UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO GOMES CARVALHO

O CURRÍCULO DE ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ITAPETINGA-BA: discursos e luta por significação

Vitória da Conquista – BA

2020

SÉRGIO GOMES CARVALHO

O CURRÍCULO DE ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ITAPETINGA-BA: discursos e lutas por significação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEd, da Universidade Estadual do Sudoesta da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientador: Profº Dr. Reginaldo Santos Pereira

Vitória da Conquista - BA

2020

C319c

Carvalho, Sérgio Gomes.

O currículo de Arte nos anos finais do ensino fundamental na escola pública de Itapetinga – Ba: discursos e lutas por significação. / Sérgio Gomes Carvalho, 2020.

276f.

Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa
de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 197 – 212.

1. Currículo de Arte. 2. Discurso - Curricular. 3. Polivalência e Abordagem triangular – Currículo de Arte. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 375

Catalogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

SÉRGIO GOMES CARVALHO

O CURRÍCULO DE ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ITAPETINGA-BA: DISCURSOS E LUTA POR SIGNIFICAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 30 de abril 2020.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira – Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

_____
Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé (Avaliador Interno)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

_____
Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira (Avaliador Externo)
Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro– UERJ Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu querido pai José Agapito Carvalho (in memoriam) que desde a minha meninice tem sido o meu referencial de integridade e determinação. À minha mãe Maria Realita Queiroz Gomes Carvalho que em sua simplicidade e bondade, tem me apoiado sempre em suas orações e palavras de conforto. Aos demais familiares que torcem pela realização dos meus sonhos, cuja presença em minha vida produz a esperança e a coragem de continuar lutando.

AGRADECIMENTOS

Ao mestre Jesus Cristo, o único Deus que acredito estar comigo em toda a minha existência e que me confortou nos momentos difíceis que passei durante esse período de formação.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a coordenação do Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, pela qualidade da formação proporcionada.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira que pela segunda vez tem cruzado o meu caminho acadêmico em orientação de pesquisa, o qual tenho estima e consideração por compreender os momentos difíceis que passei com a saúde debilitada por um longo período durante o mestrado.

Agradeço aos professores da UESB por toda dedicação e ensinamentos dispensados em sala de aula durante o curso, por contribuírem sobremaneira para a minha formação acadêmica. Em especial, à Prof.ª Dr.ª Núbia Regina Moreira, pelas discussões proporcionadas na disciplina Currículos e Prática Educacionais que foram momentos de rica aprendizagem. À esses professores a minha estima e admiração: saibam que, por vossa inspiração, serei voz em favor da universidade pública gratuita e de qualidade.

Agradeço às professoras que integraram a minha banca de qualificação e defesa: Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé e Dr.ª Marcia Betânia Oliveira, por vossa disponibilidade e dedicação e pelas valiosas contribuições conferidas a esta pesquisa na qualificação e finalização.

À minha amiga e cunhada, M.ª Sandra Meira Santos por facilitar a aquisição dos textos referentes à Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e os estudos de currículo feitos pela professora Alice Casimiro Lopes.

À minha esposa Soraia Meira Santos por compreender a ausência causada pela conciliação do meu trabalho de 40 horas semanais em sala de aula, associado ao mestrado que requereu longas horas de estudo em todos os finais de semana e incontáveis madrugadas. Também aos meus filhos Denise, Josiane, Billy Grahn, Victor, Ícaro e Gabriel que são o meu porto seguro, os meus tesouros e meus artistas prediletos.

À Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga pelo convênio firmado com a UESB/PPGED destinado à formação de professores ao nível de mestrado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Las meninas – Diego de Velásquez (1756).....134

Figura 2 – Las meninas – Pablo Ruiz Picasso (1957).....134

Figura 3 – Aula de pintura A.....174

Figura 4 – Aula de artesanato A.....174

Figura 5 - Aula de artesanato B.....175

Figura 6 – Aula de dança.....175

Figura 7 – Aula de desenho artístico.....177

Figura 8 - Aula de desenho artístico e pintura a lápis.....177

Figura 9 - Aula de pintura B.....178

Figura 10 - Aula de pintura C.....178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista das dissertações analisadas, ano e autores.....95

Quadro 2 – Lista de autores mais citados nas dissertações analisadas.....99

Quadro 3 – Abordagem Triangular.....139

Quadro 4 - Professores de Arte da Rede Pública Municipal de Ensino de Itapetinga.....145

Quadro 5 – Quadro das entrevistas com as professoras participantes/ fragmento.....148

Quadro 6 – Primeiro quadro das observações em aula/ fragmento.....149

Quadro 7 – Segundo quadro das observações em aula/ fragmento.....150

Quadro 8 – Primeiro quadro das entrevistas.....161

Quadro 9 – Segundo quadro das entrevistas.....167

Quadro 10 - Quadro da síntese das observações em sala de aula.....172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd Associação Nacional de Pesquisas em Educação

AT Abordagem Tringular

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CETIC Centro de Estudo sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação

CFE Conselho Federal de Educação

CGI Comitê Gestor de Internet no Brasil

CNE Conselho Nacional de Educação

CONSED Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

DBAE Discipline Based Arts Educacation

DCNEB Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EPP Estratégia de Parceria com o Brasil

FAEB Federação de Arte Educadores do Brasil

FHC Governo Fernando Henrique Cardoso

GGE Gerências Gerais de Educação

GERED Gerência Regional de Educação de Florianópolis

GRE Gerência Regional de Educação

GT Grupo de Trabalho

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAC-USP Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

MEC Ministério da Educação e Cultura

NIC Núcleo de Informação e Comunicação do ponto BR

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEC Secretaria Estadual de Educação

SEE Secretaria de Estado da Educação

TD Teoria do Discurso

UESB Universidade Estadual do Sudoeste de Bahia

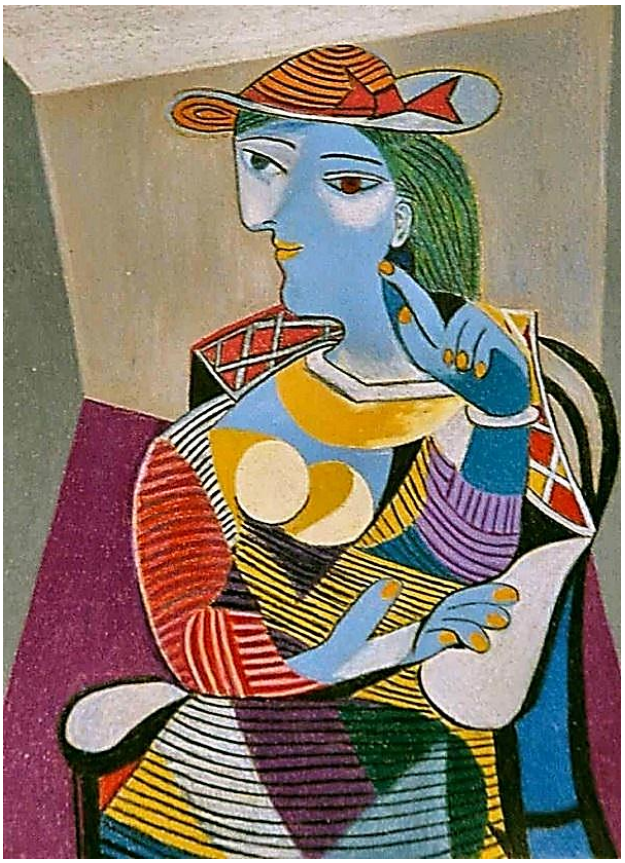
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

USAID United States Agency for International Development

USP Universidade de São Paulo



Mulher sentada (PICASSO, 1937).
Fonte online:
http://artecontemporaneatudosobre.blogspot.com/2017/04/11-obras-de-pablo-picasso-que.html.

Quantos de nós não sentimos, por diversas vezes, estranheza diante de um quadro abstrato e, até, um certo desconforto pela sua falta de base na realidade? Teimamos em esperar a reprodução da realidade e negamos o abstracionismo, o surrealismo, pelo incômodo que produzem em nossas concepções. Mas como dizia Picasso: "Por que deveria eu tentar imitar a natureza? Poderia igualmente tentar traçar um círculo perfeito. Pinto aquilo que sei, não o que vejo".

Alice Casimiro Lopes

CARVALHO, Sérgio Gomes. **O currículo de Arte nos anos finais do ensino fundamental na escola pública de Itapetinga-Ba**: discursos e lutas por significação. 2020. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

RESUMO

Neste trabalho consideramos a importância da pesquisa no campo do currículo da Arte-Educação, área de estudo, ainda, pouco explorada em pesquisas científicas. Investigamos os sentidos produzidos no currículo do ensino de Arte dos anos finais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino de Itapetinga-BA, como resultado da investigação dos discursos apresentados por arte-educadoras em entrevistas e em atuação em sala de aula. Também comparamos esses discursos do currículo prático com os discursos hegemônicos que se expressam por meio dos PCNs de Arte e das diretrizes curriculares estaduais e municipais para a Arte-Educação. Utilizamos como aporte teórico e metodológico a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, de orientação pós-fundacional e pós-estrutural, que tem sido aplicada em pesquisas do campo social, político e também curricular. De acordo com a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, o currículo de Arte é percebido como articulação discursiva e disputa por significação e produção de sentidos do que vem a ser "ensinar Arte". Os dados das entrevistas e observações foram coletados entre os meses de outubro a dezembro de 2019 e pelo exame desses dados verificamos que as mudanças almejadas no ensino de Arte pelo discurso do currículo oficializado após a LDB 9.394/96 pouco se efetiva, devido aos deslizamentos com a proposta dos PCNs de Arte e das diretrizes curriculares; ou seja, as experiências das professoras têm produzido um currículo híbrido, diverso e amorfo, epistemologicamente e metodologicamente (e isso não é necessariamente negativo) que, na prática, se mostra de modo contingente, discursivamente escolanovista, tecnicista, tradicional, entre outros. Também destacamos nos resultados: a presença do discurso do ensino polivalente que se perpetua como um remanescente do discurso de defesa da educação tecnicista e disputa hegemonia no currículo, o qual tem sido denunciado como exterior constitutivo e antagonismo no ensino de Arte; a tentativa de significação do currículo pela proposta oficial, por meio do discurso da Abordagem Triangular que se apresenta como elemento desencadeador da interdisciplinaridade em atividades de Arte para superação do ensino tecnicista. Dentre os problemas estruturais no componente curricular de Arte, pontuamos a falta de cursos de formação e formação continuada para os arte-educadores e a falta de assistência material para as atividades, que se apresentam como as principais demandas da área. Concluímos que apesar das limitações da área, o currículo do ensino de Arte se revela dinâmico na articulação de significantes flutuantes que disputam sentido em torno de discursos que se impõem como o significante "ensino de Arte de qualidade", que se revelam significantes vazios que, por sua vez, são preenchidos de modo contingente e provisório, devido à mutabilidade própria da composição do currículo.

Palavras-chave: Currículo de Arte. Discurso. Abordagem Triangular. Polivalência.

CARVALHO, Sérgio Gomes. **Art teaching curriculum in the late year's primary education in a public school in the municipality of Itapetinga-BA**: speech and for signification. 2020. 276 pp. Dissertation (Master's degree in Education) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ABSTRACT

In this work, we take into consideration the significance of the research in the field of Art-Education curriculum, an area of study, still little explored in a scientific survey. We investigated the meanings produced in the Art teaching curriculum in the late years of an elementary school in a public school in Itapetinga-BA, as a result of the investigation of the speeches presented by art educators in interviews and the classroom. We also compared these speeches in the practical curriculum with the hegemonic discourses that are expressed through the PCNs of Art and the state and municipal curricular guidelines for Art-Education. We used Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Theory of Discourse, with a post-foundational and post-structural orientation, as theoretical and methodological support, which has been applied in research in the social, political and curricular fields as well. According to the theoretical perspective adopted in this research, the Art curriculum is perceived as a discursive articulation and dispute for meaning and production of meanings of what "teaching Art" is. The data from the interviews and observations were collected between October and December 2019 and by examining these data we found that the changes aimed at teaching Art through the official curriculum discourse after LDB 9.394 / 96 are barely effective, on account of the landslides with the proposal of the PCNs of Art and the curricular guidelines; that is, the experiences of the teachers have produced a hybrid, diverse and misshapen curriculum, epistemologically and methodologically (and this is not necessarily negative) which, in practice, shows itself in a contingent, discursively, scholarly, technical, traditional way, among others. We also highlight in the results: the presence of the polyvalent teaching discourse which perpetuates itself as a remnant of the defense discourse of technical education and hegemony dispute in the curriculum, that has been denounced as a constitutive exterior and antagonism in Art teaching; the attempt to signify the curriculum by the official proposal, through the discourse of the Triangular Approach that presents itself as an element that triggers interdisciplinarity in Art activities to overcome technical education. Among the structural problems in the curricular component of Art, we highlight the lack of training and continuing education courses for art educators and the lack of material assistance for activities, which are presented as the main demands of the area. We conclude that despite the limitations of the area, the Art teaching curriculum proves to be dynamic in the articulation of fluctuating signifiers that compete for meaning around discourses that impose themselves as the signifier "quality Art teaching", which come out to be empty signifiers that, in turn, they are filled contingently and provisionally, due to the mutability inherent in the composition of the curriculum.

Keywords: Art Curriculum. Speech. Triangular Approach. Multipurpose.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 1 24

A POLÍTICA CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO DISCURSO 24

1.1 A Teoria do Discurso como instrumento de mudança do olhar sobre o social **27**

1.2 Currículo sob a perspectiva da Teoria do Discurso **48**

CAPÍTULO 2 57

O CAMINHO DA ARTE-EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CURRÍCULO E CONTINGÊNCIAS 57

2.1 O ato criativo como expressão da natureza humana **59**

2.2 O currículo de Arte na educação brasileira e as tendências pedagógicas **64**

2.3 A Arte-Educação a partir da LDB 9394/96: uma nova proposta de ensino **76**

2.4 A implantação da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações no ensino de Arte **88**

CAPÍTULO 3 101

A POLIVALÊNCIA E A ABORDAGEM TRIANGULAR NO CURRÍCULO DO ENSINO DE ARTE: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE 101

3.1 Caminho metodológico do Estado da Arte e das pesquisas abordadas **104**

3.2 Discussão das pesquisas que compõem o Estado da Arte **107**

3.2.1 O ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas do Ensino Médio de João Pessoa-PB **107**

3.2.2 A implementação da Lei 11.769/2008: um estudo na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina com foco na grande Florianópolis **111**

3.2.3 Aula como ato criativo e educador propositor **114**

3.2.4 O saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental **120**

3.2.5 A arte na educação escolar: entre concepções e práticas **124**

CAPÍTULO 4 133

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA 133

4.1 Apresentação da pesquisa, sua modalidade e perspectiva teórica **135**

4.2 O discurso curricular do ensino de Arte pela perspectiva hegemônica **140**

4.3 Construção do caminho de investigação da pesquisa **148**

4.4 Organização dos dados para elucidação da pesquisa **155**

CAPÍTULO 5 161
O DISCURSO CURRICULAR DE ARTE EM ANÁLISE 161
5.1 Discursos apresentados nas entrevistas **162**
5.2 Discursos apresentados nas observações em sala de aula **183**
6 CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS 194
7 REFERÊNCIAS 201
8 APÊNDICE 217
8.1 Apêndice A - Roteiro da entrevista semiestruturada **217**
8.2 Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido **218**
8.3 Apêndice C - Quadro da de organização prévia das entrevistas com as professoras ... **220**
8.4 Apêndice D - Primeiro quadro de organização prévia das observações **238**
8.5 Apêndice E - Segundo quadro de organização prévia das observações **255**
9 ANEXO 258
9.1 Pressupostos teóricos do ensino de Arte das escolas municipais de Itapetinga-BA..... **258**

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa analisamos as significações construídas em torno do currículo do ensino de Arte[1] dos anos finas do ensino fundamental da escola pública de Itapetinga-BA que concorrem na construção da "identidade" dessa área de conhecimento. Concebemos currículo como discurso irresoluto articulado politicamente como atividade de disputa por significação e fixação de sentidos que se expressa por ideias e ações no campo educacional (LOPES, 2015). Tomamos por objeto de investigação o que expressam as professoras ser o currículo para o ensino de Arte em seus discursos, por meio das argumentações e pelo trabalho docente demostrado em sala de aula, dialogando com a proposta curricular hegemônica para a área estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais e diretrizes curriculares estadual e municipal, ou seja, um levantamento de sentidos produzidos no discurso curricular com a intenção de percebermos as relações discursivas destes, na tentativa de preenchimento da totalidade, isto é, na tentativa de realização do que seja o currículo para o ensino de Arte de qualidade (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Compreendemos que o modo como se apresenta a arte na vida humana é de forma discursiva, por ser um elemento aberto à diversidade de sentidos e que não dá espaço para o fixo, o correto, o perfeito, o acabado, pois nela as valorações são fluidas, contingentes, provisórias. Se arte é a busca pelo belo, é o belo como fruto da subjetividade do sentido produzido; porque a beleza na arte não possui identidade fixa, e mesmo o que é considerado belo, pode ser controvertido em feio ou o contrário. A beleza estética revelada na famosa Guernica de Picasso, também revela a feiura truculenta dos bombardeios que a inspiraram. A "feiura" da vênus de Willendorf[2] pode ter sido a maior expressão de beleza feminina do período pré-histórico paleolítico. Também o ensino de Arte se apresenta em um campo de inseguranças e incertezas sobre a sua identidade na educação. Já foi considerado como conhecimento supérfluo próprio das classes mais abastadas quando foi implantada na educação brasileira como legado da Missão Francesa no século XIX. Foi tida como necessária na escola pública

[1] Ao longo do texto será considerado o emprego da designação "Arte" com inicial maiúscula quando se tratar de disciplina curricular, e "arte" com inicial minúscula, quando se tratar manifestação artística (O AUTOR, 2019).

[2] A Vênus de Willendorf é uma escultura em calcário com idade aproximada de 25000 anos que representa uma figura feminina com barriga e seios avantajados sem definição de rosto e braços, de 10,45 cm de altura. Foi encontrada numa estação paleolítica de caçadores de mamutes, na baixa Áustria pelo paleontólogo Hugo Obermaler. Sérios pesquisadores de múltiplas áreas, incluindo a História da Arte, tem especulado a Vênus de Willendorf como um padrão de gosto (beleza estática) nas culturas euroasiáticas do paleolítico (VELÁSQUEZ, 2019).

como meio de reprodução dos valores estéticos hegemônicos europeus que era padrão de civilização no começo do Século XX. Depois foi entendida como instrumento de expressão da alma dos alunos, sob atividades abstratas de “livre expressão”, quando a Psicologia exerceu forte influência sobre a educação e as formas de ensino. Logo após, foi concebida como instrumento de aperfeiçoamento técnico sob a influência tecnicista no período do governo militar. Também foi considerada importante ao desenvolvimento da cultura, criatividade, criticidade e humanização na última LDB. Hoje enfrenta antagonismos, alimenta demandas articulatórias das quais emergem significantes flutuantes que disputam espaço por significação e fixação de sentidos no currículo.

Investigamos a disciplina de Arte nesta pesquisa por várias instigações. Primeiro, pela convivência com o elemento artístico durante os anos da nossa trajetória na militância cultural. Esse engajamento com a arte nos fez transitar das experiências empíricas como artista para o campo do ensino de Arte, onde tivemos uma vivência que despertou interesse sobre o lugar da arte na educação escolar e sua participação no currículo; currículo esse, entendido como texto, onde se articulam conteúdos, professores, alunos e todos os elementos que envolvem educação no ambiente escolar e fora dele.

