

02

Ensino de Arte na rede estadual paulista de ensino: entre a reprodução e a resistência no “chão de escola”

Pedro Bernardes Neto
Universidade de São Paulo
pedrobernardesneto@usp.br | LATTES

Recebido em: 12/11/2022
Aprovado em: 26/06/2024

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782112025e0066>
eLocation-id: e0066



Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

Ensino de Arte na rede estadual paulista de ensino: entre a reprodução e a resistência no “chão de escola”

Neste artigo são apresentados resultados de dissertação de mestrado relativos a seis perguntas sobre o trabalho dos professores de Arte no “chão de escola” da rede estadual paulista de ensino. Entre 2016 e 2017 foi realizada coleta de dados por meio de observações de campo em três distintas Diretorias de Ensino (DE) e 15 respostas ao questionário semiestruturado aplicado aos professores da DE Norte 1. A coleta e descrição dos dados se deu com fundamento em autores ligados à etnografia educacional tais como Erickson (1986) e Ezpeleta e Rockwell (1989). A etapa de análise e discussão dos resultados obtidos foi realizada com apoio de conceitos formulados Bourdieu e Passeron (2014), pesquisadores sociologia da educação. Além disso, considerou-se as informações levantadas em relação às condições de trabalho dos docentes como um fator relevante de análise. Por meio desta pesquisa foi possível identificar práticas de reprodução e resistência que se perpetuam no cotidiano escolar em relação ao componente curricular Arte. Também conseguiu-se levantar fatores que podem contribuir à compreensão da perpetuação e das possibilidades de transformação das lógicas existentes em relação ao ensino de Arte no “chão de escola”.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Reprodução; Resistência; Professores; Chão de escola.

Art teaching in São Paulo state educational network: between reproduction and resistance in the “school floor”

In this article it is presented results from a mastership dissertation concerning six research questions related to Art Teachers in the “school floor” of São Paulo State educational network. In both 2016 and 2017 it was carried out research to data collection by means of field observational research in three distinct School Districts and 15 responses to the semi-structured interview applied in North 1 School District. Both data collection and description were grounded in authors from educational ethnography such as Erickson (1986) and Ezpeleta e Rockwell (1989). The stage of analyses and discussion of the obtained results were carried out with support from concepts formulated by Bourdieu e Passeron (2014), sociology of education researchers. Furthermore, it was considered the information concerning teacher’s working conditions as a significant analysis factor. By means of this research it was possible to identify practices of reproduction and resistance that have been perpetuated in daily school life related to Art subject. Also, it was possible to raise significant factors to the comprehension of the continuity and transformational possibilities of the logics of existence of the Art Teaching in the “school floor”.

Keywords: Art Teaching; Reproduction; Resistance; Teachers; School floor.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentam-se os principais resultados de pesquisa de mestrado (Autor, 2019), na qual dissertou-se sobre as possibilidades e limites para o desenvolvimento do ensino de Arte na rede estadual paulista de ensino. O trabalho foi realizado junto a professores que lecionam aos segmentos Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

A motivação para este trabalho foi compreender como, se ou de qual maneira os documentos e materiais pedagógicos oficiais, como currículo, apostilas etc. eram significados pelos docentes no “chão de escola”. Também foi preconizado identificar e investigar os fenômenos de reprodução e resistência dentre os professores frente às demandas oficiais. Os resultados da análise realizada ao final foram seis características sobre as práticas existentes na supracitada rede de ensino, que serão apresentadas e discutidas neste artigo.

1.1 METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa, fez-se uso de duas etapas de coleta de dados. A primeira foi composta por três investigações de campo junto a três professoras de Arte da rede estadual paulista de ensino e envolveram observações de, no mínimo, uma aula (50 minutos) deste componente curricular por semana em uma mesma turma, por um período de dois a três meses. As observações foram realizadas em três distintas Diretorias de Ensino (DE), dentre as 13 hoje existentes na cidade de São Paulo - SP: DE NORTE 1, DE NORTE 2 e DE CENTRO-OESTE.

Para além da entrada em campo, também foram entrevistados 15 professores de Arte por meio de questionário semiestruturado respondido presencialmente. Nesse último caso, todos os professores trabalhavam na DE NORTE 1.

O período completo de investigação em campo, somando entrevistas e as observações de campo, foi de dois anos. O trabalho de coleta de dados aqui proposto foi de curto-médio prazo e foi realizado com base em princípios etnográficos, enquanto abordagem metodológica predominante nesta pesquisa.

O trabalho de Erickson (1986) foi um dos referenciais metodológicos dentro da perspectiva da etnografia educacional. Em sua discussão quanto à organização do diário de

campo e coleta de dados, advoga por um método em que o pesquisador não se perca em uma miríade de possibilidades de observações. Assim, para ele, o pesquisador deve entrar em campo com hipóteses prévias e que orientem seu olhar a elas, para concluir sobre a relevância delas para a compreensão do fenômeno estudado.

Seguindo a linha acima, e considerando a experiência do autor como profissional da rede de ensino na qual a pesquisa foi realizada, a seguir apresentam-se as seis perguntas de pesquisa que ao final nortearam os resultados obtidos quanto às características do trabalho do professor de Arte nesta rede de ensino.

- 1) O Professor de Arte da rede estadual paulista enxerga no Caderno do Professor/Aluno^[1] (SÃO PAULO, 2014a; SÃO PAULO, 2014b; SÃO PAULO, 2014c) um instrumento norteador de sua prática?
- 2) Há predominância de trabalho com artes visuais na disciplina Arte?
- 3) A aula de Arte apresenta momentos de desenvolvimento de habilidades técnicas de alguma linguagem artística?
- 4) Quais as formas de planejamento das aulas de Arte, considerando a duração das atividades^[2] e a presença do fazer artístico?
- 5) A Arte contemporânea tende a predominar enquanto conteúdo da disciplina Arte na rede estadual paulista de ensino, reproduzindo assim o repertório predominante do Currículo Oficial daquele período (SÃO PAULO, 2011)?
- 6) Quais as formas de avaliação dos professores?

