumento básico para a construção dos dados de pesquisa. A grande vantagem deste instrumento sobre outras técnicas apontada por Lüdke e André (2018) é que ela permite a captação imediata e corrente das informações desejadas, praticamente com qualquer informante e sobre os mais variados tópicos, permitindo o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial.

As entrevistas podem ser classificadas em três tipos principais: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Para fins deste trabalho foi utilizado a semiestruturadas e

aplicada individualmente nas casas dos professores/sujeitos, por considerar a mais adequada para a pesquisa qualitativa e de estudo de caso, pois esse instrumento oportuniza a criação de um ambiente interativo, havendo assim uma influência de intercâmbio entre pesquisador e participante (LÜDKE e ANDRÉ, 2018).

Ainda segundo as autoras, o registro das entrevistas é outro aspecto importante na organização dos dados. Existem pelo menos duas formas de registro das entrevistas: gravação direta e anotações simultâneas. A vantagem das gravações é que elas podem registrar todas as falas do entrevistado na íntegra. A desvantagem é o fato de que se essas gravações se limitarem a áudio, não poderá registrar as expressões faciais. Outra dificuldade das gravações são as transcrições que demandam muito tempo e podem ofuscar o que realmente é importante.

No caso em estudo, as entrevistas foram realizadas individualmente nas residências dos professores/sujeitos, gravadas em áudio e vídeo via celular para que pudéssemos amenizar as desvantagens apontadas pela autora e registrar as expressões faciais dos sucessos. Considerando a necessidade de se fazer um registro mais próximo possível da realidade apresentada pelos participantes da pesquisa, a transcrição das entrevistas foi realizada em um período de, no máximo, vinte e quatro horas após as gravações.

3.4 Procedimentos de análises dos dados

Corroborando com Lüdke e André (2018, p. 1-2), quando falam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Assim, de posse dos dados construídos foi necessário organizá-los e fazer a análise à luz do referencial teórico pesquisado.

Considerada parte fundamental da pesquisa, onde o pesquisador fará suas interpretações e construirá suas próprias significações baseadas em seus pressupostos teóricos. Neste sentido, o método utilizado para análise dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo definidas por Bardin (2016) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indefinidas) dessas mensagens (p. 48).

No dizer da autora, este método de análise busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais o pesquisador se debruça, tratando de trazer à tona o que está em

segundo plano na mensagem que se estuda, buscando outros significados intrínsecos na mensagem.

Corroborando com essa ideia, Franco (2007) fala que se trata de um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem, e permite que ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos cinco elementos básicos da comunicação: a fonte emissora; o processo codificador; Mensagem; Receptor e Processo decodificador, seguindo as três fases apresentadas por Bardin (2016, p. 125), que são: “a **pré-análise**; a **exploração do material** e o **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**”.

A *pré-análise* é a fase de organização propriamente dita. Tendo como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise, possuindo três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Ou seja, essa etapa consistiu na preparação dos materiais que envolveu a transcrição das entrevistas gravadas em áudio e vídeo; seguindo da leitura flutuante, que se refere à primeira leitura dos dados construídos a fim de começar a estruturar na sua organização e a retomada dos objetivos da pesquisa.

A *exploração do material* consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas agregando-as em categorias. Para Lüdke e André (2018, p. 46) A construção de categorias não é uma tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que se origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Enquanto para Franco (2007), a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo. “[...] as categorias, são rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. (BARDIN, 2016, p. 147).

Neste trabalho, as categorias não foram definidas *a priori*. Uma vez que emergiram da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicações das idas e voltas do material de análise à teoria.

O *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* consistem em tratar os resultados brutos de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Assim, os dados foram trabalhados de forma a dar sentido ao construto realizado.

Dessa forma, nosso caminho metodológico obedeceu às seguintes etapas:

1. (re) aproximação ao campo – contato via *WhatsApp* aos diretores das escolas estudadas para apresentar o projeto e explicar as situações adversas que ocorreram devido a pandemia, e solicitar autorização da instituição para execução do projeto de pesquisa, visando cumprir parte dos procedimentos éticos. E solicitação dos contatos dos professores, além dos acertos para retornar e socializar os resultados e a contribuição da pesquisa;
2. Contatado os professores/sujeitos, também via *WhatsApp*, para agendar uma visita em suas residências e conforme data previamente agendada;
3. Realizado às residências dos professores para apresentar o projeto de forma individual a cada um dos professores e na oportunidade foi feito o convite e questionado se os mesmos aceitariam participar da pesquisa de forma presencial, conforme a nova programação. Na oportunidade, também como parte dos procedimentos éticos, os mesmos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.
4. Transcrição e análise dos dados.
5. Elaboração do texto relatório (dissertação) da pesquisa.

Na próxima seção, baseados no referencial teórico estudado, serão apresentados os resultados e análises desta pesquisa, organizadas nas categorias definidas.

4 ARTE-EDUCAÇÃO: RETRATOS SUL AMAZONICOS²⁹

A vida está para o homem.
A educação está para a vida do homem.
O homem está para a vida de sucesso.
Mas o sucesso da vida do homem depende,
fundamentalmente, da educação a que ele será
submetido [...].

Elias Bezerra de Souza (2016, p. 19)

A epígrafe inserida na abertura desta seção, nos faz um convite a refletir o nosso objeto de estudo, sobretudo, buscar respostas para a problemática central levantada nesta pesquisa. “Quais as concepções de ensino de Arte presente na prática dos artes-educadores dos anos finais do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais e Estaduais do município de Lábrea sul do Amazonas, considerando as diferentes concepções de ensino de Arte, ocorridas ao longo do tempo?” Como base na epígrafe podemos questionar, “que educação está sendo submetidos os alunos dos anos finais do ensino fundamental no município de Lábrea, sobretudo no ensino de Arte?”.

Nessa acepção, analisamos as falas dos professores/sujeitos, à luz da metodologia da “análise de conteúdo” (BARDIN, 2016 e FRANCO, 2018), aos quais, foram organizados em duas subseções i) O perfil dos professores de Arte do ensino fundamental II no município de Lábrea; e o ii) As concepções dos Arte-educadores sobre a prática pedagógica, sendo que esta última, também está dividida em outras duas subseções, cada uma representando as categorias que foram criadas.

4.1 O perfil sócio acadêmico dos professores de Arte do Ensino Fundamental II no município de Lábrea

Com base nos dados construídos pelo questionário, foi possível levantar o perfil sócio acadêmico e profissional dos professores/sujeitos que contribuíram com a pesquisa. O quadro

²⁹ O Subtítulo dessa seção, “**Retratos Sul – Amazônicos**”, além de simbolizar e representar o contexto que estamos trabalhando, faz uma alusão ao livro de autoria do Pedro Pires da Silva, cujo o título tem a mesma expressão. Importante ressaltar que, para qualificação apresentei este subtítulo com intento de homenagear o Pedrão – assim era chamado –, por ser uns dos poucos escritores genuinamente labrense a se aventurar a escrever sobre os fragmentos da nossa história. Hoje, faz ainda mais sentido homenageia-lo (*in memória*) porque, infelizmente, foi a primeira vítima do COVID-19 na cidade de Lábrea, deixando um legado de humildade, sabedoria e muita alegria.

05, apresenta os resultados construídos, buscando destacar particularidades como gênero, idade, formação inicial e continuada, experiência profissional no magistério e no ensino de Arte.

Quadro 5 - Perfil sócio acadêmico dos professores/sujeitos

PERFIL SÓCIO ACADÊMICO DOS PROFESSORES/SUJEITOS				
TERMOS	DESCRIÇÃO		QTD	%
Sexo	Feminino		05	62,5
	Masculino		03	37,5
Idade	Entre 25 a 29 anos		01	12,5
	Entre 30 a 39 anos		03	37,5
	Entre 40 a 49 anos		02	25,0
	Entre 50 a 59 anos		02	25,0
Formação/área	Licenciatura em Artes Visuais		01	12,5
	Licenciatura em Ciências Biológicas		02	25,0
	Licenciatura e Bacharel em Educação Física		01	12,5
	Licenciatura em Educação Física		01	12,5
	Licenciatura em Matemática		01	12,5
	Pedagogia Intercultural		01	12,5
Pós-Graduação	Lato Sensu		05	62,5
	Stricto Sensu		00	00
Regime de Trabalho	Efetivo		05	62,5
	Contratado		03	37,5
Tempo de Docência	No Magistério	03 anos	02	25
		05 anos ou mais	06	75
	No ensino de Arte	01 ano	03	37,5
		02 anos	03	37,5
		03 anos	01	12,5
		05 anos ou mais	01	12,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados levantados no questionário, 2020

Nos dados do quadro acima, observa-se uma participação mais efetiva dos profissionais do gênero feminino que corresponde 62,5%, enquanto o quantitativo masculino é de 37,5%. Corroborando com a teoria da feminização do magistério.

De acordo com Santana e Cruz (2014) no Brasil e em outros países, a partir da segunda metade do séc. XX tem-se constatado um número crescente de mulheres inseridas na carreira do magistério. Assim dizem elas:

A feminização do magistério é um fato consumado e já percebido por todos. Mesmo diante dos questionamentos acerca das razões que levam as mulheres a escolher tal profissão, compreende-se que hoje as escolhas podem estar intrínsecas às mesmas razões que as mulheres do século XIX apresentavam mediante as escolhas pela profissão. Sendo assim, nas escolas é perceptível facilmente a predominância feminina nas atribuições professoras, psicopedagogas, secretárias, enfim, em todas as funções. [...] que a inserção da mulher num espaço antes só destinado ao sexo masculino, foi construída, visto que o trabalho no espaço público, isto é, fora do espaço doméstico, não era comum, nem tampouco culturalmente aceito. (SANTANA E CRUZ, 2014, p. 1970- 1971).

Ainda que o foco da pesquisa não seja a questão de gênero e feminização do magistério, entendemos como importante mencionar que a fala de Santana e Cruz (2014) coadunam com os dados obtidos, uma vez que, mais de sessenta por cento dos entrevistados corresponde ao gênero feminino.

Campos (2002), relaciona o processo de feminização da profissão docente no Brasil, ao desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação, e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população. Embora essa questão não seja nenhum indicativo e tampouco indique qualquer relação ou influência à aspectos como a qualidade, rendimento do ensino e aprendizagem dos discentes em qualquer área do conhecimento. Tornando fundamentalmente importante reforçar, a construção da identidade profissional não depende de gênero, cor, raça, credo ou orientação sexual.

No que se referem à formação acadêmica, os professores/sujeitos pesquisados possuem qualificações variadas, sendo: 01 (um) Licenciatura em Arte Visuais, formando-se em 2013, através do curso EaD oferecido pela UAB/UFAM polo Lábrea, único curso já oferecido na cidade nesta área de conhecimento; ao demais, 02 (dois) em Licenciatura em Ciências Biológicas, 01 (um) em Licenciatura e Bacharel em Educação Física, 01(um) em Licenciatura em Educação Física, 01 (um) em Licenciatura em Matemática, 01 (um) em Pedagogia Intercultural, 01 (um) em Pedagogia, são todos formados na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, a qual instalou um Centro de Educação superior em Lábrea em 17 de dezembro de 2008 com curso de Normal superior e posteriormente trazendo os cursos importantes para qualificação profissional dos professores labrense.

Vale ressaltar que estas Universidades – UFAM e UEA - implantaram seus pólos na cidade de Lábrea visando formar professores e cumprir as exigências da Lei nº 9.394/96 – LDB,

que a partir de 2006 todos os professores deveriam ter no mínimo nível superior em cursos de licenciatura plena para atuar na Educação Básica, conforme observado em seu art. 62.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Desse modo, enxergamos de extrema relevância e importância a instalação dessas instituições de ensino no interior do Amazonas, sobretudo em locais extremos do estado onde a formação de profissionais em diversas áreas se apresenta tão urgente e necessário.

Importante ressaltar que somente os professores formados em outras áreas possuem pós-graduações a nível de Lato Sensu (especialização) a saber: 01 em Letramento Digital; 01 Ensino Lúdico; 01 Matemática e Física; 01 em Educação Profissional e Tecnológica e 01 Geografia / História). De modo que os professores que possuem especialização representam 62,5% e os que têm somente graduação são apenas 37,5% do total. Com a idade variando entre 25 a 59 anos, sendo que a maior frequência ocorre na faixa etária entre 30 a 39 anos. Não apresentando nenhum profissional com formação em nível de Pós-graduação Stricto Sensu.

Quando indagado aos professores que não tem formação em Arte se participaram de alguma formação continuada para atuar com a disciplina, espantosamente, por unanimidade os respondentes apontaram que não. Esses dados são de extrema importância por evidenciar, entre outras coisas, a carência de formação continuada para os professores, bem como ausência de preocupação dos gestores com qualidade do profissional que está colocando em sala de aula, como consequência, denuncia o valor atribuído à disciplina pelos agentes responsáveis em promover o ensino, e também, mostra aos poderes públicos a necessidade e urgência de investir, incentivar, promover, criarem programas que fortaleçam a formação contínua e continuada dos professores de Arte.

Vale ressaltar que, o Plano Municipal de Educação – estipula como Meta 16, “elevar a formação em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos, formação continuada em sua área de atuação”. Da mesma maneira, o Plano Estadual de Educação – PEE/AM, também estipula como Meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 60% dos(as) professores(as) da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Fazendo uma análise comparativa entre as metas estipuladas nestes planos, com os dados evidenciados pelos professores/sujeitos, observamos uma distância gigantesca entre as expectativas e a realidade. Ou seja, pouco tem sido feito para buscar cumprir e efetivar essas metas de ambos os documentos, cuja sua referida elaboração e suas respectivas metas tornam-se apenas letras mortas, uma forma de se consubstanciar as exigências das leis vigentes, sem efetividade na prática.

Tornar-se importante destacar o artigo 62 da Lei 9.394/96 – LDB, é um dever dos entes federativos com a formação de professores visando melhorias em sua prática pedagógica, conforme Art. 62 da Lei 9.394/96 – LDB é um dever dos entes federativos:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Investir, criar, fomentar, adotar mecanismos facilitadores de acesso à formação de professores é priorizar uma educação de qualidade e sobretudo cumprir o que preconiza a lei. A educação exige uma política séria e comprometida nos espaços escolares com professores críticos, inventivos, propositivos e preparados.

