

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANA CAROLINA CASTELLO BRANCO SPADA

**ARTE NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO
PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**SÃO PAULO
2021**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANA CAROLINA CASTELLO BRANCO SPADA

**ARTE NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DOCENTE SEGUNDO
PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade** sob a orientação da **Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni**.

**SÃO PAULO
2021**

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da
**Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)**
Código de financiamento: 88887.310905/2018-00

This study was financed in part by the
**Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)**
Finance Code: 88887.310905/2018-00

O presente trabalho foi realizado com apoio do
**Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico (CNPQ)**
Código de Financiamento: 134077/2019-9

This study was financed in part by the
**Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico - Brasil (CNPQ)**
Finance Code: 134077/2019-9

AGRADECIMENTOS

Amor e agradecimento à minha família pelo apoio irrestrito, em especial, minha mãe, minha avó e meu avô que acompanharam e apoiaram tanto cada passo desse percurso. Agradeço à minha companheira e aos nossos bichinhos - com elas os desafios foram mais fáceis.

Desde o início da minha formação em escola pública e por cada etapa do meu trajeto, fui provocada, inspirada e acolhida por profissionais docentes maravilhosas e inesquecíveis. Por isso, agradeço - com amor e intensa admiração - todas essas professoras que me trouxeram até aqui. Destaco a professora Elaine Schmidlin, essencial na minha formação docente, pisou comigo em escolas que foram determinantes e incentivou minhas ideias (até as mais ousadas) de forma ampla e afetiva. Também à professora Pessi, sinto saudades! Ela deixou o planeta cedo demais, mas não antes de evidenciar (com um sorriso que brilhava de tão sincero) que o processo de planejamento de aulas pode (e deve) ser efetivado pela mesma via criativa, inventiva e curiosa que nos leva à uma obra de Arte. Agradeço à minha orientadora, profa. Luciana por ter me recebido e acompanhado com tanta empatia, sensibilidade e carinho desde o nosso primeiro encontro, também por ter, juntamente com a professora Alda e a professora Ana Paula, ampliado meu olhar sobre educação, sociedade e todo o universo docente. Por fim, agradeço à deusa do EHPS: Betinha! Por todo o suporte, conversas e amizade.

SPADA, Ana Carolina Castello Branco. **Arte no Ensino Médio: a prática docente segundo professoras de escolas públicas do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021 (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, analítico-descritiva da percepção sobre a prática docente de professoras de Arte, em atuação no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino Básico de São Paulo. Considerando o contexto da formação docente em Artes Visuais, os currículos e a legislação, esta pesquisa investigou a prática segundo a percepção de profissionais do ensino de Arte, com o objetivo de identificar e analisar as características dessas práticas que estão sendo efetivadas no chão da escola. Foram identificadas, também, as sugestões apontadas pelas professoras para uma formação docente mais conectada com a realidade da sala de aula. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, em plataforma online, de forma a responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as práticas desenvolvidas por professores(as) de Arte que estão em atuação no Ensino Médio da rede estadual de ensino em São Paulo? Para o(a) docente em atuação na realidade escolar, o que é uma prática bem-sucedida no ensino da Arte? Que sugestões as docentes em exercício têm como contribuição para a formação de professores(as)? Os dados obtidos foram organizados em quadros-síntese de informações, cujas análises permitiram confirmar as seguintes hipóteses: as práticas consideradas possíveis pelas docentes em atuação são totalmente distantes do currículo oficial; as práticas bem-sucedidas apontadas pelos(as) docentes demonstram percepção social por parte dos(as) professores(as). Forneceram apoios teóricos para a pesquisa, estudos sobre a função da escola e dos(as) professores(as), a formação de professores(as), o currículo e o ensino da Arte, com autores como: Gimeno Sacristán, Apple, Waller, Campos, Barbosa, Martins e Camillis.

Palavras-chave: Ensino da Arte; Prática docente no Ensino Médio; perspectiva das professoras de Arte; rede estadual de São Paulo; formação de professores(as) em Artes Visuais.

SPADA, Ana Carolina Castello Branco. **Art in high school: the teaching practice according to public school teachers of the state of São Paulo**. Thesis (Master's degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo-SP: Pontifical Catholic University of São Paulo, 2021. (Advisor: Luciana Maria Giovanni, PhD).

ABSTRACT

This research has chosen a qualitative, analytical-descriptive nature of the perception about the teaching practice of art teachers, acting in the high school of São Paulo state school system. Taking into consideration the context of teachers' formation in Visual Arts, the curricula and legislation, this research investigated the practice according to the perception of professionals of the art teaching, aiming to identifying and analyzing the characteristics of these practices which have been implemented in the school daily routine. It was also possible to identify suggestions pointed out by the teachers for a teaching formation more connected to the reality of the classroom. Data collection was accomplished by means of semi-structured interviews, using online platforms, in order to answer the following research questions: What are the practices developed by the art teachers who work in the high school of São Paulo state school system? For this teacher, who work in the school reality, what is considered to be a well succeeded practice in the teaching of art? Which suggestions do the acting teachers have as contribution to the teacher education? The data obtained was organized in charts and tables, whose analysis allowed to confirm the following hypothesis: the practices considered to be possible by the teachers are totally distant from the official curriculum; the well succeeded practices pointed out by the teachers show social perception by those teachers; their proposals for the teachers' formation indicate that the contact of the undergraduate student with the school must occur during all the undergraduate education and not only at the moment of the supervised internships. The following authors were part of the theoretical basis for the research, with studies about the function of the school and the teachers, the teacher education, the curriculum and the teaching of art: Gimeno Sacristán, Apple, Waller, Campos, Barbosa, Martins and Camillis.

Keywords: teaching of art; teaching practice in high school; the art teachers' perspective; São Paulo state schools; teacher education in Visual Arts.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As pesquisas selecionadas com os descritores <i>Prática docente + Artes + Escola</i> no Banco da CAPES (2007 a 2018).....	p. 15
Quadro 2: As pesquisas selecionadas com os descritores <i>Prática docente + Artes + Escola</i> na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2007 a 2018).....	p. 15
Quadro 3: Perfil das professoras.....	p. 78
Quadro 4: O que dizem as professoras sobre as aulas de Arte no Ensino Médio.....	p. 81
Quadro 5: Percepção das professoras sobre as dificuldades enfrentadas nas aulas de Arte: por ela como professora e pelos(as) alunos(as).....	p. 83
Quadro 6: O que dizem as professoras sobre práticas bem sucedidas nas aulas de Arte no Ensino Médio.....	p. 91
Quadro 7: O que dizem as professoras sobre os efeitos da situação de pandemia / isolamento social nas aulas de Arte no Ensino Médio.....	p. 96
Quadro 8: Sugestões das professoras para a prática e a formação docente em Arte.....	p. 99

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEART - Centro de Artes

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

DAV - Departamento de Artes Visuais

EHPS - Educação, História, Política, Sociedade

EM - Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SEDUC/SP - Secretaria de educação do Estado de São Paulo

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	10
O desenho da pesquisa	14
Objetivos	17
Hipóteses	17
Tipo de pesquisa	17
Definição do universo de investigação e sujeitos de pesquisa	18
Sobre o percurso	18
Procuram-se docentes de Arte do Ensino Médio	20
Covid-19 e a readaptação da pesquisa	21
Procedimentos Metodológicos/Etapas	23
1. O CENÁRIO ACADÊMICO	26
1.1 - Sobre a função da escola	26
1.2 Século XXI e a escola pública do Brasil	31
1.3 Sobre a profissão docente	37
1.3.1 Algumas percepções iniciais sobre a prática	37
1.3.2 As barreiras da formação docente	42
1.4 Sobre o ensino da Arte	50
2. O CENÁRIO LEGAL:	60
2.1 A Arte e o Ensino Médio na BNCC	60
2.2 Proposta curricular do Estado de São Paulo – Arte no Ensino Médio	71
3. O CENÁRIO DOCENTE	79
3.1 Perfil das professoras	80
3.2. A percepção das professoras sobre a função da Arte na escola	81
3.3 Sobre os(as) alunos(as)	83
3.4 Desafios estruturais	86
3.5 As práticas possíveis e suas características	90
3.6 Sugestões para uma formação docente mais conectada com a realidade	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	110
APÊNDICES	114

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Apesar de ter superado boa parte da formação básica e me envolvido com carinho em muitos capítulos do meu trajeto escolar, no Ensino Médio abandonei a escola por não suportar uma parte do corpo docente, da gestão escolar e todas as pressões acerca de vestibular, futuro e até mesmo sobre minha visualidade: "*Quem usa calças rasgadas bom futuro não tem*" – lembro desta afirmação, acompanhada de um olhar julgador direcionado a mim, em meio a aula de Matemática. Eu não gostava da escola, me sentia mal nela e a abandonei no início do segundo ano do Ensino Médio. Quatro anos depois, por pressão do trabalho e da família, precisei retornar. Estrategicamente, optei por fazer supletivo, assim não teria que frequentar muito e teria o tal certificado de conclusão do Ensino Médio. Depois de concluir esta etapa, veio a pressão, novamente da família, para que eu tentasse alguma graduação. Eu gostava de escrever e resolvi prestar para Jornalismo, numa universidade particular de massa, no interior de Santa Catarina, onde residia na época. Porém, em 2008, quando eu estava no meio do curso, tive uma briga séria com um professor e acabei desistindo do curso.

Por indicação da professora Ofélia, muito atenciosa, atuante na disciplina de *Cultura e Audiovisual*, daquela mesma faculdade, me organizei durante dois anos para cursar Cinema em Buenos Aires - ela dizia que seria mais a "minha cara" e que na Argentina o ingresso seria mais fácil. Consegui, me mudei e quando estava no meio da graduação, briguei novamente com um professor. Desisti mais uma vez, voltei ao Brasil e fui morar em Florianópolis. A vontade era seguir no Cinema, de fato achei que era mais "a minha cara" e prestei vestibular na UFSC, mas não passei, o curso era muito concorrido e eu não tinha o repertório necessário para vencer nas exatas. Resolvi examinar os cursos disponíveis na UDESC e me deparei com Artes Visuais. Lembrei de um professor do curso de cinema, logo no primeiro semestre, apontando que minhas ideias e produções eram mais próximas da área das Artes do que do Cinema. Apesar de não ter entendido bem na época, resolvi tentar. Havia duas opções: Licenciatura e Bacharelado. Confesso que não sabia nem o que significava a tal "licenciatura", mas me atraiu pois a procura era muito menor do que o bacharelado. Me inscrevi, prestei a prova e passei - por pouco, na

segunda chamada. E em 2011, sem saber, ingressei na graduação que me faria voltar para a escola.

Logo no primeiro semestre, percebi que a licenciatura tinha a ver com dar aulas e soube que em algum momento do curso eu teria que praticar na escola. Inicialmente, considerei tentar outra graduação e sair antes que isso acontecesse, mas no início do segundo semestre, para a minha própria surpresa, eu estava muito envolvida. Fui monitora da licenciatura por quatro meses e em seguida entrei para o PIBID Artes Visuais¹, onde permaneci por três anos e meio, destes, dois anos e meio dedicados ao Ensino Médio. Seguindo no contra fluxo da maioria, eu amava os estágios e todas as suas etapas, bem como todos os processos práticos do PIBID. Durante o curso, fui percebendo o quanto alguns(as) professores(as) da minha trajetória eram referências importantes, tanto para reproduzir, me inspirar, quanto para jamais reproduzir - estes(as) foram determinantes.

Deixei de ir em algumas aulas na universidade e demais compromissos para ficar na escola ouvindo as discussões da sala de professores(as), observando os alunos e as alunas nos corredores, no pátio, nas saídas e entradas. Fiz amizade com professoras, estudantes e prestadores(as) de serviços gerais. Conversava com os(as) funcionários(as) e me interessava em conhecer as estruturas: salas, depósitos, ver fotos antigas, ler os quadros, saber das histórias. Voltei e gostei de voltar para a escola. Mas, de todas as camadas que englobam a instituição escolar e seus processos, a que mais me envolveu foi *dar aulas*.

Durante minhas experiências na formação, descobri que a prática docente na escola é, definitivamente, a "minha cara". Também descobri que a arte pode ser um recurso criativo, político e social, mas, quando operada nesta perspectiva, incomoda gestões conservadoras e não convém aos interesses do poder público, assim como também não convém – para o mesmo setor – práticas docentes capazes de ampliar a noção social e o repertório cultural de alunos(as) e professores(as). Mesmo com pouca experiência prática e após uma graduação a qual, atualmente, entendo que me preparou pouco no que diz respeito ao universo da educação, ficou bastante nítido, desde o início da minha atuação na escola, as diversas barreiras postas diante das aulas que subvertem a lógica da mesmice; da supérflua aula de Artes que para muitos(as) serve - quando serve - apenas para produzir os cartões festivos

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES). O PIBID Artes Visuais que participei era coordenado pela Profa. Dra. Jocielle Lampert (DAV/Ceart/UDESC).

de determinadas datas do calendário oficial. A desvalorização do(a) professor(a), assim como o descaso em relação ao trabalho docente é amplificada em relação aos professores e professoras de Artes e essas informações obtive de professoras que me supervisionavam na escola. Algumas já cansadas (como elas mesmas indicavam), já aceitavam a condição imposta. Outras tentavam enfrentar e efetivar boas práticas, mesmo com a falta de reconhecimento e com a torcida silenciosa que almeja fatos que confirmem a incompetência. Durante a efetivação de meus projetos no PIBID e estágio supervisionado obrigatório, constatei que não só era preciso transgredir essa lógica imposta, quanto se faz necessário, visto a potência transformadora da Arte em relação aos alunos e alunas, visto a importância do trabalho docente. Minha última experiência prática na graduação, com um terceiro ano do Ensino Médio, resultou no meu TCC: *Como a Escola poderia ser? - Relatos e provocações de uma formação docente em Artes Visuais*, onde inicio o primeiro capítulo com o título: *Separem as armas, vamos à guerra* – e desbravo sobre a guerra simbólica que enfrentamos na escola:

Na guerra por espaço à arte no universo escolar, é a criatividade e o jogo de cintura que nos fortalecem para as batalhas. O objetivo principal da peleja? Conseguir realizar processos artísticos que façam sentido aos alunos e alunas do Ensino Médio público que [há anos] carregam em si a experiência de uma coreografia escolar acostumada a deixar a arte apenas espiando da coxia (SPADA, 2017, p.07)

Diferentemente do que indica boa parte do senso comum, os alunos e alunas não foram os(as) rivais, pelo contrário, os(as) reconheci aliados(as). Os inimigos são outros: a estrutura em suas diversas camadas, a falta de materiais, a desvalorização e desrespeito com a profissão docente, o conformismo de algumas gestões escolares e a administração equivocada do poder público são alguns dos principais oponentes. A desconexão das leis e demais regulamentações públicas com a realidade escolar, assim como a moral cristã e mercadológica enraizadas em seus discursos, são algumas das tantas armas que nos atacam.

Recortando para a docência em Artes, temos desafios singulares: o currículo escolar da educação básica ainda se molda ao ritmo da arte eurocêntrica; apesar de mais contemporânea em seu discurso, segue totalmente desassociado da nossa realidade. Entendendo que na perspectiva capitalista, a escola serve para moldar para o trabalho, recebemos - de imediato - uma imensa desimportância em nossa área de conhecimento, como indica Consuelo Schlichta (2009):

(...) o que é útil para o ingresso no mercado de trabalho, no caso, são os conteúdos identificados como "sérios" e que têm por base a razão. (...) sob a ótica da velha e falsa ideia de que a Arte é um luxo, as atividades artísticas não têm valor, pois não possuem nem utilidade material imediata. (SCHLICHTA, 2009, p. 28)

Prova disso são os constantes ataques ao corte da obrigatoriedade da Arte no Ensino Médio, afinal, para quê e para quem serve a Arte? Ou, como questiona a professora Mirian Celeste Martins: *a arte entrou mesmo na escola? Que arte entrou na escola?* Com ausência estrutural, material, horários apertados e currículos engessados, sigo com Celeste e seus questionamentos: "(...) 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 pintura e que todos os artistas já estão mortos?" (MARTINS, 2012, p.57).

Enquanto este cenário nada promissor ilustra o dia a dia escolar, como operam as professoras de Arte? Quais estratégias estão sendo criadas para efetivar a prática docente na escola? Com estes questionamentos e - conforme será aprofundado no decorrer deste trabalho - com a escassez de pesquisas que abordam a prática docente em Arte no Ensino Médio, diante da desconexão da legislação curricular vigente com a realidade escolar, do descaso político e social acerca do ensino de Arte e da distância entre o trabalho docente realizado em sala de aula e a formação de professores(as) em Artes Visuais, a realização desta investigação se mostrou amplamente necessária.

É importante trazer algumas reflexões iniciais sobre a perspectiva deste trabalho: no texto *O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção de algeiz incompetente*, Dias-da-Silva (1998), aponta a necessidade de entendermos a "(...) cultura docente em ação e seu papel para a transformação da escola" (DIAS-DA-SILVA, 1998, p.1). Em seu artigo, ela afirma que "(...) talvez nossa comunidade acadêmica venha sendo conduzida pelo que pode ser apenas mais um *slogan*: nossos professores são incompetentes e mal formados" e a autora cita Gatti para reforçar a provocação:

Os docentes da universidade, quando discutem a formação do professor, desvalorizam o patrimônio de experiência e conhecimento que dispõem os professores a partir de sua prática, revelando também grande dificuldade em desenvolver um trabalho de parceria e de valorização das competências construídas na prática profissional. (GATTI apud DIAS da SILVA 1998, p.02)

Respeitando este apontamento e em total concordância com ele, um dos anseios desta pesquisa é elencar conhecimentos provindos da experiência prática da aula de Arte, sem conferir julgamento teórico ou conceitual, ou seja, proporcionar uma via inversa da habitual no terreno acadêmico. Para fortalecer a ideia, trago Gimeno Sacristán que na Reunião Anual da ANPEd, em 1996, fez uma exposição oral abordando tendências de pesquisa na formação docente. Já no início, ele advertiu que "(...) professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles" (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.21). Em seguida, após apresentar as tendências investigativas das pesquisas acadêmicas acerca da prática docente, ele disparou: "(...) todas elas coincidem em um princípio que caracteriza a situação atual: não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos" (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 23).

Partindo destas ideias - e entendendo que tanto a prática docente quanto a formação devem se referenciar, também, no que é possível e real no chão da escola, **a prática de professores(as) de Arte do Ensino Médio em escolas estaduais de São Paulo e as condições para a sua realização – na visão dos(as) próprios(as) professores(as)** – constituíram a temática desta pesquisa.

Assim, é possível delinear agora o **desenho da pesquisa**.

O desenho da pesquisa

A intenção dessa pesquisa foi investigar a prática, segundo os(as) próprios(as) professores(as) que ensinam Arte e que estão nas escolas da rede estadual de São Paulo, para identificar e analisar as características das práticas possíveis que estão sendo efetivadas no chão da escola – o que levou à formulação da seguinte indagação: *O que é uma prática bem-sucedida no ensino da Arte, para o(a) docente em atuação na realidade escolar do ensino médio em escola pública?*

A escolha dos(as) docentes em Arte vai além do fato de ser a área da minha formação inicial. Obviamente, tenho interesse em investigar a prática em Arte, pois meu objetivo profissional é o exercício docente na escola pública. Porém, investigando as pesquisas já realizadas, percebi que na área das Artes Visuais, são

raros os trabalhos que consideram a prática docente na escola, tampouco as características desta prática. Ao realizar esse levantamento bibliográfico, utilizei como fontes o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os Quadros 1 e 2, apresentados a seguir, reúnem as pesquisas selecionadas.

Quadro 1: As pesquisas selecionadas com os descritores *Prática docente + Artes + Escola* no Banco da CAPES (2007 a 2018)

Autor(a) Data Nível	Univ. UF	Sobre a pesquisa
Hillesheim, 2013 Mestrado	UDESC Santa Catarina	Caracteriza as contradições que emergem das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais.
Lucca, 2013 Mestrado	PUC São Paulo	Identificação de subsídios para a liderança da disciplina de arte para as séries do ensino fundamental e médio que promova a vocação humana para o ser mais (Paulo Freire).
Ferri, 2013 Mestrado	PUC São Paulo	Relação que os professores do ensino de artes do ensino fundamental I estabelecem com o ensino de artes e também com as obras de arte.
Freitas, 2014 Mestrado	UDESC Santa Catarina	Processo de incorporação de <i>tablets</i> na formação docente continuada a partir de experiências estéticas e pedagógicas vivenciadas pelos próprios(as) professores(as).
Figueiredo, 2016 Mestrado	UDESC Santa Catarina	Investiga de que maneira o diário de professor(a)/artista pode ser utilizado como ferramenta para compreender as práticas artísticas e pedagógicas na formação do(a) professor(a) de Artes Visuais.
Muller, 2017 Mestrado	UDESC Santa Catarina	Contexto da formação de professores(as) com ênfase em como a pesquisa se constitui nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura presencial em Artes Visuais do Rio grande do Sul
Silva, 2018 Mestrado	UDESC Santa Catarina	Como os(as) professores(as) avaliam a formação docente exercida no curso de licenciatura em Artes Visuais da UFAM, campus de Parintins.

Quadro 2: As pesquisas selecionadas com os descritores *Prática docente + Artes + Escola* na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2007 a 2018)

Autor(a) Data Nível	Univ. UF	Sobre a pesquisa
Lisieux, 2007 Mestrado	UFPE Pernambuco	Processo de construção de saberes docentes dos(as) professores(as) de Arte, em sua prática pedagógica, voltada para as séries finais do Ensino Fundamental do sistema de educação do Estado de Pernambuco.
Capra, 2007 Mestrado	UFRGS Rio Grande do Sul	Propõe uma compreensão de como o professor articula as suas experiências estéticas com a docência em artes visuais, através de estudo de caso com professoras da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – RS.
Costa, 2009 Doutorado	UFC Ceará	Possibilidades de constituição de saberes entre arte-educadores nos processos de aprendizagem colaborativa tendo em vista o trabalho com arte-educação na escola.
Justino, 2013 Mestrado	UEPG Paraná	Analisa as concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam as práticas pedagógicas de professores de Arte, atuantes no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Ponta Grossa/PR.
Moreira, 2015 Mestrado	UNISANTOS São Paulo	Investiga como os(as) professores(as) de Arte, que adotam a Abordagem Triangular (Ana Mae Barbosa), entendem e constroem suas práticas em sala de aula.
Sene, 2016 Doutorado	UNESP São Paulo	Descreve e analisa as percepções de professores de Arte da rede estadual paulista de uma cidade do interior sobre o fazer docente vinculado ao Currículo oficial e os seus desdobramentos.

O exame dos quadros, permite perceber que foram apenas 13 pesquisas, nesse período de 12 anos, 10 das quais realizadas após 2010. São pesquisas que envolvem discussões sobre formação, saberes e práticas de professores(as) de Arte, em especial no Ensino Fundamental – apenas uma focalizando o Ensino Médio. Como já mencionei, essas informações intensificaram a importância da realização deste trabalho de investigação.

A pesquisa contou com a participação de quatro professoras efetivas da rede estadual de São Paulo, da etapa Ensino Médio. É importante pontuar que não houve critério de gênero para envio dos convites para as entrevistas, no entanto, diante do fato de que os dados foram obtidos de quatro professoras e de que no Brasil 81% do corpo docente da educação básica é composto por mulheres², irei

² Dados apontados no documento *O perfil do professor da Educação Básica* - publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) - 2018 *Link* para acesso: <http://encurtador.com.br/jFPYZ> (acessado 10/1/2021)

inverter a norma oficial de gênero no decorrer deste trabalho. Ao invés de utilizar "professores" - englobando também mulheres cisgêneras e pessoas transgêneras, utilizarei, "professoras" - me referindo também a homens cisgêneros e pessoas transgêneras profissionais da docência. Assim evito o uso excessivo dos parênteses seguidos dos artigos "o" ou "a" – que podem cansar a leitura, e acato, de forma respeitosa, as discussões acerca das identidades de gênero e suas representatividades.

Questões de Pesquisa

- Com currículos e legislação dissociados da realidade da escola, mais especificamente da sala de aula, quais são as estratégias desenvolvidas pelas professoras de Arte que estão em atuação na rede pública de ensino?
- Para a docente em atuação na realidade escolar pública do ensino médio, o que é uma prática bem-sucedida no ensino da Arte?
- Que sugestões as professoras em exercício têm como contribuição para uma formação docente mais conectada com a realidade da sala de aula?

Objetivos

Geral:

- Investigar nas práticas descritas pelas professoras que ensinam Arte no Ensino Médio da rede estadual paulista, o que revelam sobre suas percepções em relação à função social da escola e da Arte na escola.

Específicos:

- Identificar e analisar as características das práticas possíveis e que dão certo, apontadas pelas professoras, que estão sendo efetivadas no chão da escola;
- Identificar o que sugerem as professoras em exercício para uma formação de docente mais conectada com a realidade da sala de aula.

Hipóteses

- As práticas consideradas possíveis e bem sucedidas pelas docentes em atuação, são distantes do currículo oficial.
- As práticas bem-sucedidas apontadas pelas docentes, manifestam percepção social por parte das professoras.

Tipo de pesquisa

Constituíram referencial norteador para as decisões metodológicas aqui descritas: os conceitos teóricos norteadores da pesquisa, bem como as orientações dos seguintes autores: Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Giovanni (1998 e 1999). Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, analítico-descritiva da visão expressa por professoras do ensino médio público sobre suas práticas no ensino da Arte.

Definição do universo de investigação e sujeitos de pesquisa³

Sobre o percurso

Desde o início, bem antes da definição do projeto desta pesquisa, eu sabia que eram as docentes de Arte, em atuação na escola pública, que eu gostaria de investigar. Minha escolha por um mestrado em Educação foi determinada pelo desejo de aprofundar os conhecimentos sobre o universo docente, em especial, sua prática. Durante a experiência na graduação e como bolsista do Pibid foi a atuação docente que sempre se sobressaiu para mim: vi e constatei que existe uma potência transformadora nesse espaço. No caminho da graduação, muito foi elaborado e discutido acerca das técnicas específicas da Arte, dos métodos de ensino referentes aos conteúdos. No entanto, o estar em sala de aula, a comunicação e o olhar

³ Esta pesquisa obedeceu às disposições do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisadora assume a responsabilidade de preservar os direitos ao anonimato dos sujeitos da pesquisa, mantendo o sigilo de quaisquer informações que possam identificá-los, tomando as medidas necessárias para minimizar riscos de constrangimentos e maximizar os possíveis benefícios da pesquisa. O Projeto de Pesquisa foi encaminhado à Plataforma Brasil para aprovação por esse Comitê e os dados foram coletados com a assinatura, pelos sujeitos, do *Termo de consentimento livre e esclarecido*.

docente em relação ao espaço-sala, espaço-escola e, principalmente, o olhar para a pessoa-aluno(a) não foram provocados com a intensidade que hoje entendo ser fundamental para uma formação mais coesa.

Um conceito imprescindível para a prática docente é o de *discernimento social*, posto em destaque por Willard Waller (1961), como "(...) a compreensão da situação social da sala de aula e uma adaptação de sua personalidade às necessidades daquele meio" (Waller, 1992, p.2). O autor considera que, apesar de se tratar de algo bastante ardis, "(...) é isso que devemos tentar incluir na formação daqueles que aspiram a ser professores" (id. p.2).