[1] Trata-se de material de apoio ofertado na época aos professores e alunos da rede estadual paulista de ensino. Ele era oferecido paralelamente aos Livros Didáticos e ressaltamos que são materiais distintos e sem articulação entre si.

[2] A fim de sistematizar a terminologia aqui utilizada consideram-se atividades de curta duração aquelas que duram entre uma e duas aulas, de média duração as de três a nove aulas e as de longa duração as que se prolongam além das 10 aulas.

A investigação aqui proposta parte do princípio de que a compreensão da prática docente é um fator preponderante para ampliar o entendimento da síntese resultante entre as visões de mundo dos professores e aquela propagada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, via documentos primordialmente. A síntese que se busca aqui, são as inscrições deixadas pela estrutura educacional paulista na prática do Professor de Arte, assim como as formas de existências que os docentes desenvolvem para lidar com a realidade concreta na qual estão inseridos.

Bourdieu e Passeron (2014) desenvolveram relevante arsenal teórico que auxilia os pesquisadores a encontrarem elementos de reprodução do que denominam arbitrário cultural dominante na sala de aula. Ezpeleta e Rockwell (1989) aprofundam esse debate e entendem que há reprodução, mas também existem resistências às diretrizes oficiais no que chamaremos aqui de “chão de escola”. Adota-se a expressão “chão de escola” conforme MELO (2009). Ela será utilizada neste trabalho sempre simbolizando o espaço escolar enquanto local de contradições sociais, culturais próprias de uma sociedade de classes e dentro da qual os trabalhadores da educação, como os professores de Arte, estão inseridos: “o chão de escola como síntese, como encontro.” (MELO, 2009, p. 392). Assim, torna-se necessário entender como se dá a relação entre Professor de Arte e documentos oficiais neste espaço de “síntese” e de “encontro”. E esta pesquisa caminha no sentido de contribuir para ampliar a compreensão deste fenômeno.

1.2 PERFIL DOCENTE NA REDE ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no final de 2015, existia o seguinte quadro de docentes de Arte na rede em relação à formação dos Professores Efetivos que atuavam do Ensino Fundamental - Anos Finais ao Ensino Médio (Autor, 2019, p. 32):

Classificação por formação dos docentes efetivos do componente curricular Arte na rede estadual paulista de ensino em 2015

	%
Ed. Artística/Arte	66,8
Especialista - Artes visuais	7,13
Especialista - Música	0,59
Especialista - Teatro	0,5
Especialista - Dança	0,14
Total especialistas	8,36
Pedagogia	23,74

Tabela 1: extraído de Autor (2019).



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO SUL DA BAHIA

Constata-se que, dos 9.499 professores de Arte em 2015, somente 8,36% dos professores de Arte da rede estadual paulista eram especialistas em alguma linguagem artística naquele momento. Mais do que isso, os professores especialistas em Música, Teatro e Dança somam juntos somente 1,23 % em toda a rede estadual. Destaque também para o número de professores que ingressaram nessa rede como Pedagogos, 23,74%, e que lecionavam o componente curricular Arte.

A DE NORTE 1, onde o questionário semiestruturado foi aplicado, é a região que contém o maior número de professores efetivos de Arte da rede, com 264 docentes deste efetivados neste componente curricular em 2015. Ela reflete os dados estaduais: somente seis professores especialistas em música, dois em teatro e um em dança. Novamente a maioria absoluta de professores com formação polivalente (216) e quantidade significativa de professores formados em Pedagogia (84) (Autor, 2019, p. 32).

2. PESQUISA DE CAMPO

2.1 OBSERVAÇÕES DE CURTA-MÉDIO PRAZO

Foram realizadas três observações de campo, junto às seguintes professoras sob os pseudônimos: Sara (DE NORTE1), Patrícia (DE CENTRO-OESTE) e Sandra (DE NORTE2). Abaixo destacam-se os principais aspectos em cada uma das observações

a) SARA:

A observação aqui foi realizada durante três meses. A intenção inicial era acompanhar Sara ao menos em uma aula de 50 minutos por semana. A turma observada era da 1ª série do Ensino Médio. Em função de diversas circunstâncias, conseguiu-se observar nove aulas das 13 possíveis no período.

Quanto à professora colaboradora, Sara é formada em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas.

O diário de campo desta observação resultou em 14 páginas digitadas. Quanto aos demais dados de campo, coletou-se duas entrevistas informais com cerca de dois minutos cada uma delas.

A média de alunos por sala observada foi 24 estudantes, sendo o máximo de alunos observados em uma única aula 31 e o mínimo 20.

A observação do trabalho de Sara resultou nas seguintes respostas às seis perguntas norteadoras desta pesquisa:

1. O Caderno do Professor/Aluno não é um instrumento norteador de sua prática, embora o utilize como apoio;
2. Há predominância, mas não exclusividade, de trabalho com artes visuais na disciplina Arte, mesmo com uma professora não graduada inicialmente nessa linguagem artística;
3. Há pouco desenvolvimento de habilidades técnicas no ensino de Arte. Predomina a proposição de situações nas quais os estudantes devam fazer uso do seu repertório técnico individual em proposições criativas;
4. Predomínio de atividades de produção artística curtas, como forma de atender os conteúdos do Currículo Oficial. Constata-se tendência ao trabalho de um conteúdo diferente em cada aula;
5. A professora desenvolve o conteúdo Arte contemporânea, porém há deliberadas ações no sentido de desenvolver outros conteúdos como de História de Arte, em função de convicções da docente em relação às necessidades estudantis.
6. A avaliação se dá pela entrega dos trabalhos, não pela análise qualitativa deles.

a) PATRÍCIA:

Durante os três meses de observação, foram coletados dados relativos a sete aulas do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, que resultaram em 14 páginas digitalizadas relativas ao relatório de campo, além de duas entrevistas informais.

Quanto à profissional aqui analisada, Patrícia é licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Artes Cênicas, assim como Sara.