A partir das informações do perfil dos entrevistados constatou-se que dos oitos professores participantes da pesquisa, somente um tem formação em Arte. Porém, faz-se necessário lembrar, que tivemos uma turma de professores formados em Arte Visuais no ano de 2013 pela UAB/UFAM, parte está sendo aproveitados e outra não estão sendo aproveitados pelos sistemas educacionais, a saber: dois seriam professores/sujeitos dessa pesquisa que tivemos que excluí-los, conforme esclarecemos na introdução deste trabalho; outros dois atuam na educação infantil, um desse tem duas graduações e é professor efetivo anterior a graduação em Artes; um é professor efetivo do estado por outra disciplina, outro pedagogo de uma escola estadual; um outro um outro atua com Educação de Jovens e Adultos; um atua na área administrativa, outro atua na rede federal e os demais não estão sendo aproveitados pelos sistemas educacionais.

Fatos que nos faz lembrar Barbosa (2012, p. 14), já citada em trechos anteriores, “nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo”. Assim como, para Smith (2013, p. 133) “a Arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a antiguidade e cuja força é

particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo”.

Quanto ao regime de trabalho, 62,5% fazem parte do quadro efetivo (concurado) e 37,5% são servidores contratados. No que se refere ao tempo de docência, 75% dos respondentes apontaram que atuam há 05 anos ou mais e 25% tem 03 (três) anos de serviço, evidenciando um tempo razoável de experiência em sala de aula. No entanto, quando perguntado há quanto tempo atuam como docentes no ensino de Arte no Ensino Fundamental II, 37,5 % atua a apenas 01 (um) ano, outros 37,5% responderam que atuam há 02 (dois) anos, 12,5% apontaram que atuam há 03 (três) anos e 12,5% sinalizaram que atuam há 05 anos ou mais, esses últimos das corresponde aos professores concursados com formação em Arte.

Portanto, os dados esclarecem que a maioria dos professores pesquisados apresentam um bom tempo de docência, porém, todos os professores que não tem formação na área, apresentaram pouquíssima, ou quase nada de experiência com o ensino de Arte. Como lembra Tardif (2014) os docentes levam em média de 1 a 5 anos para que seus saberes sejam consolidados.

No início do ano letivo ocorre o planejamento pedagógico e a lotação de professores. Os primeiros a serem contemplados com distribuição das cargas horárias são os profissionais de outras áreas do conhecimento, sejam ele efetivos ou contratados e precisam cumprir uma quantidade específica de horas aulas em sala, na ausência deste quantitativo na área de formação, deverão suprir com outras disciplinas que não tem profissional específicos.

A disciplina Arte, quase sempre, encontra-se sem o profissional com formação adequada, com isso, é sempre usada como complemento por eles denominado de “ponta de carga”. Uma vez que a concepção desses professores é que qualquer pessoa pode atuar como professor de Arte, conforme indica a fala de um dos professores/sujeitos:

[...] eu não estudei artes, eu estou completando, completando lá uma ponta de carga no caso com a disciplina artes, porque eles acham assim, artes qualquer um dá. Não é por aí, não é que qualquer um vai dá artes. Entendeu? Porque ela, quando você vem para disciplina em si e você vai lecionar você vai perceber que não é qualquer coisa, não é eu chegar e passar desenho para os meninos não, não é por aí não. [...] Porque acham que tem que ter 15 horas aula e aí como eu dou geografia e história eu não completo a carga horária, aí eu tenho que suprir com outras disciplinas entendeu? que seria artes e religião no caso. Porque não tem um professor específico para aquela disciplina, entendeu? (ARUNÃ).

A fala desse entrevistado é um indicativo evidente e recorrente de desvalorização da Arte como disciplina e produtora de conhecimento, tanto pelos próprios professores, com os gestores e Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, que se omitem e nada fazem para reverter esse quadro.

Entendimento que justifica também, um número acachapante de professores de outras áreas trabalhando com a disciplina Arte para completar a carga horária ou preencher o tempo ocioso, sem qualquer formação ou preparação para tal. Cenário que nos faz lembrar o que diz Tardif (2014, p. 31) “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”.

No caso específico da Arte, as autoras Ferraz e Fusari (2018) ressaltam que como área integrante do currículo escolar, exige profissionais que saibam arte e saibam também posicionar-se criticamente com relação às questões teóricas, metodológicas, sociais e culturais, entre outras. Que a melhoria do ensino de Arte só pode dar-se com uma consistente preparação estética e artística dos estudantes, formalizada no estudo das linguagens artísticas, da teoria da arte e da história da arte.

Ainda sobre os dados, há vestígio evidente da prática polivalente nas escolas estudadas, professores habilitados para atuar com Artes Visuais trabalhando todas as linguagens, as demais – Dança, Música e Cênica – não dispõe de profissionais habilitados. Assim como os outros professores que estão atuando em todas as linguagens sem formação adequada. Isso nos faz lembrar a fala de Pimentel (2010) que a prática da polivalência, representa um descompasso entre as diretrizes e as conquistas da área consolidadas na atualidade e a realidade das aulas.

Fatos que nos instiga novamente a questionar: Já que esse profissional não tem formação, por que não recebeu nenhum tipo de preparação para depois assumir a sala de aula? Quais os critérios para escolha desse ou daquele profissional que não tem formação? Por que não valorizar e aproveitar os professores que têm formação em Arte? Seria mais um para pagar? Seria questões ideológicas e políticas partidárias? Onde fica a qualidade do ensino e aprendizagem dos discentes, que deveria ser o mais importante?

Vale ressaltar que não temos o intuito de responder ou tampouco esgotar as questões ora levantadas, mas fomentar reflexões tão necessárias e urgentes neste campo de conhecimento, sobretudo na cidade Lábrea, lócus da pesquisa. Contudo, queremos colaborar com mais um tijolinho nesse mosaico, buscando reafirmar o que diz vários autores, aqui estudados, que a Arte é sim potencializadora de conhecimento como qualquer outra área presente no currículo, possibilita ao aluno fazer/produzir, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de

distintos povos e culturas, produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. E a escola deve ser um lugar de diálogo, acompanhar e transformar a sociedade através de suas práticas.

No caso dessa pesquisa, em que apenas um professor/sujeito possui graduação em Artes, visto como ponto negativo, uma vez que, de forma geral, a formação é de fundamental importância para potencializar o profissional em sua prática. Como nos diz Tardif (2007) que a prática profissional, longe de ser um espaço de aplicação de teorias formadas externamente, é um espaço original, autônomo, de aprendizagem, formação, produção de saberes e práticas inovadoras pelos professores experientes.

4.2 As concepções dos Arte-educadores do Ensino Fundamental II sobre a prática pedagógica

É sabido que a universidade é o local onde prepara academicamente o professor para atuar no mercado de trabalho, porém, é no decorrer do exercício da profissão que vai paulatinamente construindo sua prática, e conseqüentemente suas concepções pedagógicas. As experiências pessoais e profissionais originárias das interações: professor-discente; professor-professor; discente-professor; professor-discente-comunidades; e demais tantas outras que possam surgir, constitui-se um movimento dialético de ensino e aprendizagem, uma troca de conhecimento e experiências em diferentes situações e contextos que contribui para transformação da sociedade.

Como diz Tardif (2014):

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, tão pouco um agente determinado por mecanismos sociais. É um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um profissional que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (p. 230).

Desse modo, é preciso compreender em Tardif (2014) que toda pesquisa sobre o ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, suas subjetividades de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. Baseado num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. Entendendo o professor como profissional reflexivo, não há imposição de qual será o campo de reflexão, mas buscar ultrapassar os limites e obstáculos de sua prática pedagógica do dia a dia.

Compreende-se também que capacidade reflexiva é própria de cada um, não existe modelo a ser seguido, cada profissional possui uma maneira, uma metodologia de trabalho no

seu fazer diário. Que a reflexão ocorre da curiosidade sobre a prática docente, depois transformada em atividade constante. Para Freire (2017, p. 39) reflexão é o “movimento dinâmico, dialético realizado entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”.

Nessa perspectiva, discutiremos aqui, as concepções de ensino de Arte presente na prática dos artes-educadores nos anos finais do ensino fundamental nas escolas municipais e estaduais do município de Lábrea/AM, nos referendando em Ferraz e Fusari (2010), no que tange as diversas concepções pedagógicas no ensino de Arte ocorrida ao longo da história da educação brasileira. As quais compreendem que “a melhoria do ensino da Arte só pode dar-se com uma consistente preparação estética e artística dos estudantes, formalizada no estudo das linguagens artísticas, da teoria da arte e da história da arte” (p. 9).

Igualmente ancorado em Barbosa (1998; 2007; 2008; 2011; 2012; 2013; 2014) com suas obras que são referências imprescindíveis para compreendermos, entre outras coisas, a história da arte/educação no Brasil, as transições entre o modernismo e pós-moderno, assim como, a postura conceitual e política do arte/educador.

Isso posto, subsidiado pelo referencial teórico deste trabalho, buscamos sistematizar e interpretar os dados construídos de maneira reflexiva a partir das categorizações dos mesmos. A esse respeito, Franco (2018, p. 63) diz que “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Desse modo, as constantes idas e voltas aos pressupostos teóricos, materiais de análise, e a questão norteadora deste trabalho: Quais as concepções de ensino de Arte presente na prática dos artes-educadores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas Municipais e Estaduais do município de Lábrea sul do Amazonas, considerando as diferentes concepções de ensino de Arte ocorridas ao longo do tempo?, nos permitiu sistematizar os dados a partir de um tema, uma categoria e duas subcategorias de análise, constante no quadro 07, as quais passaremos a discorrer a seguir.

Quadro 6 - Categoria e Subcategoria das concepções dos Arte-educadores sobre a prática pedagógica

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Ensino de Arte	As concepções pedagógicas na prática dos artes-educadores.	<ul style="list-style-type: none"> • Imbricamento das práticas pedagógicas; • Carências de um ensino de arte significativo e contradições da prática pedagógica com a BNCC

Fonte: Resultados obtidos por meio da entrevista realizada com os sujeitos, 2020

A primeira subcategoria emergiu ao percebermos nas falas dos professores/sujeitos investigados, indicativos de uma intensa mistura das pedagogias de tendência idealista -liberal – tradicional, renovada e tecnicista –, ora com maior ou menor intensidade, a qual denominamos “**imbricamento das práticas pedagógicas**”. Corroborando com Ferraz e Fusari (2010), quando fala que embora estas pedagogias sejam distintas em suas concepções epistemológicas, na maioria das práticas dos professores brasileiros elas se imbricam.

4.2.1 Imbricamento das práticas pedagógicas

Esses imbricamentos ocorrem porque os professores, por vezes usam método centrados em si mesmos enquanto detentores do conhecimento com muita ênfase em aulas expositivas, cabendo ao aluno reproduzir suas ideias, práticas comuns a pedagogia tradicional; ora o foco é deixar o aluno a vontade para exprimir sua criatividade, ideias características da livre-expressão tomados equivocadamente pelos professores adeptos ao escolanovismo, discentes sem seguir os modelos impostos aproveita o espaço-tempo das aulas como um momento de lazer; além disso, uma grande quantidade de professores de outras áreas do conhecimento com atividades apenas para cumprir as formalidades e ocupar os tempos ociosos, tributada no fazer pelo fazer, uma prática diluída, esvaziada de sentido que muito tem contribuído para uma educação fragmentada e mecanicista, qualidades da pedagogia tecnicista.

Buscando validar o nosso construto, começamos observando o que dizem os professores/sujeitos aos serem questionados se suas aulas são práticas, teóricas ou teórico/práticas:

Geralmente, seleciono o conteúdo, aí a gente vai para a teoria, vai explicar o conteúdo como falei antes, mostrar um pouco da história e depois a gente vai pra prática. Como seria essa prática? através de apresentações, através de debates, através de bate papos, através de pesquisa. (PANEIRO)

Sempre assim, sempre casado. Eu gosto de trabalhar dessa forma,

começando com a teoria e finalizando com a prática, mas de acordo com o conteúdo, eu posso começar com a prática que é algo que eles já estão mais a pá da prática né e aí depois fazer com que eles entendam, que aquela prática tem um contexto histórico. (KAKARO).

Sim. A teoria no caso, se eu for trabalhar no caso as cores primárias, eu vou ter a parte teórica né, falar de onde surgiu, como surgiu e porque surgiu, uma teoria. Na prática vamos colocar, vamos fazer a mistura das cores, que nem eu faço muito isso, eu gosto de trabalhar com eles. Eles também gostam mais da prática do que da parte escrita. Quando parte para escrita eles, professora, isso não é artes. É arte se senhor, tem que saber, tem que descobrir de onde veio pra onde vai e eu gosto sempre de ter o porquê das coisas para dar para eles para saberem de onde veio e para onde vai. Não é só eu chegar e brincar de desenhar com eles, não vai levar a lugar nenhum, então tem sempre a teoria pra juntar com a prática (ARUMÃ).

Observamos nas falas dos professores/sujeitos que todos afirmam trabalhar a teoria e a prática do conteúdo, que no nosso entender se apresenta como fator positivo. Porque tanto a teoria quanto a prática são componentes essenciais no acontecer pedagógico, como também para a vida. Pois acreditamos que a essencialidade desse acontecer na escola é aprender experimentado, é participar do processo, é criar e recriar, é filosofar, é questionar e promover mudanças.

Em outras palavras, é saber falar com o corpo, é poder expressar o mais íntimo sentimento, contudo, sem ter a sensação de estar literalmente exposto, é sentir satisfação no fazer, é estar insatisfeito por ter a sensação que podia ter feito melhor, é rejubilar-se por perceber que a imperfeição é uma constante e principal mola para impulsionarmos uma efêmera perfeição.

Por que efêmera perfeição? Por reconhecermos que a ciência é mutável e as verdades não são absolutas, e o que hoje nos parece completamente perfeito, amanhã não há garantia que ainda manteremos a mesma compreensão. Por isso, a importância de estarmos constantemente refletindo e avaliando a nossa prática, para que nossa próxima ação seja um fazer anteriormente analisado, planejado. A isso, ou seja, a esse ato de ação-reflexão-ação, é o que Paulo Freire denomina de práxis. Quanto melhor faço esta operação, mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-se, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, p. 40).