No entanto, apesar da ausência dessa perspectiva social, a ideia de "reflexão" foi bastante presente em minha graduação e junto a ela, as inúmeras críticas acerca do que estavam realizando professores e professoras nas escolas, inclusive de minha própria parte. Com a energia alta e sem a demanda diária do cotidiano escolar, questionei inúmeras vezes as práticas que eram realizadas na escola. Das observações pré-estágios, entre nós licenciandos(as), comumente surgiam: a falta de inovação, de aprofundamento, o jeito rude ou relapso, as falas desinteressantes ou os conteúdos desconectados, etc. No conforto da universidade, sem ter que encarar turmas diárias, diante das condições profissionais precarizadas, da burocracia excessiva e dos constantes ataques, para nós, era cômodo falar. Era simples apontar que falta reflexão, atitude, mudança, criatividade, ousadia etc. para o corpo docente na escola. É fácil apontar a "falta". Difícil é liquidarmos a concepção de *algoz incompetente* (DIAS-DA -SILVA, 1998) que historicamente é derramada sobre o professorado. E sobre sugerir que docentes em atuação na escola "reflitam" sobre suas práticas, o professor Gimeno Sacristán nos provoca: "(...) o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito". (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 22), e alerta: "a investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com (...) a realidade na qual trabalham os professores e suas condições de trabalho" (id. p. 24).

Quando identifiquei a falta de estudos sociais na minha formação docente, culpei a ausência de disciplinas mais específicas. E sim, de fato, é triste pensar que a sociologia da educação, por exemplo, não estava presente na minha licenciatura. Porém, me faltou questionar o porquê. Por que o currículo da minha graduação

estava desfalcado? Desassociado? Por que a presença da escola na universidade é basicamente nula e a imersão da universidade na escola se restringe às atividades obrigatórias, como por exemplo os estágios supervisionados?

Tanto para a conexão da teoria com a prática, quanto para conhecimentos do que livros e textos não dão conta, como indicou Waller (1961), referente ao discernimento social que surge da experiência prática do ensino, é nítido que a formação docente precisa do conhecimento e da experiência do corpo docente escolar, de suas perspectivas sobre o campo de trabalho. Não se trata de eliminar livros e textos, mas de incluir a voz e o conhecimento de docentes em atuação, no processo formativo. A esse respeito Dias-da-Silva contribui:

A idéia de que os professores aprimoram seu trabalho ao longo da carreira, ou que a experiência prática confere à prática pedagógica uma qualidade potencialmente superior, apesar de tácita entre os próprios professores, apenas recentemente começa a ser reconhecida pelos especialistas como variável decisiva para compreensão do trabalho educativo e, sobretudo, para a ação e formação dos professores. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 1)

É preciso entender quais são as barreiras que impedem um contato mais direto e contínuo das licenciaturas com a realidade escolar, quais são as amarras que aprisionam escola e universidade em torres distintas e distantes entre si. Também é preciso desapegar das noções que hierarquizam o conhecimento, colocando o conhecimento docente adquirido no exercício da profissão como menos importante ou valioso do que os conhecimentos teóricos apresentados no campo acadêmico.

Procuram-se docentes de Arte do Ensino Médio

Minha graduação foi em Florianópolis-SC e logo após sua conclusão, me mudei para São Paulo, onde ingressei no Mestrado. Muito rapidamente, comecei a perguntar para colegas sobre professores e professoras de Arte em atuação no Ensino Médio público, visando possíveis entrevistas, porém não tive êxito. Resolvi entrar em contato diretamente com escolas da região central, onde eu morava. Como eu não conhecia as escolas, perguntei em algumas que não ofereciam o Ensino Médio, então decidi buscar no site da Secretaria de Educação do Estado,

através do mecanismo de busca que indica as escolas de acordo com a etapa e a região. Estranhei que, estando no centro de São Paulo, a cidade mais populosa do hemisfério sul, apenas quatro escolas foram listadas. Optei telefonar para essas para verificar os horários das aulas de Artes e tentar iniciar um primeiro contato com as professoras. Na primeira ligação, fui informada de que a escola oferecia EM, porém não ofertava aula de Arte para essa etapa. E aqui lembro Ana Mae Barbosa:

A aprendizagem da Arte é obrigatória pela LDB no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que esse ensino é obrigatório em todas as séries. No caso do Ensino Médio, algumas secretarias de Educação estão usando o subterfúgio da interdisciplinaridade, e incluem todas as Artes na disciplina de Literatura (...) Essa é uma forma de eliminar as outras linguagens da Arte, fazendo prevalecer o espírito educacional hierárquico da importância da linguagem verbal e consequente desprezo pela linguagem visual (BARBOSA, 2012, p. 13-14).

Não consegui contato via telefone com as outras escolas então decidi me organizar para visitá-las pessoalmente em outro momento. Enquanto isso, continuei buscando indicações de professores e professoras que atuavam em Artes no Estado de São Paulo. Muitas pessoas me indicaram docentes dos níveis Fundamental I e II. Ao meu redor, ninguém conhecia alguém atuante de Arte no Ensino Médio. Comecei a achar muito estranho, enviei email para a Secretaria e para uma das Diretorias de Ensino e aproveitei para questionar acerca do currículo, solicitar cadernos, etc. Resultado: algumas respostas automáticas, respostas curtas, com prazos sistemáticos e informações restritas, iguais às que facilmente encontramos no site - e que pouco informam.

No meio desse processo, por questões financeiras, me mudei para Ibiúna, interior de São Paulo, onde a família da minha companheira reside. A ideia era poupar o dinheiro do aluguel por dois ou três meses e retornar para São Paulo novamente. De todo modo, como estávamos a 70km da capital, seria tranquilo idas e vindas referentes aos compromissos de estudo e trabalho. Eis que me programei para passar quinze dias em São Paulo totalmente dedicados para visitar escolas, o sindicato, a Diretoria de Ensino e tentar, por essas vias, chegar nas professoras de Arte do EM. O objetivo principal era definir o grupo que seria entrevistado. Com reserva em *airbnb* já realizada, me programei para chegar no dia 16 de março, porém, precisei cancelar toda a programação, devido à situação pandêmica do

COVID-19 alertada no mesmo período e o anúncio do governo do estado de São Paulo de que a partir do dia 17/3, o estado entraria no período de isolamento social.

Covid-19 e a readaptação da pesquisa

Num primeiro momento foi incabível dar continuidade na pesquisa. O momento social que nos surpreendeu – em âmbito mundial – referente à pandemia do Covid-19, provocou uma forte turbulência. Mudanças necessárias referentes a se precaver do vírus, enxurrada de desinformação, notícias falsas, previsões diversas e muito medo em conjunto ao confinamento social e todos os seus reflexos e adaptações. São infinitas as camadas que preenchem este momento e talvez levemos muito tempo para conseguir discerni-las. Com poucas respostas e previsões, conversei com minha orientadora e adaptamos tudo, pois das poucas informações firmes, a única certeza era de que o isolamento social, bem como o fechamento das escolas e demais instituições, seria longo.

Com a documentação reunida, porém, sem um grupo para entrevistar, comecei a investigar espaços na internet para tentar encontrar as docentes de Arte. Diversas tentativas foram feitas e mesmo em grupos de *facebook* específicos de professoras do Estado de SP, recebi respostas somente de professoras do Ensino Fundamental. Fiz alguns chamados em minha página pessoal, enviei mensagens para algumas pessoas conhecidas e nada. Até que, navegando pela internet, notei um grupo chamado "professores artes visuais"⁴. Num primeiro momento, parecia ser um grupo específico de atuações em ateliês ou escolas específicas, mas como era composto por mais de vinte mil membros, decidi tentar: "*Profs de Arte do Ensino Médio do Estado de São Paulo, vocês estão aqui?*" – este foi o meu chamado e, para minha tranquilidade, estavam! Obtive mais de **80 respostas positivas** de professores e professoras de diversas cidades do estado que atuam no EM. Destas, **23 professores/as concordaram em me adicionar**. Para todas enviei uma mensagem me apresentando, anunciando a pesquisa e fazendo o convite. Apenas **13 professoras concordaram em participar e receberam o formulário**, no entanto, mesmo com alguma insistência, somente **04 retornaram**. À essas quatro

⁴ Link do grupo <https://www.facebook.com/groups/planejandoarte> (acessado em 2/10/2020)

professoras agradeço imensamente porque fui testemunha, por meio deste grupo e dos nossos contatos via e-mail e messenger, da situação em que estavam vivendo. E este é um ponto muito importante:

Em função do isolamento social e de toda a adaptação necessária do trabalho docente, este grupo no *facebook* virou um espaço de troca entre professores e professoras sobre dificuldades, angústias, ideias, possibilidades, atividades, demais informações etc. pude acompanhar muito de todo o processo que emergiu da fase onde se estabeleceu o ensino remoto. Verificando as postagens anteriores à pandemia, o diálogo acerca do trabalho docente não era tão comum, a grande maioria das postagens era em torno de trocas técnicas, divulgação de trabalhos e algumas dúvidas burocráticas. Para além do encontro com as docentes que eu buscava, tive a chance de acompanhar diversas camadas desse período de ensino remoto. Dificuldades com questões técnicas, pessoais, familiares, excesso de cobrança, desenvoltura para garantir alguns processos – testemunhei depoimentos de professoras que estavam trabalhando das 7 às 23h, via mídias sociais, telefone, e-mail, aplicativos de mensagens, etc. A angústia pelo sumiço dos alunos e alunas, pelo analfabetismo digital (próprio e dos(as) estudantes), a falta de estrutura básica para realizar o trabalho e, do mesmo modo que a grande maioria das pessoas, tendo que dar conta do trabalho concomitantemente a adaptação do cotidiano em casa, com a família, com as questões pessoais, emocionais e sociais.

No recorte do trabalho docente, também precisaremos de tempo para conseguir discernir tudo que ficou nítido e o que se mantém oculto de todo este processo. No entanto, não diferente da fase pré-pandêmica, com a flexibilização do isolamento social, umas das primeiras cobranças foi a de que as escolas fossem reabertas de imediato. Sem vacina, tampouco estrutura de qualidade para garantir questões mínimas de segurança e saúde para a comunidade escolar. Pouco foi dito sobre a estrutura inadequada ou a insegurança para alunos(as) e professoras, quais estratégias efetivamente seriam possíveis para um retorno seguro, etc. das vozes do poder público, o que ficou, mais uma vez em evidência, foi a falta de respeito e conhecimento sobre o trabalho docente. "*Para eles está bom ficar em casa*" - disse o Presidente do Brasil, em *live* via perfil oficial no *Facebook* no dia 17 de setembro de 2020.

Procedimentos Metodológicos/Etapas

A pesquisa incluiu:

- a) **Análise de documentos:** o ensino de Artes no âmbito do Ensino Médio; BNCC; Currículo Paulista e demais documentos norteadores do trabalho docente em Arte no Ensino Médio da rede estadual de São Paulo;
- b) **Aplicação de formulários *online*** com 04 professoras que concordaram em participar, devolvendo o formulário;
- c) **Construção e teste dos instrumentos** para coleta dos dados: Roteiro de análise dos documentos e Formulário *online*

Os **testes dos instrumentos** incluíram:

- Exame e avaliação dos instrumentos por pesquisador experiente na área (orientadora);
- Aplicação-teste com professora não constante do grupo de sujeitos da pesquisa (para verificação da adequação e compreensão das perguntas);
- Análise-teste de um documento similar aos que serão selecionados para a pesquisa.

d) Coleta dos Dados

A **coleta dos dados** incluiu:

- Localização, leitura e registro das informações dos documentos analisados.
- Localização e contato com **80 docentes que responderam positivamente ao primeiro chamado**;
- Envio de **mensagem** (individuais) às 23 **professoras que concordaram em me adicionar na plataforma *Facebook***;
- Envio do **formulário *online*** para às **13 professoras que concordaram em participar**;
- Recepção de **04 formulários que retornaram**.

Cabe salientar que a princípio, as entrevistas seriam realizadas pessoalmente, em datas e locais escolhidos pelas docentes que aceitassem participar da pesquisa, no entanto, por consequência da situação Covid-19, foi preciso uma reformulação para os meios *online*. De forma improvisada e com tempo restrito, escolhi a plataforma *google docs*. Preciso ressaltar que não foi uma boa escolha. A plataforma é fria, sem interação, com aspecto burocrático. Atualmente

optaria por um grupo no *Whatsapp*, encontros via *Google Meet* ou plataformas similares. Também preciso registrar que a condição de ensino remoto, a qual as professoras estavam vivenciando, destacou dados extras que revelaram novas camadas a serem analisadas e discutidas acerca da profissão docente, bem como amplificaram questões acerca das práticas, das desigualdades sociais e do imenso descaso, despreparo e perversidade do poder público diante dos processos educativos.

e) Organização e análise dos dados coletados e apresentação dos resultados por meio de mapeamento dos dados coletados com os formulários *online* e organização dos mesmos em quadros-sínteses de informações, que permitiram reunir as visões sobre as aulas de Artes no Ensino Médio, expressas pelas 04 professoras que responderam o formulário enviado.

Finalmente, resta acrescentar a esta Introdução que a apresentação da pesquisa nesta Dissertação foi organizada em 03 partes, da seguinte forma: **1) o cenário acadêmico** (incluindo o levantamento e apresentação de estudos já realizados sobre a temática em estudo, bem como as leituras teóricas); **2) o cenário legal** (com o exame da legislação atual sobre o ensino da Arte no âmbito do ensino médio brasileiro); **3) o cenário docente**, trazendo a visão de professoras, atuantes em escolas estaduais do EM do Estado de São Paulo, sobre o ensino da Arte nessa etapa da escolaridade básica.

1. O CENÁRIO ACADÊMICO

1.1 - Sobre a função da escola

Como diz Varela e Alvarez-Uria: precisamos "abordar o passado a partir de uma perspectiva que nos ajude a decifrar o presente" (1992, p.69). Para isso, sigo com este professor e professora que juntos realizaram uma pesquisa onde questionam a forma naturalizada de, comumente, pensarmos que a escola - como a conhecemos - sempre existiu. De início recebemos um alerta: a ideia de que essa instituição vem de tempos muito remotos e que sempre foi assim, acaba criando uma armadilha diante da ação de enfaticamente questioná-la (e efetivamente transformá-la).

Desde o século XVI, diversas peças foram sendo construídas para que *A Maquinaria Escolar* - como intitulou o casal autor - pudesse entrar em plena operação de socialização no ocidente. Para Varela e Alvez-Uria, cinco principais pontos foram arquitetados pelos moralistas do poder e "homens da igreja" para o surgimento da chamada *Escola Nacional*: **1)** a criação da infância como uma instituição social. Observando a história, não havia definição de uma infância, tampouco o regramento de seu papel social, porém a definição deste estatuto da infância se fez necessário para o funcionamento da "engrenagem" planejada para ampliar o controle e o poder. **2)** A construção de um espaço fechado e específico para a educação dessas crianças, uma "(...) maquinaria de transformação da juventude, fazendo das crianças, esperança da igreja, bons cristãos, ao mesmo tempo que súditos submissos da autoridade real" (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992, p.76); **3)** o aparecimento de um corpo de especialistas no qual "(...) o professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal" (id. p.82); **4)** a destruição das outras formas de socialização, no cenário em que a imposição da escola obrigatória rompe outros laços e espaços de socialização e **5)** a institucionalização da escola, composta por uma série de medidas também dedicadas ao domínio social.

Como afirma o professor Mariano Fernández Enguita, "os primeiros sistemas escolares que surgem na história do Ocidente têm pouco a ver com a economia, respondendo antes a fatores e fins políticos, religiosos ou militares" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.129). Segundo o autor, os primeiros anúncios do que entendemos como um "sistema escolar" surgiram do Baixo Império romano e do Império carolíngio, por pura demanda burocrática. E contextualiza:

(...) ambos eram Impérios burocráticos que necessitavam para seu próprio funcionamento e sua reprodução de uma caterva de escribas e funcionários, conhecedores, ao menos, da leitura e da escrita e dos rudimentos das leis. Algo disto, mas não só isso, houve também na formação do sistema escolar estatal - os ensinos secundário e superior - napoleônico. A burocracia, afinal, que deve em parte sua função e sua legitimidade ao monopólio de um tipo de saberes, necessita do sistema escolar para a sua reprodução (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 130).

Outro ponto observado, são os sistemas escolares que surgiram no período das lutas religiosas entre jesuítas e protestantes. Como estratégia na "guerra religiosa", houve a expansão de inúmeras escolas "criadas como armas na luta entre as seitas e denominações", afinal, para que as "Sagradas Escrituras" fossem acessadas, era necessário que as pessoas possuíssem condições para a sua leitura. Fernández completa que "(...) os reformadores religiosos, mais que ninguém, não ignoravam o poder doutrinador da escola" (FERNÁNDEZ ENGUITA, p.130). E aqui é interessante destacar as palavras-chave desse início do sistema escolar ocidental: dominação e burocracia.

A burocracia, segundo Weber, "rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas" (WEBER, 1999, p. 138). Para o sociólogo, a burocracia existiu em todas as formas de Estado, porém foi na implementação do estado moderno que ela alcançou os níveis mais altos de racionalidade, tornando-se uma eficaz forma de dominação. O professor João Alfredo Júnior, escreveu um artigo onde nos apresenta uma análise sobre a burocracia e a educação na compreensão de Weber. Ele coloca: "A educação e o estabelecimento de sistemas educacionais centrados na hierarquia das salas de aulas revelam-se como palco privilegiado da formação da burocracia moderna" (JÚNIOR, 2010, p. 157), o autor reforça que para Weber, a burocracia é uma das formas de dominação mais eficazes e completa:

(...) Seus limites estendem-se por diferentes modalidades sociais, entre elas a educação. Sem sombra de dúvidas, a prática educacional é uma das mais férteis para a legitimação da dominação, pois é nela que se constrói a divisão intelectual entre membros de um mesmo grupo social. (...) A educação é o meio mais propício para garantir que o dominado aceite pacificamente sua condição e se submeta cordialmente (para utilizar um termo cunhado por Sérgio Buarque) ao domínio burocrático exercido pelo outro ou pela instituição (JÚNIOR, 2010 p. 158).

Com a instituição do capitalismo que, como sugere Fernández Enguita (1989), seria tão difícil quanto ocioso datar, ocorrem mudanças intensas na escola, devido a necessidade de mão de obra para a sociedade industrial e urbana que começa a emergir. Neste momento, o capitalismo começa a dar forma ao sistema escolar e aqui cabe trazer alguns apontamentos do professor que elucidam a eficácia capitalista, frente ao processo de organização da escola:

(...) as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. (...) Os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho, e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas (...) as escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. (...) as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou instituições inevitáveis (FERNÁNDEZ, ENGUITA, 1989, p.141).

Referente ao surgimento das escolas, o autor também nos indica que elas não resultaram de uma evolução linear a base de consensos, mas sim de uma "longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais". Ele nos traz o lembrete importante de que a história costuma ser escrita por "vencedores" que gostam de esconder a roupa suja e dispara: "(...) é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.131).

Focalizando a escola como um espaço de dominação e controle, tendo ajustes ao longo do tempo, de acordo com os interesses dos poderes dominantes, é preciso ter entendimento de que com o arranque do capitalismo e sua demanda industrial, a massificação escolar potencializa as desigualdades sociais, bem como

todas as demais instituições que seguem a cadência do sistema econômico vigente. E aqui é preciso, brevemente, retomar algumas informações nesse recorte das desigualdades. Como vimos, os primeiros sistemas escolares ocidentais, tinham pouca relação com a economia, suas bases eram predominantemente religiosas, porém, é oportuno destacar que a respeito das diferenciações sociais, os processos educativos - mesmo os anteriores ao surgimento das escolas - já operavam nesta perspectiva. Como nos coloca o professor Fernández Enguita (1989, p.105): "sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção" e nos contextualiza:

Na Roma arcaica, por exemplo, encontramos com uma mistura de aprendizagem familiar e participação da vida adulta em geral: o jovem varão simplesmente acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra, enquanto as filhas permanecem junto à mãe ajudando-a em outras tarefas. Na economia camponesa, mesmo em nossos dias, a sede da aprendizagem social e para o trabalho continua sendo a família. Para o camponês autossuficiente, a escola não podia oferecer outra coisa que doutrinação religioso e, em seu caso, político. As destrezas e os conhecimentos necessários para seu trabalho podiam ser adquiridos no próprio local de trabalho; e, de qualquer forma, a escola não os oferecia. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.105)

Na Idade Média, enquanto a escola - não muito apreciada pelas classes altas (era restrita aos copistas), o processo educativo ocorria por um esquema de intercâmbio entre famílias. Quando as crianças completavam sete anos, eram enviadas a outra família onde permaneciam por longo tempo desenvolvendo ofícios domésticos. Eram os *aprendizes* e, segundo Philippe Ariès citado pelo professor Fernández Enguita (no texto, *A Face Oculta da Escola*): "Há poucos que evitam este tratamento, pois todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim seus filhos à casa de outros enquanto recebem por sua vez as crianças alheias" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.106).

Entretanto, filhos de classes altas eram enviados para servirem de *pajens* (a partir dos sete anos) e depois como *escudeiros* (a partir dos catorze anos), enquanto os de famílias menos favorecidas, eram enviados aos artesãos. Segundo o autor, "a criança que é enviada como aprendiz-servente a outra família está aprendendo algo mais que ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, 107). E o professor nos apresenta um outro dado bastante relevante para esta análise:

Na própria Idade Média, entretanto, havia algo mais que nobres, artesãos e camponeses. Um setor importante e crescente da população, antecipação da grande massa que seria despojada de seus meios de vida no processo da Revolução Industrial, vivia já marginalizado das relações dominantes de produção: mendigos, vagabundos, pícaros, órfãos, etc. Contra os adultos, instituiu-se o internato. (...) Para as crianças instituíram-se os mesmos meios ou outros *ad hoc*, os orfanatos. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 108).

Preocupações com a ordem pública e com o "desperdício" dos braços parados, internados - quando poderiam estar trabalhando para a nação - crianças órfãs e filhos de pobres começaram a ser cobiçados, afinal, com o desenvolvimento das manufaturas era nítido: elas representavam mão de obra barata para os industriais. Porém, essas mãos precisavam ser treinadas. E aqui alguns registros:

Na França, as crianças internadas em hospícios e outras instituições eram uma mão de obra barata para os industriais, que as contratavam em grupos e podiam devolvê-las à menor queixa, ou exploravam seu trabalho diretamente na própria instituição em que estavam internadas (...) Em Postdam, em Berlim, em Belfast, etc., ou em Hamburgo, onde a autoridade inscreviam as crianças dos pobres, dos seis aos dezesseis anos, em "escolas industriais" nas que se dedicavam dois terços do tempo ao trabalho e o resto a uma instrução rudimentar (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.110).

Pensadores burgueses da época, começam a clamar por uma "educação para o povo", no entanto, com interesses bem definidos, como por exemplo, ampliar seus poderes e reduzir os da igreja. Por isso, essa educação precisaria ser muito bem medida: "(...) temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 110). Para os aspirantes da educação moderna e liberal, o estudo das ciências era para quem tivesse tempo livre. Os empregados deveriam conhecer e pensar somente o que era necessário para a realização de suas funções no trabalho. "(...) educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.112).

O doutrinação religioso foi perdendo um pouco sua predominância, a proliferação da indústria demandava um trabalhador que, para além da moralidade religiosa, fosse submisso em sua condição de operário assalariado - e se adequasse à ela. "O instrumento idôneo era a escola. Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com este propósito mas, (...) estavam ali e se podia

tirar bom partido delas (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 114). Da educação religiosa para uma disciplina material, seguindo o ritmo da *nova ordem* que atropelava (com máquinas e motores) os artesãos, os comerciantes e os camponeses.

Ordem, obediência, disciplina, pontualidade, moral, higiene e religião esboçaram o novo plano. Desde criança, de forma seriada, limpas, ordenadas, obedientes para assim, formar operários fabris mais preparados para o novo tempo, alinhados com as máquinas que iriam operar, adestrados para jamais questionar seus patrões - os pagantes de seus irrisórios salários.

Divididos por idade, precisando obedecer um sistema de disciplina, de recompensas, recebendo conhecimento restrito, pertinente à sua condição social, sendo treinados em lógicas competitivas e vexatórias para se comportarem no fundamento da moral-cristã e da moral-capitalista: assim viviam crianças e jovens, enquanto almejavam alcançar a formação - aquela mínima, friamente calculada, apenas o necessário para fazer lucrar os bolsos do patrão.

A escola como uma imposição do Estado - que por sua vez é controlado pelos interesses da indústria - controla as crianças para fabricar operários, *reproduz* as desigualdades sociais (como nos conta Pierre Bourdieu) comportamentos padronizados (na mesma lógica dos produtos fabricados pelo molde da máquina) e dita, através de seu sistema e toda a burocracia que a envolve: quem vai mandar e quem vai obedecer, quem ganhou e quem perdeu. A *Maquinaria Escolar* começa a funcionar muito antes da indústria, mas é a partir dela que a função da escola ocidental começa a ser redefinida a todo vapor.

1.2 Século XXI e a escola pública do Brasil

Eu poderia trazer informações sobre o avanço tecnológico, as conexões digitais, a transformação do dinheiro papel em algo invisível, o PIX, as novas indústrias - agora robotizadas - as *mega* empresas, as contemporâneas *startups* e demonstrar como a *Maquinaria Escolar*, em meio a tudo isso, abandonou o motor para funcionar via *wi-fi* neste século. Porém, considerando que esta pesquisa trata do que é real e possível no chão da escola, acho pertinente adentrarmos na escola

brasileira desse tempo. Mas antes, para que a nossa entrada seja menos superficial, é preciso recapitular algumas questões locais.

O Brasil foi invadido, saqueado e doutrinado. A doutrinação, óbvio, a partir das crenças dos invasores - os europeus. Os povos indígenas que viviam nesta terra foram violentados em múltiplas camadas, o objetivo colonizador era o extermínio. Outros povos - de terras do continente vizinho - foram trazidos à força, todos negros - escravizados. Imigrantes europeus vieram também, não como escravos, mas como trabalhadores. Cana de açúcar, café, pau brasil, tanta coisa, tudo muito promissor para alguns que passavam por dificuldades econômicas em seus países. Uma terra de misturas, mas com uma cultura dominante: a europeia, branca, hegemônica. Os invasores definiram o jogo e trouxeram os tabuleiros: suas instituições. As regras não foram definidas, mas brutalmente impostas. Das inúmeras toxicidades deixadas como herança por eles, o racismo e a desigualdade social são as que destaco para dar prosseguimento.

A escola do Brasil não é uma só. No país de 8.510.295,914 km², com mais de duzentos milhões de habitantes, são mais de 180 mil escolas de educação básica e 47,9 milhões de matrículas - segundo o censo escolar de 2019⁵. O imenso território brasileiro se faz necessário para conseguir acolher sua gigantesca diversidade cultural e social, ou como disse Gilberto Freyre - os seus diversos "*Brasis*". Considerando a história do sistema escolar ocidental, o tamanho do nosso país, sua diversidade cultural e as heranças deixadas - ainda tão presentes, o sistema capitalista que rege o ritmo e as condições da sociedade, o Estado controlado pelos interesses de grandes empresários e a moralidade imposta em nome deus, como são nossas escolas brasileiras neste início de século XXI?