Em relação à quantidade de alunos, constatou-se média de 28 alunos por aula.

Ressalta-se uma diferença da professora Patrícia em relação à Sara: ela cria projetos para trabalhar com seus alunos. Organiza, assim, uma série de atividades aparentemente apartadas entre si, mas que estão conectadas por meio da proposta de um projeto artístico, que envolve apreciação, contextualização e produção.

Considerando as perguntas norteadoras, percebe-se o seguinte quanto ao trabalho de Patrícia:

1. Ela não utilizou o Caderno do Professor/Aluno em nenhuma das aulas observadas;
2. Há exclusividade do trabalho com Artes Visuais, mesmo que seja uma professora habilitada em outra linguagem artística.
3. Patrícia organizava situações de criação artística, nas quais os estudantes expressavam saberes técnicos obtidos anteriormente. Não existiu um momento em que ela buscou o aprendizado técnico de alguma linguagem artística. Assim, predomina o trabalho conceitual sobre o procedimental nas aulas observadas, mas dentro de uma proposta criativa.
4. A professora organiza as aulas em função de um projeto de aula bimestral. Portanto, não se trata de uma proposta pedagógica que pensa as aulas individualmente entre si. Além disso, o fazer artístico é presente em algum momento de seu projeto, mesmo que não exclusivamente.
5. Há centralidade de trabalho com a Arte contemporânea nas proposições de Patrícia.
6. A avaliação não considera somente a entrega dos trabalhos. Patrícia avalia (de 0 a 10) a qualidade de entrega dos trabalhos de acordo com critérios estabelecidos por ela.

a) SANDRA:

O período de observação das aulas da Professora Sandra correspondeu a oito semanas ininterruptas em 2017. Aqui foram coletados dados de duas aulas por semana (50 minutos cada), uma da 1ª série do Ensino Médio e outra da 2ª série do mesmo segmento. Isso resultou em 42 páginas digitadas de relatório de campo, culminando no maior período de observação dentre as professoras aqui observadas.

A escola observada fica na Zona Norte da capital paulista. Trata-se de escola de médio porte, com salas lotadas, às vezes ultrapassando os 40 alunos por sala.



Sandra é formada em licenciatura em Artes Visuais. Atua há quase 10 anos na rede estadual de São Paulo e realizou pós-graduação relacionada às outras linguagens artísticas. Uma das suas propostas de ensino de Arte é a estruturação de propostas pedagógicas por projetos.

Considerando as questões norteadoras de pesquisa, constatou-se o que segue:

1. Sandra não faz uso do Caderno do Professor/Aluno em suas aulas;
2. Sandra desenvolve suas atividades predominantemente no âmbito das Artes Visuais, não se restringindo a uma modalidade dentro desta linguagem. No período observado desenvolveu projetos de estêncil, com base na discussão sobre o grafite e de fotografia. Apesar disso, logo no início da observação constatou-se que, antes da pesquisa começar, ela havia tentado explorar a sonorização de poesias criadas pelos alunos, o que exemplificava a tentativa dela em ampliar o leque de ação a outras linguagens artísticas.
3. Quanto à técnica, embora enfatize o conceito do trabalho artístico produzido, Sandra cria espaços de aprendizado técnicas em suas aulas, e sempre como ferramentas para construção de projetos artísticos.
4. Sandra trabalha por projetos. Assim, cada aula não termina em si, mas é parte da elaboração do projeto artístico por ela elaborado, dentro do qual o fazer artístico é sempre contemplado.
5. A arte contemporânea foi o conteúdo central nos projetos artísticos desenvolvidos por Sandra, seja com grafite e estêncil, seja com a fotografia.
6. A avaliação de Sandra se deu pela entrega dos trabalhos artísticos solicitados. Contudo, ela cria etapas dentro do projeto. Conforme a quantidade de etapas atingidas, o aluno aumentava sua nota. Não se percebeu distinção das notas dos trabalhos em função de análises qualitativas e individualizadas.

2.2 ENTREVISTAS DE CAMPO

Por meio de questionário semiestruturado, foram entrevistados 15 professores de Arte da rede estadual paulista presencialmente entre 2016 e 2017. O questionário foi dividido em duas partes: o primeiro buscava situar os entrevistados, levantando dados socioeconômicos e de suas condições concretas e subjetivas de trabalho. O segundo buscou levantar visões e compreensões dos professores sobre alguns conteúdos e habilidades da 1ª série do Ensino Médio presentes no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011).



Além disso, tal metodologia propiciou o levantamento de dados sobre os planos de ensino dos docentes, que são a base para as constatações realizadas nesta seção.

2.2.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Os 15 professores que participaram da pesquisa lecionavam em 11 diferentes escolas da Diretoria de Ensino Norte 1 na capital paulista. Sete deles (46,6%) têm idade entre 26 e 40 anos, e oito (54,4%) entre 41 e 60 anos de idade.

Oito dos entrevistados (54,4%) atuam entre três e 10 anos na rede estadual. Três deles (20%) atuam entre 10 e 15 anos. Somente um está no estágio probatório. Os quatro restantes atuam há mais de 15 anos nesta rede de ensino.

Nove (60%) dentre os entrevistados possuem acúmulo de cargo, ou seja, lecionam em outras redes de ensino, pública ou privada. E a maior parte deles o faz na rede municipal de São Paulo.

Quanto à formação, 10 entrevistados têm formação ligada às Artes Visuais, sendo nove destes com formação em Educação Artística – Habilitação em Artes Visuais. Outros cinco também têm formação em Educação Artística, porém, três deles com habilitação em teatro e dois com habilitação em música. Apenas uma das entrevistadas tem formação específica em uma linguagem, no caso em Artes Visuais. Ou seja, o curso de Educação Artística, a formação polivalente, está presente em 14 (93,3%) dos 15 entrevistados.

Quanto aos segmentos de ensino, 13 dentre os professores entrevistados lecionavam no Ensino Médio representando uma maioria do corpus analisado. Os demais atuavam somente com Ensino Fundamental – Anos Finais.