Entretanto, identificamos também na fala dos professores/sujeitos, resquícios acentuados de aulas expositivas, principalmente quando se referem a questões teóricas, tornando pouco ou quase nada perceptível quais concepções metodologias estão envolvidas neste processo.

Porém, nas falas seguintes nos apresenta vários elementos que nos induz a ver o professor como o detentor do conhecimento e o fazer artístico como mera atividade, ou seja, um primeiro indício de imbricamento entre a pedagogia tradicional e a tecnicista. Vejamos o que diz os professores/sujeitos ao serem questionados se poderiam descrever o caminho – etapas - por eles percorrido quando ensinam Arte em sala de aula, destacando o seu ponto de partida:

Apresento a história do conteúdo, depois vou instigar eles, questionar eles sobre o que eles já têm de conhecimento sobre esse conteúdo e a partir daí a gente vai exercitar, seja através de exercícios do livro didático, ou seja através de exercícios práticos. E por último a gente faz uma avaliação né para ver o que eles adquiriram do conhecimento (PANEIRO).

Compreendemos em Pontes (2005), a fala do Paneiro como uma concepção tradicional, quando valoriza a transmissão de conteúdos de forma reprodutivista, expõe o conteúdo, indaga os saberes dos alunos, mas percebe que não há uma exploração ou valorização a respeito desse saber. Enquanto a tecnicista aparece quando propõe como atividade prática a reprodução dos exercícios do livro didático, a organização racional dos meios – objetivos, conteúdos, metodologia e processo avaliativo – torna-se mais importante, do que o professor e aluno.

Para Ferraz e Fusari (2018) os conteúdos e as atividades nessa perspectiva são trabalhos com um fim em si mesmo, tendo por finalidade apenas a transmissão e reprodução de conteúdo, desvinculados da realidade social e das diferenças individuais. O professor continua sendo o centro do saber, desenvolvendo em seus alunos a memorização, habilidades manuais, a coordenação motora, etc. sem deixá-los criar ou explorar essas habilidades.

Nas falas seguintes mostra com maior nitidez esse entendimento:

Como não tenho formação na área de artes, então tento me esforçar um pouco mais para pesquisar sobre este assunto. Por exemplo, eu tenho um tema no livro, e o livro de artes em si é muito pobre, então já corro para internet. Então é a pesquisa, aí monto uma aula explicativa, dissertativa ou até mesmo em slide usando o computador, depois para um questionário como atividade de perguntas e respostas e depois a correção, e aí atribui-se uma nota avaliativa [...] (COCAR).

A gente usa muito, eu ainda uso o livro, a escola tem um livro de artes, e aí o livro, ele nos induz a trazer a história primeiro, por exemplo eu vou falar do hip-hop, eu vou contar a história dos termos, de como surgiu entendeu? Aí a gente vai trazendo de acordo com aquela teoria, a gente vai trazendo para prática, para o dia a dia [...]. e aí depois dessa atividade como um quebra-gelo basicamente a gente vem com uma dinâmica, e a dinâmica é a prática. [...] e aí por exemplo tá próximo de um dia específico, por exemplo o dia dos pais. Aí a gente relaciona, tipo estou dando o hip-hop e vocês vão criar uma letra referente ao dia dos pais, uma homenagem e vocês vão trazer para apresentar aqui, entendeu? (KAKARO).

Apesar de entendermos que, teoricamente, por trás de cada atividade proposta pelos professores, há uma concepção de ensino construída ao longo de seus fazeres pedagógicos, no entanto, inferimos que nas falas acima, não há uma concepção central de ensino e aprendizagem de Arte. Percebemos que os arte-educadores tendem a reproduzir a prática de ensino e aprendizagem que vivenciaram enquanto alunos e o modelo de professor que tiveram, tendo essa prática mais influência do que a própria teoria a respeito, cristalizando um círculo vicioso que historicamente já se consolidou no sistema educacional, sobretudo com a LDB de 71 (Lei nº 5.692), que efetivou a obrigatoriedade da educação artística no currículo e todos seus desdobramentos já falado em seções anteriores deste trabalho.

Na fala do Kakaro, que além da concepção reprodutivista de conteúdo livresco, observa-se o acrescentamento da ideia do ensino de Arte como lazer, ao apontar que às dinâmicas é à prática. Ou seja, o fazer artístico usado para relaxamento e descontração. Ao qual, apresenta semelhanças “as ideias escolanovistas, tomadas equivocadamente ao extremo, fizeram com que, na escola o olhar se voltasse apenas para os processos de aprender, e não mais se refletisse sobre a ação do professor” (PONTES, 2005, p. 24).

Torna-se importante ressaltar que reconhecemos o lúdico concretizado nas dinâmicas destacadas pelo professor, assim como nas brincadeiras, nos jogos de regras, no brinquedo como elementos mobilizadores de conhecimentos que podem ser usados nas aulas de Arte. Sendo perfeitamente possível, aprender e ensinar de forma efetiva e significativa sem deixar de lado o aspecto prazeroso e espontâneo. Contudo, observa-se na fala do professor o uso da dinâmica como atividade de “quebra-gelo”, e isso por si só, é considerado pelo educador como à prática, o fazer artístico. Ferraz e Fusari (2018) alerta para as condições pedagógicas que reduzem o brincar a atos repetitivos, sem reflexão por parte dos professores ou fazem sem uma sistematização objetiva.

Além disso, encontramos nos relatos do professor Kakaro e também na fala do professor Tipiti o ensino de Arte voltado para fazer homenagens em datas comemorativas:

Por exemplo, o teatro. Normalmente a gente faz nas datas comemorativas, aí a gente vê o contexto do momento, forma os grupos, os grupos vão fazer a fala e a tarde a gente vai para prática que é o ensaio e no dia apresenta. E o tema dependendo da data é escolhido um tema específico para aquela dada, e assim sucessivamente (TIPITI).

O entendimento de direcionar as aulas de Arte a preparo de homenagens em datas específicas, nos remete a redução do fazer artístico às oficinas que realizam produtos decorativos, confeccionam lembrancinhas, ou ainda, um passatempo para preencher os tempos ociosos. Expondo com bastante nitidez o imbricamento da pedagogia escolanovista com a tecnicista. A primeira relacionada a livre-expressão na criação das falas da peça teatral e execução dos ensaios, evidenciando pouca ou nada de interferência do professor, ficando responsável apenas em preparar o ambiente, neste caso, fiscalizando as salas para que os mesmos não fiquem sem acompanhamento de um adulto nos ensaios realizados no contraturno escolar. O segundo refere-se aos ensaios e apresentações para comemorar datas específicas, comum ao tecnicismo, um fazer pelo fazer, uma mera atividade comemorativa, esvaziada de sentido.

O texto atual da BNCC, reconhece que a prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações, eventos artísticos, culturais, na escola ou em outros locais. Contudo, salienta que os processos de criação precisam ser compreendidos tão relevantes quanto os eventuais produtos. E o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos — como nas datas comemorativas apontadas pelos professores —, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

Como já nos disse Barbosa (2014) na segunda seção deste trabalho, o exagero da liberdade expressiva, levou ao entendimento que a Arte na educação não deveria ser ensinada, mas expressada, deixando marcas profundas, sentidos esses ecos nos dias atuais. Uma vez que fez surgir, a concepção de ensino de Arte como *laissez-faire*, lazer, entretenimento, configurado apenas como uma mera atividade, sem conteúdo próprio, como “ferramenta” de aprendizagem de outras disciplinas.

No caso específico da Arte Cênica, torna-se importantíssimo lembrar, sobretudo considerando a realidade sul amazônica que não tem teatro, muitas vezes os alunos nunca tiveram a experiência de assistir um espetáculo teatral, de modo que poderão confundir “teatro” com “televisão”. Podendo criar a ideia de que no teatro, se faz novela ao vivo, principalmente considerando que grande parte dos atores de TV fizeram ou fazem espetáculos teatrais. Ou

ainda, colaborar na restrição e/ou desmotivação do aluno não querer participar de uma atividade teatral por não gostar de novelas.

De certo modo, surgem novas inquietações, sobretudo, como proporcionar a interatividade, a inter-relação, apropriação de algumas terminologias que poderiam servir de referências para discussão e ampliação do conhecimento da arte teatral, um fazer intencional e reflexivo sem um profissional habilitado em arte cênica? Quais respostas poderiam ser dadas para essa questão considerando alguns sinônimos e antônimos dos verbos “fazer” ou “realizar”? vejamos algumas alternativas para pensarmos juntos: praticável/impraticável, realizável/irrealizável, viável/inviável, exequível/inexequível, executável/inexecutável, fácil/difícil, possível/impossível, viável/inviável, real/utópico, ou simplesmente qualquer profissional com boa vontade é capaz de fazer?

Novamente sem a intenção de responder ou esgotar o conteúdo, nos propomos refletir juntos, em busca de alternativas que possam contribuir na superação desses obstáculos. Cabendo apenas ressaltar que a reflexão sobre a ausência do professor de teatro se estende às demais linguagens artísticas, Visuais, Danças e Músicas, que também não dispõe desse profissional.

Aqui, cabe lembrar os dizeres de Ana Mae Barbosa inserida na abertura da introdução de seu livro, tópicos utópicos, “depois da morte das utopias esperançosas do modernismo, outras utopias, agora quase em forma de declaração de princípios, se impõem” (BARBOSA, 2007, p. 11). Uma dessas utopias que aqui podemos apontar é querer um professor com formação específica em cada uma das linguagens artísticas, de modo a valorizar e desenvolver as potencialidades que as mesmas podem oferecer aos discentes.

Para exemplificarmos melhor o que estamos colocando como utopia, vamos lembrar das preocupações da FAEB expressa em seu boletim de setembro de 2020, alertando que a BNCC não esclarece em nenhuma parte das orientações que os professores licenciados no campo da Arte são responsáveis em lecionar as linguagens artísticas — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — de acordo com a sua formação, conforme estabelece a LDB n. 9.394/96 para o componente curricular Arte.

Além disso, analisando a realidade dos dados aqui trabalhos, observamos que no locus da pesquisa não temos profissionais com formação adequada para trabalhar as linguagens de Dança, Música e Teatro. Enquanto, nas Artes Visuais, encontramos apenas uma escola-caso com um professor formado em Artes Visuais que também apresentou bastante carência de formação contínua e continuada.

Disso isto, outro dado muito interessante que complementa as informações apresentadas, sobretudo por denunciar o valor atribuído a disciplina Arte pelo sistema educacional, refere-se ao edital de nº 001 – 2019/2020 que regulamenta o Processo Seletivo Simplificado da SEDUC/AM – Capital/Interior em vigência no Estado. Ao qual, apresenta várias divergências entre o número de vagas destinadas e a quantidade de professores convocados para atuarem em cada Componente Curricular na cidade de Lábrea, conforme quadro abaixo.

Quadro 7 - Números de vaga e convocados por Componente Curricular

DISCIPLINAS	Nº de Vagas Inicial	1ª Convocação	3ª Convocação	Total de Convocados
Artes	01	-	-	-
Biologia	01	01	03	04
Ciências Naturais	01	01	02	03
Ed. Física	01	01	-	01
Ens. Religioso	01	-	02	02
Geografia	01	04	02	06
História	01	01	03	04
Inglês	02	05	00	05
Português	01	10	06	16
Matemática	01	04	06	10
Sociologia	01	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo próprio autor baseado nos dados do Edital e convocações

Dados da pesquisa mostram que a realidade carece de contratação de professores com formação específicas, porém, o edital disponibiliza apenas uma vaga para a disciplina Arte, número muito abaixo da necessidade apresentada. Segundo o professor que ficou classificado em primeiro lugar para ocupar essa única vaga destinada ao Componente Curricular Arte, chegou a ser convidado pela coordenadoria Regional de Lábrea – SEDUC/AM, para iniciar as atividades enquanto seria convocado, uma forma de guardar vaga para não preencher com outro profissional, trabalhou duas semanas, e como sua convocação não saiu, foi dispensada pela coordenação, e essa vaga do edital, foi preenchida por um profissional de outra área do conhecimento que faz parte do quadro docente da escola.

No entanto, têm sete professores com formação em Artes Visuais na lista de espera, aguardando serem convocados para preencher a vaga prevista inicialmente no edital, mas, conforme consta no portal da própria SEDUC/AM, já estão na décima quinta convocação, entre profissionais da capital e do interior, e até a escrita desse trabalho o professor de Artes ainda não foi convocado. Contrariamente a este processo, outras áreas de conhecimento, conforme mostra o quadro 6, português com quinze e matemática com nove vezes a mais de convocados da quantidade prevista no edital.

Dessa forma, não é uma inverdade salientarmos que é, contraditório, desvalorização ou displicente para não dizer falta de compromisso de os promotores da educação em não oportunizar os discentes a estudar com professores qualificados. Ainda que entendam não ser um problema legal, professor de outra área trabalhar Arte, é no mínimo uma questão de ética, pois os alunos têm direito a ter aulas com especialistas. Sem intenção de ser repetitivo, mas, são dados que corroboram Barbosa (2012, p. 14), “nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo”.

Entretanto, não é nossa pretensão dizer que se tivéssemos professores com formação em todas as linguagens os problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem em Arte seriam solucionados, porque a casos e casos, como há profissionais e profissionais. Mas, é verdade que teríamos a possibilidade de termos aulas de Arte mais convidativa e significativa para os discentes explorarem suas potencialidades

Desse modo, torna-se importante observar o que diz alguns professores/sujeitos ao serem indagados quais saberes específicos da disciplina Arte que eles trabalhavam e como relacionam com a realidade dos estudantes do Ensino Fundamental II:

Um pouco que até já falei é a questão das mídias, o ensino de arte multimídia, que hoje quase todos os alunos do ensino fundamental II eles já dominam, hoje você já nasce com a tecnologia em suas mãos praticamente, então o que eu mais tento adaptar é isso aí, pego bem nesta tecla, porque faz muito sucesso, com designer gráfico (COCAR).

Que eu trabalho e que eu relaciono com o dia a dia deles. Eu, levo muito, como eu te falei, relacionado a dança e é algo que eles têm no dia a dia, tá no dia a dia, a música tá no dia a dia deles. Então, eu, eu busco desenvolver, artes cênicas também eu gosto muito, porque é algo que eles conseguem, no início é difícil, porque eles vêm muito apreensivo quanto a isso, mas aí a gente vai desenvolvendo devagar e eu vejo que é algo que está relacionado ao dia a dia, porque esses meninos a cara deles é hip-hop, entendeu, é isso que eles têm no dia a dia, que eles trazem para sala de aula, eles chegam cantando a música de hip-hop. Então porque não usar isso na aula, entendeu? (KAKARO).