Com as mudanças, reflexo de muitas lutas organizadas por aqueles que seguem revelando a perversidade do sistema econômico e político (que impõe as regras que devemos seguir), o acesso à educação hoje é um direito conquistado. Como nos lembra Catarina Santos:

Requer ainda lembrar a educação como um direito humano fundamental e seu papel na formação dos sujeitos e na construção das relações sociais. Isso implica pensar a educação como possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas, da apropriação dos saberes sociais

5

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf (acessado em 12/01/2021)

construídos historicamente e de aquisição de conhecimentos que permitem conhecer, compreender e transformar a realidade (SANTOS, 2019, p.53).

A batalha por uma educação laica, gratuita e de qualidade segue com força, independentemente dos constantes ataques que sofremos dos que ainda insistem que a escola deve servir ao controle e ao adestramento. Obcecados com a estruturação de uma instituição para programar o comportamento social e organizar a mão de obra, não podem conter nossa capacidade perspicaz de desobedecer aos seus desejos. Apesar da força revolucionária ser anterior ao século atual, é a partir do acesso à informação via internet que nosso contra-ataque se amplia, afinal, com pesquisa, acesso e articulação, seguimos ameaçando essas paredes que insistem em nos prender. Mesmo quando o otimismo se abala, perante tantas mazelas, a cada dia surgem novos(as) otimistas, portanto, é certo prever: um dia essas paredes cairão e serão farelos da história.

Antes, em nome de deus, os corpos precisavam ser submissos para evitarem o inferno. Hoje, a submissão é em nome do lucro. A escola é um lugar de controle com interesses escusos. Mas ela também pode ser outras coisas, inclusive, um espaço de *justiça social* - como disse Anísio Teixeira, em 1947. Obviamente, fazer a escola ser mais alinhada aos anseios sociais e menos mercantilizada não é nada simples. Ainda que tenhamos um corpo social forte para enfrentar a luta, os inimigos são muito bem equipados e dominantes em todas as esferas. Diante de nossas conquistas, eles reagem com a destruição das mesmas, equipados de burocracias que nos afetam, escondidos em salas administrativas do Estado, das grandes companhias e defendidos por guardiões armados.

Sobre os tantos e constantes ataques, podemos aqui tomar o Ensino Médio como exemplo. Última instância a ser popularizada na educação básica do Brasil, em 1990. Ana Paula Corti contextualiza

Quando finalmente os grupos sociais mais pobres e diversos conseguiram entrar na escola média, esta já havia passado por enormes "crises", debates nacionais e reformas. Como ocorreu com outras etapas escolares, a massificação do ensino médio se deu basicamente pela ampliação da oferta de vagas em escolas públicas, nesse caso, estaduais. Daí podemos afirmar que a única escola efetivamente acessível ao povo brasileiro foi a escola pública (CORTI, 2019, p.48).

Para a escola, em todas as suas camadas, garantir que um ensino seja de qualidade, existem muitas barreiras a serem destruídas. Quem enxerga a escola

como uma possibilidade de expansão do conhecimento e de transformação social, sabe que a própria estrutura física do espaço escolar - construída com base no adestramento - precisa mudar. Sabe também que o esquema inspirado nas lógicas industriais, não favorece ideias criativas, críticas e livres - necessárias para as transformações. Salas frias, com janelas limitadas, carteiras empilhadas, conteúdos maçantes e desconectados, impostos sob competições, etc. Sabemos que uma sala de aula fechada não comporta o conhecimento da sociedade, da cidade, do bairro, das histórias, das ciências, das pessoas, do planeta - nunca os comportou.

A escola que é uma instituição estatal e está abandonada pelo estado há muito tempo, sendo mantida aos farelos - propositalmente. E aqui trago um rápido depoimento pessoal: atuei via Pibid e estágio supervisionado em uma escola estadual de Florianópolis. A escola mais antiga do Estado de Santa Catarina, situada no centro da cidade, atendia alunos e alunas pobres dos morros que contornam a região central. A escola construída para os ricos (que depois virou a escola para os pobres), por conta de sua arquitetura eclética de 1912, teve seu edifício tombado como patrimônio histórico. O que significa que nenhuma modificação poderia ser feita, nem reparo, pois conforme aponta a lei - só instâncias oficiais, especialistas e competentes podem "revitalizar" patrimônios públicos. Visualmente e estruturalmente a escola estava acabada - e insalubre. Ratazanas ocupavam o espaço com a gente. A escola ficou sem água, sem papel higiênico, sem luz, sem condições em múltiplas instâncias. Primeiro fecharam o Ensino Médio noturno. Nos indignamos, como assim fechar um Ensino Médio à noite, considerando que boa parte dos alunos e alunas trabalhavam durante o dia. Um ano depois, fecharam a escola. Demandaria muito investimento para revitalizá-la - eles disseram. Os questionamentos entre estudantes e funcionários(as) eram dolorosos: por que deixaram chegar nesse ponto? Como um prédio - patrimônio público - é abandonado desse jeito? Por que não salvaram a escola? A resposta, para mim, é cada vez mais nítida: porque não quiseram. Porque fazia parte de um plano maior deixá-la inviável.

Existe um discurso que tem se repetido muito: o estado é ineficiente, a escola é insuficiente, seus profissionais são incompetentes, a escola está atrofiada, etc. E esse discurso tem vindo de bocas bem específicas: a dos neoliberais, que atualmente estão liderando a disputa pela educação escolar. E o Estado que deveria garantir o direito à educação gratuita, laica e de qualidade já se vendeu. Este segue

numa parceria sórdida com os empresários, com os banqueiros, com os transtornados do lucro que não enxergam a sociedade e seus anseios. Eles enxergam apenas produtos, mercados, empresas, tabelas, possibilidade de "bons negócios". Sobre a disputa pela hegemonia da agenda educacional e a liderança das políticas neoliberais, Bueno e Almeida (2016) reforçam:

Com relação à educação, o neoliberalismo procura, também, fazer com que suas propostas sejam dominantes, isto é, que os seus pressupostos sejam o direcionamento das políticas educacionais, confirmando-se como diretriz predominante. Os neoliberais têm três objetivos básicos com relação à educação: privatização das instituições escolares; transferência do modelo de gestão empresarial de Gerência de Qualidade Total (GQT) para as gestões escolares; rearticulação dos currículos escolares voltados para as novas demandas do mercado. (BUENO E ALMEIDA, 2016, p.131)

Voltando ao exemplo do Ensino Médio: em 2017, no período político pós-golpe, houve a aprovação da Lei 13.415⁶ que instituiu uma nova reforma para o EM, e aqui trago novamente a professora Ana Paula Corti (que atua no Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP):

No novo contexto político, a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela redução curricular da formação básica geral (...) pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo enormes precedentes para a privatização. Tal radicalidade é um indício da vitória de setores empresariais na formulação da agenda governamental para o ensino médio. (CORTI, 2019, p.52).

Obviamente, a tendência neoliberal não se restringe ao Brasil, tampouco à educação. Ela mercantiliza tudo que existe no planeta, até mesmo seus conceitos, como aponta Apple (2001), quando diz que "(...) o neoliberalismo transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico e não um conceito político" (p.22). A onda da globalização formou um tsunami do neoliberalismo e toda a nossa estrutura social e subjetiva já está respingada, correndo sérios riscos de afogamento.

Considerando a obrigatoriedade da escolarização básica, podemos afirmar que alunos e alunas - que têm por direito acesso à escola pública para se desenvolverem intelectualmente, socialmente e culturalmente - são vítimas desse

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm (acessado em 28/12/2021)

projeto e acabam confinados em espaços previamente definidos por um Estado que executa os interesses das empresas e não os do povo. A esse respeito, Michael Apple (2001) acrescenta:

Além disso, é lamentável, mas é verdade que a maioria de nossos modelos atuais de educação tendem a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade. Grande parte disso tem a ver com as relações entre a educação e a economia, com divisões de gênero, classe e raça na sociedade como um todo (...) as ligações entre educação e bons empregos ficam mais tênues ainda quando examinamos de perto o que é realmente o mercado de trabalho assalariado. Estatísticas cor-de-rosa dos lucros do mercado de ações e da criação de riqueza obscurecem o fato de que, na economia que existe de fato, uma enorme quantidade de empregos requer muito pouca qualificação e muito pouca educação formal. (APPLE, 2001, p.9)

O fato de que - como indica Apple (2001) - muitos empregos atuais não necessitam de qualificação e formação formal, deixa ainda mais nítido que diante da lógica do mercado atuante na estrutura escolar e suas definições, a tendência é que a precarização do ensino se intensifique. Com ideias disfarçadas de inovação, organizam o sistema escolar de um jeito esdrúxulo e estratégico para afastar ainda mais a possibilidade de processos educativos que promovem a expansão do conhecimento e a diminuição das desigualdades. Conforme Corti:

Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõe (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecer a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorias (CORTI, 2019, p.52)

É importante também salientar que na lógica democrática, *o poder emana do povo*. Ao menos deveria ser assim. Mas como destaca a professora, estamos assistindo um desnude da própria política "(...) uma vez que os atores que definem a agenda educacional não foram eleitos, mas promovem a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população" (p.52). E, neste caso, às custas do direito social e humano à educação.

Entendendo a escola como o próprio mercado, na visão do poder público, Apple (2003) nos traz considerações revelantes: "O discurso do 'mercado' traz visões distintamente diferentes - de ponta a ponta - do discurso da produção" (p.23).

Segundo o autor, "(...) a linguagem do 'consumidor' cria uma realidade que não é a linguagem do operário, do capitalista, do proprietário ou do produtor (...) cada termo situa-nos como sujeitos sociais em relações particulares com os processos econômicos e sociais" (APPLE, 2003, p. 23). Diante dos interesses empresariais na decisão sobre as escolas, seguindo ritmos mercadológicos, podemos considerar que o lugar que outrora fabricava operários, agora almeja produzir consumidores. Em nome do lucro, reduzem à uma empresa um espaço que poderia ser um corpo vivo. Ou como escreveu Viviane Mosé (2014):

Um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão - um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado à comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo (...) é preciso que a escola seja um lugar onde os conteúdos se relacionem, sempre que possível, com situações vividas pelos jovens e pelas crianças, e a aprendizagem aconteça em situações em que eles se reconheçam. É também preciso que a escola seja um lugar voltado para desenvolver e estimular o gosto por aprender e a alegria de produzir conhecimentos, sempre com o objetivo de ler e intervir no mundo (MOSÉ, 2014, p.56).

Mesmo com um cenário atual tão desesperançoso, existem sabedorias importantes, fortes e que alimentam a coragem: "A ESCOLA É NOSSA" – diziam os(as) secundaristas, em 2015, para toda a sociedade ouvir (quando ocuparam escolas na cidade de São Paulo para evitar seu fechamento). "A ESCOLA É NOSSA" - que seja assim. Porque talvez a principal função da escola, deva ser pertencer aos seus alunos e alunas. Mas para que isso seja possível, nossa sociedade tem muitos desafios a serem superados. Entre os tantos, aqui destaco um bastante emergente: **parar de culpar as professoras.**

1.3 Sobre a profissão docente

1.3.1 Algumas percepções iniciais sobre a prática

Uma escola-mercado num país onde o atual governo, enfaticamente, profere discursos que fomentam ideias como "escola sem partido", "retorno do ensino religioso, moral e cívico", "escolas militares", "ódio ao Paulo Freire", "proibição de discussões de gênero e sexualidade", "deus acima de todos", "ensino neutro", etc. Esses apontamentos não são novos, os títulos são reorganizados, mas o discurso

em sua base é o mesmo: a educação é ruim porque falta moralidade, controle, limites e porque existem professoras doutrinadoras, sem neutralidade. Sabemos que o discurso da "neutralidade" é uma enganação. Uma escola "sem partido", carrega uma ideia de que ela não pode ser crítica, sugere que ela deva ser alienada, isso é neutralidade? LINARES e BEZERRA intensificam:

Por todos os cantos, consultorias oferecem a governos "soluções inovadoras". Fundações ligadas a bancos e a grandes empresas passam a ser articuladas e integrantes de políticas governamentais que visam drenar recursos públicos, desmontando e desconstruindo o direito à educação. O eixo é sempre o mesmo: atacar docentes. Entre governos e gestores, repete-se a ladainha de que o professor é desqualificado. Esta afirmação, tomada como inquestionável, tem legitimado o discurso dos adeptos do movimento Escola sem Partido, segundo o qual o professor é um doutrinador-pervertido. (LINARES, BEZERRA, 2019, p.128).

Ensino religioso numa perspectiva única do cristianismo, ignorando todas as diversas crenças sociais é neutralidade? Escolas militares - que usam métodos inspirados em cartilha militar, é neutra? Rudá Ricci que pesquisou a militarização recente de algumas escolas públicas, contextualiza um pouco para nos ajudar a refletir:

O cotidiano do aluno é profundamente alterado e o aprendizado é substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento. Ele é obrigado a vestir uniforme militar completo de estudante. Camisa para fora da calça pode gerar advertência. O corte de cabelo dos meninos segue o padrão militar e as meninas devem manter o cabelo preso. Esmalte escuro é proibido, assim como acessórios muito chamativos. Mascar chiclete, falar palavrão ou se comunicar com gírias também são práticas banidas da escola desde que ela se tornou militar. Em seguida são perfilados em formação militar, seguida da revista de um coordenador de disciplina. (RICCI, 2019, p.109).

Expressar a sociedade como se existisse apenas um "normal" chamado heterossexualidade-cisgênera, ignorando todos os outros corpos e existências, é um posicionamento neutro? Demonizar um professor que nos disse que "a educação é um ato de amor", demonstra algum nível de imparcialidade? À mim, não.

E é este professor - que disse que a educação é um ato de amor porque é um *ato de coragem* -, que trago para nos ajudar a enfrentar toda essa "neutralidade" que nos circunda. Sobre a docência, o professor Freire nos ensina:

(...) Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas.

Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, com esforço de recriação e procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1983, p.96-97)

"Professoras estão na escola para ensinar e não para doutrinar" – dizem as vozes neutras. Ensinar sem aprender ou aprender sem ensinar não existe. Porque foi "(...) aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (...) aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender" (FREIRE, 2006, p. 24). E o professor conclui:

(...) Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, 2006, p.24).

"Na escola os alunos têm que aprender a escrever, ler, fazer contas e não ficar discutindo política" - dizem os neutros. Pois faço dos questionamentos de Freire (2006), os meus:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2006, p. 30).

"Porque a escola não tem nada a ver com isso" - responderão os neutros. Como vimos nos itens anteriores, a escola tem sim, muito a ver com isso. E como também já é sabido, apesar da escola, na perspectiva do poder público, ser atualmente, uma espécie de supermercado a ser vendido para uma grande rede, a escola é muitas coisas. A mais óbvia delas é que a escola é um "mundo social", como justifica Willard Waller (1961) de uma maneira simples: "(...) a escola é um mundo social porque seres humanos vivem nela" (1961, p. 2).

E o autor da *Sociologia do ensino* nos traz mais duas informações fundamentais: 1- "crianças e professores não são inteligências desincorporadas,

nem máquinas de ensinar ou de aprender, mas todos os seres humanos que se associam num complexo labirinto de interconexões sociais" (WALLER, 1961, p.2) e 2- "(...) Para que ninguém seja enganado, as coisas mais importantes que acontecem nas escolas resultam da interação de personalidades" (WALLER, 1961, p.2). Ou seja, por mais que existam forças do poder público que almejam uma escola dissociada das questões da sociedade, este desejo em boa parte cai por terra porque a escola é, indiscutivelmente, "um microcosmo que reflete o macrocosmo" (WALLER, 1961, p.1).

Para Waller, existe um recurso importante e complexo de ser colocado em palavras, mas que pode ser uma ferramenta poderosa para o trabalho docente: o *discernimento social*.

Os professores adquirem algo da experiência que não está incluído em seus cursos "profissionalizantes", algo ardiloso que é difícil de colocar entre as capas de um livro ou dentro de um texto. Este algo mais é o **discernimento social**. O que o professor adquire da experiência é uma compreensão da situação social da sala de aula, e uma adaptação da sua personalidade às necessidades daquele meio. (WALLER, 1961, p.2 – grifos meus)

Para contextualizar melhor este conceito, vou trazer algumas informações sobre a pesquisa realizada e o ponto de vista do autor.

O estudo de Waller (1961) é sobre a vida dos seres humanos na escola sob o ponto de vista sociológico. Ele reconhece que a formação docente trouxe muitas melhorias para o ensino, porém, aponta que profissionais da docência ainda aprendem pontos importantes - que poderiam estar contemplados na formação - com a experiência prática da profissão. Um desses pontos, decisivos para o sociólogo, é o discernimento social - que também foi traduzido como "percepção social" (na publicação original está *social insight*). Para compreender a situação da sala de aula e conseguir adaptar sua prática para este contexto, segundo o autor, é necessário olhar para a situação como ela é.

A sala de aula está necessariamente dentro de uma escola - e as escolas, como sabemos, têm suas funções. Para Waller (1961), uma dessas funções é ser um *canal de mobilidade vertical*, ou seja, de "separar os indivíduos em classes que correspondem, a grosso modo, a certos estratos profissionais e sociais". (WALLER, 1961, p.5). Para o autor: "as escolas fazem a triagem de todo o material humano que chega, mas elas não submetem todas as crianças ao mesmo tipo de processo"

(WALLER, 1961, p.4). E na lógica do que ele chama de "mobilidade vertical", crianças ricas são levadas por elevadores expressos, enquanto crianças pobres tendem a ser derrubadas muito cedo. O autor também aponta uma segunda função da escola: *agencia do processo cultural* e contextualiza:

As experiências comuns de um grupo de pessoas que vivem juntas sob certas circunstâncias dão uma aparência de unidade e operam para dar ao grupo um sentido de passado comum que é a marca da assimilação. O tempo está na essência do processo cultural. Há, porém, no processo cultural um intercâmbio multilateral de atitudes e definições de situações, de técnicas e conhecimentos relativos aos elementos da cultura. É este processo de transmissão e intercâmbio que nós teremos particularmente em mente quando falarmos do processo cultural. A aprendizagem escolar é o meio através do qual este intercâmbio acontece (WALLER, 1961, n.p.)

O autor nos indica que grupos divergentes atuam igualmente nas escolas. Ele coloca:

(...) Proibicionistas, reformadores, profissionais, partidos políticos, empresas de utilidade pública, sectários, moralistas, defensores da loja aberta, sindicatos socialistas, nacionalistas, chauvinistas e patriotas - todos buscam controlar o currículo, a composição do corpo docente e o método de instrução (...) a situação varia de forma desconcertante e contraditória, segundo condições locais discrepantes, mas as escolas sempre estão no foco do conflito da comunidade (WALLER, 1961, n.p.)

Para o sociólogo, esses grupos conflitantes, muitas vezes estabelecem acordos entre si, levando a escola a acomodações, "incorporando acordos que muitas vezes envelheceram tanto que seu propósito original foi esquecido" (WALLER, 1961, p.5).

Estas duas funções da escola: *agencia do processo cultural* e *canal de mobilidade vertical*, muitas vezes estão misturadas e, segundo o autor, no ponto de vista individual elas são indistinguíveis. E ele questiona se esta visão de educação corresponde com a filosofia social da nossa sociedade: a teoria democrática. E conclui:

(...) Há muita desigualdade e injustiça na sociedade capitalista, e ao mesmo tempo, muito poder sobre o destino dos outros está nas mãos de pessoas irresponsáveis. Há muito poder arbitrário na sociedade socialista (...) A única conclusão justa é que nenhuma sociedade moderna é completamente democrática. (WALLER, 1961, p.5)

Ter a percepção social do que engloba a escola como ela é e a situação da sala de aula como ela é, fortalece a atuação docente porque este discernimento não só permite que haja uma interação entre alunos(as) e professoras mais conectada

com a realidade do espaço onde estão, da comunidade onde estão, como blinda as novas profissionais da clássica frustração de iniciante. Sobre isso Waller descreve:

(...) O jovem professor vem animado do curso de formação para assumir sua primeira posição. Ele acumulou muito idealismo durante o treinamento; ele está entusiasmado com seu novo trabalho e com a auto satisfação que ele lhe trará. Normalmente também está feliz com a perspectiva de, finalmente, receber um salário por seus serviços. Quando ele entra na cena da labuta, a qual ele imaginou possuir um certo esplendor, pintada com fortes pinceladas de utopia, ele se decepciona; a comunidade lhe parece estéril, sórdida, desanimada; a própria escola é sem atrativo (...) ele luta em vão contra a desilusão e finalmente se rende. (WALLER, 1961, p.6)

E aqui preciso acrescentar que ter percepção social, não significa aceitar as condições precarizadas e as diversas violências. "Porque sei que existem e as enxergo, me conformarei e serei brilhante" - de forma alguma. Tampouco criticar as profissionais que se "rendem". Considerando a complexidade que o próprio Waller aponta sobre a inserção do *discernimento social* nos livros da formação docente, por se tratar de uma percepção muito específica, que corresponde ao mundo social da escola - e cada escola é um mundo particular – a ideia de trazer essa discussão é justamente fortalecer a necessidade de uma formação mais conectada à realidade escolar e, principalmente, de reconhecer como imprescindíveis para o processo formativo, os conhecimentos das professoras em atuação na rede escolar – adquiridos de sua experiência, do que de fato acontece e é possível no chão da escola.

Isso demonstra a importância, por exemplo, de não passar por um estágio, de forma desatenta e achar que as professoras das escolas não sabem ou não querem fazer uma ação educativa que visualizamos como "ideais", enquanto somos licenciandas(os) cheias(os) de imaginação sobre aulas e processos incríveis e transformadores.

A ideia também não é furar os balões inventivos das futuras professoras, jamais, a escola está sedenta por ideias incríveis, porém, para que estas possam acontecer, elas precisam ser possíveis. Neste sentido, ter entendimento mais profundo e conectado da situação real da escola, da sala de aula, mantendo contato direto com o conhecimento das profissionais que já estão nesse chão, surgem mais condições de efetivar práticas e ideias inovadoras pois, estando em consonância com a realidade, elas se tornam possíveis.

Identificar como a escola foi, pensar sobre como ela poderia ser, mas, principalmente, perceber como ela é – esses são alguns dos desafios para uma formação mais vinculada com a realidade do trabalho docente escolar.

1.3.2 As barreiras da formação docente

O professor Dermeval Saviani (2009) elencou alguns aspectos históricos e teóricos importantes para elucidar o território da formação docente no Brasil. Para Saviani, o preparo de professoras surge com mais ênfase após a independência e com o início das discussões acerca da instrução popular. A partir de 1890, prevaleceu o modelo das Escolas Normais, mesmo enfrentando desafios frente às críticas do poder público que as considerava insuficientes. Por exemplo, segundo Saviani (2009), Couto Ferraz - presidente da Província do Rio de Janeiro em 1849, fechou a Escola Normal de Niterói, implementando um projeto que definia a atuação de professores-adjuntos como auxiliares de professoras regentes atuantes nas escolas, e assim, seria feita a formação necessária. Porém, os cursos normais continuaram sendo implementados e em 1890, a reforma da instrução pública do estado de São Paulo marca um importante início de expansão da Escola Normal. Essa reforma, segundo Saviani (2009) foi marcada por dois vetores:

(...) enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal - na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os cursos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógica-didática não estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 145)

O golpe militar de 1964, determinou mudanças na legislação de ensino, entre elas, a modificação do ensino primário e secundário, renomeando-os "primeiro grau" e "segundo grau". Com as alterações, as Escolas Normais deixaram de existir e a formação docente se transformou em "habilitação específica de 2º. grau para o magistério". Redução do tempo de formação e o equívoco de diversas escolhas correspondentes a este, resultou em precariedade, em especial, para o ensino primário e sobre isso, Saviani (2009) nos conta:

A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de "revitalização da Escola Normal" (Cavalcante, 1994, p.59, 76 e 123). Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas. (p. 147)

Com o fim do regime militar e a mobilização de educadoras e educadores, houve uma expectativa de que as questões acerca da formação docente seriam avaliadas e melhoradas, porém, após muita disputa e discussão, a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei Federal n. 9394 de 1996) não correspondeu à expectativa:

(...) Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p. 148)

A partir da nova LDB houve uma sequência de reformas tanto na formação docente, quanto nos sistemas escolares. E como registrou o professor Pablo Gentili:

Poucas vezes os sistemas latino-americanos experimentaram uma variedade tão ampla e ambiciosa de reformas em tão pouco tempo. Não obstante, ainda que medir a euforia e a decepção seja um assunto sociologicamente arriscado, um sentimento parece difundir-se: de maneira geral, são poucos os que confiam que estas reformas sirvam para produzir a tão ansiada mudança. A escola está mudando para continuar sendo a mesma. Haja desencanto... (GENTILI, 2003, p. 18)

É, professor Gentili, haja desencanto! A professora Roselane Fátima Campos⁷, produziu uma análise acerca da reforma da formação inicial de professoras da educação básica, implementada pelo governo brasileiro na segunda metade dos anos 90 do século passado. O trabalho realizado por ela, demonstra que a reforma – para além de indicativos para uma nova organização de currículos, "(...) criou uma nova institucionalidade que torna possível o gerenciamento do magistério a partir de "ferramentas" originadas na lógica empresarial" (CAMPOS, 2003 p.83).

⁷ Faculdades de Educação e Psicologia de Joinville.

Com a LDB de 1996, a formação superior foi exigida para todas as professoras, exceto para quem já estava em atuação na educação infantil. A aceleração da formação, neste período, se fez necessária para que a demanda fosse suprida. No entanto, para atingir esse objetivo, o aligeiramento e a massificação da formação foram mecanismos chave, com base em um currículo que enxugou o repertório teórico dos cursos de formação e o focou na prática – "(...) dessa perspectiva, a teoria fica subjugada às determinações da prática, constituindo-se em elemento secundário na formação profissional" (CAMPOS, 2003, p. 99).

No caso da formação em Artes Visuais – Licenciatura na UDESC, houve mudanças como: a retirada da Sociologia e da Filosofia. Depois de diversas alterações, o currículo que compôs minha formação, resultou nas seguintes disciplinas: Concepções Psicológicas de Aprendizagem, Prática de Ensino I e II, Pesquisa na Escola, Desenho Infantil, Cultura Visual, Metodologia do Ensino da Arte I e II, Leitura de Imagem, Ações Educativas em Espaços Culturais, Libras, Arte Africana e Afro-brasileira e Estágio I, II, III, IV. O restante do currículo é composto por disciplinas comuns ao bacharelado, parte delas específicas da teoria da arte e das chamadas "disciplinas de ateliê", que são as práticas e pesquisas artísticas das diversas técnicas das Artes Visuais.

Quando cheguei no mestrado em Educação, uma das primeiras constatações foi a de que passei por toda uma licenciatura, me preparando para dar aulas na escola, e em nenhum momento tive acesso a discussões acerca do que é escola, como surgiu, relações sociais na escola, contextualizações da sala de aula, história da educação, da formação de professoras, reformas educacionais, etc. Num primeiro momento a indignação foi enorme, porém basta investigar o que está por trás e fica bastante evidente que assim como os sistemas escolares são vítimas de projetos empresariais do poder público, o mesmo ocorre com as formações de professoras do nível superior, o que – depois de elucidado – fica nítido e coerente com os projetos propostos: se a escola é a organização para o mercado de trabalho – a partir do interesse das empresas, é evidente que professoras receberão uma formação também técnica e restrita, inclusive para focar em resultados para este mercado e não para transformações sociais que – caso efetivadas – poderiam ameaçar as paredes robustas dos dominantes e seus anseios de próspera desigualdade social.