Nosso interesse pela pesquisa na área de Arte-Educação começou ainda no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Campus de Itapetinga-BA, durante o VI semestre na disciplina Arte e Educação em 2006, quando tivemos o primeiro contato com as obras de autores consagrados nessa área, como: Ana Mae Barbosa (1991; 2002), Ferraz e Fusari (1999; 2000), Ernst Fischer (2002), Fayga Ostrower (2003), Hebert Read (2001), Francisco Duarte Júnior (2000; 2001), entre outros. O contato com essas obras foi importante para um maior aprofundamento sobre o valor da arte na escola como saber indispensável para a educação estética dos alunos pelo exercício da criatividade, expressividade, criticidade, valorização da cultura, entre outros atributos que envolvem o sentimento humano que a linguagem discursiva, que é muito difundida na escola, muitas vezes, não dá conta de desenvolver. Expressa Duarte Jr (2001) que a arte na educação formula uma experiência que não é acessível apenas pela esfera da razão e nos limites do cognitivo, porque suas formas são incomensuráveis com as formas da linguagem discursiva e os derivados dela; o que não significa que a vida do sentimento seja irracional, mas se difere das formas lógicas de um pensamento estrutural e se assemelha com as formas dinâmicas da arte.

O currículo do ensino de Arte tem sido bastante assimétrico epistemologicamente e metodologicamente por conta das mudanças na educação que insere novas pedagogias. A

história da educação brasileira é permeada de tendências pedagógicas que tiveram origem em momentos culturais e políticos ocorridos no país em cada período. Eles refletem projetos de homem e de sociedade e são discursos que têm disputado hegemonia nos currículos. Discurso esses, entendido não apenas como ideia e expressão por meio da linguagem, mas como prática de significação e luta por fixação de sentido que encaminham o fazer educacional (LOPES, 2006). As tendências liberais (Tradicional, Renovadora, Escolanovista, Tecnicista) e progressistas (Libertadora, Libertária, Histórico-Crítica), são exemplos clássicos desses discursos (LIBÂNEO, 1990; SAVIANI, 2003).

O ensino de Arte no Brasil é historicamente multifacetado pelas diversas influências que têm disputado o controle do currículo pela fixação de discursos educacionais correspondentes a políticas curriculares que se quis perpetuar. Cada proposta curricular estabelece conceitos que se articulam discursivamente na tentativa de dar sentido ao currículo e disputam o fechamento de sentido como, por exemplo, a atual proposta curricular apresentada pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Arte, que apresenta conceitos como “construção cultural”, “interação crítica”, “vivência artística”, “poética social”, etc. Esses elementos discursivos, cujos sentidos deslizam dando possibilidade à múltipla interpretação, podem assumir diversas significações por serem significantes flutuantes (LACLAU, 2006).

O nosso intento nesta pesquisa é de analisar o currículo de Arte nos anos finais da escola pública municipal de Itapetinga-BA, tendo por principal objetivo descobrir como os professores dão significado ao currículo desse ensino por seus discursos de fala e de prática docente, e qual a relação dessa prática curricular com a proposta hegemônica para o currículo de Arte, apresentada nas diretrizes curriculares da arte-educação. Essa análise destacou demandas, antagonismos, práticas de articulação, deslizamentos, pontos nodais, significantes flutuantes que disputam hegemonia no currículo, entre outros.

É uma pesquisa orientada ao problema, que considera as questões concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado e procura se abster de “relativismo ou ecletismo superficial na escolha das vias teóricas e metodológicas”, sendo que as concepções epistemológicas que dão substância ao problema pesquisado, são articuladas às teorias metodológicas (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1333). Também é uma pesquisa que não é apresentada como “uma concepção puramente pragmática, imediatista ou ativista da pesquisa acadêmica”, pois o seu propósito não busca soluções imediatas, ou contornar conflitos em problemas específicos, etc., mas procura alargar o entendimento sobre o problema, para que sejam percebidas “suas relações com as lógicas e processos sociais mais

amplos"; demonstra que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais, "passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento" (Ibid.).

Acreditamos que existe a necessidade de um maior investimento em pesquisas científicas na área de Arte, por sua importância na educação e pelo valor da própria arte na vida humana. Fizemos uma análise prévia das publicações disponibilizadas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd[3]; no Grupo de Trabalho (GT) 24, que está diretamente relacionado às temáticas do ensino de Arte, publicadas entre os anos 2009 (ano do início do GT) a 2017, onde existe vasto material sobre diversos temas correspondentes à educação em Arte. Dos 105 artigos disponibilizados no site, poucos apresentam a imbricação temática arte-currículo voltada para o ensino de Arte em sala de aula, que é onde acontece as experiências desse conhecimento entre professores e alunos e os sentidos produzidos nessa relação; sendo que, a maioria das pesquisas se dedicam mais a questões epistemológicas e metodológicas da Arte-educação e de formação de arte-educadores.

Fizemos também um levantamento no GT 12, que tem por especificidade estudos na área de currículo, entre os anos 2000 a 2017, num total de 270 artigos publicados. Constatamos que não há um título de pesquisa com referência a currículo no ensino de Arte, como há de outras áreas do conhecimento. A leitura desse material apresentado nesses GTs da ANPEd, nos convenceu de que é ainda incipiente a prática da pesquisa científica que tem o currículo de Arte como objeto de investigação.

Também realizamos um estudo do tipo Estado da Arte, tendo por referência o banco de teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD[4]), com recorte temporal entre os anos de 2012 a 2016, com várias pesquisas feitas sobre o ensino de Arte a partir dos

[3]Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPEd tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação (ANPED, 2019, online: <http://www.anped.org.br/>).

[4]A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações/BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, estimula a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, dando maior visibilidade à produção científica nacional (BDTD, 2019, online: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>).

descritores: “ensino de Arte e Polivalência[5]”, “ensino de Arte e Abordagem Triangular” onde, após rigorosa seleção, analisamos dissertações de mestrado feitas em estados das regiões: Nordeste, Sudeste e Sul do país, considerando os conteúdos apresentados, resultados encontrados, contextos, problemática, objetivos, contribuições para a área de Arte, etc. Ao concluirmos esse estudo que, em tese, mostra um panorama do ensino de arte no ensino fundamental II no país, ficamos convencidos da necessidade de maior atenção a essa área de conhecimento, tanto pelo olhar científico, quanto pelas instituições normatizadoras do ensino, devido às carências apresentadas. A análise dessas pesquisas está inserida no CAPÍTULO III desta dissertação. Mais uma coisa que observamos nessas leituras prévias para esta pesquisa, é que nenhuma desses pesquisas que analisamos dos dois GTs da ANPEd e do banco de dados da BDTD têm por aporte teórico de análise a Teoria do Discurso que adotamos neste estudo.

A Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, portanto, é a perspectiva de investigação desta pesquisa que se apoia numa visão descentrada do currículo. Essa é uma teoria política antiessencialista, de viés pós-estrutural e pós-fundacional, redimensionada para análise das políticas de currículo pela Profª Alice Casimiro Lopes que entende currículo como prática discursiva e articulatória; espaço de contradições, negociação e disputa por significação e hegemonia, formulado por agentes sociais dos mais diversos contextos. Portanto, a análise desta pesquisa tem por aporte teórico metodológico o pensamento de Laclau (2000; 2001; 2006; 2008; 2013), Laclau e Mouffe (2015), Lopes (2004, 2005; 2006; 2015; 2011; 2012; 2017; 2013). Ainda como base teórica epistemológica adotamos o pensamento da arte-educadora Barbosa[6] (1991; 1998; 2002; 2008; 2010; 2012; 2015; 2016; 2018; 2019) que desenvolve uma abordagem pós-moderna e pós-colonialista[7] especificamente para o currículo da Arte-educação denominada de Abordagem Triangular[8] (AT).

---

[5] A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71 que instituiu a disciplina de Educação Artística na qual um único professor ministrava aulas de Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas em um único programa de ensino. Esse modelo nunca foi possível na sua integralidade, até pela dificuldade de formar profissionais inicialmente em dois anos através de um curso de licenciatura curta (ALVARENGA; SILVA, 2018).

[6] Ana Mae Barbosa, foi titular na Universidade de São Paulo (USP). É reconhecida no Brasil como pioneira na propagação da Arte-Educação nas escolas do país e é amplamente premiada na área. É defensora da deselitização da Arte através do ensino público e defende que aprender por meio da arte faz parte da busca de uma educação integral. Atua no doutorado em ensino e aprendizagens de Arte que ela mesmo implantou na Escola de Comunicações e Artes, e nos Mestrados e Doutorados em Design, Arte e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi (MATUOKA, 2018).

[7] O ensino de Arte por uma via pós-colonialista surgiu a partir de uma análise historiográfica de formação da cultura brasileira feita que visa a desconstrução e reformulação dos métodos no ensino das Artes no Brasil (BARBOSA, 1995).

[8] A Abordagem Triangular desenvolvida pela arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa é uma "Triangulação" pós-moderna e pós-colonial que propõe "ações não ordenadas" na formulação do currículo de Arte sobre as quais

A pesquisa é de abordagem qualitativa e foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e observações em campo, entre os meses de outubro a dezembro de 2019 e contou com a participação de professoras dos anos finais do ensino fundamental de uma escola do ensino público municipal de Itapetinga-BA.

A organização desta dissertação é apresentada conforme o disposto a seguir:

No CAPÍTULO 1 apresentamos a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e as principais linhas de pensamento que deram base aos autores como, por exemplo, o pensamento de Marx, Saussure, Levi Strauss, Lacan, Derrida e outros. Também as principais categorias que compõe a teoria como: discurso, demanda, significantes flutuantes, significante vazio, relação de equivalência, hegemonia, antagonismo, sujeito da identidade, pontos nodais, relações fantasmáticas, etc. Ao final da primeira parte do capítulo, apresentamos a crítica dessa teoria ao marxismo que é a sua principal investida política e que lhe legou o título de "teoria pós-marxista". Na segunda parte do capítulo, abordamos o currículo sob a perspectiva da Teoria do Discurso com base nos estudos da professore Alise Casimiro Lopes, onde dialogamos: a noção de hibridismo em currículo; noção de prática discursiva e não discursiva em Foucault e Laclau; a não neutralidade do currículo; o discurso e articulação em currículo; os aspectos de contingência, precariedade e provisoriedade do currículo; a noção de currículo como texto e discurso; o currículo como expressão da cultura, etc.

No CAPÍTULO 2, após apresentarmos uma reflexão sobre o ato criativo como expressão da subjetividade humana e a sua inserção na escola, desenvolvemos uma fundamentação teórica que aborda o caminho da Arte na história da educação brasileira em seus aspectos mais importantes para o tema desta pesquisa, desde o século XIX aos tempos atuais: começando pelos primórdios do ensino de Arte com a fundação da Academia Imperial de Belas Artes, passando pela entrada à educação pública e as influências das tendências: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. Depois discorremos sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte com a aprovação da LDB 5692/71 no período do governo militar e suas implicações. Posteriormente, abordamos o avanço da Arte na educação escolar e seu reconhecimento como disciplina do currículo escolar a partir da implementação da LDB 9394/96, quando deixou a denominação de

os professores desenvolvem os conteúdos. Assim, a Abordagem corresponde aos modos como se aprende arte e não é um método ou modelo para o que se aprende. Essa Abordagem consiste em como se constrói o conhecimento nas artes na educação escolar. Ela se desdobra em 3 eixos: fazer arte (trabalho prático artístico voltado para o desenvolvimento da criatividade do aluno), fruição (apreciação da obra de arte para o diálogo crítico sobre o que ela representa para o aluno/ construção do senso crítico), contextualizar (relacionar a obra com a história da arte em seus períodos e contextos e também com outras áreas de conhecimento) (CAMARGO, 2018; BARROS, 2016).

Educação Artística para Arte ou Arte-Educação, como sinal de mudanças epistemológicas e metodológicas em demanda a uma didática menos fragmentada e mais contextualizada. Fundamentamos a Abordagem Triangular para o ensino de Arte e sua funcionalidade interdisciplinar e transdisciplinar, pautada nos eixos (verbos) “apreciar”, “contextualizar” e “fazer”. Discorremos sobre os PCNs de Arte e a proposta curricular a partir deles; sobre as diretrizes para o ensino de Arte no Estado da Bahia e em Itapetinga, e finalizamos fazendo uma abordagem crítica sobre a BNCC, considerando o contexto de sua elaboração; sobre o que fundamenta essa nova Base; os embates ocorridos entre arte-educadores e organizadores no período de sua construção e as principais críticas às suas propostas para o ensino de Arte.

No CAPÍTULO 3, como já foi sinalizado, apresentamos uma pesquisa do tipo Estado da Arte, onde comentamos as contribuições de cinco pesquisas científicas feitas através de programas de mestrado de universidades públicas brasileiras dos estados do Ceará, Paraíba, São Paulo e Santa Catarina. A importância desse capítulo se acentua no fato dele apresentar um panorama de questões vigentes demandadas no ensino de Arte em diferentes regiões do país a partir de significantes que se relacionam ao currículo do ensino de Arte e à problemática elucidada nesta pesquisa. Outra contribuição importante nesse capítulo é a constatação do embate político e discursivo entre demandas da luta por significação, da hegemonia e a presença marcante do antagonismo entre os significantes “Polivalência” e “Abordagem Triangular”.

No CAPÍTULO 4, discutimos a abordagem metodológica usada na pesquisa; o contexto dos objetos de pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa de campo e o caminho metodológico que se desdobra em: abordagem do panorama físico e pedagógico da escola; o contexto dos sujeitos de pesquisa; a configuração das diretrizes curriculares e suas determinações para o currículo da Arte-Educação; os instrumentos de pesquisa utilizados e o aporte teórico metodológico e epistemológico usado; o processo de organização dos dados e a categorização para análise.

No CAPÍTULO 5 fazemos a discussão dos dados, interpretando os resultados da pesquisa, considerando os objetivos, com base no aporte teórico escolhido para a análise. São apontados os principais discursos que concorrem em Arte-Educação, os significantes flutuantes, as demandas, os antagonismos, os pontos nodais, os deslizamentos, etc.

Nas CONSIDERAÇÕES, apresentamos a nossa compreensão sobre os resultados da pesquisa, retomando a análise e outros pontos importantes do texto da dissertação, respondendo aos questionamentos provocados nos objetivos, sem pretensão de darmos uma resposta definitiva ao problema de pesquisa, mas apresentar uma resposta provisória na tentativa de,

além de responder aos objetivos propostos no projeto de pesquisa, também contribuir para um maior conhecimento nos estudos de currículo, sobretudo da área da Arte-Educação.

Esperamos com este trabalho contribuir para o enriquecimento do estudo da Arte-Educação sobre vários aspectos que envolvem a sua importância na educação escolar, em especial, na teorização do currículo como elemento discursivo, imprevisível, contingente e provisório, que questiona as sedimentações e conceitos universalistas no ensino de Arte, que concebe o currículo como fruto da relação dos indivíduos que o produz discursivamente.

CAPÍTULO 1

A POLÍTICA CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO DISCURSO

> *"Uma sociedade democrática não é aquela em que o 'melhor' conteúdo domina sem contestação, mas aquela em que nada é alcançado de uma vez por todas e há sempre a possibilidade de questionamento".*
>
> Ernesto Laclau

O presente capítulo aborda em sua primeira parte a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, de viés pós-estrutural, pós-fundacional e pós-marxista, que é uma teoria pensada para o campo da Ciência Política e que questiona as teorias essencialistas que pressupõem verdades estruturais e históricas fora do campo discursivo; desloca a ideia de centro fixo da identidade do sujeito moderno para a possibilidade de construções identitárias; pontua hegemonia como resultado de processo discursivo articulado socialmente; declara a impossibilidade do fechamento do ideal de sociedade devido à contingência, provisoriedade e precariedade que institui as hegemonias, entre outros.

Na segunda parte desse capítulo discutimos as contribuições oriundas dessa teoria, direcionadas para o campo de educação, em especial o do currículo, pela professora Alice Casimiro Lopes que em seus estudos, apresenta o currículo como disputa por significação, fixação de sentidos e luta por hegemonia que concorre em um campo de incertezas no qual qualquer hegemonia alcançada é sempre provisória, contingente e precária, sem nenhuma garantia de sucesso ou continuidade do mesmo. Isso ocorre devido à dinâmica política e discursiva que mantém o espaço hegemônico sempre aberto a novas possíveis significações, e entende que essa dinâmica é necessária para que haja o jogo político e a democracia seja alimentada. Esse foi o entendimento de currículo adotado nesta pesquisa.

Assumimos a perspectiva pós-estruturalista através da Teoria do Discurso nesta pesquisa, com o objetivo de pensarmos como é significado o currículo da disciplina de Arte nos amos finais do ensino fundamental, considerando os sentidos produzidos pelos professores (as), pelo currículo oficial e as demandas, antagonismo e práticas de articulação que se dinamizam discursivamente com finalidade hegemônica; cientes de que tal perspectiva teórica, independentemente de sua abertura aos vários olhares possíveis sob um objeto de pesquisa, requer rigor analítico concernente à racionalidade, objetividade e inspiração crítica.

Pensar currículo por uma perspectiva discursiva é considerar o não fechamento, a abertura para o campo de possibilidades insurgentes das demandas da luta política por hegemonia em atos de poder (LOPES; MACEDO, 2011). Nisso, vale considerar que essa luta constitui discursos vivenciados por sujeitos permeados do social em sua ação prática, descentrados, sem domínio de suas subjetividades que se significam no social. Esses discursos são a própria realidade social porque neles se constituem as relações sociais. Desta forma, discurso em âmbito curricular é compreendido por sentidos diversos que se articulam em infinitas possibilidades de se estabelecer como discurso hegemônico, porém contingente e provisório; como no caso das políticas curriculares que definem os termos de um debate político, as agendas e ações priorizadas, instituições, diretrizes, criação de regras e normas, que produzem nos sujeitos que se expressam ou se constituem, efeitos de posicionamento, autorização e restrição (Ibid.).

A visão pós-estruturalista[9] e pós-fundacional[10] que dá base à Teoria do Discurso, que inspira autores; tanto da área da Ciência Política, quanto da área curricular, concebem o mundo como não dominável por alguma teleologia e/ou ordem científica que intenta fazer com que os sujeitos caminhem sob uma mesma ordenação social, até porque, o que é entendido como "sujeito" por essa teoria, é descentrado e tem por referência uma identificação não fixa, múltipla e passível de desestabilização. Isso torna impossível a concretização de um ideal de emancipação do homem ou ideal de sociedade melhor e mais justa, como algo duradouro. Sendo assim, a dinâmica do mundo segue um curso não linear e de certa forma caótico, mas que não deve ser interpretado como negativo, porque entende que é nas incertezas e incompletudes das relações discursivas que se produzem os antagonismos e, ao mesmo tempo, se estabelece o jogo político democrático necessário às demandas por estabilização e mudanças.

[9] O pós-estruturalismo surge como uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais. O termo "pós-estruturalismo" tem sua origem nos Estados Unidos e teria surgido para nomear uma prática típica daquele país, baseada na assimilação do trabalho de uma gama diversificada de teóricos. Alguns autores preferem denominar de "neoestruturalismo", enfatizando a ideia de continuidade com o estruturalismo; ou ainda "superestruturalismo" como uma espécie de expressão 'guarda-chuva', tendo como base os pressupostos comuns. "Todas essas expressões mantém como central a proximidade histórica, institucional e teórica do movimento ao estruturalismo" (PETERS, 2000, p. 28).

[10] O pós-fundacionismo não aceita a ideia de termos fundantes fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo. Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política. O pós-fundacionalismo, contudo, não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados. Concebe a necessidade de trabalharmos com fundamentos contingentes, mas pressupõe algum nível de fixação provisória de fundamentos instáveis (LOPES, 2013).