Os argumentos predominantes nas falas dos professores/sujeitos é que conseguem desenvolver os conteúdos específicos da disciplina relacionando com a realidade dos estudantes. No entanto, esses dados se revelam preocupantes ao evidenciarmos fragilidades conceituais e metodológicas na execução dessas atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico.

A respeito das fragilidades conceituais e metodológicas, Magalhães (2011) vai dizer que são decorrentes da insuficiência de recursos, da inexperiência pedagógica e da ausência de questionamentos acerca da área em questão por parte dos próprios arte-educadores. Entendimentos que nos permite inferir que essas atividades pouco significativas e desvinculadas ao saber artístico, talvez seja reflexo da falta de profissionais com formação inicial e continuada na área de Arte e o pouco tempo de docência na disciplina conforme apontado na subseção “perfil sócio acadêmico dos professores/sujeitos”. Ou seja, são indicativos que nos induz a dizer que se quisermos ter qualidade na arte-educação, teremos que resolver a formação do professor e mais comprometimento dos gestores com uma educação de qualidade.

Para Ferraz e Fusari (2010, p. 20) “a formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareça quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas”. Sendo enfáticas quando dizem:

A metodologia na área artística inclui, portanto, escolhas pessoais e profissionais do professor quanto aos conteúdos de arte, que são contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre a arte. Além disso, como pressupomos a aprendizagem mais significativa, isto é, que o aprendiz mostre interesse e possa estabelecer relações com o que já sabe, atualizando e integrando os novos conhecimentos que lhe foram ensinados, é preciso que o professor tenha sólidos conhecimentos de Arte, saiba encaminhar suas ações pedagógicas de dê condições para a realização do processo. (FERRAZ E FUSARI, 2018, p. 151).

O que podemos compreender com as autoras, entre outras coisas, é a importância de o professor não permanecer, tão somente, com práticas reprodutivista de conteúdo, de modismos dos livros didáticos, mas que procure adequá-los à realidade e às necessidades suas e dos alunos. Sobretudo, pensar que o ato de ensinar e aprender precisam produzir significados, exige compromissos éticos do professor, que ele perceba a importância de seu papel no acontecer pedagógico dessa área de conhecimento.

E as autoras supracitadas seguem dizendo que, “quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidades do ver, do observar, do ouvir, do sentir, do imaginar e do fazer, assim como suas representações” (p. 103). e

complementam, “nada mais desmotivante do que repetir as mesmas aulas em todas as séries escolares, sem um progressivo desafio de aprofundamento dos conhecimentos em arte” (p. 86-87).

Conforme podemos observar na fala do professor Flecha:

No caso o panaco, tanto o indígena, como o ribeirinho, até as pessoas mesmo da cidade, na maioria delas tem origem ribeirinhas eles tem esses instrumentos em casa, então aquilo é do conhecimento deles, aí a gente trabalha dessa forma, a gente mostra, a gente pesquisa para mostrar como surgiu de onde veio e tal para eles terem uma ideia teórica de como surgiu aquilo, qual a sua, pra que serve, pra que é usado, como foi usado no início, como foi confeccionado, qual o material que é feito para confeccionar, mais ou menos nessa forma, toda uma parte teórica. Ainda não conseguimos material para gente tentar fazer, confeccionar em si né, mas a gente tenta informar o máximo, que é feito todo um trabalho né, para a confecção (FLECHA).

Na fala desse agente é perceptível sucessivas repetições da sua prática pedagógica, reduzidas a aulas expositivas conteudistas, conforme ele coloca, tenta informar o máximo aos discentes sobre o objeto estudado. Além disso, indicando ainda, o desejo de reproduzir técnicas – concepções da pedagogia tradicional – para confecção do panaco³⁰, não se concretizando devido à falta de materiais.

Lembrando que o fazer artístico, é uns dos objetivos do componente curricular Arte inserido na BNCC na dimensão criação, estimulando os discentes criarem, produzirem e construir. Entendida como uma atitude intencional e investigativa capaz de proporcionar materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas, organizando-o artisticamente através da manipulação dos códigos que compõe as linguagens, no caso específico apontado pelo professor em sua fala seria a construção do panaco.

Como está posto na BNCC, o fazer artístico tem a potencialidade de ultrapassar a configuração da expressão, colaborando com os discentes para acessar as linguagens artísticas com mais confiança e competência, desde que sua utilização deixe de ser vista como mero cumprimento de obrigações e passe a ser uma ferramenta de expressão num processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

³⁰Panaco é um nome dado a um utensílio indígena feito da folha do canaraí, uma palmeira típica da região sul amazônica, usada para carregar seus pertences como caça e pesca das matas e/ou lagos para suas residências. Sendo também, muito usada pelos povos ribeirinhos.

Neste sentido, construir o panaco, como o fazer artístico, poderia ser um meio para que os discentes desenvolvessem suas habilidades expressivas e também mobilizassem conhecimentos necessários à melhor compreensão da cultura local, seja enquanto produtor ou espectador. Para Richter (2003, p. 24) trabalhar com a estética do cotidiano no ensino das artes visuais supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética.

A respeito do conceito de experiência perpassa toda a obra de Dewey, um conceito identificado com a existência individual e social. Ou seja, para o autor, a experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam (BARBOSA, 2007). As experiências com objetos artísticos têm, como característica prevaiente, a qualidade estética: no entanto, a qualidade estética não é privilégio das experiências com a arte (PONTES, 2013).

Nesse sentido, conhecer significa ter uma experiência e não apenas ter experiência. Para ser uma experiência, seja qual for o seu material, não sendo prerrogativa exclusiva da arte, precisa ter qualidade estética tida como à responsável em unificar a experiência enquanto reflexão. “A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo” (BARBOSA, 2007, p. 22).

Nesse sentido, entendemos que a atividade do panaco descrita pelo professor, não produziu experiência, por não ter qualidade estética uma vez que não houve a culminação/conclusão do processo, conforme apontado na fala do professor o desejo de confeccionar o objeto estudado. Ou seja, mesmo sabendo que a culminância de uma experiência não está limitada à construção de um objeto, mas, se o professor no seu planejamento previa como etapa dessa atividade a construção do objeto e o mesmo não foi realizado, tivemos uma atividade fragmentada que não produziu experiência, tampouco reflexão.

Uma outra que chamou atenção sobre a questão de trabalhar temas relacionados à realidade dos estudantes foi a fala do professor/sujeito Caripé:

Faço de tudo para escolher o tema que tenha relação com a vivência. Por exemplo, os alunos do sétimo ano para chegar nos espaços bidimensional e tridimensional eu apresento simetria anteriormente, ou seja, todos os lados são iguais, que a simetria é algo bidimensional que depois vai se transformar em algo tridimensional. E eu faço isso na lousa, com desenho, demonstrando. E depois que passo para prática, por exemplo, uma caixa, e aí vou dando vários exemplos. (CARIPÉ).

Observa-se que o respondente apresenta elementos trabalhados na linguagem visual como: bidimensional, tridimensional, simetria, mostrando conhecimento a respeito de termos técnicos e conteúdo que são trabalhos na disciplina Arte. Em contrapartida, sua prática

pedagógica apresenta muito resquício da pedagogia tradicional, o professor como detentor do conhecimento, usa a lousa para mostrar como faz e os alunos reproduzem suas ideias. Novamente, expõe as fragilidades já mencionadas, sobretudo a ausência de atividades reflexivas usando os próprios elementos citados pelo professor.

Isto posto, esses dados revelam, além das preocupações relacionadas às fragilidades conceituais e metodológicas, indicam outras tantas. Sobretudo, quando observado nas falas seguintes, quando os professores/sujeitos são indagados se em seus entendimentos, o ensino de Artes, enquanto disciplina curricular obrigatória, tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem para criticidade do educando, com exceção do professor/sujeito Cocar, todos os outros apontaram que sim.

O professor/sujeito Cocar, justificou seu entendimento que a Arte não está colaborando com formação crítica dos alunos, porque em sua maioria os mesmos não dão crédito a questão das artes para usar na vida, entende que talvez quando os mesmos chegarem no ensino médio ou faculdade, reconheçam a disciplina como produtora de conhecimento e a sua contribuição para sua formação. Posicionamento que nos faz lembrar o que diz Ferraz e Fusari (2010) para a necessidade de o professor ter consciência do seu posicionamento acerca das questões que influenciarão no modo como ele irá propor as situações de ensino e de aprendizagem dessa área. E nesse caso específico, o próprio professor apresenta dificuldade de compreensão e proposição de aspectos conceituais da Educação Básica para produção de conhecimento e formação humana do sujeito.

Aos demais que apontaram que a disciplina tem contribuído para criticidade do aluno, vejamos o que dizem:

Sim. Os meninos são bastante críticos, então você trabalha a metodologia e você vai ver que a partir daí eles tem opinião formada, eles são bastante críticos em relação a isso. (PANEIRO).

À com certeza, com certeza. Através do ensino das artes, eles têm a oportunidade de colocar aquilo que ele conhece, aquilo que ele entende, aquilo que ele acha legal, que ele acha interessante, aquilo que ele pode contribuir para uma melhora, né. (FLECHA).

Sim. Porque a arte em si, exige paciência, habilidade, muitos quesitos da personalidade do ser humano, a partir daí, é como num esporte, para fazer um desenho você precisa de paciência, aprender a observar. (CARIPÉ).

Ainda que os professores/sujeitos mostrem reconhecer a contribuição da disciplina para criticidade dos discentes, ao tempo que seu reconhecemos que este profissional, com ou sem

formação, esteja se doando para oferecer o melhor de si e dentro de seus limites técnico, inferimos entre outras coisas, que sistema educacional, tem falhado no seu compromisso previsto na BNCC de estimular a reflexão e a análise aprofundada que contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e a multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (BRASIL, 2017).

Contudo, a impressão que temos é que existe uma dupla submissão: a primeira é dos alunos que só recebem passivamente o saber do professor; a segunda é o próprio professor que coloca na mesma condição de passividade diante do contexto escolar. O professor não conseguirá formar alunos autônomos enquanto ele próprio não for. Aulas expositivas conteudistas, repetindo o que está nos livros, e acrílicos em relação às tarefas que lhe são passadas, não vão permitir refletir sobre o ambiente escolar para transformá-lo. Nada mais desmotivante do que repetir as mesmas aulas em todas as séries escolares, sem um progressivo desafio de aprofundamento dos conhecimentos em arte (FERRAZ E FUSARI, 2018).

Nesse sentido, a sensação que temos é que falta ao professor de arte causar, romper com o sistema tradicional da escola, ou seja, tirar a cadeira do lugar, botar música, deixar o aluno interagir e de alguma forma incomodar o modelo tradicional de conceber a educação. Porque no contexto tradicional o aluno tem que ficar quieto para fazer a atividade, caso contrário, não vai conseguir aprender. Ao nosso ver são esses e tantos outros absurdos que os arte-educadores ainda têm que vivenciar, mas é fundamental, dar o primeiro passo ou aquele que já fez é continuar rompendo as barreiras e quebrando paradigmas.

Para tanto, compreendemos em Ferraz e Fusari (2010) que é essencial para atuar como professor de Arte, é ter o compromisso de saber arte, conhecer a/as linguagens artísticas na qual estar/irá atuar, precisa ter um mínimo de experiência artística para ter a capacidade de proporcionar outras tantas para seus alunos.

Contudo, a maioria alarmante dos professores que atuam como arte-educadores em Lábrea, não possuem qualquer formação ou experiência artísticas. O que nos permite inferir que os gestores da educação pública não reconhecem, e conseqüentemente não valorizam esse campo do saber e produtor de conhecimento, uma vez que, na ausência de professores com formação inicial, que não é o caso no lócus da pesquisa, deveriam considerar ao menos profissionais com experiências artísticas prévias para justificar sua contratação.

Infelizmente, essas situações não são casos exclusivos do município de Lábrea, sul do Amazonas, conforme Ferraz e Fusari (2018) no Brasil, ainda são poucas as escolas do ensino fundamental em que a formação artística e estética dos discentes são conduzidas por professores com formação adequada em Arte.

Com isso, inferimos que as concepções de ensino presente na prática do arte-educador labrense do ensino fundamental II, contraria a concepção pós moderna contemporânea de ensino de Arte, que para Barbosa (2014), deve possibilitar uma articulação do saber e uma reflexão a respeito deste saber, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, ações que constitui a Abordagem ou Proposta Triangular, já discutidas em subseções anterior, e também fez emergir a subcategoria que será discutida a seguir.

Destarte, ao que percebemos, não é possível inferir nas falas dos professores/sujeitos concepções de ensino de Arte que pudéssemos atribuir um outro sentido que não seja fragilidades conceituais e metodologias nas práxis pedagógicas. Sobretudo, carências de um ensino de Arte significativo voltado para o desenvolvimento da percepção estética, da sensibilidade, da imaginação, da experimentação, da valorização e o reconhecimento da diversidade cultural na criação e construção do conhecimento.

Nesse sentido, não foi possível identificar à concepção Pós-Moderna contemporânea, a qual sugere um ensino de arte significativo, que o discente possa aprender e pensar sobre as coisas que os rodeiam, interpretar o mundo, dar significado a suas criações, favorecendo o discente se tornar um ser ativo e reflexivo na sociedade em que atua. Assim, emergiu a segunda subcategoria do quadro de análise ao qual denominamos **Carências de um ensino de arte significativo e contradições da prática pedagógica com a BNCC**, discorrida a seguir.

4.2.2 Carências de um ensino de arte significativo e contradições da prática pedagógica com a BNCC

Sem desconsiderar qualquer contribuição que os arte-educadores labrense tenham feito ou estão fazendo, esta subcategoria surge no intento de apontar as ausências de um ensino de Arte significativo e instigar novas perspectivas a esse componente curricular no sul do Amazonas. Sobretudo, fomentar discussões já calejada³¹ no cenário nacional referente a ideia de uma escola realista-progressista com aspirações democráticas - discorrida em seções anteriores - a qual partilhamos e acreditamos não como utopia, mas como possibilidade de tornar-se realidade na cidade de Lábrea.