Voltando ao texto de Campos (2003), ao analisar os documentos que foram arquitetados para estabelecer as bases para a nova formação docente, a autora observou que a legislação indica a lógica das competências técnicas "(...) como a dimensão fundante da profissionalização do magistério, distanciando-se sobremaneira de uma formação ampla, que forme um educador" (p.87). E a professora reforça a marca oriunda do projeto de reforma na formação:

(...) passar de uma formação baseada na lógica da oferta para uma lógica baseada na demanda. Se a demanda é "puxada" pela educação básica, então, a oferta da formação deve atender as normatizações requeridas por esta. Nesse sentido, evidenciam-se claramente os aspectos restritivos que constroem a formação dos professores a uma dimensão fundamentalmente técnica.(...) Nesse contexto, a formação por competências apresenta-se como a abordagem capaz de dar conta da construção de uma profissionalidade reconhecida e que se reconhece não mais como dominada por forças carismáticas, pelo dom, ou pelo engajamento político, mas pela virtuosidade do resultado.(CAMPOS, 2003, p.98)

Para uma escola-mercado, uma formação profissional técnica-mercadológica. E as professoras Dias-da-Silva e Muzzeti (2008), nos alertam sobre uma outra barreira que a formação docente também enfrenta: o desprestígio da área.

(...) a separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores. A rigor, a maioria das licenciaturas brasileiras ao longo do século XX perpetuou o chamado modelo 3+1, sendo reduzido ao mínimo estabelecido em lei, portanto restrito ao oferecimento das quatro disciplinas: *Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática e Prática de Ensino* - disciplinas que, em geral, ficam ao cargo de departamentos ou faculdades de Educação e são precedidas e pouco articuladas com as chamadas "disciplinas de conteúdo". Alguns estudos apontam que tal concepção curricular está diretamente ligada ao menor prestígio acadêmico da área de Educação (DIAS-DA-SILVA, MUZZETI, 2008, p.130)

As professoras nos indicam que a área da Educação teve origem na criação das Faculdades de Filosofia no século passado, "(...) cujo corpo docente contratado para trabalhar na área - sobretudo Didática e Metodologias do Ensino, foi majoritariamente composto por mulheres, arregimentadas mediante sua experiência no ensino público, com menor capital cultural e escolar que os demais catedráticos" (DIAS-DA-SILVA e MUZZETI, 2008, p.130). O desprestígio, provindo da cultura universitária, é histórico, marcado por vários momentos e ao revisá-los fica bastante nítido que "a criação dos cursos de licenciatura parece ser um ônus para os

cientistas consolidarem seus projetos de bacharéis" (DIAS-DA-SILVA e MUZZETI, 2008, p.130).

Acrescentam, ainda que, para além da questão de gênero que potencializou a desvalorização da formação (nada surpreendente em uma sociedade patriarcal), o período da ditadura militar intensificou a lógica tecnicista nos cursos de licenciatura, agravando "(...) a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, rotulados como politicamente alienados no clássico seminário sobre a formação de professores realizado há quase vinte anos na USP (CATANI *et al*, 1986)" (DIAS-DA-SILVA e MUZZETI, 2008, p.131). E complementam:

Nos últimos anos, apesar do fortalecimento da produção de conhecimento na área educacional (...) pouco se avançou nos desenhos curriculares para as licenciaturas em algumas Universidades nos anos noventa e às tentativas de criação de disciplinas "integradoras" e detalhamento de projetos de estágio (PEREIRA, 2000). A rigor, a grande maioria dos cursos de Licenciatura nas Universidades públicas continuaram se constituindo em apêndices dos cursos de bacharelado. (DIAS-DA-SILVA, MUZZETI, 2008, p.131)

Há, portanto, uma luta concorrencial na universidade, coisa que eu mesma senti desde o início da minha formação, porém só pude discernir a partir desta pesquisa. E aqui quero lembrar uma experiência pessoal, lamentável, mas que merece registro, tanto por evidenciar na prática a questão do desprestígio acerca da licenciatura, na minha experiência de licencianda, quanto para destacar a violência que bacharéis despreparados cometem ao ocupar lugares que não lhes caberia.

Um dia, conversando com uma colega da graduação, pensamos juntas: *e se tentarmos uma sala na universidade, para oferecer oficinas para a comunidade?* – lembro que ficamos super animadas, seria uma possibilidade de não só oferecer oficinas, quanto participar delas – considerando que, nas disciplinas práticas de ateliê, nossa carga horária era reduzida e um tanto quanto incoerente (tínhamos aula de escultura em gesso, porém não tínhamos aula de cerâmica, o que seria mais coeso para a atuação no campo escolar, compreendendo a acessibilidade da argila) – ou seja, nossa ideia parecia perfeita para praticarmos as técnicas e a prática docente. Eufóricas, corremos para o DAV - Departamento de Artes Visuais, para levar nossa proposta para o chefe de departamento, o "*Professor V*" – Bacharel em pintura. Com muita empolgação, contamos nossa ideia e falamos: *seria muito interessante, professor, pois já que iremos nos formar artistas-professoras, seria um modo de ampliar nosso repertório e experiência! O*

"*Professor V*" então riu, de forma jocosa, e nos respondeu: *Vocês não irão sair daqui formadas artistas, vocês male-male sairão formadas professoras*. Um balde de água fria. Infelizmente, não foi o único.

E para não me estender – poderia narrar diversas situações – trago apenas mais um depoimento, bastante relevante. Em uma aula sobre práticas que englobam processos criativos a partir de vídeos, fotografia, publicações e outros meios, uma professora-bacharel, a "*Professora R*", já estava iniciando quando cheguei e comuniquei a todos e todas: *Pessoal, amanhã vai rolar uma assembleia para apoiarmos a greve das professoras do Estado, precisamos participar, educação não é mercadoria!!!* Ninguém se manifestou. Naquela aula apresentamos nossos mapas criativos individuais, fui uma das últimas a apresentar. Quando a aula terminou, a "*Professora R*", antes de sair da sala, olhou para mim e disse: *Poxa, Ana, você tem um mapa criativo tão promissor, ideias tão interessantes, uma pena você estar tão envolvida com as questões da educação*. Decepcionante. Eu gostava dela, das aulas criativas. Mas, a partir daquele momento, não me interessei mais. Foi lamentável e determinante, pois ali enxerguei um muro: por que uma professora não pode ser criativa e uma artista promissora? Por que a arte não pode estar relacionada com envolvimento e seriedade *com as questões da educação*? Ou mais: como estar envolvida com a educação, estaria "prejudicando" meu desenvolvimento artístico? Ou minando minhas potencialidades criativas? Que métrica é essa que coloca o ser artista acima do ser professora? Que peso existe no "professora" que, nessa hierarquia inventada, ela despenca?

E aqui, retomo as professoras Dias-da-Silva e Muzzeti (2008), que realizaram uma pesquisa acerca da reestruturação das licenciaturas, diante das lutas concorrenciais no campo universitário, e vivenciaram, no próprio cotidiano (atuando à frente das disciplinas de Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino em cursos de licenciatura de universidades públicas) a desvalorização da área. Elas apontam:

(...) o campo universitário, com suas relações de dominação e poder, fruto de lutas concorrenciais em momentos anteriores, hierarquiza, no seu interior, seus objetos legítimos, dignos de serem estudados, dignos de interesse e investimento intelectual. E, ao estabelecer seus graus de excelência, impõe uma grande diferenciação social entre o bacharelado e a licenciatura, onde o bacharelado ocupa o lugar de autoridade científica. (DIAS-DA-SILVA, MUZZETI, 2008, p.132)

E reforçam:

(...) a hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira (no interior do campo) é ocupada pelas disciplinas "ditas de conteúdo". Já as chamadas "disciplinas pedagógicas", consideradas um saber "de segunda categoria", têm ficado relegadas sob o título de saberes pedagógicos, sem conteúdo científico legítimo (DIAS-DA-SILVA, MUZZETI, 2008, p.132)

Por fim, as professoras arrematam:

(...) a Universidade, na maioria das vezes liderada pelos colegas bacharéis, não reconhece nas disciplinas de natureza educacional seu papel (decisivo) para a compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea, pressuposta no estudo dos fundamentos filosóficos e sociais da educação que permitem analisar os projetos sociais em disputa, essenciais para a formação política dos futuros professores. A universidade não legitima (ou desconhece?) os conhecimentos produzidos pela área da educação sobre os sujeitos e processos da educação escolar, a construção histórica dos conteúdos escolares ou de suas práticas de gestão, incluindo as políticas públicas. (DIAS-DA-SILVA, MUZZETI, 2008, p.135)

Aqui chegamos à um ponto determinante: a falta de reconhecimento das disciplinas da educação, em conjunto com a supervalorização das "disciplinas de conteúdo" num campo de disputa acadêmica, em consonância com uma legislação mercadológica e o senso comum construído pelos *influencers* das políticas públicas que formam um ataque arquitetado (e histórico) contra a formação e o exercício da profissão docente (a docência universitária e a docência escolar). Retomo Saviani (2009), que complementa:

(...) não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problemas das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153)

Dias-da-Silva e Muzzeti também ressaltam: "Refém da luta concorrencial interna no campo universitário, a maioria dos currículos têm sido reformulados ignorando a contribuição que poderia advir das escolas e dos próprios professores da educação básica" (DIAS-DA-SILVA, MUZZETI, 2008, p.138). E, apesar do entendimento de todos os desafios que enfrentam as professoras das licenciaturas – em meio a tantas disputas – as autoras trazem um alerta: "(...) reféns da luta concorrencial interna, talvez estejamos apenas reproduzindo o conservadorismo

universitário, comprometendo avanços e impedindo a construção de projetos políticos-pedagógicos efetivamente inovadores" (DIAS-DA-SILVA, MUZZETI, 2008, p.138).

O desencanto que o professor Gentili (2003) nos aponta, quando afirma que a escola está mudando para continuar sendo a mesma, alcança professoras com intensidade. O fardo é pesado: em meio a tantos ataques e com uma perspectiva tão desestimulante: somos menos cientistas acadêmicas, somos menos na nossa formação, nossa profissão é menos, nosso salário é menos e somos culpabilizadas por todas as mazelas da educação – quiçá da sociedade – quando numa mesma via, as mesmas vozes, culpam a educação por todas as mazelas sociais.

Porém, mesmo em *tempos de desencanto* (GENTILI, 2003), é preciso destacar que muitas professoras, em escolas e na academia, seguem resistindo e criando estratégias possíveis. Apesar de toda a estrutura violenta, tive a honra (e a sorte) de encontrar professoras que “desobedecem” às normas para garantir, nos encontros do cotidiano acadêmico, discussões e materiais que nos abastece para as pelejas da profissão. Assim como presenciei, no meu próprio trajeto escolar e nas escolas que abriram as portas para o meu processo formativo, professoras que, em meio a situações deploráveis de trabalho, realizam projetos incríveis e possíveis com seus alunos e alunas. A todas essas professoras que resistem e transformam, mesmo com tanta contra-corrente, me inspiro.

E para finalizar, quero citar uma aluna do terceiro ano, presente em meu último processo de estágio em Artes, numa escola pública estadual. Em um dos nossos encontros, intitulado *A memória é uma revista*, listamos memórias de nosso trajeto escolar e conhecimentos importantes, para compor uma publicação-revista com conteúdos acerca de nossas experiências. Em uma das páginas, ela escreveu:

Nessa estrada, passamos por muitas dificuldades. Várias barreiras foram quebradas e muitas ainda não foram, porém, diante de perdas e vitórias, continuamos seguindo firme, sem desistir (Aluna do terceiro ano do Ensino Médio, in SPADA, 2017, p.43)

Ah, as brechas! Sem elas, o que seria de nós? E para continuar seguindo, *firme e sem desistir*, abordarei na sequência, a função do ensino da Arte na escola e seus desafios, perante este cenário catastrófico e mercantilizado ao qual estamos socialmente submetido.

1.4 Sobre o ensino da Arte

O ensino de Arte na educação brasileira teve seu início *oficial* datado em 1816, a partir de um decreto assinado por D. João VI, que determinava a fundação de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro. Desde seu início, refletindo inclusive algumas disputas políticas entre Portugal e França, o ensino da Arte que chegou ao Brasil, já chegou alimentando preconceitos. Expressões artísticas que ocorriam aqui foram interrompidas e questionadas, a professora Ana Mae Barbosa completa:

(...) Este processo de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre a massa e a arte, concorrendo para isto também uma variante de ordem psicossocial, ou seja, o fato de que a emotividade e o sensualismo do mestiço brasileiro encontravam no barroco formas mais próprias de expressão, suscetíveis de autenticidade (BARBOSA, 2017, p.20)

De acordo com a professora, afastando a arte do contato popular e restringindo-a para os "talentosos", era alimentado "um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura (BARBOSA, 2017, p.20). No decreto assinado por D. João VI, isso está implícito, segundo Barbosa:

O texto legal caracteriza a Arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma. Mesmo como acessório da cultura e instrumento da modernidade de classificação social, as atividades de caráter estético ligadas às artes visuais tiveram pouco prestígio em comparação à larga e profunda aceitação das atividades estéticas ligadas à literatura (...) O grão de valorização das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuíta, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuando preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos. (BARBOSA, 2012, p.21)

A Escola de Ciências, Artes e Ofícios, dez anos depois de sua inauguração, transformou-se na Academia Imperial de Belas Artes, e acolheu em seu interior, somente a aristocracia, reforçando as distinções sociais e afirmando a arte como campo da elite. Segundo Ana Mae Barbosa, "restou à Arte apenas o caminho estreito e pouco reconhecido de se afirmar como símbolo de distinção e refinamento

(...) quando transpôs para o Brasil o hábito das cortes europeias de incluir as Artes na Educação dos Príncipes". (BARBOSA, 2017, p.26)

A criação artística (atividade manual) começou a ser aceita, de forma moderada, pela sociedade como um símbolo de refinamento - quando praticada pelas classes abastadas. A prática pelas classes desfavorecidas, ou a Arte como trabalho, tem seu prejuízo estabelecido em profundas raízes. Segundo Ana Mae, isso surge com o preconceito contra o trabalho - resultado do hábito português de viver aos custos das pessoas escravizadas. A professora completa: "(...) daí o fato de o preconceito contra a Arte aplicada à indústria, na Arte como trabalho, durante as sete primeiras décadas do século XIX, quando um quarto da população do país era composta de escravos". (BARBOSA, 2017, p. 27)

A discussão da arte na educação começa a ser efetivada com força, a partir da primeira industrialização brasileira em 1870, devido a demanda da própria indústria em relação ao desenho técnico. Os primeiros modelos que surgem, se consolidam estritamente ao ensino do desenho, focado no desenvolvimento de produtos, bem distante do que entendemos atualmente como *processos artísticos de criação*. No início do século XX, a escola brasileira tentou se adaptar às mudanças provindas da Abolição e pela instauração da República, "esse processo foi tão lento que alcançou o século seguinte" (BARBOSA, 2017, p.31). A Arte na escola, restrita ao desenho, se estabeleceu na escola *primária e secundária*. Depois de diversas fases e adaptações, finalmente o ensino da arte (e não o ensino do desenho técnico) foi incluído no currículo em 1971, por obrigatoriedade da lei n. 5.692/71. No entanto, a falta de profissionais para realizar este ensino impediu que ele fosse efetivado na "expressão e criatividade" de alunos e alunas, conforme indicava a legislação. Com intuito de melhorar a formação inicial, dois anos depois, surgiu a licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos e com o objetivo de formar profissionais nas linguagens de artes plásticas, teatro e dança. Sobre este contexto, Rejane Coutinho (2012), reforça:

A situação da formação dos professores de Arte no Brasil tem uma história peculiar. Os conhecidos *Cursos de Educação Artística*, que surgiram na década de 1970, foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional de ensino de Arte na escola brasileira. A Lei n. 5.692/71 incluiu a atividade de *Educação Artística* no currículo escolar e só depois providenciou a criação das licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a necessidade implantada. Na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram

reformular seus currículos se adequando às demandas daquele momento. (COUTINHO, 2012, p. 172)

Com os resultados insatisfatórios, visto o tempo curto de formação sob a ótica polivalente, a estratégia criada para auxiliar o trabalho da professora na prática, foi a criação de materiais didáticos porém, estes eram compostos com uma visão bastante limitada, onde ofertavam lógicas individuais e incentivaram crenças acerca de talento, dom, o que, na sua aplicação, acabou desmotivando estudantes que não se encaixavam na métrica eurocêntrica utilizada para medir o que era *belo* (bem sucedido) e *feio* (fracassado). Atualmente ainda vivemos estes reflexos (somados à tantos outros), visto que muito comumente, ao adentrar na sala de aula para a aula de arte, muitos(as) alunos e alunas já anunciam: “não sei desenhar”, “não gosto de desenhar”, “não vou desenhar”, como se o desenho fosse a única possibilidade do fazer artístico e como se “saber desenhar” estivesse restrito ao que consideramos o desenho técnico realista, hiper-realista.

No livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, organizado por Ana Mae Barbosa (2012), a professora, abre a primeira parte do livro com o artigo: *As mutações do conceito e da prática*. Ela ressalta que, com a formulação da LDB e a inclusão da Arte nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, é dada (oficialmente) uma importância para a Arte na escola, como ocorre com outras disciplinas, no entanto, brechas da lei não garantiram seriedade e efetivação na construção dos currículos, ressaltando que os PCN resultaram em pouca transformação. E contextualiza:

No Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea (BARBOSA, 2012, p.14).

Apesar de um longo trajeto de transformações, a Arte segue acorrentada em conceitos ultrapassados o que deixa bastante evidente como ainda é vista através de lentes preconceituosas e limitantes do passado, sem a seriedade que lhe é pertinente, tanto do poder público, quanto de boa parte da sociedade civil - que muito lentamente abandona a ideia da arte como algo supérfluo.

Na escola, ela também segue amplamente invisibilizada, sendo constantemente usada *apenas* para a criação de cartões e decorações

comemorativas do calendário escolar. São incontáveis os relatos de professoras que, ao longo do tempo, têm recusado a disponibilizar suas aulas para isso e, em resposta, recebem olhares julgadores ou críticas diretas das gestões escolares. Assim como não é incomum as docentes que ignoram as apostilas por identificarem conteúdos que seguem tradições positivistas, como por exemplo, o desenho geométrico. Porém, muitas professoras, devido a ausência de repertório e pelo efeito do descaso que recebem em seu campo de trabalho, acabam reproduzindo um ensino de Arte incompatível com o tempo e a amplitude do universo artístico contemporâneo. E aqui é preciso ressaltar que não existe plano de carreira para a profissão docente, tampouco incentivo sério e viável para que as professoras possam ampliar seus estudos e perspectivas.

Voltando ao texto de Ana Mae, a partir dos questionamentos: *Como as mudanças no ensino/aprendizagem da Arte estão sendo percebidas pelos professores, como agentes dessa mudança? Que mudanças são essas? Que aspectos dessa mudança são mais problemáticos, pouco entendíveis e mais difíceis de implementar?* – direcionados à professoras de Arte, Barbosa (2012) nos fornece dados organizados em sete etapas, as quais copio abaixo, incluindo algumas considerações da autora, por entender que apresentam um importante panorama:

1 - Maior compromisso com a cultura e com a história. Até o início dos anos 80 o compromisso da Arte na Escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, à livre-expressão, a Arte-Educação acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino. O *slogan* modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela ideia de que todos podemos compreender e usufruir da Arte.

2 - Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra (...) só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte.

3 - Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. (...) A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

4 - O conceito de criatividade também se ampliou. Pretende-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer Arte mas também pelas leituras e interpretações das obras de Arte. Para o modernismo, dos fatores envolvidos na criatividade o máximo valor era a originalidade. Atualmente, a elaboração e a flexibilização são extremamente valorizados. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar (...) são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

5 - A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, ritmo, movimento, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. (...) Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores. (...) rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideais, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente.

6 - O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna. Não mais somente os códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social, etc.

7- Outro aspecto importante da Arte na escola em nossos dias é o fato de se reconhecer que o conhecimento da imagem é de fundamental importância não só para o desenvolvimento da subjetividade mas também para o desenvolvimento profissional.
(BARBOSA, 2012, p. 18-20)

A professora também destaca a importância do respeito à cultura local, alertando que trazer somente o nível erudito dessa cultura para dentro da escola é um equívoco. "As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação dessas classes" (BARBOSA, 2012, p.21). Ao lembrar que aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural nos processos educativos, ela afirma: "(...) uma educação libertária terá sucesso quando os participantes do processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele" (BARBOSA, 2012, p.21). E a professora destaca que isso não significa privar as classes baixas da cultura erudita, afinal, estes são os códigos dominantes (de poder) e todos devem ter acesso a eles pois "a mobilidade social depende da interrelação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular" (BARBOSA, 2012, p. 22). Assim, fica nítido que não podemos mais

compactuar com a prevalência da cultura erudita dentro das escolas, mas sim, garantir uma Arte-Educação que se conecte com a cultura local popular, se interrelacione com outras culturas e ultrapasse os muros. Coutinho (2012) fortalece:

É preciso que o trabalho do professor de Arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas. A comunidade precisa também apoiar a escola, facilitando a construção e circulação dos conhecimentos ali produzidos (COUTINHO, 2012, p.178)

No entanto, como temos visto, são muitas as barreiras que desafiam a prática docente e, especificamente no campo do ensino da Arte na escola, a luta é máxime árdua. O senso comum que diminui ou simplesmente ignora (desconhece?) a importância da arte e a reduz a conceitos ultrapassados ainda é tão consolidado que, muitas vezes, para trabalhar a arte contemporânea na escola, a professora precisa conseguir driblar a própria escola, pois a ideia de que a arte no campo escolar serve apenas para desenhar bonito o cartão do "dia tal" ainda está amplamente ativa. Para proporcionar processos mais atuais e relacionados com a cultura popular, como o grafite, por exemplo, a docente enfrenta resistência e preconceito, inclusive porque, especificamente essa linguagem, é considerada "vandalismo" - opinião amparada por leis que criminalizam a técnica que compõe a urbe. Arte da performance, intervenção urbana, fotografia via celular, *stencil*, multimeios e demais linguagens - quando possíveis de aplicação, têm sido recursos de grande potência em relação aos alunos e alunas, no entanto, em alguns contextos, colocam a arte-educadora numa situação complexa perante as gestões e, muitas vezes, diante das famílias.

O distanciamento de espaços artísticos como museus, galerias, teatros e ateliês também contribuem para a elitização e o afastamento da sociedade do universo artístico. Não é incomum que estudantes, principalmente quando residentes em bairros afastados do centro ou cidades do interior, nunca tenham frequentado esses espaços, tampouco se sentem confortáveis para tal, bem como seus responsáveis, vizinhos(as), amigos(as), etc. Da mesma forma que existe a discussão sobre aproximar escola e universidade, também se discute a aproximação das escolas e dos espaços artístico-culturais. Com a falta de importância da arte para o mercado de trabalho, valorização social e, ao mesmo

tempo, sua potência transformadora, o trabalho docente nesta área, quando se propõe ocupar o chão da escola e ultrapassar suas paredes e velhas convenções, é particularmente desafiador.

Assim como também é árduo enfrentar as inúmeras tentativas (provindas de diversas instâncias) de manter a Arte acorrentada num castelo distante. Seguir no contra fluxo dos projetos políticos que tentam afogar conteúdos que conscientizam, emancipam e expandem o pensamento, exige estratégia, energia e na condição desvalorizada da profissão, em especial na área da Arte – ocupando o fim da linha hierárquica do que é "importante" para o mercado de trabalho - como não sucumbir? A esse respeito Martins (2012) colabora:

Hoje, carregados pelos limites e dificuldades da escola pública e da particular, vejo educadores que lutam pela presença da Arte na escola. Professores que não têm parceiros para estudar, discutir, aprofundar suas inquietações. Professores solitários que pouco são instigados em suas reuniões pedagógicas e que se emocionam quando falam de si num espaço que lhes é negado. Há outros contando os dias para a aposentadoria. Há outros aposentados trabalhando mais do que antes! É nessas ambiguidades do cotidiano que temos de encontrar os espaços da Arte na escola, os brilhos de cada fogueirinha, especialmente num momento de transformar-ações. Afinal, a paisagem humana não deveria ter limites, mas horizontes! (MARTINS, 2012, p.64)

Ao entrar numa escola pública e ter entendimento de que muito comumente não existe espaço apropriado para o trabalho artístico, tampouco materiais mínimos, fica evidente o desrespeito que o poder público e muitas gestões escolares oferecem. E isso fica ainda mais indubitável quando alcançamos materiais oficiais, como o antigo PCN que, sem a menor conexão com a realidade, indicava:

O objetivo deste documento é o de explicitar diretrizes gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos, alunos em escolas de Ensino Médio. As diretrizes enunciadas aqui buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em música, artes visuais, dança, e teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais (BRASIL/PCNEM, 2002, p. 46).

"(...) dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em música, artes visuais, dança e teatro" (BRASIL/PCNEM, 2002, p. 46). Lendo o documento, ingenuamente, entendemos que alunos e alunas recebiam uma formação artística nas mais diversas linguagens,

desde o início da formação básica – ideia completamente incompatível com a realidade. No Ensino Infantil, o recurso arte costuma ser muito utilizado, em função das atividades relacionadas ao desenvolvimento motor e início da alfabetização. Muito comumente recortes, colagens, desenhos, música e dança fazem parte desse ensino. Entretanto, ao ingressar no Ensino Fundamental I, a Arte se isola em uma única disciplina, sem espaço apropriado, obtendo um tempo semanal de oitenta minutos por semana – quando muito – e, muitas vezes, separados em dois blocos de quarenta em dias aleatórios. Em todo meu trajeto de formação docente – bem como meu trajeto escolar - jamais acompanhei um grupo de professoras das mais diversas linguagens da Arte formando estudantes na rede pública.

O que se espera é que uma única pessoa com licenciatura em Arte, consiga – no tempo espaço citado acima – abranger em seu ensino as mais diversas áreas da Arte, o que ressalta a falta de compreensão sobre as especificidades de cada área e dos cursos de formação. Em escolas onde o leque artístico minimamente se amplia, como nos Institutos Federais - que podemos tomar como referência no âmbito de maior diversidade das possibilidades da Arte - a tendência é que as linguagens específicas sejam eletivas e com uma procura bastante problemática. Uma colega com licenciatura em Teatro, Nathalie Soler, professora do IEE em Florianópolis (SC), em conversa por uma mídia social, me confidenciou:

No IEE as aulas de teatro são opcionais. Concorro com dança, vôlei e futsal. Cada ano me esforço mais pra fazer coisas legais, apresentações no final do ano pra dar visibilidade à disciplina. (...) Esse ano, de mais ou menos vinte alunes que eu tinha, apenas duas voltaram para o teatro e só porque não abriu vaga na disciplina que elas queriam. Me senti horrível e super desanimada. E tem sido assim a cada ano. Cada vez menos alunes. Creio que ano que vem não terei mais turmas. No geral, acho que rola de a arte ser aquela disciplina que ninguém precisa se preocupar em passar, não cai no vestibular, sabe. Não vai fazer você repetir de ano. Acostumamos nossos alunes a aprender pra ter nota e hierarquizamos os saberes, mostrando pra eles que tem alguns saberes que são mais importantes que outros ou que determinadas profissões são melhores e mais nobres que outras. E é dessa forma que a escola nós trata também. Cansei de dar aula em espaço que não era adequado (ou às vezes nem ter sala), cansei de receber reclamação de "barulho"... (Mensagem enviada pelo aplicativo Messenger, 2020).