Em relação à formação continuada, a maioria dos entrevistados realizou formação continuada em Pedagogia (10 – 66,7%). Dois deles concluíram outra graduação, dois são graduandos em outra área e sete (46,7%) assinalaram que realizaram Pós-graduação *lato sensu*.

As principais razões assinaladas para a realização da formação continuada são: 1. Melhoria do desempenho em sala de aula (12 professores - 80%); 2. Necessidade de conhecer as outras linguagens artísticas (11 - 73,3%); e 3. Necessidade de aumento salarial (10 - 66,7%).

Sobre as dificuldades para a formação continuada, o maior empecilho apontado para a realização da formação continuada é a necessidade de acumular cargo, 12 (80%) docentes assinalaram essa opção.

Quanto às oportunidades de formação oferecidas pelo governo estadual de São Paulo, oito professores (53,3%) assinalaram que são convocados ao menos uma vez por ano para a realização desse tipo de atividade. Quatro (26,7%) nunca foram chamados. Dois assinalaram que tem esta oportunidade ao menos uma vez ao mês, e outro que ela se dá uma vez ao bimestre.

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

Apesar da rejeição sistemática ao Caderno do Professor/Aluno, há uso constante dos livros didáticos: 13 afirmaram utilizar o Livro Didático como apoio às aulas, embora não norteando o planejamento em torno dele.

Quanto à quantidade de alunos por sala, há uma tendência à superlotação: sete dos entrevistados lidam em suas aulas com 25 a 30 alunos, três com 35 a 40 alunos, 4 com 10 a 20 alunos, e 1 com 20 a 25 alunos.

2.2.2 Análise dos dados dos entrevistados

Nesta seção, serão analisadas as seis questões norteadoras desta pesquisa em relação às perguntas abertas aos entrevistados. Tal pergunta apresentava um conjunto de habilidades e conteúdos do primeiro bimestre da 1ª série do Ensino Médio. Cabia aos entrevistados escolher as habilidades e conteúdos e preparar um plano de ensino em função delas. Os resultados obtidos estão sintetizados abaixo:

1. O Caderno do Professor/Aluno não funciona como documento ordenador das aulas de Arte em São Paulo.



Na seção anterior constatou-se que mais da metade dos professores de Arte entrevistados (53,3%) não utilizam este material. O restante, com exceção de um, o utiliza primordialmente como apoio às aulas. Além disso, quanto aos planos de ensino, nove docentes não propuseram atividades previstas pelo Caderno do Professor/Aluno. E somente dois as desenvolveram totalmente relacionadas a ele. Os demais apresentaram atividades relacionadas às proposições deste material didático. Assim, os dados coletados apontam uma rejeição sistemática deste material como norteador da prática docente.

2. Sobre a predominância do ensino em Artes Visuais.

Dos 15 professores participantes, oito propuseram atividades ligadas às Artes Visuais, sejam elas relacionadas ao fazer artístico ou de pesquisa. Dois professores descreveram atividades de Dança conectadas às Artes Visuais e três de Música. Um dos entrevistados, embora formado em Artes Visuais, propôs atividade somente relacionada à Dança. Não houve proposição de atividades voltadas ao Teatro.

Assim, mais de 50% do corpus pesquisado trabalha somente com Artes Visuais e somente 4 dos 15 professores entrevistados não optaram por trabalhar essa linguagem em nenhum nível.

3. Sobre o ensino de técnicas artísticas na aula de Arte.

O momento do fazer artístico na aula de Arte de 14 dos 15 entrevistados não envolvia etapas de aprendizado técnico de elementos das linguagens artísticas trabalhadas. Existia sim o fazer artístico, mas dentro de uma proposta criativa, na qual os estudantes manifestariam saberes técnicos prévios, independentemente de sua origem.

4. Planejamento das aulas de Arte e a presença do fazer artístico:

O centro neste tópico é analisar qual a dinâmica das atividades desenvolvidas pelos professores de Arte aqui estudados em termos do tempo dedicado ao desenvolvimento dos conteúdos e a presença do fazer artístico nessas proposições.

Comparando os planos de aula e as respostas dos questionários, verifica-se que oito professores apontam explicitamente atividades de fazer artístico. Os outros professores trabalham por meio de montagem de exposições, apresentação de seminário, rodas de conversa e pesquisas. Ou seja, sete dos 15 entrevistados não apresentaram atividades explicitamente relativas ao fazer artístico de acordo com os conteúdos da 1ª série do Ensino Médio.

Dentre os professores que propuseram atividades artísticas, cinco deles propuseram atividades de média duração. Outros dois entrevistados apresentaram proposição de projeto, em que era nítida a presença do fazer artístico nos planos apresentados.

Em suma, dentro deste corpus estudado, os dados apontam que o ensino de Arte no “chão de escola” se desenvolveria com base em três características:

- a) Atividade de produção artística dentro de um projeto;
- b) Atividade de produção artística de curta e média duração;
- c) Atividade não conectada à produção artística;

5. Sobre a presença da arte contemporânea:

O questionário formulado contava com uma etapa em que os professores teriam que explicar os conteúdos do currículo oficial, anterior ao planejamento. Nesta, sete dentre os entrevistados escolheram o conteúdo “Arte Contemporânea” na etapa de explicação dele. Contudo, somente um deles optou por planejar uma aula a partir deste conteúdo.

Outros três professores optaram por efetivar um planejamento a partir do conteúdo “Dança Contemporânea”.

Considerando os resultados, percebe-se uma intenção de trabalhar com a arte contemporânea. Porém, concomitantemente, há indícios de dificuldades no momento de efetivar um plano de ensino em função deste conteúdo.

6. Formas de avaliação:

Dentre os entrevistados, 11 dos 15 professores avaliam os estudantes a partir de sua participação. Além disso, boa parte deles avaliam os alunos processualmente.