Esse credo de possibilidade se dá por entender que a inserção do ensino de Arte no sistema educacional sempre foi de luta, resistência, persistência, e não será diferente no cenário labrense se pretendemos galgar novas perspectivas. Sempre partilhando com Barbosa (2007, p.

³¹ Utilizamos esse termo para referir as diversas discussões e pesquisas que têm sido realizadas sobre o tema ensino de arte, mas faz-se necessário continuar fomentando, uma vez que os avanços nesta área são ínfimos.

16) “que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país”. Compreendendo também, que na Arte tem-se a possibilidade de desenvolver várias potencialidades, sobretudo à criticidade que agirá como ferramenta facilitadora para perceber a realidade histórico-social do seu meio e desenvolver a capacidade criadora e mudar o que foi percebido.

No entanto, compreendemos também que o refinamento da criticidade que o discente poderá desenvolver “depende, fundamentalmente, da educação a que ele será submetido”, e nesse caso, de como se desenvolverá o ensino de Arte na prática pedagógica. Para Souza (2016, p. 27), “se o educador, na sua práxis educativo-pedagógica, conseguir oportunizar experiências ricas, capazes de provocar o pensamento dos educandos, já terá contribuído significativamente para a consciência crítica e para a potencialização da construção da autonomia destes”.

De igual modo, para Piletti e Piletti (2016) a instrução como mera informação não é educativa. Só é educativa a instrução que modifica os grupos de ideias já possuídas pelo espírito, levando-as a formar uma nova unidade ou uma série de unidades harmoniosas, que determinam a conduta. A educação só é possível na medida em que se desperta o interesse dos alunos pelas matérias escolares. E esse interesse só pode ser despertado pela seleção adequada dos conteúdos de instrução e pela utilização de métodos condizentes com o desenvolvimento psicológico do aluno (p. 90). Inclusive os arte-educadores reconhecem que o aluno tem interesse pelas atividades quando é instigado pelo docente.

Sim. Porque o discente quando o docente consegue despertar o interesse dele por aquele assunto ninguém segura, ele desenvolve e vai buscar (TIPITI).

Algumas vezes sim, eles conseguem, eles se envolvem no conteúdo e eles conseguem, aí quando eu falo eles não é 100%, mas sempre tem aqueles mais curiosos, eles conseguem se envolver no conteúdo [...] (KAKARO)

Vamos dizer que 80%. Porque é como eu te falei, muitos não dão crédito na questão das artes para usar na vida. Talvez quando eles pegarem um ensino médio então uma faculdade, um curso superior que possa abrir mais a mente deles talvez eles coloquem mais interesse no ensino de artes (COCAR).

As falas dos professores elucidam que os alunos têm disposição para desenvolver as atividades, a questão é a forma como está sendo posta, os discentes não conseguem atribuir significados, sentido, que as atividades artísticas vão contribuir para seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. Ou, como o próprio professor mencionou, não acreditam que a

disciplina pode ajudar ou colaborar nas suas vivências diárias. Conforme podemos observar na fala do professor Cocar:

Se você leva uma aula que seja mais rílex, vamos dizer assim, uma coisa mais tranquila, eles até que ficam mais motivados. Há, tenho um desenho aqui hoje para vocês fazerem e pintar, aí eles se motivam porque é algo simples, só para eles ganharem uma nota por aquilo ou uma pontuação. Neste caso eles se motivam bem.

Ao nosso entender, essa fala explicita o valor que está sendo dado à disciplina pelo aluno, reduzindo apenas à obtenção de notas e cumprir uma exigência legal do currículo. Observa-se também, que tem sido negligenciado ao aluno acesso aos demais conteúdos e potencialidades da arte como produtora cultural, a qual os alunos deveriam se apropriar, conforme estabelece as normas vigentes.

Sabe-se, que o professor tem papel fundamental nesse processo, entendemos a necessidade que ele próprio compreenda sua função e importância como agente motivador, responsável em proporcionar aos alunos a apropriação de conteúdos da cultura e não os privar, pois a prática das diversidades de conteúdos possibilita aos alunos o desenvolvimento de aspectos mais básicos possíveis, como os motores e cognitivos. Para tanto, Ferraz e Fusari (2018) é indispensável uma formação acadêmica específica e mais aprofundada. Assim, o professor de arte

Nesse sentido, pensamos ser indispensável para o arte-educador uma formação acadêmica específica e mais aprofundada,

Deve ter uma sólida formação em um dos campos de expressão, para poder ensinar bem esse campo e participar ativamente da vida cultural, convivendo constantemente com os outros campos. Assim poderá entender a abrangência da arte e poderá compartilhar com seus pares os conhecimentos construídos (PIMENTEL, 2010, p. 179)

Por outro lado, são vários os autores destacam que as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas, tal como está posto no locus da pesquisa. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

Como nos diz Barbosa (2007, p. 16) “a arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem”. Contudo, a autora alerta que não é só inserir arte no currículo e está tudo bem,

que as coisas irão se desenvolver num como passe de mágica contribuindo para autonomia do aluno. Por isso, além de reservar um lugar para a arte no currículo, é também necessário se preocupar como a arte é concebida e ensinada. Como diz Duarte Júnior (2012), a arte-educação não pode limitar-se à utilização da arte como veículo para o ensino de outros conteúdos ou habilidades, mas sim despertar a consciência do valor que a arte possui em si mesma.

As falas dos professores/sujeitos, elucidam como a arte tem sido ensinada, principalmente como, atividades testes, ou como apresentação em datas comemorativas, na produção de presentes para os dias das mães, dos pais, das crianças, apenas como momento para relaxar e extravasar suas emoções, conforme exposto na subcategoria anterior. De certa forma, essa prática enfraquece a arte/educação enquanto teoria que favorece o conhecimento nas e sobre as artes, sobretudo as visuais, organizado de forma a relacionar **produção artística** com **apreciação estética** e **informação histórica**, integração que Barbosa (2007) corresponde à epistemologia da arte.

O conhecimento das artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas. Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre ela [...] (17 e 20).

Nesse sentido, queremos destacar que, independentemente da disciplina trabalhada pelo professor, faz-se necessário que este perceba o valor imensurável que existe na relação dos conhecimentos tratados em sala de aula, com o conhecimento adquirido no dia a dia, que está além dos muros da escola. Exatamente porque a contextualização, o ter-com-a vida, o relacionar-se com o mundo, é uma das muitas palavras-chave para gostar de ensino e para o prazer de aprender. Motivo suficiente para que se entenda que a prática pedagógica não pode acontecer de maneira solitária, silenciosa e egoísta.

Algumas vezes, o arte-educador pode pensar que sua prática em sala de aula é a melhor que pode realizar, e que nesse fazer encontra-se geralmente sozinho. Mas, talvez não passe de terrível engano. Há muita gente pensando e realizando coisas lindas todos os dias. Elas constroem novos saberes e, principalmente, transformam a monotonia da sala de aula em verdadeiros castelos encantados, onde o aprender é uma promoção à fantasia e um abrir de portas, outrora trancadas com as correntes do medo – rumo à satisfação do querer e gostar de ousar.

Se não for considerado muita ousadia de nossa parte, talvez – apenas talvez – se Paulo Freire tivesse a chance de expressar seus pensamentos em poesia, referentes à importância do ousar fazer, quem sabe não expressaria, tal como a professora Maria de Nazaré Teles fez, em

2012, como atividade prática na disciplina de didática geral do Curso de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais, em uma das aulas presenciais no Polo UAB/UFAM/Lábrea:

Gosto de ver que comigo muitos estão gostando.
Gosto que ouçam meu canto, minha fala,
Mesmo de espanto,
Ao ouvir outros cantando.
Gosto de saber que meu desejo não é solitário.
Pois, por outros também é desejado:
De ensinar, reaprender o ensinado;
De olhar com os olhos
De quem nunca foi olhado como ser único,
Mas,
No todo, inacabado.
Gosto de ver-me transparente,
E o meu mais profundo transformar-se a toda hora;
Pois,
O mais puro da beleza de um segundo,
É conseguir ler,
De várias formas, esse mundo.
Gosto de ver que são diversas as leituras.
Saber que o belo está também, na beleza
Da ousadia de ser, de entregar-se às seduções
De tais processos:
Fazer mil, educações,
Dos que criticam
E apresentam soluções,
Ousando ousar em puros versos e em canções.

Nesse sentido, acreditamos que para a sala de aula possa transformar-se em um acontecer dinâmico, cujo espaço transpareça a cumplicidade entre alunos, alunas, professor e professoras, nesse eterno buscar, criar, recriar, errar, acertar, vibrar, contestar, ousar, assumir, expor-se e sorrir, ainda que não tenham formação acadêmica adequada, precisa necessariamente que os agentes desse processo possuam, no mínimo, sensibilidade o bastante para adentrar no mundo invisível da criatividade.

Além disso, necessita também ter sutileza para perceber e entender que a beleza do mundo sensível, dinâmico e criativo não pode ser ensinada, mas despertada e motivada à medida que facilitamos a entrada e a permanência dos que ousam habilitar esse mundo; à medida que oportunizamos os outros a experimentarem e descobrirem suas potencialidades.

Uma outra questão importante que precisa ser refletida e que entendemos corroborar para o entendimento ausência de um ensino de arte significativo, diz respeito aos apontamentos dos professores quando questionados sobre os critérios que foram ou são utilizados para selecionar os conhecimentos do plano de ensino de Artes na sua escola. O primeiro esclarece que não participou e não sabe que elaborou o plano de ensino, o que nos possibilita inferir que reproduz as ideias alheias, tal como lhe foi posto. Enquanto o segundo diz realizar um teste diagnóstico para identificar as dificuldades, depois selecionar os conteúdos:

Agora eu não.... não participei e não sei quem elaborou (KAKARO).

No início do ano, a gente faz uma semana diagnóstico, de teste diagnóstico, e a partir desse teste diagnóstico a gente vai diagnosticar a dificuldade que cada um tem em cada disciplina e a partir daí a gente vai montando os conteúdos (PANEIRO).

A realização da semana diagnóstico apontada pelo professor Paneiro é interessante, porém ao invés de identificar as dificuldades dos discentes, por não procurar explorar suas potencialidades. Conforme preconiza a BNCC, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação (BRASIL, 2017).

Já o professor Flecha procura selecionar e adequar o máximo de material que existe ao seu redor e desenvolver da melhor maneira possível, mas aponta que Arte é uma área do conhecimento que não dá para ser bem criterioso.

A gente tenta colocar o máximo de material que existe aqui no nosso meio né, a gente tenta adequar, não dá para ser bem criterioso nessa área, a gente tenta trabalhar com o que a gente tem, né, e tenta desenvolver o melhor possível (FLECHA).

Entendemos na fala desse professor, sobretudo, quando diz que “não dá para ser bem criterioso nessa área”, representa um vazio de entendimento do que verdadeiramente é a disciplina e como ela está posta dos documentos oficiais, como área de conhecimento. De certo modo, evidencia uma preocupação latente, onde professores que trabalham a disciplina, assim

como outros profissionais que atuam na educação compreendem a escola como adestradora de conteúdo, repassa informações, e não trabalha questões que envolvem elementos psicológicos, emocionais e humanos.

Isso tudo é preocupante porque a escola tem justamente uma obrigatoriedade legal, prevista na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA -, no Estatuto da Juventude, e tantos outros documentos nacionais e internacionais que garantem e reconhecem a educação a escola com espaço de desenvolvimento humano, de oportunidades, de aprimoramento a todas as crianças e jovens independente de sua condição, econômica, racial, gênero, etc.

Falamos da escola como espaço de promoção da cidadania, de oportunizar a experiência da criança, do adolescente, do jovem com exercícios de emancipação humana para que ele realmente seja um adulto que consiga ser independente e consiga viver de uma forma integral, que tenha recebido um desenvolvimento adequado que se sinta bem e feliz em está nesse mundo. A própria psicologia, promotora da saúde mental, utiliza dos recursos da arte para despertar o equilíbrio emocional, o bem viver, imagine o potencial da Arte inserida no contexto educacional como espaço de desenvolvimento humano dos discentes na compreensão de si próprio, do mundo e do outro.

Continuando com o que diz os professores/sujeitos, a grande maioria dos respondentes apontaram fazer uso dos critérios estipulados pela BNCC:

Os critérios últimos são pela BNCC (TIPITI).

Não posso, isso aí não posso te dizer, não sei não. Mas eu acredito que agora com a nova, com a BNCC então é estipulado a nível nacional né os conteúdos que vão ser abordados, então eu acho que é geral (ARUMÃ).

A escola me apresentou e eu diante das DCNs eu escolho os conteúdos a serem trabalhados. (CARIPÉ).

Geralmente a gente tem como diretriz o plano nacional de educação que pega esses critérios, aí você forma seu plano de acordo com a realidade da escola (COCAR).

De fato, a BNCC, é o documento normativo em vigência no país responsável em definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver em cada etapa da escolaridade ao longo de toda a Educação Básica, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Seguindo os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção

de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, tal como define o § 1º do artigo 1º da LDB – Lei nº 9394/96 e fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN - (BRASIL, 2017).

No entanto, mesmo que os professores/sujeitos apontem seguir os critérios definidos na BNCC, encontramos divergência entre suas práticas pedagógicas e o que preconiza essa normativa. Sobretudo no que se refere uma educação sensível e significativa, uma educação que permita os educandos se perceba, ao se perceber sejam capazes de desaprender para a reaprender o mundo, de modo a preencher aquilo que é comum e vulgar, atribuindo outros sentidos.

Não estamos falando de abrir mão dos conteúdos, nos referimos a uma educação sensível transformadora que educa para muito além do próprio conteúdo. Investir nesse tipo de educação é entender que não existe separação entre o pensar do sentir, porque são instâncias do mesmo fenômeno, uma coisa determina a outra e se alteram entre si, é importante pensar que a arte é um espaço necessário no contexto escolar para desenvolver e entender esse processo.