Essa teoria, além de analisar as políticas curriculares como campo de disputa por significação e hegemonia, contesta os essencialismos que dão base a fundamentos que tentam se impor como "únicos e legítimos" e tentativas de fechamento da significação. Nesse contexto, a Teoria do Discurso aparece como uma abordagem capaz de questionar paradigmas socialmente cristalizados e pautados em projetos pretensamente "acabados" de sociedade que normalmente desconsideram as diferenças dos sujeitos e a multiplicidade de suas identificações, de modo a produzir reducionismos, como, por exemplo, o caso do sujeito centrado forjado nas teorias modernas iluministas, ou a concepção de sujeito defendida pelo marxismo que reduz todas as dimensões da vida humana à condição de classe, simplificando a sociedade na dualidade proletário-burguês (MENDONÇA, 2008). Tais interpretações de homem se mostram obsoletas e não dão conta de acompanhar a dinâmica do nosso tempo.

A Teoria observa que a ação discursiva produz o social que é construído através de decisões políticas que demandam disputas por significação e por hegemonia. Nesse social, os sucessos são provisórios, precários e contingentes, devido à dinâmica que move os interesses que sustentam o jogo político, porque existem interesses e significações diversas que são constrangidas a se articularem em torno de um ideal comum e em confronto a um inimigo comum, em torno de um significante privilegiado e representativo. Tal significante se expande na tentativa de alimentar os horizontes dos demais, formando assim uma rede de equivalência. Quando isso acontece, o significante privilegiado se esvai de sua significação em nome da significação da totalidade e se converte numa metáfora, ou seja, se torna um significante vazio ou agente temporário e necessário à significação do discurso; isto é, necessário à hegemonia da estrutura discursiva, porém contingente, precário, provisório. Essa articulação, embora não se estabeleça sob uma identidade fixa, traz certa estabilidade provisória que ocorre mediante às regras da prática discursiva. Essa fundamentação laclauniana de articulação e prática do discurso como elemento de produção do social, desestabiliza as concepções de fundamentos e estruturas possíveis fora do discurso, supostamente desinteressadas e que surgem naturalmente sem pretensão de domínio e também desconstrói a ideia de hegemonia através de essencialismos e identidades fixas, quando demonstra que todo o social se dá na decisão política, expressada sob forma de discurso que, nada mais é, que a ação do homem sobre o mundo (HOWARTH, 2000; MENDONÇA, 2012; LACLAU, 2013).

Discurso é um elemento relevante nessa Teoria e o entendimento sobre ele não pode ser restrito ao sentido de linguagem falada ou escrita, porque, para Laclau (2015, p. 39), discurso é "uma totalidade que inclui o linguístico e o não linguístico", sendo que, as linguagens falada

e escrita são apenas componentes internos de uma totalidade discursiva que não é preexistente, mas que é produzida dentro de um sistema discursivo que se estabelece sob práticas de articulação, que agrega circunstancialmente elementos que antes eram dissonantes. Portanto, essa teoria entende discurso como "uma categoria que une palavras e ações que têm natureza material e não mental e/ou ideal" (MENDONÇA, 2010, p. 481). Porém, mais que isso, o discurso constrói sentidos animados politicamente com pretensão de dominação e, por tudo isso, se constitui como "o território primário da construção da objetividade enquanto tal" (LACLAU, 2013, p.116).

A Teoria do Discurso desponta como instrumento de questionamento das várias formas de dominação originadas em ideologias que se inscrevem como possíveis projetos de sociedade com intenção de ordenação política. Também outros que pretendem definir questões sociais como, leis, decretos, políticas educativas e curriculares, planos e programas de governo, etc. De acordo com Santos (2019), várias narrativas que intentam fechar o discurso e tolher o jogo político, podem ser desacreditadas a partir das ferramentas dialógicas dessa teoria como, por exemplo: "o social é impossível; o sujeito é o sujeito da falta; o lugar do universal é um lugar vazio; a intenção de todos os discursos é a dominação; o antagonismo é condição *sine qua non*[11] para o fazer político; o conflito é necessário para a manutenção da democracia, etc." (p. 41). Ou seja, apresenta diversos instrumentos de análise para o campo da pesquisa que tem o social como objeto de investigação.

1.1 A Teoria do Discurso como instrumento de mudança do olhar sobre o social

No final dá década de 1990 do século XX, os debates no campo do currículo começam a ser influenciados pela teoria curricular pós-crítica, trazendo abordagens não exploradas nas discussões da teoria curricular crítica, até então, hegemônica. Temáticas predominantes nos debates de currículo concernentes a conceitos de emancipação, autonomia, reprodução social, poder, etc., começam a perder espaço para outras abordagens referentes a discurso, linguagem, subjetividade, cultura, sexualidade, identidade, etc., desviando o foco das certezas dos ideais salvacionistas que, até então, eram propagados nas discussões curriculares. A reação dessa

[11] *Sine qua non* é uma expressão que se originou do latim jurídico, literalmente: "sem o qual não" e quer dizer essencial; que não se pode nem se consegue dispensar; indispensável: "educação de qualidade é condição sine qua non para o crescimento de um país". Algo indispensável ou essencial para que outra coisa aconteça (DICIO, 2020).

.

teoria está relacionada à quebra de paradigma desencadeada pelo pensamento pós-moderno que alavancou correntes de pensamento subsequentes como as teorias pós-estruturalistas, pós-fundacionais, pós-marxistas, pós-coloniais, entre outras. Essas teorias são desencadeantes de um debate que põe em questão os ideais modernos e, ao mesmo tempo, intentam pensar a possibilidade de um novo paradigma; um novo olhar para a construção do social.

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe vem sendo debatida por uma rede de pesquisadores e teóricos que deram início a "Escola de Essex"[12] e que têm como ponto de partida o lançamento do livro "Hegemonia e Estratégia Socialista" em 1985 na Inglaterra, devido à base que essa obra dá para o fortalecimento do pensamento pós-marxista, a partir da análise do pensamento de várias teorias como: o projeto social de Marx, o desconstrutivismo de Derrida, a psicanálise de Lacan, a linguística estrutural de Saussure, o existencialismo de Heidegger, entre outros, com o objetivo de investigar como se dá a articulação e contestação de certos discursos.

No Brasil, autores como Daniel de Mendonça, Alice Casimiro Lopes, Joanildo Burity, Leo Peixoto, entre outros, desenvolvem trabalhos de pesquisa que atestam a aplicabilidade dessa teoria, tanto em estudos macro que envolvem questões sociais e políticas da sociedade, quanto questões mais específicas da área educacional, como as políticas educacionais e curriculares.

A teoria política de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe é bastante vasta em aprofundamentos teóricos e cada uma de suas abordagens pode ser um fio condutor para análises e discussões sobre uma infinidade de temas, de modo que, o que apresentamos neste capítulo é uma breve exposição de pontos principais dessa teoria, que dão alicerce à visão pós-estrutural de currículo que consideramos neste estudo.

Um dos conceitos que alavancam a argumentação crítica no pensamento laclauniano e refutação é a ideia de estrutura como elemento fixo ou consolidado à priori e externo aos sujeitos atuantes no processo político e discursivo, pelo fato desse conceito propor, em última instância, o fechamento dos sentidos numa totalidade social estabelecida, isto é, na sociedade. Nessa questão, a Teoria do Discurso concorda com o pós-fundacionismo ao rejeitar essa ideia de fechamento, no entanto, a abordagem pós-fundacional não tenciona extirpar de uma vez por

[12] Laclau e Mouffe desenvolveram a partir dos anos de 1980, uma das mais importantes maneiras para se pensar o político e o social; eles se articularam com uma rede de teóricos e pesquisadores conhecidos como "Escola de Essex" de teoria do discurso, inserida numa matriz contemporânea pós-estruturalista que "contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social" (MENDONÇA, 2010, p. 481).

todas as figuras do fundamento como propõe o antifundacionismo. Antes enfraquece seu *status* ontológico, o que não pressupõe ao aniquilamento da concepção de fundamento, mas se opõe à possibilidade de um fundamento final (MARCHART, 2007 apud MENDONÇA, 2008). Nisso, vale dizer que a Teoria do Discurso assume o olhar pós-fundacional ao admitir a ideia de fundamento, mas com intento pedagógico e estratégico, necessário ao mover da ação política, uma vez que, mesmos tendo ciência da impossibilidade do fechamento do social, se faz necessário que a engrenagem política caminhe nessa direção para a constituição da hegemonia. Essa lógica fantasmática ou fantasia, concorre no sentido ideológico de fechamento, onde a imaginação fornece um suporte positivo para preencher a lacuna do social, de modo a oferecer necessariamente uma contrapartida ao conceito de antagonismo (LACLAU, 2000). Por isso, o conceito de estrutura é um tema importante nas discussões laclaunianas.

Nos afastemos provisoriamente da Teoria do Discurso para discorrermos sobre "estrutura", com a finalidade de apresentar a posição pós-estruturalista dessa teoria e o porquê desse conceito aparecer de modo intermitente em muitas das discussões dessa teoria.

A palavra "estrutura" vem do latim *structura* (construir) e está relacionada diretamente a Arquitetura em seu primeiro sentido, e corresponde à forma como um edifício é construído. No século XVII, o termo "estrutura" sofreu uma expansão com relação ao homem e seu corpo físico e com relação às suas obras, principalmente a língua; desta forma, o conceito de estrutura passou a abarcar tanto a Anatomia quanto a Gramática (SALES, 2003). Contudo, o conceito de estrutura, conferido às Ciências Humanas, só foi efetivado no século XIX com Specer, Morgan e Marx. Posteriormente, ele apareceu mais expressivamente na obra de Durkheim, mais especificamente na obra "As regeras do método sociológico" de 1895 (BASTIDE, 1971). Esses autores, cada um ao seu modo, deram contornos próprios a ideia de estrutura. Spencer se apropriou do modelo biológico e com ele forjou o termo "estruturas sociais", com base em uma visão orgânica de sociedade. Morgan não usou o termo estruturas, mas se referiu a "Sistemas de Parentescos[13]", se aproximando mais do pensamento de Lévi-Strauss que se opunha à tendência naturalista. Já na obra de Marx, a noção de estrutura aparece nos conceitos e relações de base, estrutura e superestrutura; embora no estruturalismo moderno, a noção de estrutura não

[13] Lewis Henry Morgan foi o criador do "sistema de parentesco", ele foi um pioneiro da pesquisa de campo, cujo primeiro projeto teórico foi provar a unidade humana e a origem asiática dos povos ameríndios, utilizando para isso um método que pode legitimamente ser chamado de estrutural. O evolucionismo de Morgan, ou o que ele chamou de "explicação conjetural" da diversidade de terminologias de parentesco por meio de uma sequência progressiva de formas de família, foi um adendo à sua monumental obra Sistemas de Consangüinidade e de Afinidade na Família Humana, publicada em 1871 (ALMEIDA, 2012, p. 1).

se restringe à base estrutural de sociedade no projeto marxista, porque existem outros termos com diferentes significações referentes a estruturas como: "sistema, forma, todo, indivíduo, e a própria palavra estrutura" (SALES, 2003, p. 162).

No início do século XX, o termo "estruturalismo" eclode como expressão da psicologia em oposição à psicologia funcional[14] e ao associacionismo[15], postulando a existência de uma estrutura cognitiva e motivacional ordenadora dos processos mentais, subjacente a uma tendência determinante que organiza os pensamentos (SALES, 2003). Contudo, o método estruturalista, em sua concepção moderna, é concebido a partir da Matemática e da Linguística, e têm como importante referência o "Curso de Linguística geral" de Ferdinand de Saussure, que resultou em uma obra póstuma feita a partir das anotações de seus alunos durante cursos ministrados por ele entre os anos de 1907 e 1911 e publicada em 1916 (Ibid., p. 162). A linguística desenvolvida a partir de Saussure tem por objeto o sistema de signos elaborados por relações recíprocas entre uma cadeia de sons e uma cadeia de conceitos, ou seja, uma relação entre significantes e significados.

É justamente a partir da crítica à tradição saussureana da linguística regular que se baseia a teoria pós-estruturalista do signo, a partir do entendimento de que não há possibilidade de uma totalidade fechada e conexão restrita entre significante e significado. Com base nessa crítica, Laclau e Mouffe (2015) afirmam que "o estruturalismo se tornou uma nova forma de essencialismo; uma busca pelas estruturas subjacentes que constitui a lei inerente a toda variação possível" e que a linguagem de Saussure apontou para a possibilidade de um sistema fechado, e "quando o seu modelo linguístico foi introduzido no campo geral das ciências humanas o efeito de sistematicidade foi o que predominou"(p. 187).

Saussure acreditava que a língua deveria ser constituída em um sistema autônomo no qual os códigos e regras determinassem as falas. Nesse entendimento, enquanto a fala era concebida como uma prática individual das pessoas e passível de atualização, a língua tendia a

[14] A psicologia funcionalista surge nos Estados Unidos e é representada por autores como J. Dewey, (1859), J. Angel (1869-1949) e H. A. Carr (1873-1954) Os psicólogos funcionalistas definem a psicologia como uma ciência biológica interessada em estudar os processos, operações e atos psíquicos (mentais) como formas de interação adaptativa. Partem do pressuposto da biologia evolutiva, segundo o qual os seres vivos sobrevivem se têm as características orgânicas e comportamentais adequadas a sua adaptação ao ambiente (MOURA, 2008).

[15] O principal representante do Associacionismo é Edward L. Thorndike (1874, E. U. A.) e sua importância está em ter sido o formulador de uma primeira teoria de aprendizagem na Psicologia. O termo associacionismo origina-se da concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação das ideias, das mais simples às mais complexas. Assim, para aprender um conteúdo complexo, a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, que estariam associadas àquele conteúdo (BOCH; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

ser conservada imutável. Nisso fica evidente a predominância da estrutura sobre o sujeito como elemento preeminente na linguística de Saussure que posteriormente, ao lado de Roman Jakobson, viria a influenciar vários autores dentro do pensamento estruturalista a partir das obras de pensadores importantes como testifica Peters (2000):

> O estruturalismo [...] era parte da "virada linguística" empreendida pela filosofia ocidental. A tradição da linguística estruturalista tinha suas origens no formalismo europeu do final do século XIX, transformando-se, sob a influência combinada de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson, no programa de pesquisa dominante em linguística. Por meio de Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Luís Altrusser, Jacques Lacan, Michel Foucault e muitos outros, o estruturalismo penetrou na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular (p. 10, grifo do autor).

Lévi-Strauss foi o principal expoente na popularização do pensamento de Ferdinand de Saussure na Antropologia, na abordagem das "Estruturas de Parentesco" de 1949, e mais profundamente em "A análise dos mitos", obra de 1955, onde ele usa a mesma lógica de Saussure. A língua aparece como correspondência à estrutura social conservada por regras e códigos, independentemente das mudanças históricas e individuais, enquanto a fala aparece como representação do sujeito subordinado que age de acordo às regras (MENDONÇA; RODRIGUES, 2006; 2008).

No discurso da língua como base da estrutura social, se acentua o distanciamento entre pós-estruturalismo e estruturalismo com fronteiras bem definidas. Enquanto a totalidade e o ideal de indivíduo subalterno à estrutura se tornaram referenciais ao paradigma estruturalista, no pós-estruturalismo, isso é compreendido como um efeito da estrutura que esconde sua real contingência. Se para o estruturalismo o fundamento e a totalidade são uma necessidade, para o pós-estruturalismo a única necessidade é a contingência e esta, dada historicamente (NASCIMENTO, 2016).

O que nega a teoria pós-estruturalista de Laclau e Mouffe não é a existência da estrutura como referencial de ordem ao social. O que essa teoria busca rejeitar é a ideia de estrutura fora do campo político e pré-existente ao social, pela compreensão de que, de fato, estruturas sociais são edificações precárias, contingentes que são construídas no campo do discurso e das relações sociais. Por isso, no pensamento laclauniano as estruturas existem e impõem certa ordem social, ainda que de modo parcial e precário, em um tecido social tramado por indivíduos destituídos de identidades definitivas, sem autoconsciência e sem um plano acabado de emancipação.

Uma das bases para o entendimento da obra laclauniana é também o pós-fundacionismo, uma vez que a Teoria do Discurso é filiada a essa matriz de pensamento. Isso porque ela estimula a crítica aos projetos teóricos que buscam estrutura em um fundamento último como uma base das práticas políticas, a exemplo do essencialismo econômico em última instância que é presente no marxismo (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Marchart (apud Mendonça, 2014) adverte de que não se pode confundir o que busca criticar o pós-fundacionismo político com o que se opõe o antifundacionismo, porque este não propõe extinguir completamente as figuras objetivas do fundamento, mas busca debilitar o seu status ontológico; ou seja, intenta, no limite, minar a ideia de um fundamento último. Assim, a Teoria do Discurso estabelece a sua crítica como uma teoria pós-fundacional e declara que os fundamentos políticos são sempre provisórios por motivo das relações políticas serem sempre instáveis, contingentes, precárias e afetadas pelo antagonismo. Portanto, a busca por emancipação ou a prescrição de melhores formas de administração pública, como propõe o marxismo e as teorias deliberativas, são tendentes à frustração (MENDONÇA, 2014).

O sentido de provisoriedade e dependência das condições efetivas da inscrição dos fundamentos políticos é que dá centralidade à noção de hegemonia. Na perspectiva laclauniana, no plano ôntico (exercício da prática), essa noção é importante ferramenta de análise do social e de prescrição normativa; visto que, quando um fundamento político estrutura-se discursivamente, torna-se hegemônica. Tal hegemonia pressupõe exatamente a permanente inconsistência das relações políticas. Isso acontece quando a hegemonia desponta como momento de decisão política da consolidação provisória de uma posição particular que se torna representante de uma variação de setores sociais (MENDONÇA, 2014).

Dissemos que a obra laclauniana tem por base o pós-estruturalismo e o pós-fundacionismo e, mais adiante, apresentaremos sua reação crítica ao marxismo. Antes de irmos a esse ponto, é preciso que seja esclarecido sobre o surgimento dessa teoria para nos situarmos melhor epistemologicamente e historicamente sobre ela. Mendonça (2014) observa que o pensamento de Laclau não se situa em um campo eminentemente filosófico, mas transita entre a teoria política e a política com foco no social, de onde sai a proposta de uma teoria política de aplicação. Laclau se apresenta como teórico político antes de filósofo, no sentido estrito do termo, de modo que, não se propõe a fazer filosofia "pura", no sentido de "flutuação livre do raciocínio metafísico", mas defende uma teoria política não desvinculada de sua experiência empírica na militância como ativista social; noutras palavras: "seu pensamento tem efetivamente um viés normativo de uma teoria política radical" (p. 139-140).