Outro dispositivo bastante mencionado, inclusive considerando as observações de campo, foi a entrega de um trabalho final (13 de 15 o citaram), seja ele fruto de fazer artístico ou não, seja avaliado quantitativamente ou não.

Somente um professor cita a avaliação escrita ou a “prova” como um dispositivo avaliativo.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção nos centraremos nas discussões dos resultados das observações de campo e das entrevistas em função das 6 perguntas aqui debatidas.

3.1 CADERNO DO PROFESSOR/ALUNO NÃO FUNCIONA COMO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE

Considerando as observações de campo e as entrevistas, fica constatado que no corpus estudado há rejeição sistemática ao documento enquanto norteador e organizador da prática docente. Mas por que isso aconteceria? O primeiro fator para compreender a rejeição ao Caderno do Professor/Aluno é sua forma polivalente.

Tais materiais apostilados eram elaborados à época de uma mesma maneira, do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais à 2ª série do Ensino Médio (não existia uma versão deste material para a 3ª série do Ensino Médio): Apresentação do tema, dos conteúdos e habilidades; Sondagem; Proposições de 4 “Situações de Aprendizagem” divididas entre as quatro linguagens artísticas obrigatórias somada a uma adicional que almejava implementar os conteúdos e habilidades dentro de um projeto artístico aberto a qualquer linguagem artística; e, por fim, síntese e avaliação (SÃO PAULO, 2014a). Na pesquisa de mestrado realizada pelo autor detalham-se os volumes 1 e 2 da 1ª série do Ensino Médio (Autor, 2019, p. 120 – 126).

O documento tem base polivalente e possivelmente está aí o fundamento prático de sua rejeição. Docentes como Patrícia e Sandra, negavam o documento em função de uma sólida e autoral proposição didática. Porém, o contrário também pode ter ocorrido: frente à dificuldade de trabalhar todo o documento, em suas distintas linguagens, o resultado é sua rejeição parcial ou total.

Outro aspecto a salientar sobre o Caderno do Professor/Aluno é sua inexequibilidade. Na rede estadual de São Paulo, um professor de Arte que leciona para o Ensino Fundamental – Anos Finais ou Ensino Médio atribuída na época duas aulas por semana. Isso resulta em uma média de 20 aulas por bimestre de 50 minutos cada oficialmente. Porém, em função de conselhos de classe, reuniões de pais e mestres etc. esse período, por vezes, é reduzido a 16 e até a 14 aulas no mesmo período.



O Caderno do Professor/Aluno conta com 40 páginas de atividades por bimestre. Como fazer isso dentro de um processo de ensino-aprendizagem significativo em salas de aula com entre 25 e 40 alunos, com menos de 20 aulas bimestralmente?

É importante citar outro exemplo para ilustrar o tamanho do problema: a Situação de Aprendizagem 7 do documento citado (SÃO PAULO, 2014a) propõe atividade de canto coral. Ali estão indicadas as práticas de quatro músicas: Palco de Gilberto Gil, *When the saints go marching in*, *London Bridge* e *Merrily we roll along*. Quanto à realização da tarefa, abaixo apresentam-se os “Passos para aprender a cantar cada voz”:

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

Embora existam facilitadores para a realização desta atividade, como os recursos audiovisuais, ao menos quando disponíveis, elas não se comparam às dificuldades: 1. Exercícios de aquecimento sendo realizados por professor não treinado; 2. Repertório com pouca conexão com a realidade cultural dos estudantes; 3. Prática de divisão de vozes com alunos sem treinamento musical anterior; e 4. Cantar em língua estrangeira.

Outro fator a considerar: um contexto em que o tempo de planejamento é escasso. Naquele período, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, 2h30 eram destinadas à reunião pedagógica. Constatada também a ausência de ofertas de formação continuada por parte da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, que tempo teria um docente não licenciado em música para desenvolver as habilidades para realização da atividade citada?

Em suma, a principal hipótese aqui apontada para a rejeição do documento é que as condições concretas para sua efetivação perante os professores de Arte não existem. O documento é polivalente, enquanto a formação de parte deles é específica. E não é possível de ser realizado durante o ano letivo, considerando a realidade concreta docente nesta rede de ensino. E por que isso ocorreria? Por que não há uma simples reprodução das deliberações oficiais?

O trabalho de Bourdieu e Passeron (2014) contribui com esse debate ao compreenderem esse fato por meio da categoria de análise *Autoridade Pedagógica* (AuP). Um sentido explorado pelos autores é que essa autoridade não se dá pelos agentes da educação escolar (O Professor, Diretor etc.), mas por meio de processos naturalizados socialmente quanto àquela instituição. É aí que reside sua força ou fraqueza.

Ao fazer uso dessa categoria, percebe-se que não foi construída uma AuP capaz de promover a efetivação plena ou significativa do uso do Caderno do Professor/Aluno nas aulas de Arte dos docentes aqui participantes.

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

Outro aspecto da questão: como demonstrado nas entrevistas, 80% dos professores ou não são convocados ou só são chamados uma vez por ano a realizarem Orientação Técnica na Diretoria de Ensino Norte 1. Neste sentido, o processo de inculcação quanto à utilização do material é bastante irregular junto aos professores de Arte. Não se tem as condições para naturalizar comportamentos e práticas escolares que se norteiem por este material. Sem tais condições, sua não utilização passa a ser um dos efeitos não só possíveis, mas prováveis.

3.2 PREDOMÍNIO DE AULAS VOLTADAS ÀS ARTES VISUAIS

Um primeiro fator para compreender esse fenômeno é uma constatação concreta: o número de professores de Arte ligados às Artes Visuais é muito maior do que aqueles formados nas outras linguagens artísticas. Porém, é mais do que isso.

Bourdieu e Passeron (2014) explicam que a inculcação de comportamentos é tanto mais eficaz quanto menor a distância entre o “*habitus que ele tende a inculcar (isto é, do arbitrário cultural imposto) do habitus que foi inculcado pelos TP [Trabalhos Pedagógicos] anteriores*” (BOURIDEU e PASSERON, 2014, p. 65).^[1]

O modo de inculcação é caracterizado por sua posição entre a conversão do *habitus*, que deseja substituir aquele estabelecido, e o reforço do *habitus* primário. E a produtividade desse modo de inculcação também depende do grau em que o TP secundário consegue produzir “*as condições sociais de comunicação*” já legitimadas e estabelecidas no TP primário (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 67).