Torna-se importante enfatizar que cada uma das quatro linguagens – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – que integram o componente curricular Arte na BNCC, constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às **seis dimensões** – criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão – percorridas em subseção anteriores. Além dessas, uma última unidade temática, **Artes integradas**, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nessa perspectiva, essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e que deveriam envolver as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. [...] É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e a multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. (BRASIL, 2017)

Ainda de acordo com a BNCC, a Arte contribui para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação

Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de nove competências específicas de arte para o ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 198):

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

No caso específico dos anos finais do Ensino Fundamental, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espalhando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade.

A respeito do espaço escolar, a grande maioria dos professores respondentes apontam que não dispõem de um local adequado para desenvolver as atividades artísticas, outros relataram fazer uso da quadra poliesportiva e auditório como espaço para as algumas atividades. Falta de espaço é um problema latente nas escolas, como diz Ferraz e Fusari (2018, p. 166) “a especificidade do processo de ensinar e aprender arte – em suas múltiplas linguagens – exige condições diferenciadas de espaço tempo na organização do trabalho pedagógico na escola”. As autoras acrescentam que este espaço deve ser o espaço de criação e conhecimento cultural, local para guarda dos materiais e trabalhos dos alunos, podendo ser interno ou externo à

instituição. Condições – Guardadas as devidas proporções – que não podem ser oferecidas pelos locais indicados pelos professores/sujeitos.

Também é preciso esclarecer que a própria BNCC enfatiza que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental expressam arranjo possível, mas não devem ser tomados como modelos obrigatórios para o desenho dos currículos. Para tanto, tem-se o PPP da escola como documento responsável em propor uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, definindo todas as ações educativas considerando em seu desenho as características e especificidades de cada escola-caso. (LIBÂNEO, 2004).

Nesse sentido, todos os PPP das escolas-casos estudados, apontam nos seus projetos que têm como marco legal: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA, Lei nº 8.069/90, a BNCC e sendo coerente aos seus respectivos conselhos e legislações específicas entre estadual e municipal, visando atender as exigências das referidas legislações educacionais e dos princípios da gestão democrática.

Desta forma, vemos que a BNCC se mostra bastante clara quando sugere a existência da Arte na concepção pós-moderna, interacional e dialogal, ainda que suas linguagens artísticas sejam apresentadas como unidades temáticas, que identificamos como um retrocesso na busca de reconhecimento e existência no currículo. Assim, vemos a necessidade de continuar lutando em busca de avanços em todos os aspectos para que de fato tenha efeitos práticos aos estudantes na ponta da linha, tal como preconizam as legislações vigente, sobretudo, a efetivação das teorias pós-modernas contemporâneas da arte/educação, que ainda não se faz presente.

Reconhecendo Barbosa (2016, p. 1) como uma voz ativa em busca desses avanços, das conquistas de espaços, como alguém que nunca se esquivou de lutar contra a sub arte no currículo, quando a BNCC ainda estava em discussão no país, a Arte estava sofrendo os mais diversos ataques, desde o rebaixamento à subcomponentes até a retirada de algumas modalidades da educação básica.

A estratégia de considerar as Artes SUB-componentes é SUB-repticiamente intencional com o objetivo de, sem ferir a Lei de Diretrizes e Bases, retirar Arte do currículo, ou melhor, não contratar professores de Artes, que ficarão atreladas às outras disciplinas. O professor de Português ilustrará suas aulas com obras de Arte etc. Por exemplo, ao discutir o tema "ponto de vista" em Literatura, usará a tela "As meninas", de Velásquez. Teremos aí uma excelente aula interdisciplinar, mas não é apenas Arte como tema transversal que nossos estudantes do Ensino Fundamental e Médio precisam. Temos que agir imediatamente, sem medo do MEC.

A autora apontava a necessidade de os professores terem a coragem e se arrisquem, observando que embora a ditadura tivesse acabado, o problema é que os professores, especialmente os universitários, continuavam/continuam com medo do MEC, que poderiam

persegui-los, negando bolsas e outros benefícios. Alertava, principalmente, que independente de quem seria os culpados por tamanha atrocidades e ataques, não poderíamos relegar as Artes à condição de subcomponentes, quando já conquistamos o lugar de disciplinas em legislações anteriores.

Esse mesmo problema é vivenciado no lócus da pesquisa, mudando apenas os agentes envolvidos no processo. Os professores contratados, têm medo de ser perseguidos pela prefeitura, SEMEC e padrinhos políticos e perderem os empregos, uma vez que o critério primeiro para seleção não é o currículo, mas envolve outras questões políticos partidários, assim como os efetivos que também se omitem para não perder seus conchavos políticos.

Vejamos o que nos revela o professor Arumã - uns dos que não têm formação adequada - ao ser solicitado para expressar **sua opinião referente a professores que atuam como arte-educadores sem ter formação específica na área.**

No caso aí é como estou te dizendo, fica um pouco a desejar. Porque ele não está dando o valor que a disciplina pede, entendeu? Eu acho que ela tem que ser mais valorizada, e para ela ser mais valorizada ela tem que ter o professor de arte, não é só o professor que vai só completar a carga, tem que ter o professor da disciplina. Agora o porquê que a nossa escola nesse momento tá por isso é porque como ela só tem quatro salas de aula do sexto ao nono pela manhã, então a prefeitura em si, não vai pagar esse professor só com quatro horas aulas, entendeu? Então a valorização está faltando neste sentido. [...] a secretária não vai poder pagar isso, né. vai sair muito caro esse professor. [...] É muita ponta de carga, seria mais um professor de apoio e não um professor de artes, tá entendendo? Porque tem poucas salas. (ARUMÃ).

A fala do professor reconhece a importância da formação adequada para a disciplina, no entanto, expressa um discurso de contradição, preconceito e desvalorização com o professor de arte no sistema educacional. Uma vez que esse mesmo sistema que acha caro pagar um professor de arte com baixa carga horária, exige que o professor de português e matemática tenha formação na área, e quando esse profissional não consegue completar sua carga usa a disciplina arte para esse complemento, o que talvez justifique a grande quantidade de professores de outras áreas atuando como arte-educador, cada professor trabalha com a disciplina como ponta de carga, mas na verdade, para esses docentes e gestores, é bônus para esse professor que terá um horário mais flexível.

Além disso, de acordo com os respondentes, se por ventura o professor de artes fosse contratado para atuar especificamente com a disciplina, seria usado mais como um professor de apoio do que propriamente arte-educador. Por ter poucas horas-aula, em vez de completar sua

carga horária com projetos voltados para a disciplina ou trabalhar a interdisciplinaridade, teria que substituir professores faltosos ou afastados, e de certa forma não teria tempo fora de sala para desenvolver outras atividades.

Novamente é preciso insistir que educação não é gasto, mas sim investimento público, contratar professor com formação adequada é priorizar e ter responsabilidade com uma educação de qualidade. Professor de outras áreas do conhecimento atuando como arte-educador, além de um problema legal é uma questão de ética, os alunos têm direito de ter aulas com especialistas e infelizmente não temos um sindicato, federações ou associações em nível local para apoiar e lutar por essas demandas.

Infelizmente, hoje temos uma sociedade que se diz desenvolvida, no entanto, é uma das mais frustradas e infelizes. O capitalismo infelizmente prioriza o “ter” do que o “ser”, inclusive a escola é reprodutora dessa ideia, e sutilmente a disciplina de arte não tem sentido, porque aos olhos desses agentes, é uma área que “aparentemente” não vai favorecer com que essas pessoas tenham bens concretos, físicos, palpáveis, etc.

Nesse sentido, alertamos a necessidade da escola perceber que a criatividade é a habilidade do presente e do futuro no processo de inovação. Ironicamente, se o capital quer pessoas inteligentes, pensantes, com visão de mundo abrangente, quanto mais linguagens tiverem acesso para facilitar essa leitura de mundo, maior possibilidade de criatividade, de inovação terá. Por mais que estejamos adentrando a um mercado totalmente técnico, com esse processo estamos formando indivíduos pensantes, que conseqüentemente vai diminuir os riscos de formar pessoas adestradas e submissas a ordens opressoras.

Por tanto, o arte-educador, ao propor as atividades artísticas, tem o dever de enxergar o aluno como indivíduo produtor e observador dos contextos humanos. Aí um grande desafio, porque muitos desses alunos que chegam à escola, não querem se olhar como indivíduo, estão lá para seguir os caminhos que foi predisposto a eles como o melhor caminho para conseguirem o melhor emprego, ganhar dinheiro, sustentar família, mas não se percebem como indivíduo, cabendo ao professor ter a sensibilidade de perceber e desenvolver atividades que vai auxiliá-lo a se reconhecer como indivíduo, como pessoa humana.

Isso posto, é nesse cenário que compreendemos a disciplina Arte como espaço que consegue desenvolver a questão da identidade, da autoestima, da autopercepção, da socialização, da relação consigo própria. Então, todas atividades que a disciplina trabalha nas diferentes linguagens, o estudante vai estar executando, experienciando e vivendo, vai servir para que desencadear as ideias, os sentimentos, as emoções que estão reprimidas, e

consequentemente, se conhecendo e como pessoa e se percebendo como gente pertencente a um grupo.

A escola como um todo deveria ter isso como missão, deveria ser um espaço de promoção do desenvolvimento humano, onde o educando conseguisse se sentir seguro, respeitado e que as pessoas que compõem o grupo da escola falem a mesma linguagem. Não vai só conhecer o lado negro e escuro de sua pessoa, mas também vai conhecer as suas potencialidades, suas habilidades, despertar sua sensibilidade e o lado humano que cada um tem. Repito, é missão da educação, da escola, fazer isso.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

Autonomia não é um dom, mas uma construção permanente.
Elias Bezerra de Souza

É chegada a hora de fazer algumas considerações não conclusivas, mas, antes, tornar-se necessário retornar à introdução deste trabalho. Compreendendo que “voltar ao início tão perto de terminar esta escrita tem o sentido de afirmar que, em educação, e talvez não só em educação, sempre é tempo de começar” (KOHAN, 2019, p. 219). Sobretudo, retomar a questão central desse trabalho, ao qual buscamos identificar quais as concepções de ensino de Arte presente na prática dos artes-educadores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas Municipais e Estaduais do município de Lábrea sul do Amazonas, destacando os achados que entendemos serem significativos no decorrer desse percurso. Dizer que os resultados obtidos nesse construto saciaram a nossa fome inicial enquanto pesquisador, porém salientando que outras fomes foram instigadas, ao qual apontaremos como sugestão para pesquisas futuras.

Destarte, ao chegar nessa etapa final, podemos afirmar que nos encontramos mais em dúvidas do que em certezas, ao mesmo tempo, destacamos, que o caminho percorrido foi significativamente importante para ampliação do nosso próprio entendimento sobre a temática estudada. Tanto pelo aprofundamento dos aportes teóricos utilizados neste construto, como também pelas vivências do contato direto com os professores/sujeitos no decorrer da construção dos dados.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da pesquisa para ultrapassar a superficialidade existente entre quem aprende e o objeto a ser aprendido, ao qual, torna um processo onde conhecimentos foram/são adquiridos e compartilhados.

Ao mesmo tempo, comungando com as falas de autores como Tourinho (2012, p. 18), “o ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações”. Entendimento compartilhado por Frange (2012, p. 38), “a Arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses”. Bem como os questionamentos realizados por Martins (2012):

A Arte entrou na escola? Ou ainda, qual o olhar sobre a Arte que está na escola? Miró, Van Gogh, Picasso, Monet, Tarsila e Volpi? Pensariam os alunos que Arte é apenas nas pinturas e que todos os artistas já estão mortos? [...] sabe-se que a construção da área de conhecimento Arte, engloba sua história, seus códigos específicos. Mas, os educadores, são fruidores da Arte? Visitam exposições, assistem a espetáculos e a concertos, visitam as feiras populares? Somos contemporâneos de nosso tempo? Os alunos falam de si com seus trabalhos, ou falam apenas do artista que estudam? Qual o espaço de diálogo entre eles? Por que escolho um artista e não outro? Por que elejo um determinado texto dramático, ou determinada música? Ou determinados

instrumentos?

Por tudo isso, procuramos no decorrer desse trabalho, fomentar essas discussões, dialogando com vários autores que abordam a temática estudada, buscando compreender e colaborar com entendimento da importância da arte na formação humana do sujeito. Onde, a partir da segunda seção, discorreremos sobre as principais concepções do ensino de Arte à luz das tendências pedagógicas brasileiras definidas por Ferraz e Fusari (2010; 2018), ao qual, nos ajudaram a compreender com maior profundidade a questão da prática educacional e sua relação com o cotidiano. Percorrendo, desde o Brasil colônia — com os jesuítas e a pedagogia tradicional — até os dias atuais, à concepção pós-moderna contemporânea e seus paradigmas educacionais, entendendo seu percurso históricos-sociais, sem descuidar, das contribuições de cada período na construção do sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, destacamos que, embora os nossos achados sejam danosos para arte/educação, possui uma qualidade estética (DEWEY, 2010), porque respondeu os nossos objetivos propostos, tivemos uma experiência concluída. Sobretudo, por identificar que as instituições escolares do ensino fundamental II, no lócus da pesquisa, estão falhando no seu compromisso de estimular a reflexão e uma análise aprofundada que contribua para o desenvolvimento da criticidade do discente, de forma a propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos. Considerando, principalmente, a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Para Brasil (2017) a compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo, quanto ao universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Conforme mostramos no decorrer das seções deste trabalho, o processo não é simples, mas, com boa vontade e compromisso dos governos, é possível organizar o componente curricular Arte, sem usurpar dos discentes às oportunidades de terem acesso/direito de estudar e desenvolver o domínio dos códigos de suas culturas. Como diz Ferraz e Fusari (2018), é o conhecimento da Arte e a sua elaboração que deverão mobilizar, cotidianamente, o nosso caminhar com a formação estética e artística, junto às crianças e jovens na escola. Compreendendo que o arte-educador deveria estar envolvido no campo artístico e cultural de sua época, atuando dentro e fora do universo escolar.

Contudo, os dados evidenciaram que no lócus da pesquisa, a maioria dos professores/sujeitos são formados em outras áreas do conhecimento e a disciplina Arte é utilizada para completar a carga horária ou preencher o tempo ocioso, denominado de “ponta de carga”, ao qual apontamos como fator negativo.

Além disso, encontramos indícios acentuados da prática polivalente, docente Licenciado em Artes Visuais trabalhando todas as linguagens, sendo que: Dança, Música e Cênica, não dispõe de profissionais habilitados. Assim como os outros educadores que não têm formação, acabam atuando em todas as linguagens.