Ressaltando a questão da antiga polivalência que inexiste na atualidade (porque as licenciaturas são divididas por áreas: música, teatro, artes visuais, dança, artes audiovisuais), vivemos em uma realidade onde profissionais específicos(as) dessas âmbitos não compõem o quadro docente das escolas, o que

gera, em alguns contextos, uma coação para a docente do ensino de arte atuar de forma polivalente, mesmo que tenha uma formação específica pois, assim como a LDB abre brechas para que o ensino da arte não exista em determinadas séries, ela também expõe lacunas acerca das formações específicas. Alvarenga e Silva reforçam:

Tal flexibilização (*da lei*) ainda permite que as equipes pedagógicas das escolas exigem que o professor de Arte ensine as quatro linguagens artísticas, mesmo que ele tenha formação específica (em Música, por exemplo) e sob o argumento de que não há outros professores e que os alunos têm direito a acessar todas as linguagens artísticas (ALVARENGA; SILVA, 2018, p.1013 – grifos meus).

Em julho de 2020, em um grupo de docentes de artes visuais, no facebook, criado em 2015, um participante perguntou: "Como vocês atendem à BNCC, sendo específicos de artes visuais?", o professor Flávio foi um dos primeiros a responder:

Professor de artes é como um clínico geral, faz de tudo... meia boca, portanto não atende como especialista, acaba sendo babá de festinhas da escola, o salário, uma decepção. O desrespeito profissional é vergonhoso (...) BNCC já nasceu morta, as graduações são fragmentadas, fácil, faça no mínimo 5" (Julho, 2020).

Entre as outras respostas, as professoras disseram que pesquisam por conta própria, se inspiram na internet, fazem formações informais complementares, misturam as linguagens a partir do próprio entendimento sobre elas. O incoerente PCN-Arte não está mais ativo, pois tivemos a recente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) citada pelo professor Flávio. E é com a análise desse documento que inicio o próximo capítulo.

2. O CENÁRIO LEGAL:

LEGISLAÇÃO ATUAL SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E NO ESTADO DE SÃO PAULO

2.1 A Arte e o Ensino Médio na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a normativa de aprendizagens essenciais as quais, segundo o governo brasileiro, alunos e alunas devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O material é a referência oficial - no âmbito federal de políticas públicas da educação - para orientar currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do Brasil. Como aprendizagens essenciais, o documento lista dez competências gerais (Anexo 1) que indicam assegurar uma formação "humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL/BNCC, 2017, p. 25). Ao definir essas competências, a BNCC nos apresenta, em sua introdução, duas principais motivações: 1) reconhecimento de que a educação deve afirmar valores e contribuir com as transformações sociais que visam uma sociedade mais humana, justa e voltada para a preservação da natureza; 2) manter um alinhamento com a Agenda 2030⁸ da ONU.

A BNCC coloca a escola como um espaço que, para construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária (BRASIL/BNCC, 2017, p. 466) deve permitir aos estudantes: autoconhecimento, compreensão da diversidade social, promover diálogo no âmbito da comunicação não-violenta, combater a discriminação favorecendo convívio com a diferença, valorizar a participação política dos(as) estudantes e construir projetos pessoais e coletivos referenciados na liberdade, justiça social, solidariedade, cooperação e sustentabilidade (p.467). O Ensino Médio, segundo o documento, deve possibilitar: compreensão e aplicação de conceitos e teorias que compõem a base do

⁸ Finalizada em 2015, a Agenda 2030 corresponde a um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientam os trabalhos das Nações Unidas e de seus países membros, visando desenvolvimento sustentável. São 17 objetivos e 169 metas que podem ser acessados no site oficial da Agenda 2030 - ONU Brasil: <http://nacoesunidas.org/> (acessado em 8/6/2020).

conhecimento científico-tecnológico e seus procedimentos metodológicos; a conscientização sobre a necessidade de aprendizagem continuada; a apropriação das linguagens científicas, bem como suas aplicações na comunicação, a disseminação do conhecimento e a fruição das linguagens tecnológicas digitais.

Para atender essas demandas, o currículo do Ensino Médio, segundo o documento, deve ser composto pela BNCC + Itinerários Formativos⁹ referenciados na seguinte estrutura: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL/LDB, 1996, Art. 36; ênfases adicionadas). Segundo a documentação, essa estrutura adota *flexibilidade* como princípio de organização curricular (p. 468) a fim de permitir a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam especificidades locais, multiplicidade de interesses dos(as) jovens estimulando, assim, seu protagonismo e o desenvolvimento de seus projetos de vida. A Base do Ensino Médio, assim como da Educação Infantil e Ensino Fundamental, está centrada no desenvolvimento de **competências** gerais e específicas, relacionadas a **habilidades** que devem ser desenvolvidas pelos(as) estudantes.

A Arte na BNCC Ensino Médio está prevista na área *Linguagens e suas tecnologias*, composta por sete competências específicas (Anexo 2). De acordo com o documento (BRASIL/BNCC, 2017, p. 490), três destas competências (4, 5 e 6 respectivamente), são construídas, segundo consta em seu teor, acerca da Educação física e da Arte, sendo as demais "aprendizagens que atravessam os componentes da área" (BRASIL/BNCC, 2017, p.489). No anexo 2 consta a lista de competências e suas correspondentes habilidades.

Subdividida em quatro categorias: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, a área de Linguagens e suas tecnologias - como apresentada na Base - indica cinco campos de atuação: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico; com o objetivo de:

⁹ Segundo a BNCC estes itinerários são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opção de escolha dos estudantes. Podem focar em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas (BRASIL/BNCC, 2017, p.477).

(...) aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL/BNCC, 2017, p.477).

A Arte é definida no documento como área do conhecimento humano que contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos(as) estudantes, através da conexão entre pensamento, sensibilidade, intuição e ludicidade, além de ser propulsora de autoconhecimento, conhecimento do outro e do mundo.

É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL/BNCC, 2017, p.482).

A proposta da BNCC para a Arte no Ensino Médio prevê pesquisas e práticas em: artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses e música. Segundo a Base, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias e seus espaços de compartilhamento e convívio (BRASIL/BNCC, 2017, p. 482).

Os autores do documento apontam que para se tornar um ambiente propício para o engajamento dos(as) estudantes, é preciso permitir: incorporação dos estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos que possam emergir de temas, interesses, inquietações que se tenham como referência manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas.

A Base também indica que para possibilitar acesso e interação dos(as) estudantes com as manifestações culturais presentes em sua comunidade, a Arte no Ensino Médio deve promover "entrelaçamento de culturas e saberes" (BRASIL/BNCC, 2017, p. 483), assim o vale para centros culturais, museus e outros espaços expositivos, com intuito de propiciar exercícios críticos, apreciativos e fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, garantindo "o respeito e a valorização das

diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana" (BRASIL/BNCC, 2017, p. 483). A orientação é que os(as) estudantes possam assumir protagonismo como apreciadores, artistas, criadores e curadores com ética, consciência, crítica e autonomia em:

(...) saraus, performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, *web-arte* e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias (BRASIL/BNCC, 2017, p.483).

Diante dessas informações e considerando todo o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, questiono muitas coisas: os comitês responsáveis e demais pessoas e instituições envolvidas, pisaram no chão de uma escola pública em algum momento? Quais escolas? Foi considerado o cotidiano escolar? As peculiaridades da sala de aula? As especificidades da formação docente? A desigualdade social que impera na sociedade brasileira e transborda seus resultados em todas as instituições? A burocracia do dia a dia escolar e a imensa dificuldade de, por exemplo, fretar um ônibus para uma ida ao museu? Onde estão os "materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias", citado acima, dentro das escolas públicas? Se a organização da BNCC teve conhecimento dessas e outras questões, então a lógica além de perversa, é escrachada. Caso não tenha alcançado esses questionamentos, é possível presumir que a Base é produto de um processo totalmente irresponsável e alienado.

Segundo o Censo Escolar 2018 do Inep, das 181,9 mil escolas da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio), 16% não contam com banheiros em seu interior; 49% não estão ligadas à rede de esgoto; 26% não possuem acesso a água encanada e 21% não contam com coleta periódica de lixo. Pesquisas e práticas em artes visuais, audiovisual, dança, teatro, artes circenses e música? Em qual espaço? Com quais materiais? Professoras correspondentes serão contratadas ou seguiremos com a polivalência compulsória? E o real acesso à escola: transporte, alimentação, moradia? Aqui é importante colocar que 73% dos alunos e alunas do Brasil estão matriculados(as) em redes públicas de ensino, ou seja, a grande maioria conta com as escolas públicas e esse dado parece totalmente ignorado pela BNCC que em seu amplo discurso, propõe utopias para as reais

possibilidades das escolas e suas demandas. Outro ponto a ser considerado - que a BNCC parece ignorar - é o contexto pessoal dos(as) estudantes e suas reais possibilidades de acesso às "novas" propostas. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento (Cetic.br), por exemplo, divulgou os dados obtidos pela TIC Educação 2019 que apontam 40% dos(as) estudantes de escolas públicas urbanas sem computador, tablet e internet em suas casas.

Dissociado da maior parte da realidade dos(das) quarenta e cinco milhões de estudantes¹⁰ e das escolas públicas que essa juventude ocupa, a BNCC, depois de todo o seu trajeto de construção, se apresenta como um projeto verticalizado que ignora o tamanho do território e da diversidade brasileira, feito para contemplar a rede privada e as privatizações, alinhado com anseios econômicos e políticos empresariais e que ganha ainda mais força com as gestões conservadoras e neoliberais, como a atual "era bolsonarista" - momento que reflete projetos globais que seguem cada vez mais fortes, adubados por interesses de controle e poder - juntamente com os atravessamentos brasil-colônia que continuam ofuscando lutas, demandas e levantes para manter um controle hegemônico sobre corpos dissidentes, bem como a reprodução de desigualdades, estrategicamente, mantidas por métricas morais, raciais, étnicas, capitalistas que limitam e violentam nossa sociedade.

No artigo: *Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular*¹¹ em consonância com a reforma do Ensino Médio, resultado de uma pesquisa qualitativa realizada por Emerson Branco, Alessandra Branco, Lilian Iwasse e Shalimar Zanatta, a partir da análise de fontes bibliográfica e documental em que se discutiu a implantação da BNCC na perspectiva da Reforma do Ensino Médio, fica nítido que a Base e as mudanças que ela propõe, contribuem para a consolidação de políticas neoliberais a favor da hegemonia, atendendo aos interesses mercadológicos, proporcionando retrocessos na qualidade e equidade da educação brasileira e intensificando a precarização do ensino público. Segundo as(os) pesquisadoras(es):

No percurso que o Governo Federal optou por percorrer, cabe observar que a maneira de propor e estabelecer as mudanças não sugere que, em seus resultados, haja mudanças que beneficiem a qualidade desejada; ao

¹⁰ Dados do Inep 2019

¹¹ PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação - UFAL - Artigo disponível em https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1 (acessado em 21/10/2020)

contrário, denota que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não o direito à educação de fato. Tal afirmativa se justifica porque as alterações não tocam em aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores, estando mais direcionadas para a formação flexível e aligeirada, assim como para o aumento de parcerias que conduzem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas" (PPGE, 2018 p. 48).

Considerando, ou melhor, desconsiderando o Ensino Médio, as alterações da Lei 13.415/2017¹² definem as disciplinas: Matemática e Português como as únicas obrigatórias para esta etapa no novo projeto, o que pontua uma ênfase curricular bastante retrógrada e muito direta neste posicionamento. Além da obrigatoriedade restrita, a carga horária do período total do EM também é reduzida: 1.800 horas, seiscentas a menos em comparação às 2.400 horas anteriores. Essa aceleração implica, segundo a pesquisa, em "uma redução considerável dos conteúdos a serem abordados, o que promove ainda mais esvaziamento e precarização do ensino" (PPGE, 2018 p. 62).

Também é preciso considerar que, da mesma maneira que a BNCC centraliza a noção de competências, o mesmo ocorre na reforma da formação docente. Segundo CAMPOS, "a centralidade da noção de competências na formação de professores deve ser compreendida como parte contribuinte de um movimento mais global de institucionalização da noção de competências no Brasil" (2003, p. 97) e a autora acrescenta: "A noção de competências é nuclear tanto na reforma da educação básica, como no ensino técnico e profissionalizante" (CAMPOS, 2003, p. 97). Competências e habilidades organizadas por um discurso dominante, impostas verticalmente como saída única de avanço para a educação: estamos, mais uma vez, diante de uma proposta desconexa do mundo real-prático da escola pública e que ataca a formação e a prática docente:

(...) a BNCC favorece o discurso que desarticula teoria e prática nos processos formativos, impedindo formação sólida e crítica de professores, reduzindo o conhecimento pedagógico à mera aplicação técnica dos conceitos mercantis. O documento destaca que se devem considerar seus princípios tanto para a formação inicial, quanto para a continuada, e para ambos, a relação entre teoria e prática é vista pela ótica da dicotomia, não como unidade teoria prática. Na discussão apresentada na BNCC, temos uma concepção de formação

¹² Que altera as Leis 9.394 de 20/12/1996 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e 11.494 de 20/6/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm acessado 18/6/2020)

centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional. (MAGALHAES, 2019, p. 197)

Catini também reforça essa discussão:

Não é por acaso que vivemos um surto de investimento na formação de diretores e professores (gestores), nas terceirizações da gestão e em tecnologia, que aparecem sob forma de softwares de controle do trabalho, digitalização e *gamificação* de conteúdos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor num apêndice das máquinas (CATINI, 2019, p.37)

Outro ponto a ser destacado são os responsáveis pela feitura da BNCC. A Dra. em Educação Elisabeth Macedo, em 2014, fez um levantamento dos políticos públicos e privados que têm atuado nas decisões referentes ao currículo da educação no Brasil. Destaco aqui uma rede, composta por algumas empresas que não atuam na área da educação, no entanto, estão interessadas nela, no âmbito de sua organização oficial, o que intensifica a nitidez dos interesses mercadológicos frente a organização do ensino brasileiro:

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos "parceiros". Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas e não cabe aqui arrolá-las de forma extensiva. Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais (MACEDO, 2014, p.1541).

A autora também considera que um currículo nacional não vai melhorar a educação, o desenvolvimento, a distribuição de renda, etc. Que o que ele oferece "é apenas a tentativa de controle do imponderável do qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte". (MACEDO, 2014, p. 1553).

Ivor Goodson, professor europeu referência em estudos sobre currículo, no artigo *O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação*, questiona: "A defesa de um novo currículo e de mudanças é proveniente,

agora, de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. O que é que esses sujeitos sabem sobre a educação? Nada. Por que devemos ouvir o Banco Mundial?" (GOODSON, 2014, p.34). O autor também aponta que estamos num mundo corporativo, sob o domínio do poder corporativo. Ele diz que "esse é o caminho dos padrões neoliberais: metas, testes, tabelas de controle". (2014, p. 35). E contextualiza: "Na Inglaterra existe uma tabela de classificação para cada escola. Se sua escola está no topo recebe mais dinheiro. Se está na parte inferior, recebe menos. Pode-se adivinhar em quais escolas estudam os pobres. E em quais escolas estudam os ricos? (GOODSON, 2014, p. 35).

Michel Apple, também denuncia: "(...) para muitíssimos dos eruditos, políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, a educação é um negócio e não deve ser tratado de forma diferente de nenhum outro negócio" (APPLE, 2001, p.2). Apple sinaliza que existe uma tendência preocupante sobre a mercantilização da escola, aponta que nas últimas décadas grupos conservadores pressionam fundos para escolas privadas e religiosas e nos alerta: "(...) dentre as muitas vozes que falam agora sobre educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas" (APPLE, 2001, p.3). O autor nomeia este cenário de *modernização conservadora* e suas análises, realizadas vinte anos atrás, no contexto estadunidense, reforçam o caráter global deste projeto de mercantilização da educação que se instaura, com cada vez mais força (e não só), no Brasil.

Para concluir esta parte, preciso destacar um outro ponto importante da BNCC, sinalizado pela Profa. Dra. Julia Rocha, professora da licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Especificamente onde encontramos listadas as competências e habilidades correspondentes de cada área, foram colocados códigos alfanuméricos que especificam a etapa de ensino, a faixa etária e o campo de experiência relacionado ao objetivo. Entendendo que esses códigos serão utilizados para análises de avaliações como por exemplo a Prova Brasil – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – surgem as seguintes questões: com objetivos vagos, sem indícios de composição de um completo corpo docente nas escolas, para as diversas linguagens da Arte, diante da falta de estrutura e, especificamente no Ensino Médio, aberta à escolhas – o que tira a garantia de que a arte será oferecida a todos(as) os(as) alunos(as) – qual será o futuro do ensino de arte público no Brasil, conforme os dados forem apontando as

incompatibilidades do projeto? Ou, aos olhos do poder público: sua insuficiência e fracasso? O professor Rodrigo Ratier traz uma importante contribuição que nos dá ainda mais dimensão:

(...) a BNCC presta um desserviço a alunos e educadores, responsabilizando-os previamente pelos maus resultados que surgirão. Como exigir de um estudante negro e da periferia que faça escolhas "livres e com autonomia" para seu "projeto de vida" numa comunidade miserável e embrutecida pela violência? De que maneira sugerir "resiliência" à estudante que enfrenta o assédio no transporte público a caminho de uma escola sem infraestrutura e sem professor? Como cobrar que educadores e educadoras "promovem os direitos humanos" quando seu direito constitucional à greve é duramente reprimido pelas forças do Estado? (RATIER, 2019, p. 156).

Lembrando e parafraseando Waller (1961) a escola é um mundo social e não um supermercado. Ela é cheia de pessoas e pessoas são feitas de vida, não de códigos de barras. Por mais absurdo que pareça, enquanto formos tratadas(os) como mercadoria, temos que salientar e lutar pelo óbvio de que **somos pessoas!** E combater, em todas as medidas, esses sistemas, governos e projetos desumanizantes¹³. A questão é: como desatar esse enrosco? Como enfrentar o cerco que o neoliberalismo está fechando ao redor (não só) da educação? Diante do fato de que é a partir de leis e regulamentações autoritárias (estrategicamente impostas) que o tsunami neoliberal almeja nos afogar, nos resta DESOBEDECER!

Se atacam nossos direitos e nos coagem para compor um sistema escolar que opera no sentido de satisfazer os "reis", é preciso exercer nosso direito de resistir e desobedecer.

Tanto o direito de resistência como a desobediência civil são formas da população exercer sua soberania, não devendo ser entendidas como forma de ruptura com o ordenamento jurídico constitucional existente, mas sim como forma de integração, complementação e auto-reflexão constitucional, ou seja, de que ela não está fechada em si mesma, devendo aceitar que outras formas não institucionalizadas resolvam determinados conflitos, às quais suas regras já não conseguem equacionar. Com isto, passa-se ao verdadeiro dono do poder, a quem detém, de verdade, a autoridade, no caso o povo, a maneira de resolver tais injustiças, rompendo totalmente com o governo, adotando uma postura mais violenta, tal como ocorreu com o direito de resistência, por não mais aceitar sua legitimidade, e, já que o governo não mais é considerado como legítimo representante do povo, este não lhe deve mais obediência. Do mesmo modo, ao buscar, através da desobediência civil, chamar a atenção da opinião pública e de toda a sociedade, para que seus anseios e reivindicações cheguem ao poder

¹³ No livro *Pedagogia do Oprimido*, o professor Paulo Freire elucida as opressões desumanizantes e nos indica que é preciso radicalizar para vencê-las.

político, aqui entendido como todos os poderes estabelecidos, executivo, legislativo e judiciário, para atentar sobre determinada ordem ou ordenamento que se mostra em descompasso com os princípios fundamentais da pessoa humana, dispostos em seu diploma legal, devendo o mesmo ser retirado para que cesse a opressão gerada pelo mesmo. (FREITAS JUNIOR, 2007, p.175)

Considerando nossa estrutura democrática, é inadmissível que o Estado - equipado com interesses empresariais - tome decisões arbitrárias que atacam nossa sociedade e nossos direitos conquistados. A professora de Direito Constitucional e Direito Educacional Maria Garcia, nos apresenta trabalhos importantes como: *Desobediência Civil: direito fundamental (2004)* e *A Desobediência Civil como defesa da Constituição (2003)*¹⁴ que elucidam e respaldam a desobediência civil como um direito fundamental, por esta ser um meio de garantir a consolidação da cidadania. Para a autora, encontramos na Constituição Federal, já em seu primeiro artigo uma defesa da soberania popular - *Todo poder emana do povo*, que nos dá prerrogativa de descumprir leis e atos autoritários quando estes não estão compatíveis com nossos direitos. À respeito do ensino, o artigo 206 da CF nos apresenta:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

(Constituição Federal, 1988, Capítulo III art. 206 -

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (acessado 12/01/2021)

Uma rápida revisão é suficiente para evidenciar que todo esse movimento neoliberal de mercantilizar escolas e processos educativos são ações inconstitucionais. Desobedecer às ordens desse movimento significa obedecer as

¹⁴ <http://esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/viewFile/36/36> (acessado em 10/1/2021)

diretrizes democráticas, exercer nosso direito de resistir ao que nos ataca. E isso não significa ações violentas ou ocultas, mas posicionamentos nítidos de que não compactuamos com as lógicas que ignoram nossos direitos. Sobre a inconstitucionalidade, Daniel Cara reforça: "O problema, no caso brasileiro, é que as políticas educacionais, compreendidas como as ações dos governos relacionadas à educação, perseguem caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição" (CARA, 2019, p.27). Entendendo que todo o desmonte da educação é uma barbárie que deve ser enfrentada, o professor alerta: "(...) tanto não podemos permitir que a educação seja barbarizada, como devemos utilizar a educação precisamente como instrumento de luta e de liberdade contra a barbárie" (id. p.31).

Ao pontuar que precisamos de escolas e currículos que proporcionem igualdade, engajamento social (para o exercício da cidadania) e combate das desigualdades sociais, a professora Marina Avelar também nos dá um importante direcionamento:

É preciso repolitizar a política educacional e fortalecer um projeto democrático de educação nos conteúdos e nas formas, em contraste com o discurso despolitizado que reduz a educação a uma questão técnico-administrativa. Os ideais privados que têm sido aplicados à educação precisam ser (re)substituídos por um forte apreço pela educação pública como uma parte crucial da democracia (...) Os processos da política educacional precisam ser mais democráticos, transparentes e inclusivos, com a participação dos cidadãos comuns e dos profissionais da educação, numa verdadeira gestão democrática da educação (AVELAR, 2019, p.79)

Catini, professora da Faculdade de Educação da Unicamp, soma quando nos diz que a educação "deve estar atenta aos conteúdos, mas também à forma social que assume e, sobretudo, deve manter-se vigilante frente ao perigo de "entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento", já que o modo de educar capitalista tende a se impor sobre todos, indiferente às boas intenções" (CATINI, 2019, p.39). E nos orienta: "a educação deve ser uma prática subversiva" (id.)

Considerando que para uma prática democraticamente coesa, em meio ao cenário inconstitucional das políticas educacionais vigentes, é preciso subverter, a Arte - como *território de liberdade* (Camnitzer, 2018) - torna-se parceira:

A função da boa arte é justamente a de ser subversiva. A boa arte se aventura no campo do desconhecido; sacode os paradigmas fossilizados e joga com especulações e conexões consideradas "ilegais" no campo do conhecimento disciplinar. O enfoque que se reduz à fabricação de produtos evita esses temas; confirmam-se as estruturas existentes e a sociedade permanece calma e embotada (CAMNITZER, 2018, p. 129).

Desobedecer, subverter e se apropriar da Arte como ferramenta de combate contra à desigualdade social, o engessamento dos conhecimentos e toda essa mercantilização que viola nossos direitos básicos. Se nos atacam com leis, cortes e precariedade, que possamos revidar efetivando processos educativos criativos, críticos e libertadores, alinhados aos anseios sociais. Na Arte não existem fronteiras, muros, nem grades, porque mesmo quando conseguem impor esses limites, temos nossas armas materiais e imaginárias para derrubá-los. E nessa peleja, da prática docente na escola, temos aliados(as)! E estes(as) possuem um arsenal cultural e criativo imenso que, quando notado e nutrido, torna-se invencível:

Ainda olhamos muito pouco a produção de nossos aprendizes; ainda escutamos muito pouco o que permitimos que nos digam. Por isso mesmo, o saber cultural de Arte dos alunos articulado às mais largas, da humanidade, é que constituem-se em um complexo material cultural que deve mobilizar mediações docentes para inventar tarefas, criar exercícios de exploração, imaginar temas, ousar propostas inovadoras. (MARTINS, 2016, p.63)

No próximo item, apresento a Proposta Curricular para a Arte do Estado de SP, correspondente ao Ensino Médio, documento vigente no período em que realizei as entrevistas com as professoras. Em seguida, faço uma breve contextualização acerca das mudanças curriculares que ocorreram na sequência.

2.2 Proposta curricular do Estado de São Paulo – Arte no Ensino Médio

Em 2008, o Estado de São Paulo implementou uma nova proposta curricular. Já na apresentação do documento, a secretária de educação da época, Maria Helena Guimarães de Castro, explica:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. (CASTRO, 2008 – Carta da Secretária – documento na íntegra: SÃO PAULO, 2008, <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos> acessado em 02/09/2020).

O documento é dividido por uma apresentação geral e breves apresentações das áreas: *Natureza e suas tecnologias; Matemática e as áreas do conhecimento; Ciências humanas e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias*. A arte está na área de Linguagens e irei tratar de suas especificidades na proposta¹⁵ (p. 41 a 49). No entanto, quero ressaltar que na apresentação do documento, o Ensino Médio como campo de preparação para o trabalho é amplamente destacado e argumentado.

A Arte no documento é dividida em cinco seções: 1) Uma concepção para a área de Arte; 2) Narrativas sobre a Arte na escola; 3) Uma composição de território para mover um pensamento curricular em Arte; 4) Um sobrevôo sobre os territórios; 5) Mapas para mover processos educativos em Arte - uma proposta. Numa breve apresentação nos é indicado pelos(as) autores(as)¹⁶:

Este texto apresenta uma proposta de pensamento curricular para a disciplina de arte, estruturado numa cartografia que traz um mapeamento de territórios da arte, propondo a partir deles e em conexão entre eles, conceitos e conteúdos geradores de processos educativos da 5ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

(SÃO PAULO, 2008,

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos> acessado em 02/09/2020).