Neste sentido, práticas, formas de ser e pensar o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental influenciariam nos ciclos e etapas de escolarização seguintes. Porém, essa influência atinge de modo distinto alunos e professores. Os primeiros criam um conceito do que significa aula de Arte. Os segundos, mesmo com suas próprias concepções quanto a esse componente curricular, são pressionados pelas circunstâncias e agem em função dessas pressões. Quando um professor de Arte inicia o trabalho em uma escola na rede estadual de São Paulo, não será raro que lhe seja solicitado o “ensino desenho”. Isso representa, em termos de Bourdieu e Passeron (2014), a manifestação de um *habitus* primário. Quanto mais próximo desse *habitus* primário estiver a prática docente dos professores de Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, mais ele será reforçado e consolidado. Quanto mais distante, mais enfrentará resistência enquanto prática não consagrada, estranha às condutas usuais pelos alunos, mães, pais e gestão.

[1] O Trabalho Pedagógico (TP) é entendido aqui e no trabalho dos autores como uma prática repetitiva e constante dentro do contexto educacional, em diferentes momentos da vida de cada um de nós, que tem por objetivo ou consequência a “naturalização” de um *habitus*.

Frases que o autor já escutou atuando na rede estadual paulista de ensino como “*Nunca vi aula de Artes que não seja desenho*”, “*Professor, e quando vai ter desenho livre?*” refletem a inculcação desse *habitus*. A partir da análise de Bourdieu e Passeron (2014), pode-se compreender tal manifestação como uma busca do aluno para compreender a ruptura que se dá quando o *habitus* secundário (Aula de Artes após o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) não tem continuidade em relação com o *habitus* primário (Ensino Fundamental – Anos Iniciais).

Assim, nos casos aqui analisados, compreende-se como um fator da prevalência do ensino de Artes Visuais entre professores não formados nesta linguagem a pressão do *habitus* primário em seu trabalho.

Bourdieu e Passeron (2014) explicam que, como parte do processo de produzir e reproduzir o desconhecimento ao *habitus* inculcado, o Sistema de Ensino (SE) dota os agentes escolares de uma Autoridade Escolar (AuE), que é a forma institucional da AuP. Isso “*dispensa os agentes da instituição de conquistar e de confirmar continuamente sua AuP*” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 86). Porém, quando o professor de Arte desconsidera completamente os arbitrários culturais preexistentes no local de trabalho onde vai atuar, pode não contar com a consagração social prévia de suas práticas. Teria, assim, mais trabalho em dialogar sobre a utilidade ou função do que se ensina. Coloca-se em uma situação de, individualmente, buscar a criação de um novo *habitus* e uma nova AuP, sem amparo institucional. Torna-se uma tarefa hercúlea ao trabalho docente autoral, em que uma opção mais simples seria se adaptar às práticas escolares correntes quanto ao seu componente curricular, mesmo que em contraposição à sua formação.

Assim, não caberia simplesmente aumentar o número de docentes formados em mais de uma linguagem artística, deveria haver um esforço institucional no sentido de criar as condições para a resignificação do ensino de Arte no cotidiano escolar.

3.3 PREDOMINÂNCIA DE AULAS NÃO VOLTADAS À TÉCNICAS ARTÍSTICAS

Um dos princípios do então vigente currículo paulista era não “*formar especialistas, nem profissionais*”. Na concepção do documento isso significava “*dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico*” das especialidades de cada disciplina (SÃO PAULO, 2011, p. 22).



Assim, percebe-se que não havia intenção dos documentos orientadores de ensino sistemático de conteúdos técnico-artísticos. Assim, os professores estariam reproduzindo essa tendência. Porém, isso não significa afirmar que isso se deva a uma concordância com os princípios tácitos do currículo oficial da época, mas advém de outros fatores, dentre eles a formação docente.

Miriam Celeste Martins (2012), talvez a principal autora dos documentos e materiais didáticos oficiais de Arte do estado de São Paulo naquela época, compreende da seguinte forma o papel da “técnica” artística nas aulas de Arte:

Como professores de Arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos que saber como ela se produz – seus elementos, seu (sic) códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural (MARTINS, 2012, p. 56).

Assim, em sua visão, deveria ser pressuposto o domínio técnico do professor de Arte. Para Martins (2012, p. 58) o centro nesta discussão é que o docente tenha as condições de ensinar a técnica para além dos códigos, da “gramática” própria de cada linguagem artística, conforme explicitado pela autora: “Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor [...]” (MARTINS, 2012, p. 58). Além disso, para a autora, o ensino de Arte voltado à sua dimensão técnica incorreria em equívoco semelhante ao ensino de língua portuguesa com foco no aprendizado gramatical. Nesse caso, isso se exemplificaria por meio de estudantes que conhecem as regras de escrita da norma culta da língua portuguesa, mas que têm dificuldade em expressar seus pensamentos por meio dela.

Considerando o corpus aqui estudado, o que se percebe não é uma utilização de recursos técnicos artísticos como meio de desenvolver outras potencialidades humanas por meio do ensino de Arte. Aqui parece predominar a ausência de qualquer trabalho envolvendo a técnica artística.

[1] Utilizamos o conceito de “arte/educação contemporânea” como sinônimo de “arte/educação pós-modernista”, ambas as ideias presentes em Lavelberg (2017). Nos dois casos, compreende-se a prática do ensino de Arte que não se reduz à livre-expressão, o que é característica da arte/educação modernista, mas que comporta também fatores como a apreciação e a contextualização artística.