Como consequência, não foi possível inferir na prática dos professores/sujeitos uma outra concepção de ensino de Arte que não seja às fragilidades conceituais e metodológicas na prática docente encontradas no decorrer da pesquisa, gerando concepções superficiais e muitas vezes inadequadas sobre o ensino de Arte no contexto escolar. Fatores que corroboram de maneira decisiva para uma mistura das pedagogias da tendência idealista-liberal — tradicional, renovada e tecnicista —, por vezes mais perceptíveis, outras não, mas confirmando um saber artístico descontextualizado, desconsiderando a diversidade cultural dos alunos, ao qual, apontamos haver um imbricamento na prática pedagógica do professor, discorrido e analisado na primeira subcategoria de análise (4.2.1).

Dados que certamente convergem com a ausência de um ensino de arte significativo e contraditório com a BNCC, tal como foi discorrido na segunda subcategoria de análise (4.2.2). Sobretudo, carências de um ensino voltado para o desenvolvimento da percepção estética, da sensibilidade, da imaginação, da experimentação, da valorização e o reconhecimento da diversidade cultural na criação e construção do conhecimento. À chamada concepção Pós-Moderna contemporânea, a qual sugere um ensino de arte significativo, que o discente possa aprender e pensar sobre as coisas que os rodeiam, interpretar o mundo, dar significado a suas criações, favorecendo o discente a se tornar um ser ativo e reflexivo na sociedade em que atua.

Entendimentos muito contraditórios à realidade estudada, uma vez que os professores/sujeitos apontaram por unanimidade que a Arte é sim importante, na educação, na escola e na vida das pessoas, mas, suas práticas pedagógicas analisadas neste trabalho, não corroboram para o desenvolvimento dessas potencialidades. Tal como já apontamos, é reflexo da pouca experiência profissional e formação deficitária que impedem os professores/ sujeitos ter a clareza quantos aos objetivos desse componente na escola e não compreendam que a metodologia é a construção dos caminhos que os professores conduzem à consecução desses objetivos, e acabam por desenvolver práticas imbricadas.

Na elaboração desse trabalho, mantivemos como premissa constante, que Arte se ensina e deve ser ensinada, procurando estabelecer uma reflexão crítica e uma análise aprofundada a respeito de como está sendo executada a prática dos professores sujeitos no Ensino Fundamental II, buscando identificar os valores atribuídos à disciplina no currículo escolar e o que influencia os docentes na escolha dos conteúdos, bem como as condicionantes do ambiente escolar para o desenvolvimento de uma prática reflexiva crítica dos discentes.

Isso posto, ficou patente que são vários os fatores que precisam ser superados para que de fato possamos ter a efetivação do Componente Curricular Arte nas escolas estudadas. Uma vez que, os dados denunciaram, que a disciplina ainda não conseguiu afirmar a sua importância, bem como efetivação de direito conforme preconiza a legislação em vigor. Apontam ainda, para a necessidade de a efetivação de programas voltados à formação contínua e continuada³² do professor, tal como preconiza as leis, e a superação do entendimento de que qualquer professor sem formação específica na área, dispõe de condições adequadas para atuar como arte-educador.

A realidade mostra, na atualidade, maioria dos educandos não conseguem enxergar a educação como ferramenta potencializadora para o projeto de vida, apenas, e tão somente, como uma necessidade de não reprovar e passar de ano, evitando que suas famílias percam os benefícios dos programas sociais, sem se preocupar com a qualidade do aprendizado e quando menos exigente o professor, melhor será esse profissional na concepção do aluno.

Não dá para negar, no geral, os discentes vão à escola por pressão dos pais, e quando chegam na sala de aula, não sentem a necessidade de apresentar compromisso com a aprendizagem, por vezes não respeitam os professores e nem os colegas que chegam à escola querendo aprender. Nesse cenário, cabe ao professor ter a sensibilidade de perceber estas condicionantes e propor situações prazerosas, com diálogo construtivo, participativo e democrático, buscando fazer o aluno perceber a realidade e torna-se sujeito protagonista capaz de questionar seu entorno e mudar sua história.

Entendemos nesse sentido que, a partir do momento que você se questiona como indivíduo, conseqüentemente, você questiona a realidade a sua volta, uma coisa leva a outra, no mínimo, haverá o questionamento do que está fazendo enquanto pessoa humana. Torna-se

³² Formação contínua é aquisição de conhecimentos e habilidades durante toda a vida. Enquanto formação continuada refere-se a uma abordagem mais ampla dentro de uma organização em que são implementados programas e/ou propostas para o treinamento e prática em prol de um desenvolvimento de qualidade.

muito importante a gente pensar um pouco sobre isso, principalmente numa época em que se volta o sistema educacional.

Nos dias atuais, tem uma tendência muito grande de burocratização da escola como espaço de treinamento de pessoas e não de desenvolvimento. Como por exemplo o projeto escola sem partido, que apesar de não ter sido aprovado, mas a prática dos nossos governantes é muito mais no sentido de qualificar as pessoas para desempenhar funções que o mercado de trabalho quer. Escolas preparando pessoas não para pensar, não para ser gente, não para criar coisas, não para serem inventivas, mas para reproduzir, para ser funcionários que não incomode, simplesmente desenvolva um trabalho que a empresa quer que ele faça, um simplesmente reprodutor, por último, algumas proposições da BNCC que também tinham a intenção de excluir ou diminuir o espaço dessas disciplinas como áreas de conhecimentos.

Tudo isso é muito revoltante, e por estas razões, que nos últimos anos a escola tem sofrido ataques muito grandes as disciplinas que humanizam as pessoas, temos um ataque em relação às artes e outras áreas de conhecimentos como: reduções de carga horária, de espaços, buscando eliminá-las do currículo às disciplinas que humanizam as pessoas. Essas preocupações só aumentam, porque percebemos que nem todos os professores e as pessoas que trabalham com educação tem essa compreensão, muitos são as pessoas envolvidas no processo educacional que a escola é para vomitar, adestrar, repassar informações, uma escola conteudista, sem trabalhar essas questões que envolve os elementos emocionais e humanos.

Acreditamos, portanto, que um ensino de arte que pretenda um maior alcance educacional, ampliando efetivamente o universo de experiências artísticas e estéticas dos nossos alunos, necessita estar alicerçado em uma proposta pedagógica que ultrapasse as práticas instaladas no lócus na pesquisa, e busque valorizar a diversidade e a pluralidade da arte.

Por tudo isso, enxergamos que esse trabalho tem potencialidade para fomentar reflexão na prática que está sendo desenvolvida, atualmente, pelos professores/sujeitos na perspectiva de olhar a prática do amanhã. Sobretudo, repensando a importância de manter o compromisso com a qualidade da nossa educação que perpassa pela valorização e formação contínua e continuada do professor.

No entanto, devemos lembrar que a maioria dos professores/sujeitos relataram não possuir formação na área, e muito foram os indicativos apontados no decorrer desse estudo, que o ensino de Arte, tal como vem sendo desenvolvido, está falhando, não está sendo capaz de canalizar o interesse dos alunos ou de estabelecer relações com suas experiências cotidianas e, lamentavelmente, é uma questão que vem se arrastando há tempos no ensino de arte na educação brasileira.

Desta maneira, uma proposta de arte-educação que demande uma sólida formação docente aliada a uma prática pedagógica transformadora não pode, absolutamente, constituir-se em atividade neutra ou decorativa, mas tornar-se fundamento de expressão de valores, sentimentos e significados capazes de capacitar o educando a perceber e transformar a realidade ao seu entorno, ao mesmo tempo em que amplia seus horizontes culturais estabelecendo vínculos permanentes entre arte, educação e vida. Assim, urge a necessidade de re-significar os currículos escolares de maneira geral e, principalmente, a formação do professor de Arte frente à rapidez das mudanças deste final de milênio (MAGALHÃES, 2011, p. 164).

Assim sendo, e sem pretender esgotar os resultados das análises aqui apresentadas, traçamos algumas sugestões de novas pesquisas:

- i. Buscar compreender o porquê de o Sistema Municipal de Educação não contratar os professores com formação em Arte que estão disponíveis na cidade, em vez de permitir que os professores usem a disciplina como ponta de carga. Vale lembrar que a cidade teve uma turma de Licenciados em Artes Visuais, no ano de 2013, com 16 arte-educadores que uma grande parte desses profissionais não estão sendo aproveitados pelos sistemas de ensino;
- ii. Quais os critérios que foram/são utilizados para que o professor que não tem formação seja aceito para trabalhar a disciplina Arte? ainda que seja alegado a escassez desse professor, por que os mesmos, não recebem nenhuma formação complementar como preparação, ainda que mínima, para poder assumir a sala de aula? Tal como está sendo executado, como fica a qualidade do ensino e aprendizagem dos discentes, que deveria ser o mais importante?;
- iii. Por que o Sistema Municipal de Educação não realiza Processo Seletivo, via edital com critérios de escolhas bem definidos para escolha do profissional?;
- iv. Quais os critérios usados pelo Sistema Estadual de Educação para definir a quantidade de vagas definidas nos seus editais de Processo seletivo para disciplina Arte, uma vez que os mesmos sempre apresentam quantidades muito inferiores às necessidades demandadas pelas escolas;
- v. O porquê da baixa participação de professores das redes municipais e estaduais em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* na cidade, considerando que tanto o Plano Municipal como o Plano Estado de Educação preveem como metas o fomento a qualificação profissional no âmbito da formação contínua e continuada;

Ao finalizar estas considerações, externamos nossas pretensões como pesquisador que é de aprofundar os estudos, compreendendo que o ensino de Arte na educação Brasileira é fruto de um contexto de lutas, debates, experimentações artísticas, pesquisas e, principalmente, pelo movimento organizado dos Arte educadores. Buscando colaborar com uma pedrinha nesse mosaico de possibilidade, retirar o Componente Curricular Arte da posição marginalizada em que se encontra a realidade estudada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALMEIDA, C. M. de C. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.
- AZEVEDO, F. A. G. de. **Movimentos Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- _____. **Para escutar os ecos do legado de Noêmia de Araújo Varela**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 452-467, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92913>.
- _____. **Movimento Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Ensino da arte: Memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. A. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação**: conflitos e acertos. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1998.
- _____. **Tópicos Utópicos**. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- _____. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. (org.). **Leitura no Subsolo**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. **A Imagem no ensino da Arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. **Arte, Educação e a BNCC. Boletim FAEB de setembro de 2020**. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Boletim-FAEB-Setembro-de-2020-versao-final-5.pdf> acessado em: 28/11/2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: 3ª reimp. Da 1ª edição de 2016.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ. 5ª ed. Vozes, 2011.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1º Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692/71.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC**: versão 3, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/> Acesso em: 22 mai. 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA**, Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acessado em: 04/03/2021

CAMPOS, M. C. S. de S. **Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão**. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Arte Como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

EISNER, E. **Estrutura e mágica no ensino da Arte**. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Arte-Educação: leitura do subsolo**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. Ed. Liber Livro Editoras, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 55 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 3. Ed. Ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HAGE M. S; RAMOS. **Escolas Rurais Multisseriadas: Desafios quanto à afirmação da escola pública do Campo de qualidade. Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. EDUECE – Livro 3 04039, 2017. Disponível em: <www.uece.br/.../473%20ESCOLAS%20RURAIAS%20MULTISSERIADAS%20DESAF>.

Acesso em 20 de janeiro de 2020.

IAVELBERG, R. **O ensino de arte na educação brasileira**. Revista USP. São Paulo. n. 100, p. 47-56, 2013-2014.

_____. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª Ed. Goiânia. Editora Alternativa. 2004.

LUDKE, M.; MARLI, E. D. A. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2ª ed. Reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAGALHÃES, A. D. T. V. **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 161-174.

MARTINS, M. C. **Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de Arte**. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M. C. S. de. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 1ª reimpressão, 2018.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino da Arte**. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, L. G. **Metodologias do ensino de artes visuais**. In: PIMENTEL, L. G. **Curso de especialização em ensino de artes visuais 1**. (pp. 24–37). Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2009.

_____. **Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de Arte:** o contemporâneo de vinte anos In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-228.

PIMENTEL, L. G.; MAGALHÃES, A. D. T. V. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** 224 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

PONTES, G. M. Dias de. Aspectos históricos das propostas pedagógicas de ensino de Arte. In: MELO, J. P. de; PONTES, G. M. D. de; CAPISTRANO, N. J. (Org) **O ensino de artes e educação física na infância**. Natal: Paidéia, 2005.

PONTES, G. M. Dias de. **Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética**. 2013. (Tese) Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. (p. 227-277). Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf U
Acessado em: 09/01/2021.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIZZI, M. C. S de. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte**. In: BARBOSA, A. M. (Org.) *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SANTANA, A. M. de; CRUZ, M. H. S. **Relações de gênero, trabalho e formação docente: Experiências de mulheres da escola estadual professor Valnir Chagas, Aracaju/SE**. 18º REDOR. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE. 2014. Acessado em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/1125/751>

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas - São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2012.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2005.

SMITH, S. Excelência no Ensino da Arte. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Arte-Educação: leitura do subsolo**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, E. B. **Ensaio de pensamentos que não li em livros**. São Paulo: Scortecci, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da Arte: algumas Questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e método**. Trad. Cristhian Matheus Herrera. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de Anuência da Escola Estadual Educandário Santa Rita



AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
 ESCOLA ESTADUAL EDUCANDÁRIO SANTA RITA
 AV. 14 DE MAIO, 2134, CENTRO – LÁBREA/AM
 Decreto 141 DE 11/12/1964 GAGOV DO 11/12/1964

TERMO DE ANUÊNCIA

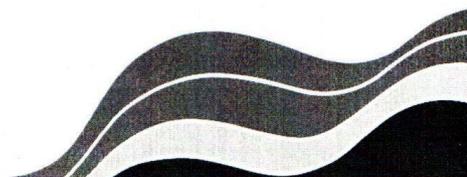
Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "O ENSINO DE ARTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo da prática do arte-educador no sul do Amazonas", sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador **Manoel Galdino da Silva** - mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, sob orientação da professora Dr.^a **Adriana Francisca de Medeiros** e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 03/08/2020 a 28/08/2020, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Lábrea AM, 04 de junho de 2020.