É importante esclarecer que o conteúdo do pensamento de Laclau partiu de sua experiência empírica, mas o autor não faz separação estrita entre prática política e teoria, porque entende que uma é expressão da outra. Na obra "Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tempo", testemunha de sua experiência política em Buenos Aires, quando aos vinte anos de idade era um típico membro da classe média liberal e havia apoiado o golpe antiperonista[16] que aconteceu em 1955; período em que experimentou grande decepção com o novo governo que levou o país a uma enorme crise política e econômica. Uma das consequências desse fato histórico foi a migração para a oposição do conjunto dos movimentos estudantis de classe média em concordância com a resistência peronista de esquerda, que se fortalecia nos bairros populares de Buenos Aires. Nos anos subsequentes, Laclau teve a sua primeira lição prática, através da qual foi construindo seu conceito de "hegemonia". O novo governo não deu conta de absorver as reivindicações das massas populares e os "significantes flutuantes" do peronismo nacional popular, começaram a se hegemonizar em um número crescente de demandas sociais e, a partir daí, toda identidade de classe começou a se estabelecer em um terreno incerto e provisório (LACLAU, 2000). É importante trazer esse recorte histórico para enfocar o caráter imanente da obra de Laclau e, ao mesmo tempo, mostrar que sua obra não parte da leitura de autores rumo à experiência empírica, mas exatamente ao contrário. Sua fonte é a experiência política prática, onde vivenciou os seus principais conceitos:

> Por eso es que yo no tuve que esperar a leer los textos posestructuralistas para entender lo que es un "gozne", y un "himen", un "significante flotante" o la "metafísica de la presencia": lo aprendí a través de mi experiencia práctica de activista político en Buenos Aires. Por eso cuando hoy leo De la gramatología, SIZ o los Escritos de Lacan, los ejemplos que me vienen siempre a la mente no son de textos filosóficos o literarios; son los de uma discusión en un sindicato argentino, la de un choque de slogans opuestos em una demostración, o la de un debate en un congreso del partido. Joyce volvió toda su vida a su experiencia originaria en Dublin; para mí son esos años de lucha política en la Argentina de los años sesenta los que vuelven siempre a mi mente como punto de comparación y referencia política. (LACLAU, 2000, p. 210, grifos do autor).

[16] O antiperonismo foi um movimento bastante mutável e heterogêneo que reuniu grupos com trajetórias, ideologias e interesses muito distintos. Desde a primeira presidência do coronel Juan Domingo Perón (1946-1955), muitas têm sido as tentativas de compreender esse movimento político. O peronismo foi repetidamente descrito pelos antiperonistas como uma forma de nazismo criollo, um regime com vocação totalitária que teria como fim último o controle absoluto da sociedade. No entanto, há quem explique que a representação de Perón como o "führer da Casa Rosada" foi forjada fundamentalmente por grupos antifascistas bastante heterogêneos (comunistas, socialistas, liberais etc.) que, especialmente a partir da Guerra Civil Espanhola (1936-1939), combateram duramente regimes discricionários internos e no plano internacional (NÁLLIM, 2014, p. 2-3).

Pensar estruturação social, com base em Laclau e Mouffe é pensar hegemonia, tendo em vista que esta é o resultado político da articulação de discursos que constroem as estruturas sociais. Na visão pós-estruturalista defendida pelos autores, hegemonia não corresponde a totalização do social por algum discurso, porque sempre se esbarra na impossibilidade por sua precariedade, contingência e parcialidade; porém, mesmo com a constatação dessa impossibilidade é inimaginável um mundo sem alguma forma de regularidade ou ordenamento social, portanto, "entre a impossibilidade e a necessidade, encontramos à representação performativa que é o investimento radical em um objeto parcial que representará a plenitude ausente", e é essa representação desse significante vazio que Laclau entende como hegemonia (NASCIMENTO, 2016, p. 102). Quando isso ocorre no campo do social, conforme Laclau (2000), se apresenta como um combate no qual diferentes projetos políticos buscam articular em torno de si um maior número possível de significações, para que o conteúdo de um projeto político seja hegemonizado. Para isso, é preciso que sua significação seja fixada em torno de um ponto nodal[17] que é um ponto figurativo estratégico, onde se apresenta um foco de intenções, que determinam e auxiliam na locomoção dos sujeitos. De acordo com Cordeiro e Melo (2010), na visão laclauniana a sociedade está permeada pela abundância de "significantes flutuantes" que estão em constante disputa discursiva em torno de um modo de fixação do seu sentido. Nessa disputa, a competição política funciona como a tentativa de forças antagônicas com objetivo de "fixar parcialmente os significantes a configurações significativas particulares, numa práxis articulatória" (p. 3). Como ato conclusivo e precário dessa investida política discursiva, o significante que reunir em torno de si o maior número de significações, será o discurso hegemônico e representará o universal:

> Imaginemos uma situação de extrema desordem: a queda abrupta e radical de um governo, por exemplo. Em algum momento, algum tipo de ordem será requerida para que a administração do social seja possível. Várias propostas serão apresentadas como a melhor de todas para representar o espaço da ordem. Elas estão a princípio dispersas no que Laclau chama de campo da discursividade e são a rigor apenas particularidades. Em algum momento que não se pode determinar uma dessas propostas, que também é impossível prever a priori, emergirá e sem deixar de ser particular, tomará para si a tarefa de representar um universal compartilhado com as demais propostas iniciando

[17]A noção de ponto nodal é oriunda da psicanálise lacaniana, a partir do conceito de" points de capiton", traduzido para o português como "pontos de estofo". Para Lacan o "ponto de estofo" é, antes de qualquer coisa, a operação pela qual o significante detém o deslizamento, de outra forma indeterminado e infinito, da significação. Em outras palavras, é aquilo por meio do qual o significante se associa ao significado na cadeia discursiva. Na teoria do discurso de Laclau o ponto nodal vincula-se à prática articulatória que torna um dado particular a expressão do universal (DOR, 1989, p. 39; LOPES, 2012, p. 7).

> uma operação de articulação equivalencial contra outras propostas a que lhes opõem. A proposta que conseguir agregar em torno de si mesma o maior número de outra propostas será considerada a mais hegemônica ou o discurso mais hegemônico. Ao representar a ordem (de forma precária e contingente) ela passará a ser considerada a própria ordem e irá estruturar o social e as identidades sociais (NASCIMENTO, 2016, p. 102-103).

Neste exemplo dado, inicialmente o campo discursivo se mostra caótico, depois, de modo contingente é estabelecido e articulando em um discurso de ordem, no entanto, há uma indecidibilidade[18] e não se pode prever o momento dessa articulação, nem quando se dá o acontecimento dessa ordenação, e nem mesmo sob qual evento isso acontece, porém, "a dimensão de indecidibilidade estrutural é a própria condição da hegemonia", e se qualquer dos arranjos estruturais fossem determinados pela objetividade social, não haveria espaço para a política como atividade autônoma e nem para a rearticulação hegemônica (LACLAU E MOUFFE 2015, p. 39).

Na formação do discurso hegemônico não é previsível quais discursos serão articulados previamente, mas se pode deduzir que haverá um discurso privilegiado com alguma característica comum aos demais elementos, capaz de possibilitar a articulação e a união entre eles. Este elemento representativo é a expressão de oposição contra outro discurso concorrente ou antagônico.

O antagonismo é responsável pela articulação e pelas identidades e estruturas hegemônicas, no entanto, ele não pode garantir a manutenção da articulação hegemônica, apenas estabelece um vago sentimento de solidariedade que precisa ser absorvido por um que manterá os elementos da cadeia unidos; que não apenas nomeie a cadeia, mas que é a própria cadeia; o objeto parcial que se torna uma totalidade e princípio estruturante (LACLAU, 2013; NASCIMENTO, 2016).

Os pontos nodais e os significantes vazios, correspondem ao processo do fechamento de significação, sendo que os pontos nodais atuam como um ponto de convergência na prática articulatória e torna "um dado particular na expressão do universal". Os significantes vazios expressam o caráter de não preenchimento desse universal.

[18] Toda estrutura política é sempre limitada, incapaz de completar-se, de dar um sentido de comunidade ou de uma sociedade reconciliada. A razão para tal incompletude não ocorre por uma inflação de possibilidades, por um excesso de opções políticas possíveis [...] Este é o momento de uma decisão tomada em um terreno indecidível, em que outras decisões poderiam ter sido tomadas, pois nenhuma delas é essencial (MENDONÇA, 2012, p. 24).

O significante vazio é a representação contingente de uma plenitude que se constitui ausente. Ele é a tentativa do preenchimento de uma lacuna impreenchível, mas é um vazio passível de significação, porquanto se situa no interior da significação (LACLAU, 2013). Ele, ao mesmo tempo, é a tentativa de preenchimento do todo, e é a expressão da hegemonia precária e provisória.

De acordo com Lopes (2012), na política, os significantes vazios estão sempre associados à proliferação de significantes flutuantes, porque constantemente está acontecendo o deslizamento de sentidos e significados. Tomemos o seguinte exemplo: imagine um ideal político no qual o Brasil seria transformado em um país de cidadãos (conforme reza o texto constitucional) onde todos os brasileiros devem ter os mesmos direitos em saúde, educação e subsistência, independente da posição social ou econômica dos indivíduos. Imagine que esse projeto seja o grande significante privilegiado que envolva vários outros significantes e se estabeleça como o corpo não preenchido e figura um discurso hegemônico. Agora imagine uma diversidade de instituições da sociedade civil, governamental e outras, "flutuando" em torno desse significante vazio; cada uma com diferentes sentidos em suas propostas na tentativa de preenchê-lo. Esses significantes assumem diferentes sentidos e expressam a flutuação necessária para que sejam incorporadas diferentes demandas. Esse jogo político e contingente, articulado pela via do discurso é necessário à hegemonia; uma vez que: "não são a precisão e a clareza de propósitos que garantem à hegemonia, mas o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem discursos" (p. 7).

É importante observar que a dinâmica dessa flutuação de significantes, conforme o exemplo apresentado, poderia ser ininterrupta, o que não favoreceria ao fechamento do sentido do discurso hegemônico, e se houvesse fechamento, tal fechamento só seria possível de modo provisório, porque a disputa dos significantes não permitiria que fosse contida o livre fluxo das significações.

O trabalho de "conter o livre fluxo das significações nos significantes" e fixar temporariamente a significação, é feito por pontos nodais como já anunciamos, que tem por função vincular um elemento ao significante vazio. De acordo com Lopes (2012), a expressão "ponto nodal" foi criada por Laclau e Mouffe e foi uma incorporação da concepção de Lacan de "pontos de estofo" (capiton points) que, na teoria lacaniana, tem por função fechar a significação e deter temporariamente "o delírio, o livre e infinito" do significado no significante (p.7).

É na necessidade do preenchimento de uma lacuna que se revela o conceito laclauniano de hegemonia, por isso, esse conceito não deve ser entendido como algo dotado de positividade plena, mas como a necessidade do preenchimento de uma fissura que deve ser preenchida concomitantemente como expressão de uma totalidade não alcançada, mas que mobiliza o sentido de luta; esse é um conceito que "não surgiu para definir um novo tipo de relação em sua identidade específica, mas para preencher um hiato que havia sido aberto na cadeia da necessidade histórica" (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 57). Esse preenchimento acontece numa relação entre o universal e o particular, ou seja, quando uma particularidade assume uma significação universal incomensurável (LACLAU, 2013). Obviamente que a busca pela representação do todo é o caminho para hegemonia, porém, quando uma particularidade assume uma significação nesses termos, a sua significação particular se esvai pelo deslocamento provocado por sua expansão, transformando-se em significante vazio. Nisso vale dizer que toda identidade hegemônica se torna necessariamente um significante vazio; isso não pela falta de significação, mas pela tentativa de significar o todo, o universal o incomensurável (LACLAU, 2013).

Também, vale dizer que toda hegemonia é uma experiência provisória, isso porque, na construção do social, uma demanda política que se torna discurso privilegiado através de uma relação de equivalência, passa a representar um universal compartilhado (significante vazio) de forma precária e provisória, isso porque o vazio continua como espaço aberto ao jogo político, e a qualquer momento uma demanda pode ser substituída por outra que venha a se hegemonizar na cadeia de equivalência:

> O universal aparece como um lugar vazio, como uma plenitude ausente que, ao mesmo tempo, remete à possibilidade de preenchimento, embora jamais alcançável. Este lugar vazio diz respeito ao fato de que sua ocupação não está predeterminada por nenhum conteúdo em específico, de maneira que qualquer demanda política, que chegue a desempenhar um papel hegemônico, pode constituir-se como uma representação de outras demandas que estejam articuladas em uma cadeia de equivalências. Nada há que predetermine a participação de um ou outro elemento num arranjo hegemônico. São as práticas articulatórias que constituem o arranjo. Estamos diante, portanto, de uma construção puramente política (SOUTHIER, 2014, p.87).

A hegemonia acontece em espaço marcado por antagonismo, porque é preciso que a articulação aconteça no enfrentamento de práticas articulatórias antagônicas, por conseguinte, se supõe fenômenos de equivalência e efeitos de fronteira (LACLAU; MOUFFE, 2015). Assim, a hegemonia se estabelece no entremeio, entre equivalência e fronteira, e o social é o campo de

tensão (ARAÚJO, 2017). Nesse embate, as diferenças não são eliminadas e continuam operando dentro da equivalência (LACLAU, 2013).

No campo discursivo, não há como compreender totalmente um elemento. Esse tem suas particularidades e diferenças entre as demais representações. Pode acontecer que uma diferença, mesmo com particularidades, passe a representar uma totalidade incomensurável, resguardando, ao mesmo tempo, suas particularidades e sua significação universal (LACLAU, 2013). Já vimos que hegemonia é o resultado de uma particularidade que assume uma totalidade ou algo mais abrangente, e a consequência dessa mesma totalidade resulta em significante vazio que, por seu caráter irrepresentável, permanece vazio, porém, pode ter algum significado por ser um vazio dentro da significação. "A presença de significantes vazios representa a condição mesma para a hegemonia, sendo ele o puro cancelamento de toda diferença da particularidade, sendo a própria subversão do processo de significação" (ARAÚJO, 2017, p. 6).

A compreensão de hegemonia nos leva obrigatoriamente à compreensão de antagonismo, uma vez que ambos estão imbricados discursivamente. A noção de antagonismo na Teoria do Discurso extrapola ao entendimento essencialista de identidades políticas constituídas à priori à relação antagônica. Para Laclau e Mouffe (2015), antagonismo representa o próprio momento em que as identidades se constituem e é a condição que possibilita a formação da identidade política que não é dada fora do discurso. Desta forma, os autores se opõem às concepções tradicionais de antagonismo como sendo conflitos entre agentes sociais com interesses e identidades determinadas. Devido ao estatuto ontológico que assume a categoria "antagonismo" na Teoria do Discurso, é importante saber o que é e como se situa nesta teoria.

Segundo Laclau e Mouffe (2015), o antagonismo pode ser interpretado como a impossibilidade de constituição de um sentido objetivo ou finalístico de toda lógica discursiva. Para ilustrar antagonismo, eles dão o exemplo de um proprietário de terras que expulsa um camponês de sua fazenda. O antagonismo se estabelece no momento em que o camponês é impedido de ser completamente camponês e se torna um sem-terra; quando é tolhido de sua própria constituição no ato de expulsão que o impede de exercer a sua identidade. Com isso, os autores estão frisando que o antagonismo depende da ação de um oponente e não é algo dado de modo isolado e anterior ao discurso, como, por exemplo, na lógica marxista que o proletariado já traz instituído o seu antagonismo que sobrevive na figura do empresário burguês.

Outro exemplo é o do feminismo: o que é negado nele? É negado que as mulheres desfrutem como mulheres do direito já reconhecido para todos os cidadãos pela ideologia

democrática, o que deixa uma abertura para a construção do sujeito feminino subalterno que é por onde surge o antagonismo (LACLAU E MORFFE, 2015). Caso semelhante é o das minorias étnicas que lutam por direitos civis, mas outras circunstâncias podem também ser causa de antagonismos, "por exemplo, quando direitos adquiridos estão sendo questionados ou quando relações sociais que não tinham sido construídas sob a forma de dominação passam a sê-lo, sob o impacto de certas transformações", etc. (p. 243).

Dois exemplos factuais do desencadeante de antagonismos aconteceram na história recente do Brasil que foram os das duas reformas: a Reforma Trabalhista em 2017 e a da Reforma da Previdência em 2019; ambas questionaram e suprimiram direitos adquiridos dos trabalhadores, o que possivelmente gerará mudanças que justificará embates antagônicos futuros. A primeira abriu espaço para uma relação propensa à subordinação dos empregados na relação patrão-empregado. A segunda ampliou o tempo de contribuição dos trabalhadores com a Previdência Social, de modo a impor certa dificuldade para a aposentadoria por exigir mais idade. Em ambos os exemplos está caracterizada a negação a partir do outro; a partir de um exterior constitutivo. A Teoria do Discurso entende antagonismo como a negação reconhecida pela presença do "outro" como condição de impossibilidade. É uma relação que mostra o limite da objetividade e nunca uma identidade constituída de antemão. Em outras palavras, o antagonismo provém de uma relação externa que tenta vetar uma interna e como consequência, impede a constituição necessária da totalidade:

> [...] o antagonismo, tomado em seu sentido mais estrito, resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena. Enfatiza-se, portanto, que o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que esta ocorre entre um "exterior constitutivo" que ameaça a existência de um "interior". Em outras palavras: um discurso tem bloqueado sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico (MENDONÇA , 2010, p. 486, grifos do autor).

A experiência dos antagonismos sociais é objeto de estudo para a Teoria do Discurso. Não é por acaso que na obra "Hegemonia e Estratégia Socialista", Laclau e Mouffe dedicam uma extensa parte de estudo a essa categoria, uma vez que a mesma confirma a visão dos autores de que não há agentes políticos universais motivados por interesses e identidades pré-constituídos, nem agentes políticos ou leis necessárias da história; ademais, os antagonismos introduziriam experiências sociais como negatividade, fracasso ou falta, até então inexplicáveis por alguma lógica positiva ou essencialista (LACLAU E MOUFFE, 2015).

Os antagonismos são constitutivos da objetividade social, porque formações sociais se elaboram a partir de "relações antagônicas entre agentes sociais de dentro e de fora de uma formação social". Eles também revelam limites ou fronteiras, porque indicam onde a identidade não pode mais se estabilizar em um sistema de diferenças significativo, quando a diferença é "contestada por forças que se situam no limite daquela ordem" (HOWARTH, 2000, p. 106). Uma vez impedida a identidade, se abre uma fissura para o antagonismo; por isso Laclau (2015) afirma: "na medida em que há antagonismo, eu não posso ser uma completa presença de mim mesmo".

A categoria "antagonismo" exercia uma função bastante central na Teoria do Discurso, até que foi criada a categoria "deslocamento" e aconteceu uma mudança significativa nos atributos desta primeira. Na obra "Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo", Laclau introduz a categoria deslocamento e com ela, o status de privilégio que pairava sobre a categoria antagonismo foi mudado. Conforme Mendonça (2012), na obra "Hegemonia e Estratégia Socialista", o antagonismo estabelecia o limite de toda objetividade: era o elemento que indicava a impossibilidade de alguma identidade se constituir de forma plena por conta da presença do outro antagônico. Nisso, fica demonstrado o esforço de Laclau e Mouffe em traçar identidades políticas não-essencialistas. Laclau rearticula o "antagonismo" e o lugar ocupado por ele. Essa categoria é deslocada para "o nível da produção discursiva de sentidos", possibilitando a formação discursiva e, ao mesmo tempo, atuando como geradora de identificação política, impulsionando a formação de discursos "prós" e "contras:

> Em Hegemonía e Estrategia Socialista, a noção de limite é mais ou menos sinônima de fronteira antagônica. A objetividade somente se constitui através da exclusão radical. Logo, contudo, adverti que esta assimilação apresentava dois flancos débeis. Primeiro, que o antagonismo já é uma forma de inscrição discursiva – quer dizer, de domínio – de algo mais primário que, desde Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo em diante, comecei a chamar "deslocamento". Nem todos os deslocamentos necessitam ser construídos de maneira antagônica. A segunda fraqueza é que o antagonismo não equivale à exclusão radical. O que ele faz é dicotomizar o espaço social, mas ambos os lados são necessários para criar um espaço único de representação (Laclau, 2008, p. 393-394, grifos do autor).

A partir da obra "Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo", o antagonismo aparece como condição de identificação, como parte de um sistema de significação. Agora o inimigo, ou o outro antagônico, não mais aparece como não simbolizado, "mas a própria possibilidade de simbolização" da identidade (MENDONÇA, 2014 p. 156).