Parte 1 - Uma concepção para a área de Arte

"Arte. Essa linguagem de potência estranha que ousa e se aventura a falar de acontecimentos e percepções da vida pela voz de fazedores de práticas artísticas, sejam ou não artistas" (SÃO PAULO, 2008, p.41) . A concepção indicada no documento é de que a arte é um processo de criação específico, exigido por uma operação poética e que envolve um percurso contínuo de experimentação e pesquisa, concomitantemente se busca uma materialidade e procedimentos para conseguir consolidar a forma-conteúdo da obra de arte. O documento exemplifica que o material utilizado para a formação da obra de arte pode ser tanto o mármore, como o som ou o corpo e que isso faz com que a arte tenha sua própria linguagem,

¹⁵ Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_ART_COMP_red_md_15_01_2010.pdf (acessado em 02/09/2020)

¹⁶ Geraldo de Oliveira Suzigan, Gisa Picosque, Mirian Celeste Ferreira Dias Martins e Sayonara Pereira.

seus próprios modos e meios os quais nomeamos: artes visuais, teatro, dança, música ou cinema.

São postos em destaque alguns pontos referentes aos desafios diante da arte contemporânea, seu entendimento e aceitação, como também aspectos relativos aos saberes estético-culturais que dão extensão às ideias e à necessidade de pensar modos que aproximem as crianças do interesse sobre a arte e suas linguagens. E questionam:

Como provocar o encontro com a arte no espaço escolar? Com quais campos da arte se faz um pensamento curricular para a área, tal qual a partitura de uma música nova? Com quais signos se faz processos educativos que impulsionem a aprendizagem da arte como invenção?

(SÃO PAULO, 2008, p.43

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos> acessado em 12/09/2020).

Parte 2 - Narrativas sobre a Arte na Escola

O documento faz um breve histórico: do desenho geométrico, artes plásticas e música dos primórdios, ao teatro que surge e dos trabalhos manuais. Cita a mudança para educação artística, dos professores e suas "licenciaturas curtas":

Houve um tempo de ditadura, e mudanças radicais: Lei de Diretrizes e Bases 5691/73. Educação Artística como atividade, professores das antigas disciplinas voltando às faculdades para complementar seus cursos, na formação em "licenciatura curta": Artes Plásticas, Música, Teatro em dois anos. Professor polivalente que até hoje teima em ser desejado pelas escolas.

(SÃO PAULO, 2008, p.43

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos> acessado em 12/09/2020).

Destaca-se uma proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) que buscava a inter-relação dos conteúdos e que conforme indicam no documento, marcou os anos 1990. O documento destaca, ainda, que a Cenp realiza publicações e projetos preocupados com a qualidade do ensino de arte e que em parceria com instituições culturais, têm ampliado o repertório docente, além de gerar materiais educativos e propor divisão de carga horária da disciplina para que todas as linguagens possam ter o mesmo peso e valor.

Preciso pontuar que me surpreendo com o otimismo do documento e da Cenp. Um(a) docente por linguagem parece o ideal, porém distante da realidade, principalmente, no Ensino Médio. Para além disso, a carga horária da arte como

disciplina única já é super limitada, propor divisão de algo pequeno para cinco linguagens me parece desalinhado do interesse de que haja aprofundamento de cada linguagem. A sensação que fica é que o documento foi elaborado com ótimas intenções, porém desconectado da realidade escolar. A própria gestão do Estado de São Paulo homologa o documento, porém não cria as condições necessárias para a efetivação do mesmo. Ou sugere uma pressão para a polivalência-forçada? Destaco Magalhães:

A polivalência - conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas - enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica. É evidente que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e especificidade de cada linguagem artística. (MAGALHÃES, 2016, p.181)

Ao apresentar o currículo o documento especifica as modificações para o Ensino Médio – antigo segundo grau e os parâmetros curriculares, salientando que

(...) permanecem de modo geral os objetivos e conteúdos. A diferença da tarefa, entretanto, é compor de modo inventivo conteúdos/ conceitos para a criação de aulas no tempo possível dos bimestres, tendo os pés na realidade da sala de aula, sua quantidade de alunos, o tempo-duração-aula, as dificuldades de recursos materiais e físicos. (SÃO PAULO, 2008, p. 45 <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos> acessado em 12/09/2020).

Para que se possa executar, nos indicam que é preciso conseguir inventar, mesmo que por caminhos inusitados.

Parte 3 - Uma composição de territórios para mover um pensamento curricular em Arte

Este trecho inicia com um questionamento:

O que será convocar em nós “estados de invenção” que germinem outras vias de acesso para processos educativos em arte no contexto escolar, outros horizontes que movam o pensamento pedagógico para ir além de metodologias de ensino ou de listagem de conteúdos?
(SÃO PAULO, 2008, p. 45 <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos> acessado em 12/09/2020).

O documento sugere que a Arte pode se mover por distintos territórios: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. Estes territórios, segundo o documento, oferecem diferentes direções, como um mapa, uma cartografia. E organizam:

Metodologicamente, de acordo com os PCNs Arte e as Propostas Curriculares da SE/Cenp o Ensino de Arte, visto como área de conhecimento e linguagem deverá se dar de forma a articular três eixos metodológicos, a saber:

- Criação/Produção em Arte - o fazer artístico
- Fruição estética - apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado; leitura; crítica
- Reflexão: a Arte como produto da história e da multiplicidade das culturas.

(SÃO PAULO, 2008, p. 45

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos>
acessado em 12/09/2020).

O currículo aponta que este é o novo modo de olhar para a arte como objeto de estudo no contexto escolar, também nova trilha para a organização Caderno do Professor¹⁷.

Parte 4 - Um sobrevôo sobre os territórios

Linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. Estes são os tópicos apresentados como territórios possíveis de serem transitados, cada parte é especificada no documento de forma bastante resumida e acompanhada de um fragmento de desenho.

Parte 5 - Mapas para mover processos educativos em Arte - uma proposta

Nesta parte nos é apresentado um mapa dos territórios da arte (Anexo III), em Desenho, onde os fragmentos dos tópicos da parte 4 são reunidos. O mapa é considerado no documento como um *gestalt* visual, expressão referenciada no curso da linha da obra *Estudo para superfície e linha*, de Lole de Freitas. De forma confusa, ao meu ver, é indicado que:

Os conceitos e conteúdos traçados na presente proposta serão estudados com ênfase na linguagem artística do professor, sendo que as demais

¹⁷ Caderno oficial que o Estado de São Paulo disponibiliza com orientações curriculares.

linguagens apresentadas serão incorporadas como ampliação de referências sobre a arte de modo geral durante o processo educativo da linguagem enfatizada.

(SÃO PAULO, 2008, p. 51

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos> acessado em 12/09/2020).

Deste trecho, seguimos para as referências e alcançamos o final com uma apresentação gráfica dos conteúdos de acordo com cada bimestre e respectivo ano e período. Referentes ao Ensino Médio temos os seguintes gráficos:

Ensino Médio - 1º bimestre

1ª Série	2ª Série
1º bimestre	1º bimestre
Cidade, cultura e práticas culturais - patrimônio cultural imaterial e material; tradição e ruptura; arte contemporânea; educação patrimonial - arte pública; intervenções urbanas - paisagem sonora; músicos da rua - escola de samba; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular - artes circenses; circo tradicional; circo contemporâneo; palhaço/clown e a tradição cômica; folia de reis; palhaços de hospital - pré-projetos de intervenção na escola	O encontro entre arte e público - aproximação entre arte e público; curadoria educativa; conceitos e curadoria de Festivais - obras interativas; espaços institucionais e alternativos; modos de expor; diferentes públicos; arte e comunicação visual na escola - festivais dionisíacos e teatro grego; sagrado e profano; ressonâncias entre espetáculo e espectador - espaços convencionais e alternativos; intervenção do espectador no espetáculo de dança; dança-público/quarta-parede - mediações para a escuta; interpretações diversas; repertório pessoal e cultural; bandas; coretos; espaços para concerto - pré-projetos de poética pessoal ou colaborativa

Ensino Médio - 2º bimestre

1ª Série	2ª Série
2º bimestre	2º bimestre
Intervenção em arte: projetos poéticos na escola - intervenção em arte - modos de intervenção nas diferentes linguagens artísticas - relação arte-público - projetos poéticos de intervenção na escola	A poética da matéria no território das linguagens da arte - a materialidade na linguagem da fotografia, do bordado, da pintura, entre outras - a materialidade do texto na construção da obra cênica - o corpo e a pesquisa de movimento - a matéria-som, ruído, silêncio e palavra - projetos de poética pessoal ou colaborativa

Ensino Médio - 3º bimestre

1ª Série	2ª Série
3º bimestre	3º bimestre
A arte contemporânea no território da materialidade - procedimentos técnicos das linguagens da fotografia (inclusive via celulares), do computador, do cinema de animação, <i>web art</i>, expansão dos conceitos de pintura, desenho, escultura, grafite etc. - inserção de imagens tecnológicas nos espetáculos; os novos equipamentos de iluminação e de efeitos cênicos; o palco para além do edifício teatral - DJs; música eletrônica; procedimentos técnicos da informática - realização dos projetos poéticos	Projeto de contaminação de linguagens no território das linguagens artísticas <i>land art</i>; arte pública; <i>performance</i>; instalação; apropriação de imagens; colagem; computação gráfica; contaminação de linguagens; fotografia; grafite; livro de artista; objeto; videoarte - intervenções urbanas; <i>performance</i>; teatro pós-moderno - dança de rua, as experiências contemporâneas de movimento - intervenções sonoras; sons de celulares; rádios comunitárias - invenção de ações culturais (intervenções visuais, sonoras, corporais; curadorias educativas gerando novos contatos com as linguagens da arte) Intervenções urbanas e ambientais como projeto poético

Ensino Médio - 4º bimestre

1ª Série	2ª Série
4º bimestre	4º bimestre
Ressonâncias da arte do passado na arte contemporânea - a apropriação e a citação na produção em artes visuais, dança, teatro - citações de obras de outras épocas (sejam melódicas, harmônicas, instrumentações...), nas composições de compositores eruditos, da MPB e do jazz - continuidade de projetos poéticos individuais ou coletivos nas linguagens artísticas	Modos de pensar e olhar a arte - História da Arte; Filosofia da Arte – Estética; Crítica de Arte; Sociologia da Arte; Psicologia da Arte; Antropologia Cultural; Semiótica da Cultura; Mercado da Arte etc. - finalização dos projetos poéticos de intervenções individuais ou colaborativas com fundamentação teórica a partir do contato com os saberes estéticos e culturais

Obs: O Ensino de Arte para o terceiro ano do Ensino Médio não é oferecido pelo estado de SP.

Durante o processo de pesquisa, houve a homologação do novo currículo paulista - etapa Ensino Médio. Alinhado à BNCC - a proposta será executada a partir de 2021. A primeira etapa inclui a distribuição de materiais de apoio para a implementação do novo currículo, seguido de ativação do mesmo para o primeiro ano do Ensino Médio. Em 2022, está prevista a consolidação para o segundo ano EM e em 2023, para o terceiro ano.

Apoiados nos dados insatisfatórios do Ideb, a gestão do estado propõe, para o novo currículo, os seguintes objetivos: *liderar o Ideb 2021; educar os estudantes para o século XXI; profissionalizar a gestão de pessoas e aumentar a eficiência operacional com melhoria da qualidade do gasto público*. A nova estrutura oferece educação básica e itinerários formativos. Segundo o documento *Orientação*

*Técnica*¹⁸ (SÃO PAULO, 2020), cada escola deverá oferecer no mínimo dois itinerários e, caso o aluno ou aluna escolha um itinerário diferente, disponível em outra escola, deverá estar matriculado na instituição correspondente. Com destaques para "projetos de vida" - relacionado somente ao trabalho, o material destaca o *slogan*: "*Nossos estudantes sonham com uma escola que faça mais sentido*" (Se promete preparação do corpo docente para torná-lo apto na identificação de vocações e direcionamento dos(as) estudantes em suas escolhas *de vida* (mercado de trabalho)).

O documento, composto por 76 páginas, dedica mais da metade dando ênfase aos itinerários, além de gráficos diversos acerca de desempenhos e supostas consultas pública, informações como "*O que ajuda o cérebro adolescente a aprender*", estruturas gerais do currículo e alguns destaques, como por exemplo, que a grade horária do segundo ano (a partir de 2022) deve ser construída com as matrizes dos Itinerários Formativos e da Formação Geral Básica, sem a necessidade de separar dias específicos, mas sim, de acordo com a organização que faça mais sentido para a escola, fazem parte do documento. Sobre a estrutura escolar, o documento informa: "A mudança para o novo Currículo Paulista é uma mudança curricular, a grosso modo, das expectativas que se tem para a aprendizagem no Ensino Médio. Dessa forma, sua implementação não depende de alterações na infraestrutura das escolas" (SÃO PAULO, 2020, p. 68).

No próximo capítulo, serão apresentados os dados obtidos acerca das práticas docentes – reais e possíveis – segundo as professoras da rede estadual de São Paulo, sujeitos desta pesquisa.

¹⁸ Acesso ao documento:

https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/download/ORIENTA%C3%87%C3%83O%20T%C3%89CNICA%20PARA%20IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20T%C3%A9cnica_Curr%C3%ADculo%20Paulista%20Ensino%20M%C3%A9dio_prepara%C3%A7%C3%A3o%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o_VF%20%284%29.pdf
(acessado em 20/1/2021)

3. O CENÁRIO DOCENTE

A PRÁTICA SEGUNDO AS PROFESSORAS DE ARTE DO ENSINO MÉDIO

Esta parte da Dissertação tem o objetivo específico de apresentar os dados obtidos por meio dos formulários eletrônicos com as quatro professoras que os devolveram devidamente respondidos.

Os Quadros 3, 4, 5, 6, 7 e 8, apresentados a seguir, reúnem esses dados, com vistas a encontrar pistas para responder às seguintes questões de pesquisa já apresentadas:

- *Com currículos dissociados da realidade da escola, mais especificamente da sala de aula, assim como a legislação e a formação docente, quais são as estratégias desenvolvidas pelos(as) professores(as) de Arte que estão em atuação na rede pública de ensino?*
- *O que é uma prática bem-sucedida no ensino da Arte, para o(a) docente em atuação na realidade escolar pública do ensino médio?*
- *Que sugestões os(as) professores(as) em exercício têm como contribuição para uma formação docente mais conectada com a realidade da sala de aula?*

Cabe lembrar aqui que, inicialmente, seriam realizadas entrevistas com as professoras de forma presencial, porém a efetivação desta etapa da pesquisa coincidiu com o período de isolamento social, necessário perante a situação pandêmica do Covid-19. Sendo assim, a coleta de dados foi executada a partir de formulário *online*. O formulário enviado às professoras (Apêndice 1) ficou dividido em cinco partes: apresentação do perfil das professoras; a função da arte no Ensino Médio; práticas e estratégias em sala de aula; prática e formação docente em Arte; situação pandêmica e o trabalho docente. Os dados obtidos foram lidos e divididos em chaves de análise ligadas aos objetivos e questões da pesquisa e apresentados em quadros.

3.1 Perfil das professoras

Por uma escolha ética e, conforme acordado previamente com as professoras, seus nomes e as escolas onde atuam foram ocultados. As quatro participantes são professoras efetivas da rede Estadual de SP – Ensino Médio.

Quadro 3: Perfil das professoras

Profas.	Idade	Tempo de formação	Tempo total de experiência no magistério	Tempo de experiência como Profa. De Artes no Ensino Médio
Profa. 1	54	13 anos	13 anos	13 anos
Profa. 2	36	5 anos	4 anos	4 anos
Profa. 3	36	3 anos	6 anos	4 anos e meio
Profa. 4	55	8 anos	8 anos	8 anos

As **profas. 1 e 4** iniciaram a atuação assim que concluíram a formação docente. **A profa. 2** iniciou a atuação um ano após a conclusão do curso e a **profa. 3** iniciou a atuação três anos antes de concluir a formação. Com exceção da profa. 3, todas possuem o tempo total de prática docente vinculado à Arte no Ensino Médio. São, portanto, professoras experientes na área em que atuam. Nenhuma delas é mais uma iniciante, conforme estudo realizado por Huberman (1992) com professores canadenses, segundo o qual, o ciclo de vida profissional de professores tende a apresentar 05 etapas ou fases perceptíveis na carreira docente (que parecem se repetir em estudos com professores brasileiros como o de MIZUKAMI et al, 2003, por exemplo): *entrada na carreira* (primeiros 1-3 anos); *fase de estabilização* (4-6 anos); *fase de diversificação ou de questionamento* (7-25 anos); *fase da serenidade ou do conservantismo* (25-35 anos); e *fase de desinvestimento* (35-40 anos).

Todas permaneceram na profissão com uma carreira essencialmente pedagógica, sem encargos administrativos. Passaram pela entrada na profissão e vivem agora um momento de comprometimento com a sua escolha profissional. Já conhecem a profissão, seus problemas, dificuldades e também benefícios. E com esses anos de experiência assumem suas identidades como professoras.

3.2. A percepção das professoras sobre a função da Arte na escola

No Quadro 4, a seguir, estão reunidos os dados relativos à visão expressa pelas professoras sobre a importância e função que atribuem às aulas de Artes no ensino médio e sobre como descrevem as reações dos alunos a essas aulas.

Quadro 4: O que dizem as professoras sobre as aulas de Artes no ensino médio

Profas.	Importância das aulas de Artes no ensino médio	Reações dos alunos
Profa. 1	Contribui com o processo criativo. Ajuda a expressar seus sentimentos, é possível conscientizá-la de que ela tem uma voz que merece ser ouvida.	A maioria gosta e são bem participativos. Os que gostam se envolvem. Pela minha vivência em sala de aula, 15% a 20% oferecem algum tipo de resistência.
Profa. 2	O ensino do conteúdo de Arte se faz necessário, cativar, motivar, abrir seus olhos para novas realidades e proporcionar a eles prazeres e saberes por vezes desconhecidos. Sinto-me satisfeita em proporcionar uma mudança de mentalidade, induzida pela realidade social em que estão inseridos.	Na verdade o ensino como um todo sofre muita rejeição por grande parte dos alunos nessa faixa etária, que não vêem significado dos conteúdos didáticos para suas vidas. Simplesmente vão à escola para interagir com os colegas, fugir dos trabalhos domésticos e em alguns casos, para ter uma alimentação com qualidade. (Não tirei isso da minha cabeça, a fala citada é recorrente entre eles). Na aula: a resistência acontece com os novos alunos, acredito no potencial dinâmico que a Arte me proporciona, utilizo isso a meu favor. Consigo demonstrar que meu conteúdo está presente na vida até daqueles que dizem não gostar de Arte, isso tem dado certo até agora.
Profa. 3	Geralmente o que pensamos e idealizamos não condiz com o contexto da nossa realidade, o ensino de arte deve permitir que as pessoas entendam e percebam o mundo a sua volta como a sociedade funciona quais transformações ocorreram, possibilitar ao indivíduo o poder de pensar analisar, criticar e criar ver além do que os outros podem ver, é importante passarmos isso aos nossos alunos para que não se tornem gados marcados sem opiniões e perspectivas, para que em um futuro tenham condições de expor suas ideias, opiniões e não se deixem enganar por coisas que não são o que aparentam.	O percentual dos que se envolvem ainda é baixo. Costumo dividir em 3 categorias os que participam por gostarem das aulas, os que fazem apenas o solicitado para ter notas ou seja, por obrigação e os que falam que artes não reprova. Conseguimos realizar atividades quando o assunto é de interesse específico como grafite, alguns tipos de dança como hip-hop ou funk.
Profa. 4	Nessa faixa etária os alunos estão mais voltados para os componentes que acreditam ter mais peso nas notas do ENEM e Vestibulares. A arte neste momento necessitaria de mais envolvimento prático e com contato presencial com espaços onde de fato	Normalmente os alunos gostam de arte, mas se desinteressam pelos formatos impostos pelos materiais pedagógicos onde os contextos e conceitos são fechados e suprimem os conceitos

	encontrariam obras e artistas principalmente no sentido de respeitar um pouco mais a sensibilidade romântica e quase pueril que os alunos trazem ainda consigo.	apresentando uma carga emocional bastante pesada. A fruição somente se apresenta prazerosa quando encontram a interação e agrega ao final de atividades/obras dos alunos, a intimidade com a biografia integral do artista e suas obras estudadas, as experimentações desse artista, principalmente seus materiais, suas técnicas, seus suportes, seus erros e acertos.
--	---	--

O exame dos dados reunidos no Quadro 4 permite algumas considerações.

Para as professoras, a Arte na escola possibilita a formação da consciência social, o autoconhecimento, a expressão de ideias e o desenvolvimento crítico. **As profas. 1, 2 e 3** deixam nítida estas percepções já na primeira parte da entrevista, quando respondem acerca da importância das aulas de Artes no Ensino Médio: *expressar sentimentos; consciência de que tem uma voz e pode ser ouvida; abrir os olhos para novas realidades; entender e perceber o mundo a sua volta; o funcionamento social; pensar, analisar, criticar*. Já a **profa. 4**, evidencia essa função da Arte quando exemplifica práticas que dão certo e destaca: (...) *despertar o interesse do aluno, oportunizar para que explore seu ponto de vista, que pesquise, que reflita, que debata...*

Assim, podemos constatar que para todas as professoras, a Arte proporciona espaço para a ampliação da noção social, para a investigação, análise e exposição de si, elaboração e expressão das ideias acerca da sociedade, do mundo. É preciso notar que sobre a função do ensino da Arte, em nenhum momento surgem dados que apontam o desenvolvimento *técnico* como objetivo principal da Arte na escola, tampouco o domínio *teórico* acerca dos diversos períodos ou das diversas linguagens, o que nos dá um dado interessante acerca da formação docente das entrevistadas. **A profa. 1** é a professora com mais tempo de experiência e formação: treze anos. Isso significa que ela se formou em 2007 – época em que a formação docente já refletia todos os efeitos das reformas realizadas durante os anos 1990 - o aligeiramento, o tecnicismo, as "disciplinas de conteúdo" DIAS-DA-SILVA, MUZZETI (2008). Isso nos indica que, apesar da ausência de uma formação formal mais profunda a respeito do universo escolar e educativo - numa perspectiva histórica e social, as professoras tiveram - por via de formação e/ou

experiência - um entendimento acerca da função social da Arte na escola e é a esta função que dão importância e destaque.

Aqui é importante reforçar que a Arte precisa ser tratada como um conhecimento - não somente como ferramenta de "liberar emoções". Sobre isso, Ana Mae Barbosa argumenta:

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre ela. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estamos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional (BARBOSA, in BARBOSA (Org.), 2012, p.23)

Todas as professoras entrevistadas, indicam *reflexão, debate e expressão* na aula de Arte do EM, o que demonstra a afirmação da Arte como área de conhecimento. Mas, como aponta a Profa. 3 – “*Geralmente o que pensamos e idealizamos não condiz com o contexto*” – e aqui é possível destacar a percepção das professoras acerca de alguns desafios – entre eles a reação dos alunos nas aulas.

3.3 Sobre os(as) alunos(as)

Os dados reunidos no Quadro 4 e também os do Quadro 5, apresentado a seguir, trazem a percepção das professoras sobre as dificuldades que encontram para ministrar aulas de Artes no ensino médio e sobre as dificuldades que detectam nos alunos em relação a essas aulas.

Quadro 5: Percepção das professoras sobre as dificuldades enfrentadas nas aulas de Artes: por ela como professora e pelos alunos

Profas.	Dificuldades enfrentadas	
	Como professora de Artes no ensino médio	Pelos alunos
Profa. 1	Disciplina, falta de material artístico, local adequado para as aulas. Falta de conhecimento em arte por parte dos alunos, disciplina de alunos vindo de escola municipal e estadual.	Falta de contato em anos anteriores as diferentes linguagens artísticas.

Profa. 2	A quantidade de alunos por sala atrapalha no rendimento e na produção artística. Outro problema é a falta de material básico para o desenvolvimento do trabalho, que por vezes é proposta da própria apostila utilizada no Estado. As outras dificuldades como o comportamento inadequado, o desânimo em sua grande maioria pode ser revertida com diálogo e jogo de cintura. (Às vezes desanima mas, a gente respira e volta).	Vejo neles uma dificuldade no criar, na produção nova sem a utilização do CTR-C + CTR-V. Está tudo ao alcance das mãos, logo ali no Google que eles se acomodam, e isso tem causado um bloqueio criativo.
Profa. 3	A falta de interesse da grande maioria, não temos apoio administrativo para realização de projetos ou o mínimo de materiais que são necessários para as aulas, muitas vezes as aulas de arte são requisitadas pela própria coordenação para ser utilizada para reforço das aulas de português e matemática, somos subjugados até mesmo por outros colegas professores que consideram nossas aulas menos importantes, consideram nossas aulas como um momento de lazer e distração para os alunos, a quantidade de aulas nunca são o suficiente para tratarmos dos conteúdos com qualidade, são apenas 2 aulas por semana para cada turma o que torna impossível ensinar como se deveria e nos empenhar em novos projetos, desta forma as aulas acabam por ficar engessadas e sem atrativos e baixíssima qualidade. O conceito formado não apenas pelos alunos mas pelo próprio corpo docente sobre o ensino de arte e o valor que lançam nesta disciplina. Pois a arte já é trabalhada de forma errada desde os anos iniciais, é tratada apenas como aula para desenhar e pintar.	A grande maioria apresentam dificuldades de concentração e falta de interesse, pois já carregam um conceito errôneo plantado desde o início da sua vida escolar sobre as aulas e o conhecimento transformador social e crítico que arte pode proporcionar.
Profa. 4	Em sala de aula a dificuldade maior e a falta de comprometimento, o sectarismo e divergências entre grupos. Como professora, a maior dificuldade é também a falta de espaços adequados, falta de equipamentos e interesse dos alunos.	A falta de respeito do aluno tanto com a professora e também com toda a comunidade escolar.

Os dados do Quadro 5 (e também os do Quadro 4) permitem destacar alguns pontos importantes citados pelas professoras acerca de suas dificuldades e as dos(as) alunos(as):

Profa. 1 *A maioria gosta e são bem participativos. Falta contato em anos anteriores às diferentes linguagens artísticas.*

Profa. 2 *O ensino como um todo sofre muita rejeição por grande parte dos alunos nessa faixa etária, que não vêem significado dos conteúdos didáticos para suas vidas. Simplesmente vão à escola para interagir com colegas, fugir dos trabalhos domésticos e, em alguns casos, para ter uma alimentação com qualidade. (Não tirei isso da minha cabeça, a fala citada é recorrente entre eles). Vejo neles uma dificuldade no criar, na produção nova sem utilização do CTRL-C + CTRL-V. Logo ali no Google eles se acomodam.*

Profa. 3 *O percentual dos que se envolvem ainda é baixo. Costumo dividir em 3 categorias: os que participam por gostarem das aulas, os que fazem apenas o solicitado para ter notas ou seja, por obrigação e os que falam que artes não reprova. A maioria apresenta dificuldades de concentração e falta interesse pois já carregam um conceito errôneo plantado desde o início da sua vida escolar sobre as aulas e o conhecimento social e crítico que a arte pode proporcionar.*

Profa. 4 *Normalmente os alunos gostam de arte, mas se desinteressam pelos formatos impostos pelos materiais pedagógicos onde os contextos e conceitos são fechados e suprimem os conceitos apresentando uma carga emocional bastante pesada. A falta de respeito do aluno tanto com a professora e também com toda a comunidade escolar.*

Das falas das professoras, podemos elencar os seguintes dados: materiais pedagógicos e conteúdos didáticos desinteressantes, o alcance de notas como meta, sequência de aprendizado inexistente, falta de sentido e relação com a vida. Esses pontos demonstram que em relação aos alunos e alunas os problemas enfrentados pelas professoras são, na verdade, resultados e reflexos de uma estrutura escolar equivocada.