Eremita Brites Silva
 Eremita Brites Silva
 Diretora
 Portaria: GS 1630/2016
 Esc. Est. Educ. Santa Rita
 Lábrea - AM

Secretaria de
 Educação

Avenida Waldomiro Lustoza, 250. Japiim II
 E-mail: redacaogabinete@seduc.net
 Fone: (92) 3614-2323
 Manaus-AM - CEP 69075-830



ANEXO 2 - Termo de Anuência da Escola Estadual Balbina Mestrinho



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
 ESCOLA ESTADUAL PROF.^a. BALBINA MESTRINHO
 AV. LUIZ FALCÃO, 2487, BARRA LIMPA – LÁBREA/AM
 Decreto 8389 DE 14/01/1985 GAGOV DO 14/01/1985

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**O ENSINO DE ARTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo da prática do arte-educador no sul do Amazonas**”, sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador **Manoel Galdino da Silva** - mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, sob orientação da professora Dr.^a **Adriana Francisca de Medeiros** e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 03/08/2020 a 28/08/2020, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Lábrea AM, 04 de junho de 2020.


 José Vagner Maciel Galvão
 Diretor
 E. E. Prof. Balbina Mestrinho
 Lábrea - AM

Secretaria de
Educação

Avenida Waldomiro Lustoza, 250. Japiim II
 E-mail: redacaogabinete@educ.net
 Fone: (92) 3614-2323
 Manaus-AM - CEP 69075-830



ANEXO 3 - Termo de Anuência da Escola Municipal Socorro Brito



ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE LÁBREA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Prefeitura Municipal de Lábrea
Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima
Rua: Chiquito Paiva, S/N- Bairro de Fátima- Lábrea/Am. CEP: 69.830.000
Decreto de Criação Nº 080/98 de 16/11/1998.
socorrobrito2019@hotmail.com

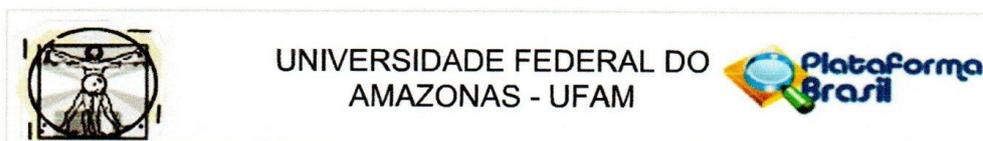
**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"O ENSINO DE ARTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo da prática do arte-educador no sul do Amazonas"**, sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador **Manoel Galdino da Silva** - mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, sob orientação da professora Dr.^a **Adriana Francisca de Medeiros** e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 03/08/2020 a 28/08/2020, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Lábrea, 03 de junho de 2020

José Raimundo Cezar da Silva
Diretor da Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima

ANEXO 4 - Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE ARTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo da prática do arte-educador no Sul do Amazonas.

Pesquisador: MANOEL GALDINO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31870620.0.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.150.289

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador:

Este projeto de pesquisa realizar-se-á no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do PPGECH/IEAA/UFAM que objetiva identificar as Concepções de Ensino de Artes presente na prática dos artes-educadores nos anos finais do ensino fundamental nas escolas municipais e estaduais do município de Lábrea/AM. Para consecução do objetivo central desta proposta estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Realizar um estudo sobre a história do ensino de arte no contexto labrense, buscando identificar o valor atribuído à disciplina no currículo do Ensino Fundamental II; Verificar o que influencia os docentes na escolha dos conteúdos a serem trabalhos nas aulas de Artes e se os mesmos contemplam aspectos regionais e/ou locais; e Analisar as condicionantes do ambiente escolar para o desenvolvimento de uma práxis reflexiva-crítica no Ensino de Artes. Acreditamos na relevância deste estudo, sobretudo, por trazer a possibilidade de construir uma visão holística sobre a práxis do Ensino de Arte realizada na cidade de Lábrea, sul do Amazonas. De apresentar potencialidades para subsidiar a (re)configuração de um Ensino de Artes voltado e comprometido com o crescimento integral dos alunos, que perpassam, também, pelo seu desenvolvimento cultural. Bem como servir de base para outros estudos, ou ainda, criação de políticas públicas voltadas para melhoria na qualidade da educação. Além disso, colaborar para o debate nacional acerca da práxis no ensino de arte, uma

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

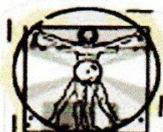
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.150.289

responsabilidade do professor Manoel Galdino da Silva, UFAM.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de Rosto: ADEQUADA - Versão do Projeto: 2
2. Termos de Anuências: ADEQUADOS.
3. Instrumentos da Pesquisa: FORAM APENSADOS AO PROTOCOLO;
4. Projeto de Pesquisa: ADEQUADO
5. TCLE: ADEQUADO
6. Curriculum Lattes: FOI APENSADO AO PROTOCOLO.

Recomendações:

Não há óbices éticos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e inadequações no protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu RIGOROSAMENTE as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1492702.pdf	23/06/2020 15:25:21		Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Pesquisador_responsavel.pdf	23/06/2020 15:19:51	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Orientadora.pdf	23/06/2020 15:18:45	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuncia_Escola_Santa_Rita.pdf	23/06/2020 15:15:39	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_Escola_Socorro_Brito.pdf	23/06/2020 15:14:41	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_Escola_Francisca_Mendes.pdf	23/06/2020 15:13:44	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_Escola_Balbina_Mestrinho.pdf	23/06/2020 15:12:39	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_observacoes.pdf	23/06/2020 15:09:44	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	23/06/2020	MANOEL GALDINO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

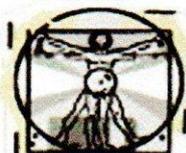
Bairro: Adrianópolis

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.150.289

Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	15:08:44	DA SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	23/06/2020 15:07:00	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_editado.pdf	23/06/2020 15:03:47	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Atualizado.pdf	23/06/2020 15:02:38	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_de_anuencia_de_orientacao.pdf	04/05/2020 10:45:01	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_do_pesquisador.pdf	04/05/2020 10:43:04	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	02/05/2020 08:42:55	MANOEL GALDINO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 12 de Julho de 2020

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Questionário aplicado aos professores de Arte do Ensino Fundamental II

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. *Nome:* _____
2. *Sexo:* () *Feminino* () *Masculino*
3. *Qual a sua idade?* _____
4. *Formação* _____ *Profissional/Área*
(s): _____
5. *Caso tenha o curso de Formação em Artes , em que ano concluiu?* _____
Em _____ *qual*
Universidade? _____
6. *Curso de Pós-graduação: Não* () () *sim Qual o curso?* _____

7. *Caso não tenha graduação em Artes. Você participou de alguma formação continuada para atuar com esta disciplina?*
a. () *Sim* () *Não*
b. *Em* _____ *caso* _____ *afirmativo,*
qual? _____
8. *Quanto* _____ *tempo* _____ *de*
docência? _____
9. *Qual seu regime de trabalho? Efetivo (concursado)* () *Contratado* ()
10. *Há quanto tempo você tem de atuação como docente no ensino de Artes no ensino fundamental II?* _____

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista para os professores de Arte do Ensino Fundamental II

- 1 Qual a nomenclatura adotada por você a disciplina que você leciona? Por quê?
- 2 Na sua escola tem um plano de ensino? Quem é o responsável em elaborá-lo?
- 3 Você segue este Plano como uma diretriz para sua prática pedagógica?
- 4 Quais os critérios que foram ou são utilizados para selecionar os conhecimentos do plano de ensino de Artes na sua escola?
- 5 Em sua opinião, os conhecimentos selecionados no plano de ensino a ser trabalhos, são pertinentes para a formação dos estudantes do ensino fundamental II no ensino da arte?
- 6 No Plano de ensino são considerados aspectos de contextualização com a realidade?
 - 6.1 sim não
 - 6.2 Em caso afirmativo Quais?
- 7 Você planeja suas aulas?
 - 7.1 sim não
 - 7.2 Em caso afirmativo, anual, bimestral, trimestral, Como?
- 8 No que se refere à organização do seu Plano de Trabalho:
 - 8.1 Quantas horas/aula semanais são destinadas ao ensino de Artes?
 - 8.2 Você considera suficiente a carga horária destinada para trabalhar os conteúdos programáticos?
 - 8.3 No seu fazer pedagógico, quais saberes específicos da disciplina de Artes você trabalha e como você relaciona com a realidade dos estudantes do EF II no ensino da Arte?
 - 8.4 Os alunos são estimulados a perceberem e compreenderem as visualidades do cotidiano (TV, propaganda, moda, arquitetura, exposições artísticas, imagens do cotidiano...)?
 - 8.4.1 sim não
 - 8.4.2 Em caso afirmativo, poderia descrever uma atividade realizada?
 - 8.5 Poderia descrever o caminho que você percorre quando ensina Artes em sala de aula (etapas)? Destacando o seu ponto de partida.
 - 8.5.1 Elementos da linguagem visual;

8.5.2 () Temas geradores;

8.5.3 () História da Arte;

8.5.4 () projetos de trabalho;

8.5.5 () realidade cultural do aluno;

8.5.6 () Outros.

8.6 As suas aulas são:

8.6.1 () práticas () teóricas () teórico/práticas

8.6.2 Fale um pouco da alternativa que assinalou.

9 Você observa que a metodologia utilizada para trabalhar os conteúdos programáticos tem contribuído para o desenvolvimento de uma práxis reflexiva-crítica dos discentes no ensino da Arte? Por quê?

10 No seu entendimento, o ensino de Artes, enquanto disciplina curricular obrigatória tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem para criticidade do educando?

11 Como você vê a participação dos alunos nas aulas de arte? E qual o sentido que eles atribuem à disciplina artes?

12 Como você avalia a importância dada à disciplina Artes pela escola (gestor) e demais colegas professores de outras disciplinas?

13 Existe algum projeto ou trabalho interdisciplinar com da disciplina Artes com outra área do conhecimento?

13.1 () sim () não

13.2 Em caso afirmativo, com que áreas/disciplinas e qual é a temática?

14 Que relevância social você imagina ou acredita que a arte possua?
Considerando a escola, a comunidade ou a vida do educando.

15 Como você percebe as condições de trabalho oferecidas pela escola para a realização do fazer pedagógico do professor?

16 As condições de trabalho oferecidas pela escola interferem na sua práxis?

17 A escola possui espaço(s) apropriado(s) para atender às necessidades das aulas de Artes?

17.1() sim () não

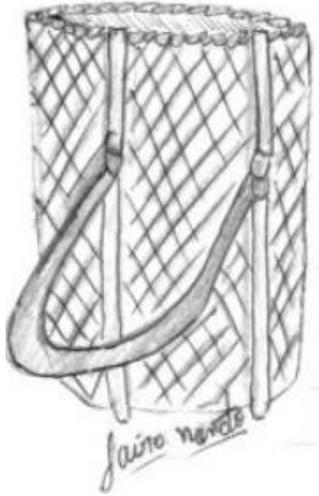
17.2 Em caso afirmativo, cite-os:

- 18 Qual a sua opinião referente ao o ensino de Arte oferecido aos estudantes do ensino fundamental II na escola que você atua?
- 19 Qual a sua opinião referente a professores que atuam como arte-educadores sem ter formação específica na área?
- 20 Poderia descrever suas principais necessidades enquanto professor de artes, seja de atualização, cursos, palestras etc?

APÊNDICE 3 - GLOSSÁRIO

	<p style="text-align: center;">ARUMÃ</p> <p>O Arumã é uma espécie de cana de caule fino, muito utilizada na cestaria indígenas, para confecção de utensílios e adornos variados.</p>
	<p style="text-align: center;">CARIPÉ</p> <p>Árvore de terra firme ou várzea, cuja casca é queimada e as cinzas produzidas é peneirada formando um pó. Os indígenas e povos tradicionais usam esse pó para misturar com o barro tabatinga, usado como matéria prima na produção das cerâmicas, deixando as peças mais resistentes e diminuindo os riscos de quebras ou rachaduras.</p>
	<p style="text-align: center;">COCAR</p> <p>É um adereço da cultura indígena feito de palhas, penas e sementes. Para cada povo representa um significado diferente, mas em geral é usado pelo cacique da aldeia (somente pelos homens), como um objeto sagrado que conecta o líder ao grande espírito.</p>

	<p style="text-align: center;">FLEXA</p> <p>Flecha é feita de uma espécie de bambu. Usada como Ferramenta de Caça e pesca dos indígenas e povos tradicionais. A ponta é feita de acordo com a utilidade. Pode ser de madeira, ferro tipo serra, ossos ou dentes de animais, etc.</p>
	<p style="text-align: center;">KAKARO</p> <p>Um objeto característico do povo Jarawara, construído de envira (entrecasca de alguns tipos de árvore de terra firme e várzea), usado nas brincadeiras dos ancestrais e os jovens indígenas. Tem uma função didática, usada como ferramenta pelos mais velhos para ensinar os mais novos para flechar os peixes subidos aos igarapés. Os Participantes em fila, com seu arco e sua flecha em mãos, um integrante fica em uma das pontas da fila mantendo uma certa distância e joga a bola e a mesma passa em frente aos participantes (representando os peixes nas margens dos igarapés) e os mesmos executam a flechada para acertar a bola, buscando aperfeiçoar suas miras, ajustando velocidade, distância, tempo de mira.</p>

	<p style="text-align: center;">PANEIRO</p> <p>É um utensílio da cestaria indígena e dos povos tradicionais, feito com cipós ambé, titica, arumã e varas de pau encontrado na terra firme e também na várzea. Com tamanho variado, é usado como recipiente carregado na costa e reata na cabeça para carregar as caças, às pescas e demais elementos necessários da aldeia e comunidade.</p>
	<p style="text-align: center;">PENEIRA</p> <p>É um utensílio da cestaria indígena e dos povos tradicionais, feito com cipós ambé, titica, arumã e varas de pau encontrado na terra firme e também na várzea. Com tamanho variado, é usado principalmente para peneirar a massa da mandioca para produção da farinha, típico da culinária indígena.</p>
	<p style="text-align: center;">TIPITÍ</p> <p>É um utensílio da cestaria indígena, feito do talo do arumã maduro, usa espécie de prensa usado pelas mulheres indígenas para retirar a água da massa da mandioca para produção da farinha.</p>