Também, a partir dessa obra, a nova categoria "deslocamento passa a atuar na centralidade no conjunto de noções que compõem a teoria" e, a partir dela, acontece o engajamento entre a Teoria do Discurso e a psicanálise de Lacan, quando é desenvolvida a ideia de "subjetividade política como alternativa ao deslocamento estrutural" (Ibid.).

Essa conexão entre a Teoria do Discurso e a psicanálise lacaniana, conforme Mendonça (2014), é um "casamento" que já vinha dando sinais desde a obra "Hegemonia e Estratégia Socialista", onde as noções de "ponto nodal", "sutura" e "articulação" já vinham anunciando essa tendência de aproximação. A conexão entre as duas teorias permitiu pensar uma proposta de subjetividade política capaz de possibilitar ao deslocamento estrutural, pondo um ponto final na dicotomia "práticas discursivas e práticas não discursivas".

Na obra "Hegemonia e Estratégia Socialista", Laclau e Mouffe levantam uma crítica a Foucault e rejeitam a distinção posta por ele entre práticas discursivas e não discursivas, porque entendem que não existe objeto que possa ser dado fora de cada emergência discursiva; segundo eles, cada objeto é marcado por sua materialidade, mas também é marcado por sua constituição (MENDONÇA 2014). Tomemos um exemplo simples para ilustrar a conclusão de Laclau e Mouffe nessa questão: uma pessoa possui uma casa de praia que é locada para turistas sempre no período do verão; durante o inverno, a casa é locada por uma instituição de acolhimento de menores que desenvolve atividades artistas com crianças nesse período. Durante os outros meses do ano, a casa é ocupada de modo intermitente por familiares do proprietário e, por vezes, fica fechada. Observe que, além da casa possuir existência material, ela é cenário de vários contextos simbólicos e discursivos que têm diferentes significações para as pessoas que a utilizam; sobre esse exemplo diria Laclau: uma casa existe, independente de qualquer sistema de relações, porque em primeira instância é um objeto físico, porém os atributos conferidos a esse objeto "só são possíveis dentro de uma configuração discursiva específica" (deslocamento); sendo assim, "é o discurso que determina a posição do sujeito do agente social e não o agente social" (LACLAU, 2015b, p. 39). Então, se é o discurso que determina a posição do sujeito do agente social, de qualquer forma, este estará sempre imergido no discurso, independente de sua representatividade material, e é impensável a sua constituição fora do processo discursivo. É neste ponto que se assenta a discordância de Laclau com a distinção entre "práticas discursivas e não discursivas" defendida por Michel Foucault:

> Nossa análise rejeita a distinção entre práticas discursivas e não discursivas. Afirmamos que: a) todo objeto é constituído como um objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora das suas condições de emergência;

> b) que qualquer distinção entre os usualmente chamados aspectos linguísticos ou comportamentais da prática social é, ou uma distinção incorreta, ou necessita achar seu lugar como diferenciação dentro da produção social de sentido, que é estruturada sob forma de totalidades discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015 p. 180).

Na categoria "deslocamento", Laclau associa o real lacaniano com a sua teoria. O real em Lacan é o não conhecido que está em constante tensão; "ele não é uma coisa, não é um objeto material no mundo, no corpo humano ou mesmo na realidade", um vez que em Lacan "a nossa realidade consiste de símbolos e de processos de significação"; nesses termos, "o que chamamos de realidade se associa com a ordem simbólica e com a realidade social" (HOMER, 2005 apud MENDONÇA 2014, p. 157).

Quando pensamos em uma estrutura discursiva, vem em nossa mente um agregado de sentidos hegemônicos que estabelecem uma devida ordem, obviamente que essa ordem hegemônica pressupõe antagonismos diversos, uma vez que uma constituição política e discursiva é uma representativa de inclusões, mas também de exclusões. Desta forma, um discurso democrático se vê sempre ameaçado por práticas não democráticas, sendo que a própria democracia é instrumento de negociação e luta e nessa dinâmica se estabelece a lógica discursiva. Assim, no pensamento laclauniano, a lógica discursiva é resultado de práticas articulatórias que, através de pontos nodais que articulam elementos-momentos, fixam sentidos parciais. Desta forma, constituições discursivas, que compõe uma ordem discursiva, estão em um processo de constante significação, estruturando e reestruturando sentidos. Já o momento de deslocamento é fora desse contexto apresentado, porque o discurso chega ao seu limite de significação a ponto que a estrutura precisa ser refeita por outro processo de significação:

> [...] ocorre justamente quando a estrutura não consegue processar, semantizar algo novo, algo que, portanto, lhe foge à significação. O deslocamento é, portanto, o encontro com o real, o momento em que o discurso apresenta o seu limite de sentido. Em termos sociopolíticos, uma estrutura deslocada é aquela que experimenta um momento de crise, um momento em que a mesma é posta radicalmente em xeque. O deslocamento é anterior, é externo à significação, portanto, externo ao antagonismo; é uma experiência traumática que desajusta a estrutura, a qual precisa ser recomposta a partir de novos processos de significação (MENDONÇA 2014, p. 159).

Isso significa que, devido a uma falha estrutural provocada pelo deslocamento, um processo de significação é substituído por outro processo de significação pela impossibilidade de significação. O deslocamento torna evidente a impossibilidade da estrutura final, ou

incompletude da estrutura, por isso, ele acontece no limite da significação, quando a possibilidade chega ao seu limite máximo; chega à impossibilidade. Com isso, vemos que o real é inalcançável; não é passível de significação, o que nos lança sempre diante da incompletude e da constante possibilidade do trauma do deslocamento; é nesse momento da falta que o sujeito assume seu lugar de destaque, porque "ele é o resultado da impossibilidade" e nunca o lugar da estrutura (MENDONÇA, 2014). Também é exatamente esse o momento da subjetividade, quando o "sujeito é forçado a tomar decisões", "quando identidades sociais estão em crise e estruturas necessitam ser recriadas" (HOWARTH 2000, apud MENDONÇA 2014 p. 160).

Uma noção da Teoria do Discurso que também queremos destacar neste capítulo é a de ideologia que, de acordo com Laclau e Mouffe (2015), se apresenta em dois níveis, o ontológico e o ôntico. Mendonça (2014) comenta que, com base no pensamento de Althusser, a ideologia é trans-histórica e propriamente onipresente; é também eterna pelo motivo de "sermos seres ideológicos e simbólicos por natureza", por isso a ideologia não tem pretensão de finitude (p. 145). Sendo assim, ao nível ontológico, enquanto existir o homem sempre haverá ideologia. Já em termos ônticos ou concretos, as ideologias são precárias e finitas; elas surgem, sofrem modificações e num dado momento deixam de existir. A Teoria do Discurso articula esses dois níveis conceptivos: no primeiro, o ideólogo consiste nas formas discursivas sobre as quais a sociedade se estabelece com respeito ao fechamento, a fixação de sentido, o não reconhecimento do jogo infinito das diferenças, "a vontade de totalidade de todo discurso totalizante". O segundo se refere à precariedade do social, "sem fixação do sentido e sem o discurso do fechamento", onde o social existe apenas para instituir um elemento vão que é a sociedade, o que evidencia que "a utopia é essência de toda comunicação e de toda prática social" (LACLAU apud MENDONÇA, 2014, p. 145).

Pela teoria laclauniana observamos que os sentidos identitários do social não são transparentes e compreensíveis, nem se tornam objetivos e discursivamente completos, e toda tentativa de sua sutura final é impossível; no entanto, de modo paradoxal, a tentativa de fechamento é necessária ao jogo político porque a ideologia política resguarda a vontade de totalidade. É preciso que na mediação entre o extremo da impossibilidade de fechamento do social, com o outro extremo da utopia da vontade de totalidade, exista a visão ideológica para que haja governabilidade; isso, se tratando de um espaço político democrático, embora seja preciso reconhecer que, no plano ôntico, as ideologias são precárias, contingentes e propensas a ameaças por ideologias antagônicas (MENDONÇA, 2014).

No entendimento de Laclau (2015), a noção de ideologia tem a ver com a ideia de falsa representação, mas não como no conceito marxista de elemento enganoso que tem como objetivo esconder a verdade e propagar uma falsa ideia. Neste ponto, o pensamento laclauniano atua pelo viés inverso ao do marxismo: explica que no fenômeno ideológico não há nada inverídico e pressuposto a se tornar verídico, e que a concepção de "verdade absoluta", antagonizada pelas várias falsidades que a esconde deve ser abandonada (MENDONÇA 2014). Laclau compreende ideologia dessa maneira e explica que: "vivemos em uma eterna guerra de interpretações como um pressuposto do ontológico do social" e por esse viés, "a verdade, ou o sentido não distorcido, não serão alcançados jamais" (p. 148). Porém, ressalta que a renúncia do par verdade-inverdade se dá apenas no plano analítico, uma vez que se trata de uma renúncia analítica, porque no plano da disputa política os sujeitos agem a partir de suas visões ideológicas, como se fossem verdades e, nesse sentido, a falsa consciência não deve ser abandonada, porque a distorção do mundo é constitutiva da objetividade social (Ibid.).

Existe uma correspondência entre ideologia e sujeito na Teoria do Discurso que ocorre no momento da falta; acontece no "não fechamento da estrutura".

O conceito laclauniano de sujeito é relacionado e identificado com a lógica política e social, esse é o "sujeito da identidade". Contudo, baseado em Lacan, Laclau e Mouffe argumentam que por causa da impossibilidade do fechamento da estrutura, o sujeito é forçado a tomar uma decisão; ele emerge de sua agência e tem uma falta constitutiva que pode ser preenchida com as "fantasias ideológicas" (NASCIMENTO, 2014, p. 5).

A teoria laclauniana reconstrói a noção de sujeito ideológico elaborado por Althusser (1996). Laclau e Mouffe não concebem que apenas a estrutura, ou apenas a agência determina completamente o sujeito, porque entendem que os indivíduos possuem várias identidades discursivas elaboradas na lógica social e política e que não são fixas, mas precárias e provisórias (NASCIMENTO, 2014). Esses sujeitos em momentos de desarticulação da estrutura adquirem uma falta constitutiva, uma vez que a sua identificação é afetada pelo não fechamento e pela desestruturação; este é o momento em que emergem as "lógicas fantasmáticas e elas cegam os sujeitos quanto a mudanças para estruturas mais emancipatórias"; desta forma, mantém em suspenso o "real" lacaniano que é a noção de contingência da estrutura; ou seja, acontece uma fantasia que mantém as lógicas sociais e evita que o sujeito questione ou faça mudanças (p. 5).

Na perspectiva de Lacan, para que o sujeito não se confronte diretamente com a contingência radical das relações sociais que se proteja das ambiguidades e ansiedades, é necessária a fantasia, cuja função é "conter a dimensão política da prática na lógica social e

também indicar como o sujeito irá se confrontar com o processo de mudança nas lógicas políticas; se será por meio da fantasia ideológica ou atravessando-a" (GLYNOS; HOWARTH, 2007, apud NASCIMENTO, 2014, p. 5). Como vimos, o sujeito na perspectiva de Laclau e Mouffe é incompleto e inacabado e, devido a isso, estão sempre tomados por uma falta constitutiva, e as lógicas fantasmáticas compreendem que as pessoas estão sempre tomadas pela insatisfação e por conta da falta, possibiliza mudanças de cunho social e/ou político; o papel da fantasia é cobrir essa falta.

Até aqui, discorremos em linha gerais sobre alguns elementos mais sobressalentes da Teoria do Discurso, bem como as suas principais fundamentações teóricas e deixamos para essa altura do texto o comentário sobre a principal razão de existir dessa teoria que é a crítica ao marxismo, sobre a qual Ernesto Laclau se empenhou por cinco décadas.

O marxismo como proposta política começou a entrar em crise principalmente a partir dos anos de 1970, por conta da inadequação de suas categorias teóricas frente às transformações que começou a sofrer a sociedade pela fragmentação dos grupos sociais, o que afetou as relações políticas e sociais, tornando-as cada vez mais complexas. Tais transformações desencadearam mutações históricas numa sociedade que passou a ser globalizada e movida pela informação, o que alterou a antiga base sobre a qual os pilares do marxismo foram edificados.

Laclau e Mouffe, apesar de levantarem fortes críticas ao marxismo, não abandonaram completamente essa tradição a qual pertenciam, porque acreditavam que as condições de possibilidades de muitos dos conceitos do marxismo poderiam ser revistos, a partir do desprendimento de seus pressupostos essencialistas. Por isso, os autores resolveram pensar a possibilidade da reativação da herança marxista pelo viés da desconstrução, a partir de suas bases. Foi exatamente por conta desse empreendimento que a Teoria do Discurso foi denominada de pós-marxista.

A crítica laclauniana ao marxismo levanta suspeita sobre a visão marxista que entende a sociedade como fruto do materialismo histórico. Nisso se fundamenta a primeira crítica, uma vez que a Teoria do Discurso não concebe a sociedade como inevitável resposta histórica como propõe o marxismo; concebe que se consolida pela ótica discursiva; ou seja, pelas ações significativas praticadas por sujeitos, identidades e grupos sociais que produzem um discurso-prática sempre contingente, instável e provisório. Nesse entendimento, pontua Mendonça (2010) que, na visão laclauniana, o social se apresenta como "significativo e hermenêutico, e não apenas como algo a ser descoberto ou desvelado", mas também como prática da diversidade

que é percebido pela possibilidade do alcance das múltiplas verdades não eternas, sempre contingentes e precárias.

Laclau e Mouffe (2015), na obra "Hegemonia e Estratégia Socialista", estabelece o marco de virada rumo ao pós-marxismo. Nessa obra eles desconstroem as bases do marxismo e denunciam a sua noção de classe como insuficiente e integrante de um projeto teórico que não dá conta das relações sociais contemporâneas e que, portanto, é passível de desconstrução por essas mesmas relações. De acordo com os autores, o marxismo ficou tolhido por uma "lógica reducionista" estabelecida no antagonismo capital *versus* trabalho, enquanto a sociedade seguiu permeada por uma complexidade de identidades construídas e dinamizadas por relações discursivas e contraditórias, que não são percebidas ou alcançadas pela lógica marxista. Esse cenário de múltiplos antagonismos sociais vigentes na contemporaneidade, segundo Laclau e Mouffe, torna o marxismo incompetente "da capacidade de análise mais refinada pertinente" a esse período histórico (MENDONÇA, 2010, p. 481).

Devido à insuficiência do projeto marxista para os novos tempos, Laclau e Mouffe (2015), a partir da reativação de alguns dos conceitos marxistas, apresentam sua própria ontologia que é a Teoria do Discurso que, segundo os autores, possui ferramentas teóricas mais adequadas para pensar o social próprio da contemporaneidade e revelar as limitações das grandes narrativas essencialistas que intentam equacionar todos os problemas da sociedade e buscam sustentar a crença no irrealizável projeto de emancipação do homem. A despeito de toda desilusão que essa teoria lança sobre as teorias essencialistas, Laclau pontua esse momento de descoberta como positivo e de maior abertura à liberdade:

> Hoje começamos a aceitar a nossa própria finitude, com todas as possibilidades políticas que ela abre. Esse é o ponto em que se apresenta o potencial liberador de nossa era pós-moderna. Poderíamos dizer talvez que hoje estamos "no fim da emancipação e no início da liberdade" (LACLAU, 1996, p. 38 apud MENDONÇA, 2014, p.143, grifo nosso).

O ideal marxista de emancipação do homem que se materializa na figura do proletariado, que através de uma revolução introduziria o sistema socialista de governo, e na sequência o comunismo; na concepção de Laclau e Mouffe é de impossível realização. Em primeira mão, o pensamento laclauniano desmistifica a ideia de "fechamento" da sociedade como algo passível de ser acabado pela introdução de um sistema de governo perene por um modelo social imutável. Outra coisa é o essencialismo declarado pela proposta marxista que aclama o proletariado como classe libertadora da sociedade, por uma previsão histórica e automática, por

entender que, assim como a burguesia foi o germe de destruição do feudalismo, o proletariado emancipado seria o germe de destruição do capitalismo. Isso para Laclau e Mouffe é um pensamento reducionista que simplifica todas as identidades sociais à condição de classe. Tal reducionismo foi se revelando excludente à medida que a diversificação e a complexidade do modo de vidas das populações foram se evidenciando, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

Essas mudanças históricas desencadeadas, mais significativamente, após o período do pós-guerra, produziu uma sociedade multifacetada em suas diversas esferas e deu abertura à difusão de lutas identitárias, oriundas de deslocamentos no corpo social, em favor de muitas demandas como, por exemplo, a do movimento feminista, do movimento gay, dos grupos étnicos, dos religiosos, dos ambientalistas, etc., que não são alcançados pelas "ferramentas de análise social oferecidas pelas perspectivas tradicionais, predominantemente economicistas, classistas, institucionalistas e/ou funcionalistas", além de ficarem de fora da ótica marxista da luta de classe (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1328).

Laclau em seu texto "Pós-marxismo sem pedidos de desculpas", descreve a transformação do cenário social que, em sua complexidade e dinâmica, torna anacrônica a proposta marxista pelas transformações estruturais do capitalismo. Afirma que essas transformações modificaram a classe trabalhadora com relação ao modelo clássico, porque as novas relações de produção capitalista em áreas de vida social, promoveu "efeitos deslocadores simultâneos aos que derivam das formas de burocratização que caracterizam o Estado de Bem Estar Social[19] e geraram novas formas de protesto social; novas mobilizações de massa no terceiro mundo" e isso, associado à crise e ao descrédito do "socialismo de fato existente", e ao aparecimento de novas formas de dominação que se legitimaram em nome da ditadura proletária (LACLAU, 2015a).

Laclau (2015a) afirma que qualquer reformulação do socialismo deve começar por um novo horizonte que dê espaço à complexidade, à contradição e a uma diversidade de experiências. Observa que repensar o socialismo nesses termos nos obriga a dar dois passos: o primeiro é aceitar as mudanças do mundo "em toda a sua novidade radical, sem ignorá-las, sem

[19] No século XX, a partir dos anos de 1930, entra em vigor um novo modelo econômico conhecido por Estado de Bem-Estar Social, Estado Interventor ou Welfare State. Após a Primeira Guerra Mundial (1918), e a Crise Econômica de 1929, o capital entra em crise e um novo modelo é demandando para manter o capital vivo. Assim de forma contraditória, mas apresentando-se como uma alternativa, o novo modelo de Estado Interventor tem como características a promoção e a defesa aos direitos sociais e representa um sistema político e econômico com base na livre empresa, mas com a presença do Estado nos assuntos sociais (SOUZA, 2018).

distorcê-las" e sem se valer de esquemas ultrapassados que nos acomodem a pensar com base nas "velhas fórmulas". O segundo passo é começar pela inserção plena do presente com todos os seus problemas para "interrogar o passado, com a finalidade de procurar dentro dele a genealogia da situação atual e estabelecer com o passado um diálogo organizado em torno de continuidades e descontinuidades, identificações e rupturas"; de modo a converter o passado numa realidade "transitória e contingente", ao invés de fortalecer uma tradição que o conceba como "verdade absoluta". O autor pontua que tudo isso é "um desafio para a imaginação e a criatividade política"; diz que só "quem viveu durante anos em um paraíso de tolos e então passa a inventar um inferno de tolos para si mesmo" deve perder as esperanças, porque hoje as novas gerações têm construído "novos discursos emancipatórios", diversificados e democráticos, sem os prejuízos das "verdades absolutas da história" e "as aspirações libertadoras são mais vastas e mais profundas" do que em tempos passados (Ibid., p. 36).