Vai muito mais na linha do que Fonterrada (2008, p. 219) nos alertou, quanto aos “exercícios de pseudoliberalidade”, resultado da polivalência durante o período de Educação Artística do que em direção à Arte/educação contemporânea^[1]. E quais seriam as razões para isso? Novamente, é preciso considerar a formação universitária. Coutinho (2012) reconhece avanço em relação à reestruturação das licenciaturas no fim do séc. XX. Porém, ela salienta a existência de cursos “*com fortes resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística, das licenciaturas de Desenho e Plástica ou dos cursos das Escolas de Belas-Artes*” (COUTINHO, 2012, p. 173). Além disso, quando não polivalente, ela percebe a predominância do viés modernista, da livre-expressão não acompanhada da contextualização e apreciação artística.

Magalhães (2012) enfatiza a relação entre conhecimentos teóricos e práticos na formação dos arte/educadores brasileiros, como uma das consequências da instituição da atividade Educação Artística:

A polivalência – conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica. É evidente que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos, escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística (MAGALHÃES, 2012, p. 181).

E a continuidade dessas lacunas está evidenciada aqui nesta pesquisa, em que salienta-se nessa seção a lacuna de trabalho com técnicas relativas em alguma linguagem artística.

3.4 PLANEJAMENTO DAS AULAS DE ARTE E O FAZER ARTÍSTICO

Parte-se aqui dos três achados sobre as formas de planejamento das aulas de Arte: 1. *Atividade de produção artística dentro de um projeto*; 2. *Atividade de produção artística de curta e média duração*; e 3. *Atividade não conectada à produção artística*.

Aqui, considera-se que três fatores podem ajudar a compreender a diversidade de formas de realização dos planejamentos docentes: formação; espaço disponível; e a arbitrária interpretação do currículo oficial. Nesta seção, buscar-se-á desenvolver, sobretudo, os dois últimos.

Ferraz e Siqueira (2003, p. 25), ao apresentar resultado de pesquisa na década 80 junto a professores da Zona Leste paulistana, das redes estadual, municipal e privada, demonstrou que, num corpus de 150 profissionais, somente 8,9% deles trabalhavam em “*oficinas de arte ou salas ambiente*”.

No *corpus* por nós estudado, as aulas de Sara eram realizadas em “sala ambiente”, enquanto as de Patrícia e Sandra não. Quanto aos entrevistados, nas visitas presenciais, somente constatou-se a presença desse tipo de espaço em dois deles.

A falta de salas próprias às aulas de Arte já é parte da história do ensino de Arte paulista, como demonstrou Ferraz (2003). E pode representar uma marca de um período que se estende até hoje. Além disso, expressa parte de uma lógica que dificulta estruturalmente atividades de produção artística no “chão de escola”. Assim, as aulas onde o fazer artístico não é presente talvez tenham no próprio ambiente de aprendizagem (ou ausência dele) sua explicação.

Quanto ao terceiro aspecto, que é chamado aqui de “arbitrária interpretação do currículo oficial”, lista-se a seguir os conteúdos exigidos para o primeiro bimestre da 1ª série do Ensino Médio no currículo oficial exigidos no período de nossa pesquisa:

- Heranças culturais; patrimônio cultural imaterial e material; estética do cotidiano; tradição e ruptura; ligação arte e vida; arte contemporânea
- Preservação e restauro; políticas culturais; educação patrimonial;
- Arte pública; intervenções urbanas; grafite; pichação; monumentos históricos
- Paisagem sonora; músicos da rua; videoclipe; música contemporânea
- Escola de samba; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular
- Artes circenses; circo tradicional; famílias circenses; circo contemporâneo; escolas de circo; palhaço clown e a tradição cômica; folia de reis; palhaços de hospital. (SÃO PAULO, 2011, p. 215)
-

Há inúmeras formas de desenvolver tais conteúdos na sala de aula. E, considerando a ausência de formação continuada nesta rede de ensino à maioria dos docentes de Arte aqui observados e entrevistados, outras lógicas que não a orientação sistêmica é que vão determinar as decisões docentes sobre como trabalhar. Nos seis tópicos acima, estão listados 34 conteúdos a serem desenvolvidos em único bimestre. E como já registrado, há uma média de 20 aulas bimestrais aos professores de Arte por turma nesta rede de ensino. Assim, fica o docente inevitavelmente perante algumas decisões em seu plano de ensino. O arbítrio docente, assim, se dará em função de recursos individuais de que disponha para escolher o que fazer nesta situação.

3.6 ARTE CONTEMPORÂNEAS NAS AULAS DE ARTE OBSERVADAS

A arte contemporânea não foi um conteúdo escolhido com primazia frente aos demais disponibilizados no momento de preparar o plano de ensino, embora nas observações de campo tenha tido presente relevante.

Para explicar esse fenômeno, pontuam-se dois aspectos: 1. A predominância da formação polivalente entre os entrevistados, o que não ocorria com as professoras observadas em campo, e isso parece ter conduzido a resultados diferentes; e 2. O Caderno do Professor/Aluno sugere uma série de situações de aprendizagem voltadas à arte contemporânea, porém, em ambos os casos ele não sistematiza as práticas docentes. Considerando esses aspectos em relação aos resultados aqui encontrados, percebe-se que o empecilho em tratar desse conteúdo pode ser novamente formativo (graduação e formação continuada), mas também fruto da relação contraditória com materiais de apoio como o documento citado, e aqui já discutida.

Haveria, portanto, não uma resistência ao conteúdo arte contemporânea em si, mas uma ineficiência em relação aos mecanismos que facilitassem sua difusão nas práticas pedagógicas docentes. Mecanismos esses, como formação continuada, que, sendo recorrentes, fomentariam uma diversidade de práticas que demonstrariam as possibilidades em se trabalhar este e outros conteúdos relativos ao ensino de Arte em sala de aula.

3.6 FORMAS DE AVALIAÇÃO

Apesar de muito difundidos idealmente, princípios avaliativos ao ensino de Arte que



conversam sobre a individualização dos processos avaliativo, seja via Gaillot (2006) ou pelos PCNs ao ensino de Arte (BRASIL, 2006), não são evidenciados na prática avaliativa no corpus aqui estudado.