(...) Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria (...) os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditar que estudam para os professores, para os pais e não para si mesmos, para suas vidas (MOSÉ, 2014, p.49)

Estudar (ou não) para alcançar notas, ou no caso da Arte, não se envolver por não ser uma ameaça à reprovação. Currículos que oferecem materiais e caminhos que não envolvem, não despertam, não aguçam o envolvimento dos(as) estudantes. Ao mesmo tempo, planos de aprendizagem que não seguem sequência, muitas vezes, por ser inviável, deixando professoras com conteúdos que

precisam ser seguidos, porém, sem condições de efetivá-los. Muitas vezes, por conta dos efeitos da desconexão com a realidade - tanto estrutural das instituições, quanto dos anseios e contextos da juventude. A sala de aula, como espaço fechado, não possibilita abertura para o novo, para a correlação das coisas, para as conexões que fariam mais sentido. Sabemos disso, mesmo assim, falida, a lógica segue operando.

Como apontado no capítulo anterior, no tópico sobre o novo currículo paulista, mudam-se as palavras, mantém-se a lógica e sobre a coisa em si, pouco se altera. Que coragem de trazerem em destaque o *slogan*: "*Nossos estudantes sonham com uma escola que faça mais sentido*" e acharem que esse sentido está relacionado à mesma forma operante de sempre (com a escola moldada para interesses que não se relacionam com os anseios sociais, em um esquema que estressa: notas que definem quem é bom, quem não é). A maioria das alunas e dos alunos acham a *escola um saco*¹⁹ - porque ela é equivocada em muitas camadas, e não porque os parâmetros curriculares precisam de uma maquiagem pós-moderna. Enquanto enfeitam os currículos, aos falsos gritos de inovação, ignorando os anseios e as demandas sociais, a escola segue prisioneira no mesmo calabouço de sempre e mantém-se insatisfatória para a sua comunidade.

3.4 Desafios estruturais

Os dados dos Quadros 4 e 5 permitem afirmar, ainda, que a estrutura equivocada ataca a Arte e o trabalho docente, pois, como coloca a **profa 4**. "*Nessa faixa etária os alunos estão mais voltados para os componentes que acreditam ter mais peso nas notas do ENEM e dos Vestibulares*".

Se o objetivo do trajeto escolar é alcançar o êxito no ENEM e considerando que a Arte não compõe os conteúdos "importantes", faz sentido que parte dos(as) estudantes não se envolva. Inclusive porque, como já apontamos, a Arte - desde os seus primórdios aqui na terra brasiliis - é atacada pelo preconceito e pela lógica dominante que, ou a afasta e acorrenta à uma torre distante, no castelo dos reis ou a vandaliza, criminaliza e aprisiona no porão das desimportâncias.

¹⁹ "A escola é um saco" - Gustavo Horn: https://youtu.be/qrXk_U0aORo (acessado em 12/1/2021)

A instituição escolar, em regra, adota uma abordagem de arte particularmente reduzida. A atividade de arte é, geralmente, exercida como complemento de disciplinas mais "sérias", como atividade "livre" para preencher lacunas de tempo, como atividade disciplinar para aquietar alunos, como atividade dirigida para colorir desenhos mimeografados, alheios, como atividade decorativa em festas escolares (...) (CAMILLIS, 2002, p. 27)

Essa concepção se confirma com alguns dados. A **profa. 3**, sobre as dificuldades, responde:

A falta de interesse da grande maioria, não temos apoio administrativo para realização de projetos ou o mínimo de materiais necessários para as aulas, muitas vezes as aulas de arte são requisitadas pela própria coordenação para ser utilizada para reforço das aulas de português e matemática, somos subjugados até mesmo por outros colegas professores que consideram nossas aulas menos importantes, consideram nossas aulas como um momento de lazer e distração para os alunos, a quantidade de aulas nunca são o suficiente para tratarmos dos conteúdos com qualidade, são apenas 2 aulas por semana para cada turma o que torna impossível ensinar como se deveria e nos empenhar em novos projetos, desta forma, as aulas acabam por ficar engessadas e sem atrativos e baixíssima qualidade. O conceito formado, não apenas pelos alunos, mas pelo próprio corpo docente sobre o ensino de arte e o valor que lançam nesta disciplina.

Para além da falta de valorização da área, a questão da estrutura física: espaço, tempo e materiais é reforçada pelas outras professoras:

Profa. 1: *Falta material artístico, local adequado para as aulas;*

Profa. 2: *A quantidade de alunos por sala atrapalha no rendimento e na produção artística. Outro problema é a falta de material básico para o desenvolvimento do trabalho, que por vezes é proposta da própria apostila utilizada no Estado;*

Profa. 4: *A arte neste momento (EM) necessitaria de mais envolvimento prático e com contato presencial com espaços onde de fato encontrariam obras e artistas.*

Aqui é possível identificar a *história de Joseph* (APPLE, 2001), uma história real que trata de um professor recém chegado à uma escola da cidade de *East Coast* e uma de suas primeiras dificuldades: ao abrir as sugestões de lições, organizadas pelo governo da cidade, o professor percebe que a atividade demandaria uma carteira por aluno, a fim de que fizessem um círculo; o problema é que não havia carteiras suficientes e ele narra:

Essa foi a minha primeira lição, mas certamente não foi a última - no sentido de compreender que o currículo e aqueles que o planejaram viviam num mundo irreal, um mundo fundamentalmente desconectado de minha vida com aquelas crianças naquela sala de aula do centro da cidade (APPLE, 2001, p. 4).

A questão da falta de espaços adequados é tão ignorada que insistem em dar tons polivalentes em currículos que soam amplos quando indicam: *teatro, música, artes visuais, dança, audiovisual*; mas que as próprias mãos que o homologam, espremam sua possibilidade prática, quando apertam todas as linguagens numa sala lotada de carteiras escolares, sem tempo hábil e corpo docente completo. Laboratórios de áudio e vídeo em muitas escolas públicas são inexistentes e, quando existem, muito comumente não estão aptos ao trabalho, seja por falta de manutenção nas máquinas, ausência de internet, número insuficiente para os(as) alunos(as) e disputas intensas das diversas disciplinas, séries e turnos.

Quando atuei em uma escola estadual de Florianópolis (aquela, a mais antiga do estado), acompanhei o seguinte trajeto: depois de muita insistência, chegaram os computadores: eram doze. Depois de meses encaixotados, foram finalmente instalados, porém não havia internet. Quando a internet chegou era insuficiente - 2 *megas* para toda a escola (incluindo a parte administrativa). Quando aumentaram os *megas*, mais da metade dos computadores não estava mais funcionando, porque não recebiam manutenção básica. Enviaram os computadores para serem arrumados, nunca voltaram. Pouco tempo depois, cortaram a internet e, em seguida, fecharam a escola.

Sobre os materiais básicos, tomo a mesma escola como exemplo: meses sem papel higiênico - neste contexto, como considerar algum material para a aula de Arte? Lembro de um dia que precisei pedir duas folhas de ofício comum na secretaria: não tinha. *"Melhor trazer, não dá pra contar que tenha na escola"* – me respondeu a secretária.

No contexto paulista, em 2019, fui chamada para captar imagens²⁰ em uma EMEF da periferia da cidade. Passei o dia inteiro na escola, com alunos(as), professoras e demais funcionários(as), bastou essa única diária para perceber que as questões são muito parecidas. No dia da gravação, pude acompanhar a reunião

²⁰ Imagens foram captadas para a *websérie Respeitar é preciso*, produzida pelo Instituto Vladimir Herzog disponível neste link: https://youtu.be/gGxZO1OJj_k (acessado 16/1/2021)

docente que girou em torno dos mesmos desafios estruturais e questões sobre os(as) alunos(as), a falta de interesse, motivação, envolvimento.

No fim desse dia, com estudantes do Ensino Médio sentados(as) em círculo na sala de leitura e com a presença da coordenadora pedagógica, muito foi dito sobre as barreiras que a escola impõe (estruturalmente) para que seja envolvente estar lá, a maioria admite ir por obrigação, a maioria já sabe que as condições são desiguais para considerar ENEM e vestibulares e, por isso, nem consideram. O sentido, para a maior parte dos(as) alunos(as), de ir para escola, é encontrar colegas, comer, para alguns(as): praticar esportes, para outros(as) não existe sentido nenhum. Destaco a fala de uma estudante do terceiro ano, que representa um alerta: *muitos tão deprimidos e não temos com quem conversar, a gente às vezes fala com uma professora, mas somos muitos né? Eu gostaria que tivesse uma psicóloga na escola pra gente conversar, pra gente não sentir tantas vezes vontade de largar tudo e às vezes vontade até de morrer.*

Certamente, essa desistência não é resultado apenas da escola. Sabemos disso, sabemos que nossas cidades e relações seguem sendo construídas à base de cimento pró papéis bancários, beneficiando poucos às custas de tantos. No entanto, considerando o trajeto escolar longo e obrigatório, dentro dos moldes ineficazes e que violentam a juventude, as professoras, os(as) funcionários(as), amparados por leis e decisões perversas e antidemocráticas do poder público, precisamos que as escolas mudem, para - entre muitos pontos - parar de adoecer e desmotivar nossa juventude. Precisamos de escolas que sejam vivas para que sejam nutritivas.

A escola deve ser um corpo vivo. E deve envolver também os espaços públicos e as festividades, deve ir aos concertos, às exposições de arte, aos museus e às bibliotecas, aos centros de pesquisa, às reservas ambientais, enfim, a escola deve ir à cidade. E a cidade deve se preparar para recebê-la, construindo espaços de convivência e de relação e assumindo seu papel no processo educativo, em vez de lavar as mãos, enquanto isola jovens e crianças em escolas que mais parecem presídios. Esperando cidadania enquanto oferece exclusão. A escola deve ser um espaço de conexão, de ligação e inclusão (MOSE, 2014, p.83).

Enquanto as escolas seguem nos velhos moldes, ainda refém das perversas lógicas do mercado com aval do poder público, quais são as práticas viáveis na realidade? Sem estrutura ideal e materiais básicos, com materiais pedagógicos incompatíveis, sob a pressão de currículos desassociados da realidade escolar e

em meio à uma juventude desmotivada, quais são as práticas possíveis e que dão certo, na aula de Arte do EM, segundo as professoras?

3.5 As práticas possíveis e suas características

O Quadro 6 apresentado a seguir sintetiza as informações fornecidas pelas professoras sobre as práticas que consideram viáveis e capazes de trazer bons resultados em suas salas de aula. São dados que trazem as descrições das professoras de práticas e estratégias que conseguem realizar com sucesso com os alunos desse nível de escolaridade, bem como as razões que apresentam para explicar porque tais práticas e estratégias são bem sucedidas.

Quadro 6: O que dizem as professoras sobre práticas bem sucedidas nas aulas de Artes no ensino médio

Profas.	Exemplos de práticas e estratégias que conseguem desenvolver bem	Por que dão certo / são bem sucedidas
Profa. 1	Trabalhar com colagem, assemblage, confecção de máscaras com atadura gessada, pintura em telha cerâmica, filmes, história da arte...	Sequência didática, contextualização de todo o conteúdo e atividades práticas.
Profa. 2	A sala de aula invertida, com o protagonismo do aluno, tem tido um resultado muito satisfatório, principalmente quando o conteúdo é teatro. As aulas de pintura com confecção de tintas naturais. O "fazer" contextualizado ao conteúdo didático ajuda muito. (Muitas vezes o material sai do bolso do professor) Aulas de fotografia / podcast/ rádio novela (com o celular). Cativar seu aluno. Ele tem de entender que somos parceiros na construção do seu conhecimento, não inimigos. O professor que tenta impor seu conteúdo sofre.	Tornar a aula significativa e dinâmica geralmente dá certo. (Dá trabalho)
Profa. 3	As baseadas nos 3 pilares apreciação contextualização e fazer artístico, como são poucas aulas não posso perder tempo, planejo cada aula sobre estes 3 pilares de Ana Mae Barbosa. Os alunos gostam muito de trabalhar com tecnologia, então stop motion e app para animação sempre dá certo. O professor saber que ele não é o detentor do saber e sim o mediador, falar de igual para igual com seus	Podemos considerar bem sucedidas quando, temos o envolvimento de todo o alunado, as opiniões expostas, comprometimento de entrega em dia, os questionamentos apresentados, a poética política, social e estética e a subjetivação presente em todo trabalho.

	alunos, ter respeito pela história de cada um e ser coeso em sua mediação.	
Profa. 4	Selecionar um assunto da sequência didática, rodas de conversa a partir sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, para então linkar com o assunto da pauta, que pode passar ou não por debates, lançar aí, a fase da história da arte, com momentos políticos, geográficos, sociedade, artistas e suas obras, “optar” pelo artista e obra a serem trabalhados, pesquisa individuais ou em grupo, apresentação de seminários, uma peça de teatro, algo com música ou dança, Artes visuais nas linguagens que forem mais atrativas aos alunos ou que eles devam ter um foco a trabalhar. A estratégia mais usada é mudar o layout da sala ou mudar de espaço, como o pátio, por exemplo. Para uma atividade de Arte dar certo no ensino médio é preciso, primeiro o vínculo com o professor, depois despertar o interesse do aluno pelo assunto, oportunizar para que explore seu ponto de vista, que pesquise, que reflita, que debata, para então colocar em prática e materializar o resultado, para refletir novamente e compartilhar.	Os alunos apreciam pintar utilizando tintas, o que se torna um facilitador, proporcionando inúmeros experimentos na elaboração de tintas e exploração de suportes e materiais, essas atividades ganham ainda mais relevância durante esta prática, através dos quais os alunos se tornam mais livres, expondo dúvidas espontâneas o que vem a proporcionar uma abertura para a criação de atividades mais intuitivas.

A leitura dos dados do Quadro 6 permite as seguintes considerações:

As quatro professoras nos dão algumas características das práticas que para elas dão certo. E aqui podemos elencar algumas palavras-chave: **contextualização, problematização, pesquisa, prática, protagonismo dos(as) estudantes, descentralização da professora (mediação), novos meios/mídias e espaço das aulas.**

Ao identificar esses pontos, lembrei da *metodologia de projetos* que conheci lendo Fernando Hernández (1998) no livro *Transgressão e mudança na educação*. E aqui vale uma breve contextualização do ponto de vista do professor de Arte Educação da Faculdade de Bellas Artes na Universidade de Barcelona/ES (e que viveu e pesquisou muito no Brasil), "(...) não se pode falar em mudar a Escola se ela não tem uma série de condições materiais e recursos que permitam realizar, com dignidade, o trabalho docente, e sem que os professores recebam um salário justo por seu trabalho." (HERNÁNDEZ, 1998, p.10). No entanto, para o autor a escola é

um espaço de socialização importante que tem potência para dar às pessoas, principalmente às mais desfavorecidas, melhores condições de vida. E o professor entende um os *projetos de trabalho* como forte ferramenta para fortalecer estudantes e docentes no processo de ensino, mesmo em meio ao caos estrutural e legislativo das escolas. O que, em nenhuma medida, é proposto para ignorar a luta que precisamos seguir para melhores e mais coesas condições para a instituição escolar e o trabalho das professoras, mas sim, como estratégia para efetivação de processos possíveis focalizando combate à desigualdade social por meio de ampliação do repertório cultural, desenvolvimento crítico e autonomia de estudantes e professoras. E aqui trago Mader e Behrens (2015), que defendem a aprendizagem por projetos, contribuem:

(...) Retomando as abordagens inovadoras, temos no Brasil o grande idealizador e defensor da abordagem progressista, Paulo Freire, que defende o pressuposto de que o homem é sujeito ativo de sua própria educação, por isso o perfil do aluno nesse contexto é de um sujeito ativo, criativo, participativo e crítico, que faz leituras do mundo com sua própria visão e vivencia uma relação dialógica proposta pelo professor, e este, por sua vez, é um mediador, que ensina aprendendo e aprende ensinando. (MADER, BEHRENS, 2015, p. 27476)

Problematizar os temas e considerar o contexto, são pilares para o que Hernández, Mader, Behrens e outros(as) entendem como uma opção potente de *aprender a aprender* em situações reais. A ideia do método é justamente dar aos alunos e as alunas ferramentas para que sejam protagonistas de seu aprendizado. O professor Hernández destaca que não é somente na escola que aprendemos, por isso, talvez um dos principais objetivos da escola seja ensinar a aprender e aprender ensinando.

Sobre *contextualização*, todas as professoras deram indicações desse processo:

profa. 1: *contextualização de todo o conteúdo e atividades práticas;*

profa. 2: *O "fazer" contextualizado ao conteúdo didático ajuda muito;*

profa. 3: (em referência à *abordagem triangular* (Ana Mae Barbosa): *apreciação contextualização e fazer artístico;*

profa. 4: *rodas de conversa a partir sempre dos conhecimentos prévios dos alunos - em outro trecho a professora complementa: despertar o interesse do aluno pelo assunto, oportunizar para que explore seu*

ponto de vista, que pesquise, que reflita, que debata, para então colocar em prática e materializar o resultado.

É importante observar que não existe uma receita pronta para a prática docente. Apontei o método de projetos por identificar algumas de suas etapas na fala das professoras e achei pertinente adentrar um pouco mais nele, por perceber pontos semelhantes aos propostos. Utilizando as autoras e o autor acima citadas(o), as etapas principais sugeridas para o trabalho de projetos são: problematização, contextualização, pesquisa, produção de conhecimento individual, exposição de ideias e debates (diálogos, conversas), produção de conhecimento coletivo e produção de uma atividade final relacionada ao tema proposto inicialmente. Nesse método, também é amplamente destacada a questão do protagonismo dos(as) estudantes - eles não são *ensinados*, mas aprendem a aprender enquanto lideram o roteiro proposto. **As profas. 2, 3 e 4** deixam nítida a questão do protagonismo do(a) aluno(a) como uma estratégia que funciona:

profa. 2: *A sala de aula invertida, com o protagonismo do aluno, tem tido um resultado muito satisfatório;*

profa. 3: *O professor saber que ele não é o detentor do saber e sim o mediador, falar de igual para igual com seus alunos, ter respeito pela história de cada um e ser coeso em sua mediação;*

profa. 4: *Artes Visuais nas linguagens que forem mais atrativas aos alunos - oportunizar para que explore seu ponto de vista, que pesquise, que reflita, que debata...*

É preciso salientar a questão de descentralizar a professora do conhecimento e do domínio hierárquico das aulas. Para além da vasta literatura indicando relações mais horizontais, evidenciando a importância do conhecimento dos(as) estudantes, da questão acerca de aprender-ensinando, ensinar-aprendendo - como Paulo Freire também já destacou - as professoras 2 e 3 contribuem imensamente quando indicam: **profa. 2:** *o professor que tenta impor seu conteúdo sofre;* **profa. 3:** *o professor saber que ele não é o detentor do saber e sim o mediador.* A **profa. 4** também sinaliza em alguns trechos: *a partir sempre do conhecimento prévio dos alunos - linguagens que forem atrativas aos alunos - alunos se tornam mais livres.*

Nas experiências que tive com práticas na escola, mesmo como professora em fase inicial, também identifiquei que a relação próxima, respeitosa, horizontal e participativa traz resultados muito significativos. Sinto que é inadiável liquidarmos as formas impositivas, autoritárias e punitivistas da prática docente. Neste sentido, vale destacar a profa. 3 quando nos indica a mediação e assinala *mediação coesa*.

A esse respeito, a professora Mirian Celeste Martins tem diversos estudos acerca da mediação, do(a) mediador(a), entre eles publicou, com Gisa Picosque, o livro: *Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura* (MARTINS; PICOSQUE, 2012), no qual elencam as ações que envolvem a mediação:

Andar. Trilhar. Percorrer. Deslocar-se. Mover-se. Inquietar-se. Parar. Olhar. Observar. Apreciar. Contemplar. Achar estranho. Encantar-se. Surpreender-se. Conversas. Perguntas. Respostas. Dúvidas. Interação. Conexão. Escutas. Falas. Respiração. Silêncio". (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 7).

No capítulo 4 do livro organizado por Ana Mae Barbosa *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte* (BARBOSA, 2012), a professora Mirian diz que "(...) Uma mediação sempre será a articulação entre as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de Arte, enredada na teia sócio-histórico cultural da humanidade nessa área de conhecimento. (MARTINS, 2012, p. 60). E sobre a mediação docente, no chão da escola, ela completa:

Pensar o processo de ensinar e aprender Arte, ancorado na mediação docente, parece evidenciar, portanto, as intrincadas relações entre os aprendizes - com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, assim como as intrincadas relações do objeto de conhecimento que queremos tornar ensinável e aprendido. Neste sentido, trabalhar conceitos, conteúdos e procedimentos e propor tarefas, é trabalhar a fogueirinha do desejo de aprender do aprendiz. (...) os conteúdos e tarefas só são significativas quando o educador consegue direcionar seu fogo para o mesmo foco em que o educando arde. (MARTINS, 2012, p. 63)

Segundo as professoras da pesquisa, as práticas que dão certo são as que envolvem os(as) alunos(as), as que são significativas para eles(as), as que obtêm suas participações ativas, as que contextualizam e seguem alguma sequência/planejamento. Na perspectiva das docentes, podemos dizer que uma prática é bem sucedida quando esta faz sentido aos(as) alunos(as), os(as) cativa. E as professoras. com suas experiências diárias no chão desafiador da escola, nos brindaram com importantes estratégias. Se a sala de aula é insatisfatória, podemos

buscar outro espaço - como indica a **profa. 4**: *A estratégia mais usada é mudar o layout da sala ou mudar de espaço, como o pátio, por exemplo*. Se existe o desinteresse dos(as) alunos(as), por não ser conteúdo importante para o Enem, por exemplo, as professoras aproximam a Arte da vida dos(as) estudantes, de seus contextos e interesses, proporcionando, assim, sentido.

Ao observar as sugestões das professoras 3 e 4:

Profa. 3: *Os alunos gostam muito de trabalhar com tecnologia, então stop motion e app para animação sempre dá certo;*

Profa. 2: *Aulas de fotografia / podcast / rádio novela (com o celular).*

ficam destacados os novos meios, a tecnologia, o que pulsa fora da escola - e deveria estar intensamente presente dentro. Quando reivindicamos melhorias estruturais, isso inclui possibilitar que a escola esteja efetivamente ligada à seu tempo. Computadores, celulares, internet, tablets, laboratórios digitais, projetores, sistemas de áudio, de imagem, câmeras fotográficas - são parte desse tempo. São ferramentas que interessam não apenas crianças e jovens, mas à esses(as) são imprescindíveis; basta fazer uma conta simples: estamos em 2021, imagine uma aluna do terceiro ano do Ensino Médio atual, com 18 anos de idade. Isso significa que ela nasceu em 2003.

Realizando uma busca rápida, vi algumas informações sobre esse ano: o mecanismo *google* já cobria 3 bilhões de páginas em seu sistema; monitores 3D chegaram às lojas; pesquisadores(as) da UFSC estavam desenvolvendo sistema de identificação facial; entre outros exemplos, fica evidente que a geração que está na escola já nasceu envolta a uma pulsão tecnológica que a interessa. E interessa porque faz parte de seu tempo! Do tempo do agora.

Infelizmente, ainda não faz parte do tempo das escolas públicas, haja vista as escolhas perversas que o poder público executa, no entanto, com as ferramentas possíveis, as professoras demonstram conexão com a realidade, entendimento sobre o contexto dos(as) estudantes, proporcionam aproximações, lidam com o desânimo com *diálogo e jogo de cintura* - como aponta a **profa. 2** (Quadro 5) e mesmo quando *desanima, a gente respira e volta* - ela diz. A mesma professora denuncia: *muitas vezes o material sai do bolso do professor* (Quadro 6) – o que destaca o descaso público, mas coloca o holofote na ação social que essas

profissionais – mal remuneradas e valorizadas – fazem para efetivar suas práticas de forma mais significativa. A professora que se diz parceira dos(as) alunos(as) na construção de seus conhecimentos (Quadro 6), diz que *tornar a aula significativa e dinâmica* dá certo (e dá trabalho).

Parafraseando e citando Martins e Picosque (2012): podemos dizer que é o mapa do saber da experiência das professoras e aprendizes, que permite:

(...) por traçados que buscam a Arte como território da invenção, em encontros sensíveis e criadores que possam afastar visões estereotipadas ou visões reduzidas do mundo, diminuindo o distanciamento entre arte, cultura e vida (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 129).

Após as contribuições valiosas das professoras, acerca das práticas que dão certo, me aproprio do questionamento de Martins e Picosque (2012) para finalizar este trecho: *O que estamos dizendo aqui encontra ressonância aí?*

3.6 Sugestões para uma formação docente mais conectada com a realidade

No Quadro 7, a seguir, são apresentadas as sugestões, expressas pelas professoras para a prática e para a formação de novos professores de Artes.

Quadro 7: Sugestões das professoras para a prática e para a formação de professores de Artes

Profas.	Sugestões para a prática dos professores nas aulas de Artes	Sugestões para a formação de novos professores de Artes
Profa. 1	(não respondeu)	Investir em atividades práticas, como a pintura, a escultura, desenho.
Profa. 2	Estude, diversifique e dinamize o conteúdo.	Tenha um domínio razoável das quatro linguagens, existem cursos rápidos de teatro, toque um instrumento (qualquer um... flauta doce, Ukulele) abuse da percussão corporal. Dê aulas práticas de dança, se vc não dá conta, faça a sala invertida e o aluno ensina passos aos colegas e vc entra no aprendizado. (Essa parceria une a sala e faz o aluno sentir carinho por você).
Profa. 3	Para repensarem sua prática. Como ele gostaria que fosse essa aula se ele estivesse no lugar de aluno.	Infelizmente ainda nos deparamos com professores preocupados apenas com o resultado final das atividades (estética). Devemos nos ater que a estética para cada

		um se apresenta de uma forma diferente, o que é para um não será para o outro, quanto ao conceito, senso poético, sentimento o contexto social e político em que estamos inseridos como ficam, acho que deveriam focar mais nesse lado da formação. Na questão sentimental subjetiva do indivíduo pois é por meio dela que as produções ganham vida e nos dizem algo e não só por meio de técnicas e estética
Profa. 4	Eu acho que ainda falta a questão do vínculo, do encontrar algo em comum, encontrar algo que possa ser compartilhado, como uma peça de mosaico, onde tudo e todos sejam significativos e agregador.	Minha sugestão aos novos professores, acho que a mesma que dou aos meus alunos: se joguem, liberem a criatividade, conheçam os mestres que mais o atraem e surfem no surto deles.

Sobre as práticas, as professoras sugerem: estudar, diversificar e dinamizar o conteúdo; repensar a prática: como você gostaria que fosse a aula se você fosse o aluno(a)? Encontrar vínculo, significado. Podemos entender que para além de tornar significativo para os(as) estudantes, que seja significado para as professoras, tanto o conteúdo, quanto as escolhas de como trabalhá-los. Podemos definir como síntese: estar em conexão com a prática e com os(as) estudantes, encontrar este espaço em comum.