1.2 Currículo sob a perspectiva da Teoria do Discurso

Apresentaremos nessa segunda sessão deste capítulo um diálogo entre políticas curriculares e a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, sob o entendimento de currículo como elemento político e como terreno de produção de sentidos não determinados por verdades essenciais e que desestrutura entendimentos cristalizados, cuja abordagem tem por efeito: antagonismos, exclusões e dissensos (LOPES, 2012).

Não existe uma definição de currículo que abranja as mais diversas interpretações feitas ou que represente todos os interesses sobre o que se espera dele. As teorias curriculares tomam caminhos diversos na tentativa de conduzir a solução para o que entendem ser de fato currículo e a sua aplicabilidade na educação. Esse complexo epistemológico das concepções e práticas curriculares, defendido nas políticas de currículo, expressa o jogo político e discursivo de um elemento híbrido que desestabiliza qualquer tentativa de linearidade e hierarquia das teorias utilizáveis, mas, ao mesmo tempo, revela a constante luta pela significação e hegemonia de discursos que insurgem como proposta curricular (RIBEIRO, 2015).

Elegemos a Teoria do Discurso pós-estruturalista laclauniana para esta pesquisa, cientes de que analisar com base nesta teoria, implica conceber o sujeito como descentrado, sem domínio do seu consciente e sem o controle dos sentidos que são produzidos por suas falas; certo de que não existe essência que defina o social e nem linguagem que determine a realidade, mas que certamente a produz (Ibid.).

O próprio social é apresentado como linguagem que centraliza a produção discursiva e nela estamos mediados simbolicamente: essa linguagem nos faz compreender o que é "currículo, escola, professor, aluno, etc.", com sentidos contingencialmente e provisoriamente fixados por discursos produzidos por atos de poder e disputas por hegemonia (Ibid., p. 1). Nesse ínterim, nada pode escapar à prática discursiva, porque fora dela não há significação, "se consideramos que os significantes não representam significados e que eles deslizam nos múltiplos significantes" (LOPES, 2012 p. 7). Veremos que identidades são construídas dentro do discurso social e nunca fora dele ou à priori; por isso, Laclau e Mouffe (2015), em contestação à dualidade foucaultiana, afirmam que não se pode negar a existência da realidade externa ao pensamento, mas se contesta a possibilidade dos objetos reais terem alguma significação fora dos discursos que os constituem como objetos. Como já foi sinalizado neste capítulo, o problema é que na teoria foucaultiana existe diferenciação entre "prática discursiva" da "não discursiva", pela distinção do "linguístico" e do "não linguístico", porém, para Laclau, todo objeto é constituído como objeto de discurso, de modo que sua totalidade envolve os dois aspectos, por isso um discurso não poderia ser distinguido por esses termos, até porque a sua constituição é "prévia à distinção":

> Suponhamos que estamos construindo uma parede com mais uma camada de tijolos. Em determinado momento, pedimos para um colega de trabalho que nos passe um tijolo e depois o acrescentamos à parede. O primeiro ato – pedir o tijolo – é linguístico; o segundo – acrescentar o tijolo – é extralinguístico. Podemos exaurir a realidade dos dois atos traçando uma distinção entre eles em termos de oposição linguístico/extralinguístico? É evidente que não, porque, a despeito de sua diferenciação nesses termos, as duas ações compartilham algo que lhes permite ser comparadas, isto é, o fato que ambas fazem parte de uma operação total que é a construção da parede. Então, como poderíamos caracterizar essa totalidade da qual pedir um tijolo e posicioná-lo, são, ambos, momentos parciais? Obviamente que, se essa totalidade incluir tanto elementos linguísticos quanto não linguísticos, ela não poderá ser linguística nem extralinguística; ela tem que ser prévia à distinção (LACLAU, 2015a, p. 39).

Com base nos estudos de Lopes (2009; 2011; 2012; 2015), apresentamos neste texto o conceito de currículo sob uma postura epistêmica pós-estrutural e pós-fundacional que entende currículo como discurso-prática, lutas por significação e fixação de sentidos que acontece de forma contingente, histórica e cultural.

Ao abraçarmos esse aporte teórico, consequentemente nos abstemos de teorizações essencialistas que tentam produzir modelos únicos e definitivos para a prática curricular. Pensar

currículo como discurso é refletir toda a prática curricular como texto, com consciência política de que não existe neutralidade na ação curricular e, nessa ação, discursos são todos os elementos que compõe a educação; sejam eles da formação docente, dos métodos de ensino, dos materiais didáticos, dos planejamentos, das relações que envolvem todos os sujeitos em âmbito escolar, dos documentos norteadores, etc. Não há neutralidade exatamente porque se trata de uma prática discursiva que intenta construir a realidade social, amoldar os comportamentos e projetar a nossa identidade (LOPES; MACEDO, 2011). Por isso, é necessário compreender o jogo político que subjaz ao currículo, que influencia, interpreta e dá sentido.

O que é chamado aqui de jogo político, compreende a abertura democrática necessária às práticas articulatórias na composição de relação de equivalência, para a ordenação dos discursos nas demandas de currículo. Outrora, a política era reconhecida como determinação da economia em primeira mão; ultimamente tem se tornado um elemento constitutivo do social e envolve práticas articulatórias das mais diversas e dinamiza os vários discursos: linguagens, práticas, instituições, que são entendidos como ordenadores de dimensões, mas também para a refutação do social por maneiras antagônicas e conflituosas. Na verdade, política remete muito mais a antagonismos do que a consensos; "muito mais à produção de sentidos e movimentos diferentes do que à definição de universalismos categóricos e de diferenças que podem ser estancadas, mas não tornadas iguais" (LOPES, 2015, p. 448).

No caso das políticas de currículo, decorrem de várias articulações discursivas de demandas representativas de comunidades disciplinares, pelas quais significações curriculares são instituídas. Em todas essas articulações políticas e discursivas, obviamente a ideia de discurso não deve ser observada somente como linguagem ou forma de expressão, mas é prática de significação, o que vale dizer, que mesmo o que podemos conceber como realidade é expressão discursiva; mesmo o que entendemos por bom, por lógico ou imprescindível, não pode ser sustentado fora da articulação de um discurso. De igual maneira, se impõem os discursos curriculares porque currículo é discurso que produz significação com vistas à hegemonia, através de práticas políticas e discursivas, demandas e equivalências:

> Se o currículo é entendido como planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura, isso também depende de articulações discursivas, não de uma propriedade intrínseca a um objeto – o currículo – considerado como um dado inequívoco. Apostar em um enfoque discursivo que constitui a realidade tal como a compreendemos significa também estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/ fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando essas regras de organização [...]

> Por isso mesmo as políticas têm sua perspectiva racional e estruturada fortemente questionada e passam a ser admitidas como incoerentes, contraditórias, não coesas, desordenadas [...] A política é construída por articulações de demandas (LOPES, 2015, p. 449).

A perspectiva discursiva, além de entender currículo como campo de disputa por significação e hegemonia, também reconhece a impossibilidade de plenitude e fechamento de determinada proposta curricular e observa que um discurso hegemônico é sempre acompanhado da contingência, precariedade e provisoriedade, não havendo como garantir um fundamento que sustente o contínuo sucesso. Por isso, na concepção discursiva de currículo, não existe proposta curricular melhor ou tão boa quanto outra, até porque não existe proposta boa à priori; as propostas são discursos curriculares que intentam se hegemonizar e correspondem a determinadas expectativas por determinado tempo. Nessa perspectiva, não é estranho afirmar que no campo curricular as incessantes disputas discursivas são todas saturadas de incertezas.

Lopes (1012) relaciona a ideia de emancipação do sujeito com as políticas de currículo ao afirmar que a suposição de possibilidade de eliminar a representação do sujeito se encaixa na ideia de total emancipação e que, "os sujeitos emancipados poderiam ser capazes de expressar as suas reivindicações plenamente no espaço da representação pela transparência das demandas", no entanto; "se entendemos que não há identidades plenas mas apenas diferenças em jogos de linguagem contingentes e sujeitos cindidos", nunca plenamente constituídos, vemos que "não há possibilidade de representação plena" (p. 10).

Se considerarmos a mudança de um representante para outro contexto como, por exemplo, "o pesquisador que se desloca da escola para o governo, o professor que se desloca da escola para a universidade", ou seja, são diferentes textos e discursos ocupados pelo significante que, em contextos diferentes, mudam suas vontades individuais e isso "implica em novas articulações e novas identidades" (Ibid.). Sendo assim, as identificações de homem, mulher, professor, militante sindical e outras são contingentes e instáveis. Essa complexidade e dinâmica do social contesta os modelos estruturalistas de "igualdade social" e propostas uniformizadoras de currículo que visam uma transformação da sociedade através de um modelo definido.

O que tensiona as políticas de currículo é desenvolver uma produção de sentidos que se expanda, domine e imponha sentidos de verdade aos significantes alcançados por ela dentro do universo da educação e fora dele; no entanto, nenhuma proposta curricular ou de sociedade daria conta de abarcar o todo complexo social e transformá-lo; essa impossibilidade é devido

aos aspectos de contingência, precariedade e provisoriedade que acompanha cada projeto hegemônico, cujas características são próprias do social. Qualquer proposta é contingente porque sua hegemonia é ocasional entre outras propostas que podem se hegemonizar; é precária porque ninguém pode assegurar que será a melhor, e é provisória porque pode ser substituída a qualquer momento. Contudo, Lopes e Borges (2015) afirmam que isso não deve ser encarado como "o bloqueio das possibilidades", porque apenas esclarece que qualquer empreendimento que encerra em totalidade fixa sob as bases de verdades imutáveis e certezas prévias está fadado ao fracasso, mas não devemos desistir; é necessária a tentativa pelas estabilidades e as disputas por significações e, mesmo cientes da impossibilidade, temos que saber que essa é a dinâmica que possibilita o jogo democrático; do contrário, se fosse possível o fechamento e a universalidade definitivamente, a pluralidade de pensamento seria suspensa e estaríamos diante de um regime totalitário (p. 489). Portanto, devemos seguir adiante com o projeto de "mudar o mundo" através da educação com o melhor que podemos, mas sem nenhuma certeza:

> Tendências críticas articuladas a tendências instrumentais; enfoques multiculturais articulados a demandas profissionais; demandas profissionais que se vinculam a interesses institucionais e pessoais específicos e por aí vai. Todos esses registros na tentativa de estabilizar o que é impossível ser estável. Em outras palavras, podemos permanecer com o projeto de mudar o mundo, em nosso caso, por meio da formação docente, contudo não há certeza nem sobre o que é o mundo, nem sobre a mudança pretendida (LOPES: BORGES, 2015, p. 503).

Conforme Lopes e Borges (2017), no que concerne às decisões políticas, a Teoria do Discurso laclauniana toma por base os fundamentos de Derrida que informam que as decisões são tomadas em terrenos indecidíveis como momentos de subjetivação, porque elas envolvem subjetividade e não existe estabilidade em subjetividade política. Não há predefinição para fechar um projeto político almejado, portanto, as decisões devem se dá como investidas provisórias. Por exemplo, se houver a pretensão de se instituir "um projeto de mudança mundial, uma nova forma de governo, uma nova sociedade, um novo projeto educacional"; é óbvio que cada pretensão dessa é um discurso que ambiciona tornar-se hegemônico e, se há um elemento comum e notório entre eles, se faz necessária uma articulação que una esses discursos dissonantes em torno de um privilegiado que contemple, em certa medida, as aspirações dos demais; porque somente por meio da articulação é possível "bloquear o livre fluxo de sentidos e significados nos significantes", isto é, sustentar o discurso hegemônico em torno de um significante por um determinado tempo imprevisível (Ibid., 561).

Lopes (2015), em seu texto “Por um currículo sem fundamentos”, afirma que a lógica de desconstrução em Derrida conclui que “todo texto está impregnado do princípio desconstrutor” e que “a desconstrução faz parte da lógica de qualquer texto” e que Laclau, inspirado nesse pensamento, “se apropriou dos conceitos de reativação e sedimentação de Husserl” em seu estudo sobre antagonismo na política (p. 450). A autora destaca o termo “reativação” e explica que seria buscar abalar o que se encontra sedimentado como verdade e como presença plena e fazer emergir os antagonismos, “o caráter indecidível e contingente das alternativas”. Afirma que o que se torna sedimentado reflete a decisão por uma escolha advinda “de um ato de poder e não de uma suposta racionalidade obrigatória”, e a escolha por uma opção, é a negação de outras que muitas vezes nem mesmo foram anunciadas (Ibid.).

Por essas argumentações, Lopes (2015) defende a ideia do que seria “um currículo sem fundamentos” e adverte da necessidade de se aguçar o olhar na perspectiva de um currículo que se situe na busca pela significação, que dê abertura para a possibilidade de ir além do que já está posto, do que já está legitimado. Se, para Derrida (apud LOPES, 2015), discurso é texto que já traz em sua lógica o princípio de desconstrução e produz sentido e conhecimento na escola de forma discursiva e negociada, o que diríamos da ideia de currículo fixo que se apresenta como a distribuição de algo pronto a ser repassado de forma padronizada para todos?

> Do meu ponto de vista, não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for. Sempre diferentes discursos – mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas (LOPES, 2015 p. 457).

A consciência de que currículo é texto e discurso nos desautoriza a concebê-lo como coisa não interpretável e não mutável. Se currículo envolve subjetividade e discurso, “qualquer base curricular, qualquer padrão, qualquer texto é submetido à tradução; a uma contextualização radical”; “como discute Siscar com base em Derrida, qualquer texto morre se não for lido, assim, precisa fracassar na sua textualidade” (LOPES, 2015, p. 456, apud SISCAR, 2013). Assim, pensar currículo na perspectiva da Teoria do Discurso, também é compreendê-lo como expressão de uma sociedade que é plural por suas várias formas de pensamento, por sua diversidade de interesses sociais, políticos, culturais e outros constitutivos que denotam uma cultura híbrida e disforme. Nesse contexto do social, as políticas de currículo devem ser observadas do ponto de vista da pluralidade e diversidade, sem nenhuma pretensão essencialista

tendente à linearidade, senão à abertura discursiva, à negociação e democracia, pois é exatamente do jogo político tramado no social que surgem as políticas curriculares que, aliás, concorrem em benefício de toda a sociedade por via da educação, ainda que de modo frágil.

Costa (2005) comenta que as questões culturais têm ocupado cada vez mais espaço nos debates da sociedade e, de acordo com Stuart Hall, no cerne da questão "está a relação cultura e poder" e, como efeito; "quanto mais importante - mais central - se torna a cultura, tanto mais significativa são as forças que a governam, moldam e regulam" (p. 145). A autora comenta que existe uma grande difusão de sofisticada tecnológica de artefatos culturais que envolvem o cinema, a televisão, a telemática; as novas e produtivas formas de pesquisa; os estudos feministas; estudos sobre racismo; polêmicas interdisciplinares sobre a construção social e a sexualidade, e outras grandes discussões que estão entre as arenas da política cultural que são textos culturais dos quais não se pode fugir:

> As guerras étnicas em andamento em quase todos os continentes estão dentro de nossas casas, com suas versões inventadas e reinventadas pelos textos jornalísticos, televisivos e telemáticos. Por sua vez, os conflitos étnicos estão também em nossos grupos de amigos e em nossas escolas [...] Não há como não nos envolvermos com isso, de uma ou de outra maneira. Seremos cúmplices se permanecermos omissos. Examinar e discutir esses textos culturais dentre tantas outras possibilidades, é uma das nossas formas de participar das lutas políticas por uma sociedade menos discriminadora e excludente (COSTA, 2005, p. 146).

De acordo com Lopes (2009), tem havido uma multiplicação e diversificação de estudos que abordam as discussões sobre identidade e diferença, com enfoque discursivo associado à pesquisa da cultura escolar e "cruzamento do discurso pedagógico com diferentes produções culturais", para além dos limites da escola (p. 5). As discussões que antes eram centralizadas na legitimidade do conhecimento foram sendo reconfiguradas a partir do entendimento de currículo como produção cultural, o que deu início "a compreensão de que o questionamento das formas hegemônicas de controle dos saberes possam ser um meio de construir perspectivas emancipatórias e de questionar o poder instituído" (Ibid.).

É impensável o currículo por uma ótica discursiva fora do debate cultural, até porque, a separação entre política e cultura não se sustenta, uma vez que a cultura é entendida como processo de significação e a "política como disputa contingente pelo poder de hegemonizar determinadas significações". Cultura e política estão imbricados no currículo, pelo fato do mesmo ser produção cultural, fruto da negociação entre discursos culturais, onde "resistência e dominação não encontram posições fixas" e nem se referenciam a "sujeitos ou classes sociais

específicas" (p. 6). Esse entendimento de currículo com foco na expressão cultural, sob a perspectiva da Teoria do Discurso é de grande valia para esta pesquisa que tem por objeto de investigação as significações produzidas em torno do currículo de Arte, porque o conhecimento artístico na escola é um rico campo de contextualização e significação da cultura entre outras perspectivas.

No Brasil, as traduções e consequentes multiplicações de sentidos contextuais continuam se desenvolvendo nas atuais políticas de currículo. São lutas diárias das quais participamos e demandamos com o outro a significação do mundo, certos de que, "mesmo que o outro nos oprima ou nos colonize, ele faz parte de nossa constituição identitária" (LOPES, 2012, p. 13). A despeito desse embate de diversidade, normalmente, quando é produzido sentidos na política de currículo, acontece sob o esforço de assegurar supostos consensos a priori – "cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade da educação" e nega-se os dissensos que não são oportunizados, como se "um particular pudesse (ou devesse) se hegemonizar como universal", e isso através de regras, como se elas dessem conta de equalizar as identidades dos indivíduos, tornando-as propícias ao consenso (p. 14). Diante desse cenário, se faz notório que as propostas curriculares, diretrizes e sistemas de avaliação, são movidos pela lógica de que a operacionalização dos currículos depende de um centro de poder, deixando de fora o debate com outras opções curriculares e, desta forma, tentam apagar as marcas de sua contingência e seguem sustentando o discurso frágil do consenso e da igualdade de conhecimento para todos, em nome de um suposto conhecimento universal (Ibid.).

A política de currículo fundamentada em um projeto de sociedade ignora a "perspectiva racional da política", porque supõe que a tentativa de consenso possa mudar a realidade de que "não somos determinados por uma gramática de fundamentos estáveis e que a política implica antagonismo e conflito" (Ibid.). Sobre essa incoerência política que nega o discurso, se assenta a crítica laclauniana acerca de propostas normativas: não é o caso delas serem incorretas ou inviáveis; o problema está no fato de serem "decisões políticas tomadas num campo marcado pela indecidibilidade", o que quer dizer que é impossível que uma proposta normativa elimine todos os antagonismos existentes e domine todos os sentidos sociais; qualquer política curricular nessa direção é impraticável (MENDONÇA, 2014, p. 163).

Concluindo as nossas argumentações para este capítulo, cientes de que tomar a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe traduzida para os estudos de currículo como aporte teórico metodológico para esta pesquisa, é debruçar sob uma nova leitura do que vem a ser currículo por categorias que possibilitam a análise do social e desmistifica a visão curricular essencialista

e determinista e apresenta o currículo “como construção falível, contingente, campo de embate e negociação (de infinitos sentidos) sempre possível de ser modificado” (RIBEIRO, 2015, p. 16). Sob essa perspectiva não existe boa ou ruim proposta curricular, mas propostas hegemônica e não hegemônica, estabelecidas sob instabilidade, cabendo ao pesquisador perceber a dinâmica do jogo político tramada pelos elementos que compõe em disputa na articulação curricular.

No próximo capítulo abordamos o transcurso do ensino de Arte na educação brasileira em suas principais fases e suas implicações curriculares, pontuando as tendências pedagógicas que têm contingenciado discursivamente esse ensino no decorrer da história do ensino de Arte no Brasil.