De acordo com os dados aqui levantados, Sara, Sandra, e 13 dos professores entrevistados consideram a entrega dos trabalhos fator avaliativo, não se atentando à análise qualitativa dos trabalhos, como o fez, p. ex. Patrícia. Junto a eles, o fator “participação” é também bastante mencionado. Além disso, vale ressaltar que o instrumento “avaliação escrita” tradicional é praticamente excluído dentre as práticas avaliativas dentro do corpus aqui analisado.

A hipótese mais provável é que os dois principais instrumentos avaliativos constatados, entrega de trabalhos e participação, existem em função de outros dois fatores centralmente: a quantidade de alunos por turma e a quantidade de turmas com a qual cada professor tem que lidar. Nos casos dos professores com 16 turmas de 40 alunos por turma, tem-se o atendimento semanal de 640 estudantes. Essa condição, por si só, já dificulta ou até impossibilita a individualização dos processos avaliativos, como uma análise qualitativa dos trabalhos desenvolvidos em aula. Frente aos prazos escolares, aos quais os professores estão alienados, avalia-se não da forma como o docente gostaria, mas dentro do que é possível.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou levantar e discutir características sobre formas de existência do ensino de Arte no “chão de escola” a partir da análise de dados coletados na rede estadual paulista de ensino. O período de coleta de dados junto a professores de Arte ocorreu entre 2016 e 2017 e envolveu observações de campo e entrevistas semiestruturadas.

Os resultados obtidos apontam para a constatação de seis características para o trabalho docente: 1. Rejeição do Caderno do Professor/Aluno como material norteador da prática docente; 2. Predominância com trabalhos voltados às Artes Visuais, mesmo com docentes formados em outras linguagens; 3. Tendência a não trabalhar conteúdos relativos a técnicas artísticas nas aulas de Arte; 4. As aulas são organizadas com e sem fazer artístico,

em que no primeiro caso ela ocorre dentro de projetos ou por atividades de curta e média duração; 5. Não há predominância do trabalho com o conteúdo arte contemporânea, apesar de sua preeminência nos documentos orientadores da prática; e 6. As formas avaliativas predominantes são “entrega do trabalho” e “participação”. Na maioria dos casos não se verifica uma análise individualizada do desenvolvimento dos estudantes.

Em função, conclui-se que no “chão de escola”, os professores de Arte efetivam o ensino deste componente curricular entre a reprodução e a resistência, de modo que nossos resultados concluem reafirmando premissas epistemológicas das pesquisadoras Ezpeleta e Rockwell (1989):

Apesar desta intencionalidade estatal, é impossível encontrar duas escolas iguais. A instituição escolar, observada a partir de nossas questões, existe como um "dado real concreto", onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. Sua interação produz determinada vida escolar, dando sentido exato à relação entre Estado e classes subalternas na escola. A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, "natural", dada onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos que os tornarão operários e cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção e negociação em função de circunstâncias determinadas. Nestas, entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do povoado e dos sujeitos envolvidos. (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 58)

Há, por um lado, reprodução de práticas oriundas do período da Ditadura Militar. A significativa marca de princípios ligados à Educação Artística no ensino de Arte da rede de ensino aqui analisada é um exemplo disso. Por outro lado, apesar dos documentos oficiais, dos materiais pedagógicos e das orientações normativas, os docentes manifestam resistência aos recursos materiais disponibilizados, conteúdos e princípios avaliativos que não dialogam com suas necessidades e possibilidades práticas e subjetivas. Criam formas próprias para lidar com a ausência de condições concretas (jornada de trabalho extensa, superlotação, ausência de sala ambiente) e de subsídio para a efetivação de uma arte/educação contemporânea (formação continuada).

Nesta pesquisa, é reforçada a premissa segundo a qual as práticas educacionais não se revelam prioritariamente por meio da análise de documentos oficiais. Acredita-se que as práticas pedagógicas são sínteses oriundas de contradições entre condições concretas e subjetivas no cotidiano escolar, advindas de distintos sujeitos que convivem e criam e recriam esse espaço: Secretaria de educação, gestão escolar, inspetores, corpo docente, corpo discente, responsáveis etc.

Tal perspectiva de análise merece atenção não só para ampliarmos a compreensão sobre o ensino de Arte na educação básica, mas para melhor discutir sob bases concretas formas de transformá-lo frente à realidade existente no “chão de escola”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 18 de nov. de 2024.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino.** Tradução de Reynaldo Bairão. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 171 – 178.
- ERIKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, M. **Handbook of Research on Teaching.** New York: Publication Co., 1986.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; SIQUEIRA, I. S. P. M. de. **Arte-educação: vivência, experiência ou livro didático?.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação.** 2ª ed. São Paulo: editora UNESP, 2008.
- GAILLOT, Bernard-André. **Evaluer dans le context des arts visuels: vers une évaluation positive.** 2006. Disponível em: http://arts-plastiques.ac-amiens.fr/IMG/pdf/gaillot_actes_eval_copie.pdf. Acesso em: 18 de nov. de 2024.
- IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76165/79910>. Acesso em: 18 de nov. de 2024.
- IABELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula.** Porto Alegre: Penso, 2017.
- MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 179 – 194.
- MARTINS, Miriam C. Conceitos e terminologia – Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7ªed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 52 – 65.

MELO, Maria Tereza Leitão. O chão da escola. Construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 3, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31/191>. Acesso em: 18 de nov. de 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo**: Caderno do Professor/Aluno; arte, ensino médio, 1ª série. v. 1, São Paulo: SE, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo**: Caderno do Professor/Aluno; arte, ensino médio, 1ª série. v. 2, São Paulo: SE, 2014b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo**: Caderno do Professor/Aluno; arte, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano. São Paulo: SE, 2014c.



@revistaeai

**revistaeducacaoarteinclusao
@gmail.com**

revista
eai educação,
artes &
inclusão