Sobre as sugestões para a formação docente, inicialmente é preciso destacar que a indicação da **profa. 2**, reflete a demanda curricular polivalente: *Tenha um domínio razoável das quatro linguagens, existem cursos rápidos de teatro, toque um instrumento (qualquer um... flauta doce, Ukulele) abuse da percussão corporal* - é bastante pertinente que a escola seja espaço das diversas áreas da Arte, porém, com as aulas apertadas em quadros aligeirados, sem profissionais de cada formação, com as dificuldades enfrentadas para um ensino continuado, aprimoramentos, novas formações, diante da remuneração baixa e da alta demanda burocrática, fica inviável esperar que uma professora invista em diversas formações para suprir a demanda de um currículo que ignora o contexto das instituições, da profissão docente e sua formação.

Porém, diante do cenário da vida real da escola, a **profa. 2** nos contempla com uma estratégia interessante, que mesmo em um espaço que proporcione

condições, merece destaque por estar em consonância com o *protagonismo* dos(as) estudantes, de processos que validem seus conhecimentos e da ruptura hierárquica da professora como detentora de todo o conhecimento: dar espaços para que alunos e alunas exponham seus conhecimentos, proporcionando aprendizado para colegas e professora. Ela diz: *Dê aulas práticas de dança, se vc não dá conta, faça a sala invertida e o aluno ensina passos aos colegas e vc entra no aprendizado.*

A **profa.3** chama nossa atenção para outro ponto: *Infelizmente ainda nos deparamos com professores preocupados apenas com o resultado final das atividades (estética).* E a própria professora nos elucida:

Profa.3 *Devemos nos ater que a estética para cada um se apresenta de uma forma diferente, o que é para um não será para o outro, quanto ao conceito, senso poético, sentimento o contexto social e político em que estamos inseridos como ficam, acho que deveriam focar mais nesse lado da formação. Na questão sentimental subjetiva do indivíduo pois é por meio dela que as produções ganham vida e nos dizem algo e não só por meio de técnicas e estética.*

E aqui a professora acaba destacando a questão tecnicista, ainda presente nas formações. O olhar estreito, apertado pelos portões do eurocêntrico ultrapassado mas que resmunga *belos e feios* ainda hoje. *Sentimento, contexto social, político, questões subjetivas* - segundo a professora, é para isso que devemos olhar para conseguirmos, efetivamente, enxergar.

A **profa. 4**, neste ponto do questionário, dá uma sugestão estereotipada, mas com nítida intenção motivacional: *se joguem, liberem a criatividade, conheçam os mestres que mais o atraem e surfem no surto deles.* É possível perceber que ela indica uma entrega criativa - o que é bastante importante, inclusive para conseguir inventar as manobras necessárias para o trajeto desafiador da docência na escola. Porém, ao indicar "surfing no surto dos mestres" - a professora incentiva um estereótipo muito enraizado a respeito do "artista louco", rótulo este que tentamos eliminar.

A associação da pessoa-artista na perspectiva dionisíaca, - que se droga, surta e cria suas obras - reforça preconceitos que resultam em desigualdade para as pessoas que trabalham com Arte. Reforçar esse senso comum do artista "louco" é retroceder na luta por afirmação da nossa área como campo de conhecimento, de trabalho - com toda a sua diversidade e seriedade. É preciso romper com esses

estereótipos que desrespeitam e invisibilizam artistas, arte-educadores(as), técnicos(as), pesquisadores(as), historiadores(as), filósofos(as) e tantas outras pessoas que trabalham e vivem da Arte. Também para liquidar as consequências que essa visão reflete socialmente, como no caso da escola, onde a própria comunidade escolar, comumente, trata a Arte com desimportância - por não ser "séria".

É importante trazer essas considerações, porém, preciso dizer que é muito evidente que a intenção da **profa. 4** foi muito válida: que as novas professoras se inspirem, se entreguem e que estejam munidas daquilo que as inspira, do que lhes faça sentido. Os tempos de pandemia – como o que vivemos no ano 2020 – mostraram o quanto essa “munição” foi importante para o trabalho docente à distância.

3.7 Situação pandêmica e o trabalho docente: o que dizem as professoras de Arte

A seguir, no Quadro 8, estão reunidas as reflexões das professoras sobre como a situação de pandemia e isolamento social vivida em 2020 afetou as aulas de Arte no ensino médio, bem como as descrições de soluções que encontraram para essa situação.

Quadro 8: O que dizem as professoras sobre os efeitos da situação de pandemia / isolamento social nas aulas de Artes no Ensino Médio

Profas.	Como foram afetadas as aulas de Artes no ensino médio	Soluções encontradas
Profa. 1	(não respondeu)	Tenho utilizado muitos links de tour virtual, filmes sobre artistas, músicas, passeios por museus...
Profa. 2	É uma realidade atípica e de muito aprendizado para nós professores, pena que estamos atingindo uma pequena parcela de alunos com esse formato.	Gravo vídeos teóricos, fazemos práticas com o TikTok, Challenger, Sarau virtual (está ficando lindo) Utilizo o Google formulário e o Drive para enviar links de filmes, também o Google meet.
Profa. 3	Não consigo ter o mesmo acesso que antes com os alunos os retornos ficaram demorados,	Procurro interagir reforçando os conteúdos trabalhados no centro de mídias da cidade de São Paulo, tirando as dúvidas costumo gravar aulas e disponibilizar no grupo de

		whatsapp e fico na expectativa do retorno das atividades.
Profa. 4	Na atual situação de quarentena e isolamento e distanciamento social, ficou muito difícil de manter o interesse dos alunos, em arte. Não se pode exigir quase nada devido às dificuldades desde internet até buscar a atividade física preparada na escola.	A gente usa desde a plataforma adotada pela rede de ensino, pela escola, redes sociais, aplicativos, telefone do vizinho ir na casa do aluno, o que aparecer a gente tenta.

Aqui apresento dados complementares, resultantes da situação atípica que enfrentamos referente à pandemia do Covid-19. Conforme contextualizado no início do trabalho, as entrevistas foram realizadas durante o ensino remoto ocasionado pela situação do isolamento social no primeiro e segundo semestres letivos de 2020. Assim, como essa pesquisa trata da prática segundo as professoras, obter essas informações mostrou-se pertinente.

As **profas. 2, 3, e 4** indicaram a dificuldade de comunicação com os(as) estudantes. Com o ensino remoto, todo o trabalho passou a depender de conexão com a internet e suporte para utilizá-la (celular, computador, etc.). A prática organizada para ser efetivada pessoalmente, se transformou em improvisado a partir das novas ferramentas. Do mesmo modo, os estudantes precisaram improvisar formas de seguir em contato com as aulas e, assim como as professoras, viver esse processo em conjunto a tantos outros. Estar em casa implica lidar com o contexto da casa, das pessoas que ocupam o mesmo espaço, das demandas do lugar e das pessoas. É bastante compreensível que muitos alunos e alunas não tenham conseguido se conectar e seguir "normalmente" no processo escolar, assim como também é compreensível que professoras não tivessem um *plano B* de imediato para uma situação-surpresa dessa proporção.

O governo do estado – dos poucos movimentos que fez – ressaltou a diferenciação entre as áreas, ao anunciar e, supostamente distribuir, *kits* com apostilas e livros organizados para complementar o ensino remoto que contemplavam apenas Português e Matemática.

Algumas plataformas disponibilizaram e divulgaram conteúdos e ferramentas que auxiliaram a prática remota em Arte, como conta a **profa.1**: *Tenho utilizado muitos links de tour virtual, filmes sobre artistas, músicas, passeios por museus.*

A **profa. 2** utilizou *TikTok* (um aplicativo de mídia bastante utilizado pelos(as) jovens), além de outras ferramentas, ela diz:

Gravo videos teóricos, fazemos práticas com o TikTok, Challenger, Sarau virtual (está ficando lindo) Utilizo o Google formulário e o Drive para enviar links de filmes, também o Google meet.

A **profa. 3** utilizou os conteúdos do Centro de Mídias SP (CMSP), plataforma criada pela SEDUC:

Procuro interagir reforçando os conteúdos trabalhados no centro de mídias da cidade de São Paulo, tirando as dúvidas costumo gravar aulas e disponibilizar no grupo de whatsapp.

Já a **profa. 4** contextualiza:

A gente usa desde a plataforma adotada pela rede de ensino, pela escola, redes sociais, aplicativos, telefone do vizinho ir na casa do aluno, o que aparecer a gente tenta.

Testemunhei, acompanhando grupos no *facebook*, diversas trocas entre as docentes de diversas etapas do ensino básico, no intuito de conseguirem efetivar práticas, mesmo diante do desafio imprevisto. Além disso, muitos desabafos acerca das dificuldades técnicas (falta de computador, internet compatível), das dificuldades de gerir o trabalho docente em conjunto com as demandas de casa e muita preocupação com os(as) estudantes que não conseguiam acompanhar.

A preocupação referente ao Covid-19 também foi muito presente, professoras do grupo de risco demonstravam receio das notícias que circulavam sobre o retorno presencial antes da vacina. Professoras que não fazem parte deste grupo mas, moram com pessoas da terceira idade ou com comorbidades, também expressavam preocupação com o retorno das aulas.

Os efeitos desse período demandaram tempo para serem elucidados, porém, alguns pontos muito prontamente se evidenciaram: a carga de trabalho das professoras, com o ensino remoto, se ampliou; o analfabetismo digital é mais uma das questões emergentes que demandam solução; o trabalho docente, perante poder público e grande maioria da sociedade, não é reconhecido.

Sobre este último ponto é importante dizer que em nenhum momento as professoras foram consideradas trabalhadores essenciais, tampouco compuseram grupos prioritários para a vacinação - que ainda não se efetivou. Mesmo sem vacina, as aulas presenciais do estado retornarão. "Seguindo os protocolos" - diz o governo. É fato que para crianças e jovens, ficar longe da escola (dos(as) colegas) é particularmente desafiador. Que a falta de ferramentas para participar das aulas remotas exclui alunos e alunas do processo. Porém, expor crianças, jovens e profissionais da escola ao risco de contaminação de um vírus ainda desconhecido, que mata milhares de pessoas por dia (e deixa sequelas em grande parte das que sobrevivem), sem vacinação e garantias para o cumprimento dos protocolos sanitários é de uma imensa irresponsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentei. Tentei diversas vezes me encontrar no espaço *imparcial* da pesquisa científica acadêmica, mas este não me coube. Sou uma artista, professora, pesquisadora que não banca resguardar o que afeta. Mesmo quando tento segurar, esconder, as afetações escorrem pelas minhas mãos, acabam virando palavras como aconteceu aqui – e revelam. Revelam como sinto, como penso, me revelam tanto – mesmo nas pequenas partes.

Em alguns momentos senti como se estivesse conversando, contando sobre mim nesse lugar do mundo e sobre tantas coisas que me atravessam. Contando como foi e está sendo, imaginando como poderia ser e compartilhando o imaginado. Às vezes era eu mesma falando, em outros momentos usei a voz de quem já conversou comigo e tanto me contou, foram várias. Algumas vozes foram indesejadas, mas necessárias para elucidar porque merecem ser caladas. Sobre *conversas*, trago a voz de Bell Hooks (2019) que nos conta:

A conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático. Falar para compartilhar informações, para trocar ideias, é a prática que, dentro e fora dos espaços acadêmicos, afirma aos ouvintes que o aprendizado pode se dar em quadros de tempos variados (podemos compartilhar e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diversos modos de discurso. (HOOKS, 2019, p. 202).

Bell Hooks já conversou com Paulo Freire (assim como a maioria de nós) e foi a partir das conversas que tiveram que a professora Hooks escolheu *ensinar a transgredir* (2017). Viviane Mosé também falou com Freire, mas também discutiu com Foucault, Lück, Saviani, Canário, Morin e tantas outras vozes. Depois ela me contou e eu pude contar um pouco, de como a escola poderia ser. Conversas anteriores me permitiram contar como a escola ocidental começou e diálogos atuais me permitiram dizer como ela tem sido. Nessa parte pude usar bastante da minha própria voz e também das vozes que conversam comigo nas tantas escolas.

Falando da escola, chegamos na profissão docente e de lá seguimos para a formação de professoras. Ultrapassamos algumas barreiras da formação e chegamos na prática, especificamente no ensino da Arte na escola. Visitamos o cenário legal – trajeto complicado, cheio de buracos. E, finalmente, encontramos as principais vozes deste trabalho: as das professoras que atuam no Ensino Médio, em

escolas estaduais do Estado de São Paulo. E, a seguir, apresento a síntese do que elas nos contaram.

- Com currículos e legislação dissociados da realidade da escola, mais especificamente da sala de aula, quais são as estratégias desenvolvidas pelas professoras de Arte que estão em atuação na rede pública de ensino?

As professoras contextualizam, discutem os temas com os(as) estudantes, aproximam os conteúdos da vida social deles(as), incentivam que investiguem, que se expressem, lhes dão protagonismo, utilizam – como possível – ferramentas e mídias que interessam aos alunos e alunas. Elas alteram o espaço da sala de aula, utilizam outros espaços – pátios, por exemplo. Estudantes ganham voz e as professoras as escutam. Elas não operam por vias impositivas, mas tentam criar parcerias com os estudantes, alimentam relações horizontais e incentivam a autonomia no processo de aprendizado. Elas *aprendem* porque criam espaços para que os alunos e as alunas possam ensinar e *ensinam* quando proporcionam esse cenário onde a Arte não se limita a uma ou outra técnica, mas sim, a um território amplo e curioso, cheio de coisas de longe, mas com tantas coisas de perto, com coisas de dentro que podem ser colocadas para o lado de fora e serem vistas – sem olhares técnicos ultrapassados, mas com olhares e escutas sociais. Por fim, as professoras utilizam a Arte como um espaço que propicia um aprendizado multifacetado. É sobre si, sobre a vida, sobre o mundo, sobre as pessoas, os espaços, é sobre olhar e efetivamente enxergar. É sobre buscar o que não se vê e inventar o que está faltando.

- Para a docente em atuação na realidade escolar pública do ensino médio, o que é uma prática bem-sucedida no ensino da Arte?

Uma prática bem-sucedida, segundo as professoras, são aquelas que conseguem envolver os alunos e alunas, garantir suas participações ativas. São as que fazem sentido para os(as) estudantes e proporcionam condições para que eles(as) sejam parceiros da prática e também proponentes dos conhecimentos.

- *Que sugestões as professoras em exercício têm como contribuição para uma formação docente mais conectada com a realidade da sala de aula?*

As professoras sugerem uma formação que se aprofunde mais nas questões sociais, políticas e subjetivas; e não somente na parte técnica do conteúdo. Sugerem uma formação interdisciplinar. E também que licenciando(as) tenham acesso a referências que lhes façam sentido e que possam servir de inspiração no trabalho docente.

Assim, as vozes das professoras confirmam as hipóteses que nortearam a pesquisa: as práticas consideradas possíveis e bem sucedidas pelas docentes em atuação são distantes do currículo oficial e manifestam percepção social por parte das professoras.

E aqui pego emprestada a voz de Giroux (1997): "(...) No que se segue, desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores" (p.160). E o deixo contar mais:

No sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino (...) os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais, reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163-164).

É Apple (2017) quem nos conta que, para alcançar a compreensão e conseguir agir sobre a educação e suas complexas camadas em relação à *sociedade maior*, precisamos de um *reposicionamento*. Ele explica:

Isto é, devemos enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra a ideologia, os processos e as práticas institucionais que reproduzem condições opressivas (...) entender que a educação exige que a enxerguemos, na sua essência, como ato político e ético. Isto quer dizer que precisamos situá-la novamente nos contextos de relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração. (APPLE, 2017, p.900-901).

Enxergando a prática docente em sua essência, fica nítido que precisamos reposicionar os conhecimentos acerca dela. Aproximar as professoras da escola e

seus conhecimentos com a formação docente é inadiável. Mais do que um ato estratégico para ampliar os conhecimentos em consonância com a realidade, este é um ato político importante para a ruptura das barreiras que operam no sentido de afastar as vozes que revelam.

Além das revelações sobre o que é real na vida escolar, essas vozes ecoam pistas, ferramentas e estratégias que garantem processos educativos efetivamente transformadores. Na guerra por uma educação que liberte e faça sentido, essas são armas indispensáveis. E não são as únicas. Vale lembrar que temos aliadas e aliados de peso para os combates, fortemente munidos de conhecimentos e ideias arrojadas.

Finalmente, para ampliar essas conversas importantes e executar contra-ataques certos, precisamos escutar **os(as) alunos(as)**.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Educando à direita. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade.** São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, M. **A luta pela democracia na educação crítica.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017.
- ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Faperj, 2009.
- ALVARENGA, V. M. & SILVA, M. da R. F. **Formação docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16.** *Educ. Real* (2), vol. 43, no.3, Porto Alegre, 2018.
- AVELAR, M. **O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais.** In: CÁSSIO, F. (Org.) *Educação contra a barbárie.* São Paulo: Boitempo, 2019, p. 73-79.
- BARBOSA, A. M. (org.) **Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais.** São Paulo, Cortez, 2010.
- BARBOSA, A. M. **Mutações do conceito e da prática.** In: BARBOSA, A.M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da Arte.* São Paulo: Cortez, 2012, p. 13-36.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, A. M.(org.) **História da Arte-educação.** São Paulo: Max Limonad, 1986.
- BEHRENS, M.A. & JOSÉ, E.M.A. **Aprendizagem por projetos e contratos didáticos.** Revista Diálogo Educacional - v. 2 - n.3 - p. 77-96 - jan./jun. 2001.
- BEHREMS, M.A. & MADER, M.P.M. **Os paradigmas educacionais na prática pedagógica.** EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação.** Porto-Pt: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975 – Prefácio e Livro 1, p. 11 a 75.
- BUENO, E. R. de A., & ALMEIDA, K. V. e S. **Um Olhar Para Além do Capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação.** *Porto Das Letras*, 1(2), 2016, p. 128 - 142.
- CAMILLIS, L.S. **Criação e docência em Arte.** Araraquara, JM Editora, 2002.

CAMNITZER, L. **O ensino de Arte como fraude.** In: Agite antes de usar - deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: SESC, 2018, p. 125-137.

CAMPOS, R. F. **Do professor reflexivo ao professor competente. Os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil.** In: MORAES, M. C; PACHECO, J. A. E EVANGELISTA, M. O. Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto-PT: Porto, 2003, p. 83-103.

CARA, D. **Contra a barbárie, o direito à educação.** In: CÁSSIO, F. (org.) Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 25-31.

CATINI, C. **Educação e empreendedorismo da barbárie.** In: CÁSSIO, F. (org.) Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 33-39.

CORTI, A. P. **Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio.** In: CÁSSIO, F. (org.) Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 47-52.

COUTINHO, R. **A formação de professores de Arte.** In: BARBOSA, A.M. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2012, p.171-178.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos CEDES.** Campinas-SP: FE/Unicamp, v. 19, n. 44, abr/1998, p. 33-45.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. & MUZZETI, L.R. **A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário.** In: Licenciaturas, escolas e conhecimento. FORSTER, M.M.D.S. & BROILO, C.L. (org.) Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola** - educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS JUNIOR, D. **Direito de resistência e desobediência civil: movimentos populares no Brasil à luz da teoria crítica.** Dissertação (Mestrado) Universidade Metodista de Piracicaba. Curso de Mestrado em Direito. Piracicaba, 2007. Orientador: Prof. Dr. Everaldo Tadeu Quilici Gonzalez

GARCIA, M. desobediência civil como defesa da Constituição. Revista Brasileira de Direito Constitucional, n. 2, p. 11-28, jul./dez. 2003

GARCIA, M. **Desobediência civil: direito fundamental.** São Paulo: RT, 2004.

GENTILI, P. & ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis/RJ: VOZES, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. *Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação de Goiás*. Goiânia: FEUG, 27(2): 21-28, jul-dez/2002

GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: ARTMED, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Tendências investigativas na formação de professores**. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 27 (2): 2002, p.1-54

GIOVANNI, L. M. **Análise documental nas pesquisas em educação**. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998.

GIOVANNI, L. Maria. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: **Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola**. Araraquara: UNESP-FCLCAr, 1999.

GOODSON, I. O Futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação. In: BUENO, J., MUNSKATA, K., CHIOZZINI, D., **A Escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais transformadores**. In: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, p.157-164, 1997.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir** - a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Educação democrática**. In: CÁSSIO, F. (Org.) Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 199-207).

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). 1992. **Vidas de professores**. Porto-Pt: Porto, 1992, p. 31-62.

JÚNIOR, J.A.C.D.C.M. **Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber**. Pensamento Plural, Pelotas: 2010, p.147-164.

JUNQUEIRA, A.M. **Escolas, organizações e ensino**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

LINHARES, A. e BEZERRA, J.E.B. **Obscurantismo contra a liberdade de ensinar**. In: CÁSSIO, F. (Org.) Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 127-133.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e Currículum, São Paulo, v. 12, n.3, 2014, p.1530.

MAGALHÃES, A. D. T. V. **Ensino de Arte: perspectivas com base na prática**. In: BARBOSA, A.M. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2012, p. 179-193.

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, p.52-65.

MARTINS, M. C. & PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P. **Escola e Aprendizagem da Docência. Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

RATIER, R. **Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta**. In: CÁSSIO, F. (Org.) Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019, 151-157.

RICCI, R. **A militarização das escolas públicas**. In: CÁSSIO, F. (Org.) Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019, 107-114.

SANTOS, C. **Educação a Distância: tensões entre expansão e qualidade**. In: CÁSSIO, F. (Org.) Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 53-58.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. vol. 14, no. 40, Rio de Janeiro: 2009.

SCHILICHTA, C. **Mundo das ideias: arte e educação, há um lugar para a arte no ensino médio?** Curitiba, Aymara, 2009.

SOLER, N. **A rua que passa pela escola leva a escola para a rua: material pedagógico para criação de cenas de intervenção urbana**. Edital Elisabete Anderle, FCC, FUNCULTURAL, Governo do Estado de Santa Catarina, 2017.

SPADA, A. C. C. B. **Como a Escola poderia ser? - Relatos e provocações de uma formação docente em Artes Visuais.** Trabalho de conclusão de Curso. Florianópolis-SC: Ceart/UDESC, 2017 (Orientação: Profa. Dra. Jociele Lampert).

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, 1992, p. 68-96.

WALLER, W. **The sociology of teaching.** New York: Russell & Russell, 1961.

WEBER, M. **Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal.** In: CAMPOS, Edmundo (org.). Sociologia da burocracia. Rio de Janeiro: Zahar, 1966. p. 16-27.

ANEXOS

ANEXO I



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

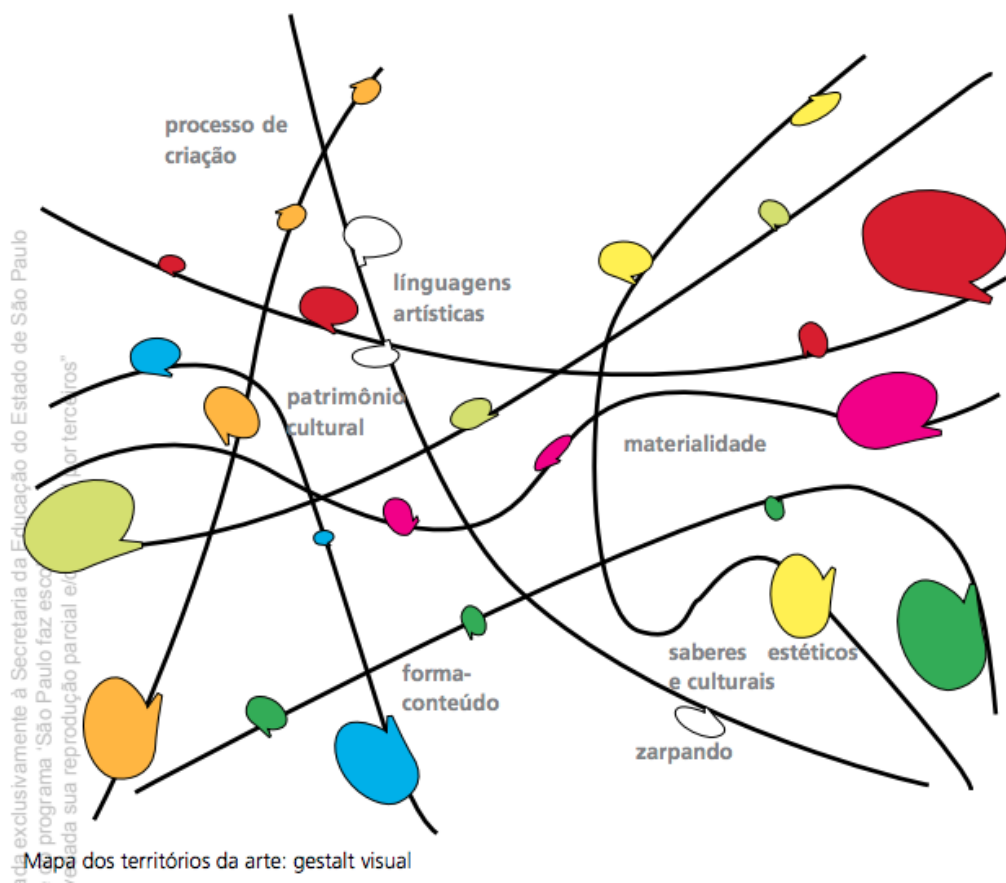
ANEXO II



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

ANEXO III



APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro para análise de documentos

ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

1. Identificação do documento:

- 1.1 Título
- 1.2 Data:
- 1.3 Responsável pela elaboração:
- 1.4 Contexto de origem:
- 1.5 Assunto:

2. Estrutura do documento:

3. Principais ideias e orientações sobre o trabalho docente em Artes no Ensino Médio, contidas no documento:

APÊNDICE 2: Formulário eletrônico a ser respondido pelas/os Professoras/es

1. PARA CONHECER UM POUCO SOBRE VOCÊ

Idade: _____

Tempo de formada: _____

Tempo de experiência total no magistério: _____

Tempo de experiência como Professor/a de Artes no Ensino Médio: _____

2. SOBRE ARTES NO ENSINO MÉDIO

Como você vê o Ensino de Artes nessa faixa de escolaridade?

É importante? Em que sentido?

Os alunos gostam? Participam? Se envolvem?

Ou apresentam resistência / rejeição às atividades propostas?

Que dificuldades os alunos apresentam em sala de aula?

Que dificuldades que você, como professor/a, sente/enfrenta em sala de aula?

O que tem dificultado suas aulas no ensino médio?

O que tem facilitado?

3. PRÁTICAS / ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA

Quais são as estratégias que você consegue desenvolver em sala de aula?

Dê um ou mais exemplo de atividade que têm dado certo em seu trabalho em sala aula.

Explique porque você considera que a/s atividade/s dá/ão certo e é/são bem sucedida/s.

O que é necessário para uma atividade em Artes dar certo no Ensino Médio?

PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Que sugestões você daria hoje para a prática os(as) professores(as) de Arte em exercício no ensino médio?

Que sugestões você daria hoje para a formação de novos(as) professores(as) de Arte?

ENCERRANDO:

Como a situação de pandemia e isolamento afetou suas aulas? Que soluções para o ensino de Artes você encontrou?