CAPÍTULO 2

O CAMINHO DA ARTE-EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CURRÍCULO E CONTINGÊNCIAS

"Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura".

Ana Mae Barbosa

Neste capítulo apresentamos o caminho da arte na educação sob diversos momentos: seu surgimento como elemento inerente à inteligência e criatividade humanas; seu começo como matéria de ensino-aprendizagem no Brasil a partir da primeira academia de arte no século XIX e o transcurso pela educação escolar brasileira como disciplina curricular, passando pelas principais tendências educacionais e LDBs, até sua posição atual no ensino, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Na primeira explanação, apresentamos a arte como uma das criações que diferencia o ser humano das demais espécies animais; visto que, esse é o ser que dá sentido e significado à sua criação que, movido por sua capacidade criativa desenvolveu cultura e linguagem, começando pela linguagem estética que é pautada na sensibilidade e sentimento humanos que são elementos de expressão da arte. Observamos que a arte progrediu com outros atributos da cultura, se tornou matéria de estudo na educação escolar por sua importância na "formação integral do homem", e tem hoje por principal função proporcionar o ato criativo desalienado e que inclui o universo de valores dos alunos, fazendo-se desvencilhar do "espírito erudito" que endereçava a produção artística como fruto de uma "elite cultural" em outros tempos.

No segundo tópico, apresentamos o ensino de Arte em seus primeiros referenciais escolares com a fundação da Academia Imperial de Belas Artes que atuou como legado da Missão Francesa e que apresentou um conhecimento artístico nos moldes do neoclassicismo francês que enfrentou críticas por não reconhecer a produção artística adotada popularmente no Brasil, que era vista nas casas, nos templos e nas feiras; praticada por gente simples e que já era considerada própria do povo brasileiro. Essa dicotomia que identificava uma cultura artística preservada pela corte e outra pelo povo, fundamentou um antagonismo entre "erudito" e "popular" e deu base a um preconceito estético em nossa educação artística que se perpetuaria.

Apresentamos, de modo suscinto, a investida teórica de tornar a arte hegemônica na educação como norteadora dos conhecimentos escolares em todas as disciplinas através do pensamento do filósofo e crítico de arte inglês Hebert Head, que teve suas ideias difundidas no Brasil na década de 1940, época em que foi considerado um pensador utópico por vários educadores, mas o seu pensamento sensibilizou o suficiente para a inserção da arte na educação escolar, ainda que de forma tímida e apenas como atividade complementar, na primeira Lei De diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61.

Abordamos sobre a influência da arte moderna na Arte-Educação que, inicialmente, atuou em escolas "não oficiais" conhecidas como Escolinhas de Arte, que legou uma importante contribuição para a mudança da estética no ensino de Arte no Brasil, com base nos valores culturais defendidos a partir da polêmica Semana de Arte Moderna de 1922.

Elencamos as tendências pedagógicas que influenciaram o ensino de Arte na história da educação brasileira e as primeiras transformações importantes nesse ensino quando se tornou obrigatório a partir da Lei 5692/71. Época marcada pela repressão e cerceamento da criatividade na escola, onde a antiga Educação Artística era oferecida por meio de um ensino polivalente de forte influência tecnicista, quando era exigida licenciatura em Arte para os professores, mas a formação oferecida não era suficiente para prepará-los para ensinar todas as linguagens artísticas. Essas questões geraram muitas discussões entre professores, artistas e intelectuais que se organizaram em luta por mudanças. Nesse contexto, detalhamos a culminância da luta desses professores que resultou em uma nova proposta para o ensino de Arte, de viés pós-colonial e pós-moderno, elaborada a partir dos debates realizados no "III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História", sediado no Brasil em 1980.

Discorremos sobre importantes mudanças na Arte-Educação a partir da Lei 9394/96, onde o ensino de arte se tornou disciplina curricular e não mais atividade artística, com conteúdos próprios que, a partir de 1997, passa a ter uma proposta curricular oficializada nos PCNs de Arte, inspirados na Abordagem Triangular que é traduzida no documento como "os três eixos norteadores do ensino de Arte" que tornam hegemônicas as aspirações dos arte-educadores que demandavam durante o antigo regime e a antiga política curricular (BRASIL, 1997). Tal mudança fez surgir a esperança de uma Arte-Educação comprometida com a "criticidade", criatividade e "liberdade de expressão", pautada na tríade "fazer arte", "interpretar arte" e "contextualizar arte". Também apresentamos a crítica feita aos PCNs de Arte pelos arte-educadores após a tentativa de sua implantação, a qual recai sobre o aspecto de

sua aplicabilidade pelo motivo dos mesmos estabelecerem direcionamentos às atividades artísticas por uma proposta que não deixa claro o modo como se efetiva o que é direcionado.

Mencionamos as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Arte na Bahia e seus referenciais nos PCNs e comprometimento com a BNCC. Citamos da não aceitação da primeira proposta curricular para a Arte-Educação no estado, referenciada na BNCC que foi apresentada pela Secretaria Estadual de Educação no final de 2018 ao Conselho Estadual de Educação, quando este conselho a julgou inadequada, o que gerou o adiamento da implementação das mudanças propostas que deveria ocorrer nas escolas no início de 2019, mas que foi adiada para o início de 2020 pelo motivo do novo Currículo Bahia só ser lançado em agosto de 2019, após a aprovação da segunda proposta pelo conselho.

No último tópico deste capítulo, comentamos sobre a elaboração da BNCC e algumas propostas concernentes ao ensino de Arte por um olhar crítico que questiona a legalidade de sua implantação, a partir do aspecto ético e democrático que foi bastante frágil no período de sua elaboração, e sobre o aspecto político de sua implantação. Também discorremos sobre o desgaste de instituições como a ANPEd e a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), que foram ignorados em suas reivindicações durante a elaboração dos documentos, de modo que, muitos dos educadores que estavam contribuindo com o processo se afastaram e pediram que não fossem mencionados os seus nomes no documento final, para não se comprometerem com os resultados. Concluímos o capítulo expressando o currículo como produto do jogo político da constante disputa por produção de sentido e por hegemonia, e pontuamos que, o que é proposto pela BNCC deve ser percebido como abertura para a formulação de novas problematizações e não como algo pronto e acabado, mas como elemento que dá vazão a processos de singularização, absorve zonas de indeterminação, ultrapassa o conceito de coisa estruturante e desafia os professores a um permanente devir de ser protagonistas diários de sua docência.

2.1 O ato criativo como expressão da natureza humana

O ato criativo é inerente ao ser humano e ele é subjacente à manifestação da arte. Criar é poder atribuir formas a algo novo pela capacidade de compreender, fazer relações, ordenar, configurar, enfim, dar significado às coisas. Se criar está diretamente relacionado a “dar forma” a algo, então o ser humano é o único dos seres vivos capaz de transpor o limite de ser simplesmente um “fazedor” de coisas sem significação, pois somente ele é capaz de significar

a sua obra; de atribuir sentido ao que faz, ainda que esses sentidos sejam contingentes, inacabados e provisórios. Dotado desta vantagem, o homem foi desenvolvendo o seu potencial estético e criativo nas correlações com o meio social, de modo a construir cultura, suplantando as demais espécies animais.

São exemplares desse potencial estético e criativo os registros rupestres brasileiros descobertos por arqueólogos nos sertões do Nordeste, na Toca do Boqueirão da Pedra Furada e na Serra do Seridó[20], descobertos a partir de 1978. São pinturas rupestres que revelam a nossa primeira manifestação estética-pictórica, feitas ainda na Pré-história a cerca de 30 mil anos. Essas pinturas são o que poderíamos chamar de "os nossos primeiros registros artísticos" (ABAR, 2019, s/p). Esses achados, além de ser um rico registro de informações antropológicas, atestam sobre a imaginação humana e sua capacidade de criar o pensamento abstrato a partir de um cotidiano inspirador.

Há de se considerar que essas "produções artísticas" elaboradas por homens na Pré-história brasileira, muito provavelmente não foram feitas sob uma perspectiva de arte como concebemos hoje, principalmente sob a concepção clássica, mas revela discursos dentro de um sistema de relações sociais contingentes que aqueles homens viviam (BURITY, 1997). Sua produção artística era a expressão gráfica dos valores que cultivavam. Os registros encontrados nesses sítios arqueológicos são representações da vida cotidiana daquelas pessoas que buscavam eternizar, através de pigmentos coloridos na pedra, suas lutas pela sobrevivência e suas crenças, mas que, independente dos significados que possam ser atribuídos às palavras "arte" ou "artista", com referência ao contexto épico deles, indubitavelmente produziram com "originalidade" e criatividade o retrato de sua cultura e de seu tempo.

As necessidades da vida humana são elementos propulsores do ato criativo, de modo que a vida em sociedade pôs em ação a criatividade necessária para o desenvolvimento das culturas. De acordo com Ostrower (2003), a vida em sociedade e a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural:

> Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação, a sua criatividade que representa a potencialidade de um ser único e sua criação que

[20] A Toca do Boqueirão da Pedra Furada no Piauí e a Serra do Seridó no Rio Grande do Norte, são lugares que os mais importantes sítios rupestres do país e conservam elementos da Pré-História brasileira. Neles existem grafismos que são considerados como a primeira expressão da Arte Primitiva brasileira conservados por milênios. Considera-se que o homem tem mais de dois milhões de anos e que a arte pré-histórica começou há 30.000, (ABAR, 2019, s/p.).

> será a realização dessas potencialidades dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 2003, p. 5).

De acordo com o pensamento de Ostrower (2003), a criação em seu sentido mais significativo e mais profundo, tem como uma das suas premissas a percepção consciente, embora reconheça que existem teorias que acreditam que o consciente é um fator negativo para a criação e que reprime a criatividade espontânea. Em resposta às tais teorias, considera que mostram uma meia verdade. Afirma que o problema é que, em nossa época, o consciente está sendo reprimido, manipulado, massificado, enrijecido, e acredita que uma pessoa rígida, altamente racionalizada, vivendo em um meio cultural que corresponde e alimenta um modo de vida que persegue um padrão socialmente pré-estabelecido, dificilmente é criativo. Considera uma consciência elaborada nesses moldes, repressiva e esmagadora como uma deformação do consciente. Sendo assim, uma grande preocupação que deve permear as questões concernentes à liberdade e espontaneidade da criação humana, com respeito ao consciente, é a possível alienação desencadeada pelas aspirações e exigências do sistema vigente que pode ser imposta sobre os indivíduos na sua relação com o mundo, e que pode interferir no desenvolvimento individual e social, de modo a promover desintegração e desnaturalização.

O processo criativo que dá luz à arte, devido à sua complexidade, ainda não tem possibilitado a compreensão de todos os seus aspectos e ainda continua sendo fonte de estudo para pesquisadores de todas as áreas do conhecimento. Por muito tempo foi interpretado como um dom inato ao sujeito; “uma dádiva divina”. Porém, essa concepção não mais se sustenta, pois, se descobriu que a criatividade se desenvolve em cada pessoa particularmente, através de diversos fatores como: vivência, esforço pessoal, educação formal, informal, etc.; enfim, aprendizagem e criatividade estão em contínuo processo de desenvolvimento por toda a vida. Afirma Cupertino (1999) que, o que nos impulsa ao desenvolvimento da criatividade é a abertura pessoal para a pluralidade, considerando que as coisas não devem sem compreendidas de um modo fixo e que conceitos podem ser redimensionados e o que é, pode ser diferente, e que o descentramento e estranhamento são atitudes fundamentais para o alargamento do âmbito das experiências. Por isso, é necessário o despojamento de atitudes etnocêntricas e a disponibilização interna para o experimento de possíveis outras atitudes não cotidianas, que dão abertura ao imaginário.

Entendemos que o estímulo à subjetividade e a individualidade, quando se trata do ato criativo, deve ser valorizado e é preciso reconhecer que os processos de criação se disseminam com a variedade de experiências e conhecimentos que o indivíduo adquire durante a vida, os

quais são arquitetados nos convívios nos espaços sociais, principalmente na escola. Isso porque ela é um dos lugares que os indivíduos passam grande parte do tempo. Desta forma, a relação "criatividade, sociedade e educação" é impensável fora de práticas pedagógicas que concebam o processo criativo, considerando que o ser humano é construído ininterruptamente e está sempre se reelaborando de acordo às particularidades de seu grupo social.

As linguagens artísticas na escola (Música, Dança, Artes Visuais, Teatro) permitem trabalhar a educação estética, que dinamiza a sensibilidade e outras potencialidades do universo de sensibilidade dos alunos que normalmente não são trabalhadas de modo aprofundado em outras áreas da educação escolar. Enquanto a linguagem discursiva e conceitual possui um código simbólico condizente com a comunicação ou a transmissão de conceitos, a linguagem artística está mais relacionada à expressão ou a manifestação do sentir. No entanto, costuma-se atribuir à arte a mesma função da linguagem conceitual, como se ela possuísse convenções formuladas como a linguagem escrita, mas não é assim; a arte não procura necessariamente transmitir significados conceituais, frutos da razão humana, mas expressa o sentir. Duarte Junior (2001) ilustra esse sentir expressado através da arte, que concorre para além da linguagem conceitual:

> Pensa-se nas mulatas de Di Cavalcanti. O pintor não está querendo comunicar um conceito, um fato: existem mulatas. Ele está oferecendo, numa determinada forma para que as percebemos no nível do sentimento e não no nível de compreensão lógica, racional e linguística (p. 46).

O sentimento humano se encontra à parte e anterior ao pensamento e a linguagem codificada, porque ele está diretamente relacionado à experiência vivida, e este se apresenta a priori da linguagem escrita. Por isso, os conceitos são compreendidos a partir das correlações que fazemos com o que já foi experienciado. Neste caso, a arte na educação busca trabalhar conhecimentos que a linguagem discursiva e conceitual não dá conta de trabalhar. Ela pode desenvolver potencialidades naturais dos indivíduos na esfera dos sentidos, e mais que isso, contribui para o aperfeiçoamento das funções cognitivas que, muitas vezes, dependem da experiência sensível para a assimilação de conceitos. Neste sentido, Duarte Júnior (2000), observa que a assimilação de novos conceitos na aprendizagem se articula nas experiências que já temos, numa inter-relação entre o que é sentido e o que é simbolizado:

> Vejo uma máquina que não conheço, e sou informado que se trata de uma "guilhotina", utilizada para cortar papéis. Esse novo conceito, "guilhotina",

> eu só o compreendo por já saber o que é papel e o que é o ato de cortar. Isto é: o novo conceito "se prende" às experiências anteriores que já tive, com papéis e com o ato de cortar [...] um novo conceito somente é compreendido tomando-se por base nossas vivências anteriores. Esse é então o mecanismo do conhecimento humano: um jogo (dialético) entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 21, grifos do autor).

É justamente no campo das experiências estéticas que a arte se compraz, pois a arte requer sensibilidade que requer sensações, as quais são as informações que recebemos de tudo que está à nossa volta por meio dos sentidos. Essas informações são trabalhadas na esfera racional, na qual lhe são atribuídos conceitos e valores. Nesse ciclo, compreendemos que todos os nossos sentidos estão diretamente ligados à produção de conhecimentos; no entanto, nem todo conhecimento sensível pode ser explicado racionalmente, mas pode ser experienciado; por exemplo: não podemos explicar os sentimentos de alegria, de tristeza, de dor, de amor, ódio ou de saudade de forma racional; apenas os compreendemos a partir das nossas próprias experiências. De igual maneira, a experiência sensível pode ser expressa por meio da arte, por isso a educação escolar deve estar atenta em inseri-la como instrumento de formação.

De acordo com Duarte Júnior (2000), a tarefa da Arte na educação vai além de um treinamento de habilidades artísticas, mas um exercício da sensibilidade baseado na atenção aos sentidos, aos sentimentos e ao corpo. A sensibilidade é uma categoria do conhecimento e uma categoria política que envolve tanto o "sentir" quanto o "avaliar". Ela é o elemento de experimentação do mundo exterior ao corpo, as nossas relações com as coisas, pois determina o nosso olhar sobre as coisas, como ouvimos e também como as pensamos. Por isso, no ensino da Arte, o que está em questão é o desenvolvimento da capacidade estética dos alunos correlacionada com as habilidades cognitivas, para que aconteça a interação entre corpo e mente, numa tarefa de inclusão do ser, conscientização e desenvolvimento de sua capacidade criativa.

O aprendizado em Arte não se ocupa da busca de solução de problemas, mas envolve experiências de problematização que induzem a pensar e não ao processamento de informações, pois a arte não se ocupa em transmitir informações, mas provoca perturbações. Ela mobiliza uma atenção distinta daquela requerida na execução de uma tarefa. Ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo; o inacabamento é sua marca, estabelecendo o permanente processo de aprendizagem, mas também o de desaprendizagem permanente (KASTRUP, 2005).

Em tempos passados, somente objetos “especiais” (trabalhos feitos por artistas) eram considerados como obras de arte e faziam parte do acervo artístico. Esses objetos traziam o traço peculiar do artista que os produzia e isso os distinguia, e eram destacadas por sua originalidade e estilo.

Nos últimos tempos, a arte e seu ensino têm passado por profundas transformações. O artista em relação à obra de arte está tendendo a perder a supremacia artística construída historicamente, porque a significação das obras de arte está cada vez se situando discursivamente em torno daqueles que as apreciam, a partir da consideração do seu entorno social e cultural. Por essa razão, o ensino de Arte não tem como foco principal preparar pessoas para o reconhecimento de uma cultura artística erudita e/ou aprovada pela crítica da arte, que, geralmente está fora do alcance das pessoas menos favorecidas financeiramente em seus espaços de acesso, de modo que, o objeto que tem valor artístico em educação não é, necessariamente, uma peça de renome que se encontra exposta em um museu ou galeria de arte, mas qualquer objeto que seja produzido através da criatividade humana e que revele sentido ao observador e que, de alguma forma, provoque reflexão.

Aguiar (1999), em seu artigo “Arte-educação na escola pública”, afirma que, antes se disciplinava o olhar do aluno, subordinando-o à produção da “elite cultural”, através de modelos, muitas vezes, estereotipados e atividades desconectadas do seu universo artístico, o que Ana Mae Barbosa denomina de “arte escolar”. Mas conclui que, atualmente, o professor de Arte é convidado a ampliar a sua visão e a dos seus alunos, no que se refere ao conceito de arte e de cultura, com a finalidade de aprimorar o repertório plástico, visual e estético deles, de modo a contribuir para a interação entre indivíduos e obra de arte e o desenvolver da capacidade de criar, para que compreendam e participem da vida cultural do seu tempo, e sejam capazes de avaliar a produção cultural e artística, a partir de seus próprios contextos.

2.2 O currículo de Arte na educação brasileira e as tendências pedagógicas

O ensino de Arte no Brasil, depois de mais de 200 anos de sua implantação, somente a partir do final do século XX, mais precisamente nos anos 90, começou a se libertar lentamente do preconceito que o tem colocado em segundo plano na educação, e mesmo as pessoas que têm refletido com maior afinco sobre os problemas educacionais, quase sempre o deixa de lado, pondo maior foco em outras áreas por considerá-lo menos importante.

De acordo com Barbosa (2002), o ensino de Arte na educação brasileira começou como exclusividade do ensino superior que era uma modalidade de ensino que tinha prioridade, com a justificativa de que o mesmo era a fonte de informação e renovação da educação como um todo. No entanto, durante o Reinado e o Império, a causa principal da prioridade ao ensino superior se atribuiu à necessidade de formação de uma elite que defendesse a colônia de invasões e que legitimasse a cultura da corte portuguesa no país. Com a implantação do regime republicano não foi diferente: a educação continuou dando maior importância à formação da elite dirigente, reiterando um certo aspecto erudito ao ensino de arte que era protagonizado pela Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Essa escola foi fundada em 1816 com a chegada da Missão Francesa. Passados 6 anos, após a independência do Brasil, foi renomeada como Academia Imperial de Belas Artes. Ela foi a nossa primeira escola no ensino de Arte no país que, tanto no reinado quanto no império, operava em favor da corte e da elite dominante (Ibid.).

Barbosa (2002) ressalta que o ensino de Arte no Brasil, ainda no período imperial, foi estabelecido sob uma base discriminatória através de um preconceito estético e cultural, pois, além das classes menos favorecidas economicamente não terem acesso ao seu ensino, houve a imposição do estilo neoclássico francês, predominante na Europa naquela época como “estilo oficial” e modelo para a aprendizagem artística. Tal preconceito veio a somar-se a outros, porque os organizadores da Academia de Belas Artes eram franceses e de orientação determinantemente neoclássica, o que marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas.

Essas influências neoclássicas, originárias da burguesia francesa foram transmitidas através do ensino da arte e se mostravam impositivas e estranhas à nossa cultura, pois, a tradição artística do Brasil na época, era marcada pelo estilo “barroco-rococó”, que traduzia o calor e emocionalismo do povo brasileiro. Quando a Missão Francesa chegou aqui, já encontrou uma arte arraigada e com traços característicos de uma estilo original que foi desenvolvida por artistas populares que gradativamente foram quebrando a uniformidade do estilo barroco trazido pelos padres jesuítas. Essa arte de aceitação popular estava sofrendo a reprovação da Academia de Belas Artes que a queria substituir pelo estilo neoclássico, o que concorreu para a tendência à elitização da produção artística e cimentar um dos preconceitos sobre a arte que perdura até hoje, de que a arte é uma atividade supérflua, um ornamento da cultura (Ibid.).

A crítica de Barbosa (2002) se acentua na defesa da cultura popular nacional como elemento a ser valorizado em contraponto à estética estrangeira. A obra dessa autora é de inclinação pós-colonialista e se debruça sobre a desconstrução dos valores de outras culturas que tentam sobrepor à estética artística nacional no ensino de Arte nas escolas brasileiras.

Contudo, tomando o exemplo apresentado do neoclassicismo em confronto ao barroco nacional no ensino de Arte, inferimos sob uma ótica discursiva, que essa é uma abordagem que revela identidade e diferença e, neste caso, é necessário o deslocamento do foco do currículo como representação e significação, para que haja a compreensão de como ele gera identidades não fixas e não harmônicas, visto que práticas culturais são linguagens e discursos onde são engendrados diversos sentidos e significados (LOPES; MACEDO, 2011). Essa inferência é importante quando abstraímos o pensamento que busca explicar o modo como se formula o currículo do ensino de Arte.

De acordo com Barbosa (2015), o ensino de Arte na educação brasileira se estabelece basicamente em quatro momentos principais: o primeiro, denominado de "Virada Industrial" (1880 - 1920), foi feito por políticos, por literatos, liberais e positivistas e entre eles destacam-se os nomes de Rui Barbosa e André Rebouças.

O segundo momento que foi chamado de "Virada Modernista", aconteceu em duas fases: a 1ª foi expressionista[21] e se estendeu entre as décadas de 1920 e 1950, elaborada por intelectuais, educadores, artistas e literatos como Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Mário de Andrade, Theodoro Braga, Anita Malfatti, Nerêu Sampaio, Edgar Sussekind de Mendonça; também as Escolas Profissionais e Técnicas e o Movimento Escolinhas de Arte. A 2ª fase foi de Especificidade de linguagem, nas décadas de 1960 e 1970, que foi defendida nas universidades por críticos, historiadores, arte-educadores, arquitetos e designers.

O terceiro momento foi a "Virada Pós-moderna", entre as décadas de 1980 e 1990, quando aconteceu uma integração entre as artes visuais com as tecnologias contemporâneas, os meios audiovisuais, a web, os estudos culturais e visuais e o interculturalismo, que envolveu artistas, críticos, historiadores e arte-educadores.

O quarto momento foi a "Virada educacional dos artistas", a partir do ano 2000, que segue sendo feita pelos doutorados nas universidades, curadores e artistas, que estabelecem a relação da arte com o público e com a ação educativa. Durante o período histórico dessas viradas, o ensino de Arte passou por muitas mudanças, devido a influências de tendências políticas, pedagógicas e curriculares como veremos neste capítulo.

[21] A arte expressionista advém do expressionismo que foi um movimento artístico que surgiu no final do século XIX e início do século XX. Suas origens são os desdobramentos do pós-impressionismo, principalmente através de Vincent Van Gogh, Edvard Munch e Paul Klee. De fato, a noção do expressionismo foi empregada pela primeira vez em 1911, na revista Der Sturm ('A Tempestade'), marcando uma oposição clara ao impressionismo francês. A visão expressionista encontra suas fontes na defesa à expressão do irracional, dos impulsos e das paixões individuais. No expressionismo não há uma preocupação em relação à objetividade da expressão, mas sim com a exteriorização da reflexão individual e subjetiva dos artistas (BIF, 2011, p.18).

No início do século XX, a educação brasileira estava sob a égide da Pedagogia Tradicional que era de conteúdo reprodutivista, onde o ensino de Arte seguia a teoria da "estética mimética", cuja produção artística se dava a partir de modelos estabelecidos, ou seja, desenhos a serem reproduzidas pelos alunos. Esta metodologia que supervalorizava o contorno, o desenho, o traçado e a configuração, trazia consigo o ranço do neoclassicismo do século XIX, trazido pela Missão Francesa e que, por muito tempo, foi perpetuado pela Academia Imperial do Rio de Janeiro. Tais influências sobre o ensino de Arte, fruto de um discurso conservador, não oportunizara os alunos a trabalharem a criatividade, curiosidade, imaginação e demais atributos que permeiam a sensibilidade humana (FERRAZ; FUSARI, 2000).

Nesse período do início do ensino de Arte, além do desenho, foi introduzido o Canto Orfeônico entre as atividades artísticas, a partir de um projeto elaborado pelo compositor Villa Lobos que, sob a inspiração política da época, intentou impor uma educação musical sistemática com incentivo ao civismo nas escolas, que predominou entre os anos 20 e 40, já entrando na fase de influência pedagógica da Escola Nova (BRASIL, 1997).

A partir de 1930, o Escolanovismo, em nome da "democratização do saber", se contrapõe à Escola Tradicional, declarando que as experiências cognitivas deveriam ocorrer de maneira progressiva e ativa, e que as injustiças sociais começariam a regredir à medida que a educação preparasse a sociedade para práticas democráticas e mais humanísticas, que consideram as necessidades pessoais dos alunos, interesses e motivações individuais. Nesse contexto, conforme afirmam Ferraz e Fusari (2000, p. 36), o que era importante era o processo educativo e nem tanto os resultados. Sob esse princípio, o trabalho de arte proposto pela Escola Nova, desencadearia a agravante da "abstração irresponsável" e desprovida de conceito, através da prática da "livre expressão", na qual imperava a crença de que, a simples ação física do aluno sobre os materiais levariam à construção de conhecimentos em atividades artísticas, as quais deveriam desenvolver-se sem interferência alguma do professor.

Os professores que defendiam a linha da livre expressão, implicitamente, pressupunham que o aluno tinha dentro de si obras que precisavam ser expressas espontaneamente. Por conta desta metodologia, as aulas de arte, muitas vezes, se resumiam a exercícios psicomotores, ou a atividades quase que completamente aleatórias. Se por um lado, a Escola Tradicional buscou impregnar a padronização e a cópia do modelo na arte, a Escola Nova foi ao outro extremo, eliminando completamente o sentido laboral da expressão artística na educação; embora não se pode negar que a visão escolanovista abriu caminhos para a livre expressão e valorização da obra do aluno (Ibid.).

A partir de 1948, começou a ser difundido no Brasil por Augusto Rodrigues, o Movimento de Educação através da Arte, que foi uma proposta fundamentada nas ideias do filósofo inglês Herbert Read. Esse movimento deu origem à Escolinha de Arte[22]do Brasil, criada no mesmo ano no Rio de Janeiro, que recebeu apoio de educadores, artistas, filósofos, psicólogos, etc. Esse pensamento tinha como meta uma transformação pedagógica radical na educação brasileira, porque propunha que a arte não fosse apenas uma das metas educacionais, mas que ela fosse o próprio processo educativo, ou seja, toda a educação se daria através do processo artístico. (Ibid.).

O próprio Read (2001), afirmou que a filosofia de Platão, difundida por muitos pensadores, com exceção de Schiller, não é observada pela sua ótica mais "exequível", ou seja, a "educação por meio da arte":

> Trataram o ideal mais apaixonado de Platão como um paradoxo fútil, a ser entendido apenas no contexto de uma civilização perdida. Esta é a tese: a arte deve ser a base da educação. Apresentada de maneira tão concisa, ela tem sem dúvida, um ar de paradoxo. Mas um paradoxo pode dever o seu caráter aparentemente absurdo e um uso inusitado da linguagem e meu cuidado será apresentar uma definição geral dos dois termos aqui envolvidos: arte e educação. Acredito que a sensata tese de Platão tenha sido mal compreendida; em primeiro lugar, porque, durante séculos, não houve uma real compreensão do que ele quis dizer com arte; e em segundo lugar, porque houve uma incerteza quase contemporânea quanto ao objetivo da educação (READ, 2001, p.1).

A educação através da arte, foi um pensamento considerado utópico por muitos educadores no final dos anos quarenta e início dos anos cinquenta, por isso, os seus objetivos não alcançaram uma ampla efetivação, mas foi o ponto de partida para muitas discussões sobre o papel da arte na educação; tanto que, muito tempo depois, na década de 1980, esse pensamento veio a influenciar muitos arte-educadores envolvidos no movimento Arte-Educação; tanto da educação formal, quanto da informal, realizando encontros em todo o país, promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, ampliando os

[22] A Escolinha de Arte do Brasil, cuja criação, em 1948 no Rio de Janeiro, marca o início da renovação da Arte-educação no período (pós-ditatorial, 1945) de redemocratização e de busca por processos de revitalização educacional no Brasil. O movimento Escolinha de Arte do Brasil começou como simples atividade de produção artística que envolvia crianças professores e artistas em um período em que a arte brasileira estava sob influência do Expressionismo Psicológico e da Escola Nova e tinha como principal finalidade permitir a criança o expressar de sentimentos, sem perspectivas de aprendizagens relevantes. O movimento cresceu e se espalhou por diversas cidades brasileiras e se tornou uma alternativa de formação para os arte-educadores antes que surgissem os primeiros cursos de formação para o ensino de Arte no país (COSTA, 2010).

questionamentos sobre a valorização e o aperfeiçoamento do professor de arte, seu isolamento dentro da escola, e mesmo a insuficiência de conhecimentos e competência na área. Os questionamentos trazidos pelo movimento, contribuíram tanto para o enriquecimento das discussões concernentes à importância da arte na educação brasileira, quanto para o engajamento dos arte-educadores e também para o aparecimento do ensino de Arte na primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação em 1961, mesmo que de modo tímido e secundário.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação, Lei 4.024/61 que, em seu Art. 38, inciso IV do Capítulo I, Título VII, determinava que o ensino da arte nas escolas, se daria como atividade complementar de iniciação artística, não ainda como uma disciplina do currículo escolar. No texto desta LDB, o ensino de arte não é observado com considerável relevância, sendo citado de forma suprimida sem ampla abordagem de sua importância na educação escolar (FERRAZ; FUSARI, 2000). A partir dessa lei, foi instituída a Educação Musical e foi refeita a proposta curricular apresentada na antiga legislação. No entanto, o ensino seguiu praticamente sem nenhuma alteração, porque as escolas elaboravam seus currículos conforme os recursos que dispunham, apenas foi relevante o "avanço" da possibilidade das escolas "anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo" (ROMANELI, 1977, p. 181).

O ensino de Arte, foi incluído no currículo oficial como disciplina obrigatória, a partir da implementação da Lei 5692/71 com o nome de Educação Artística, em um momento histórico em que era fortalecido o aperfeiçoamento da habilidade técnica e profissionalizante, através da educação escolar. Nesse período de forte repressão e censura, quando a educação foi direcionada pelas aspirações do governo militar, o ensino de Arte teve forte influência da pedagogia Tecnicista. A Arte-Educação sob essa concepção, restringia a produção artística escolar à simples atividade técnica e motora, em detrimento da humanização, liberdade e autonomia. (FERRAZ; FUSARI, 2000). A indispensabilidade do ensino técnico, era fruto de uma lei proveniente de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecido como "Acordo MEC-USAID"[23], que previa o aperfeiçoamento de mão de obra para o trabalho. "Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais, que adquiriram grande poder econômico no país, sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983" (BARBOSA, 1989, p.170).

[23] Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária (MENESES, 2001, s/p).

Outra questão que marcou no ensino de Arte sob a égide da Lei 5692/71 foi a prática da Polivalência, que exigia do professor o ensino das várias linguagens artísticas, através de um currículo fragmentado, o que foi considerado pelos professores tarefa inviável e até impossível, devido à diversidade de conteúdo a ser ministrada por um único professor, com uma formação insuficiente para tal, porque os cursos de licenciatura curta em Educação Artística que eram oferecidos aos professores por um período de dois anos, não davam conta de prepará-los para tal docência.

O termo "Polivalência", que corresponde a atuação de um mesmo professor em várias áreas do conhecimento não aparece na educação brasileira apenas com referência ao ensino de Arte; apareceu pela primeira vez através do Conselho Federal de Educação durante o governo militar, por indicação do então conselheiro Valnir Chagas que se ocupou da regulamentação da formação de professores. Esse conselheiro não conseguir aprovação em grande parte de suas indicações porque suas intervenções causaram polêmica nesse campo de formação. As indicações não promulgadas do CFE de nº 23/73 teve por subsídio os pareceres de nº 252/ 69 e de nº 283/69, onde foi proposta a ideia de Polivalência que, em nome da "preparação integral dos alunos", através de um núcleo comum nos currículos, passou a exigir dos professores uma formação que garantisse a capacitação para o trabalho com as matérias a serem ensinadas pelos "métodos apropriados", de modo a atender as exigências do sistema de ensino. A partir daí, foram implementadas as licenciaturas curtas que, com a justificativa da urgência para suprir a falta de professores habilitados, ofereceram uma formação com cerceamento ideológico que, aliás, é próprio do regime militar, e com tempo reduzido de preparação intelectual (CRUZ; RAMOS; SILVA, 2017).

Foi a Indicação 23/73 do CFE que instituiu a Licenciatura Polivalente de Educação Artística, que foi regulamentada pela Resolução nº 23/73. Essas mudanças já haviam sido propostas em 1964 em uma Indicação feita pelo então Conselheiro Newton Sucupira, que visava também a formação de professores, e foi retomada depois por Valnir Chagas. A partir das mudanças aconteceu um declínio de qualidade, tanto da formação do professor, quanto da aprendizagem dos alunos. Isso porque foi organizada uma base reduzida de conteúdos, desde os anos iniciais da escolarização ao nível médio; um condensamento das disciplinas escolares, principalmente a partir da Lei 5692/71, que dava destaque aos conteúdos técnicos, utilitários e experimentais e relegava outros. Tal mudança diminuiu a formação geral do aluno que antes era construída por meio dos conhecimentos sobre o meio social, econômico, político e cultural, mas foi substituída e descaracterizada. Essa proposta de currículo de conteúdos suprimidos,

esfacelou a formação docente e foi normatizada com o Parecer de nº 895/71, quando o professor passou a atuar como polivalente, passando a ensinar nos 1º e 2º graus em várias áreas do conhecimento (CRUZ; RAMOS; SILVA, 2017). Esse contexto tornou oficial a atuação do professor de Arte polivalente, cristalizando uma cultura de ensino não superada até hoje na Arte-Educação, mesmo com as mudanças propostas pela LDB 9394/96 nos PCNs de Arte.

Durante muitos anos os professores da área de Arte se graduavam em cursos de formação polivalente e, somente a partir da década de 1990 os antigos cursos de Educação Artística foram extintos, restando a formação em licenciaturas plenas, com especificidade em uma das linguagens da expressão artística: Desenho, Música, Artes Plásticas, Teatro ou Dança. Apesar da mudança ter sido considerada um avanço pelos professores, restava que os sistemas de ensino oferecessem as condições de formação e formação continuada para os arte-educadores.

É normal que após um período de regime político repressor, a liberdade de expressão domine as artes, a Arte-Educação e seus conceitos. Assim, com o final do governo militar e a abertura política, ganham força os discursos com ênfase nos princípios de livre expressão e, por esses discursos, é aprofundado o debate sobre a importância da arte na educação, conforme expressam os PCNs de Arte:

> A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal. Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte educadores, entidades públicas e particulares (BRASIL, 1998, p. 28).

No final da década de 1980, no museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, aconteceu o III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História. Nesse Simpósio foi fortalecido o movimento em favor da valorização do ensino de Arte no currículo escolar, com uma nova abordagem dos conhecimentos artísticos, que seria uma nova postura metodológica e que iria integrar os fazeres artísticos, a leitura da expressão artística, associados à contextualização histórica. Isso, em um tripé que envolveria a experiência empírica da produção de arte, o conhecimento do que se está fazendo e a contextualização do porque se faz o que se faz em arte. Também foi discutido os fatores sócio-históricos que envolvem o ato

criativo e consequentemente a produção artística. Esse simpósio reuniu demandas que se articularam em torno de uma proposta de Arte-Educação que contemplou diversas significações, rumo a um ensino de Arte que mudasse a antiga proposta que até então era hegemônica.

As discussões que ocorreram no Simpósio, fortaleceram o pensamento da necessidade de se estruturar os conteúdos e teorias próprios do estudo da Arte na educação escolar. As várias contribuições discutidas nesse evento, principalmente as de experiências de pesquisadores norte-americanos, daria a Ana Mae Barbosa subsídios metodológicos importantes que daria base para estruturação da "Proposta Triangular" ou "Abordagem Triangular", que seria o ponto de articulação das principais propostas experimentadas em outros países para o novo ensino de Arte, constituída pela tríade: "fazer" (experiência prática em arte), "apreciar" (conhecer arte) e "contextualizar" (conhecimento histórico) (BARBOSA, 1983).

Vários arte-educadores concordam que a Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, veio conferir sentido, conhecimento e contexto ao ensino e aprendizagem da arte na escola. Essa Abordagem foi elaborada pela arte-educadora durante muito tempo e é fruto de várias pesquisas e experiências que foram associadas e sistematizadas.

A sistematização da Abordagem Triangular teve início a partir dá década de 1980, no entanto, a sua primeira aplicação foi feita entre os anos de 1987 a 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP). Essa Abordagem não foi formulada como método pronto para aulas de Arte, ou como elemento fixo, mas como uma proposta passível de mudanças teórico-práticas e, exatamente por isso, vem sendo reavaliada a partir pesquisas feitas por Ana Mae Barbosa e sua equipe de pesquisadores (SILVA, 2016).

A Abordagem Triangular surge como resposta à busca de uma nova maneira de se trabalhar atividades artísticas nas escolas, a partir do pensamento crítico e abertura à criatividade. Ela aparece em um contexto de mudanças para o ensino de Arte que já vinha sendo anunciada por John Dewey, Hebert Read, Viktor Lowenfeld e outros (BARBOSA, 1983).

Os principais movimentos de Arte-educação que foram demandas antecedentes a Abordagem Triangular e que serviram como base para sua sistematização foram os *Critical Studies* ingleses, o D.B.A.E. dos Estados Unidos e as *Escuelas al Libre* mexicanas (SILVA, 2016).

Os *Critical Studies* (estudos críticos) ingleses foram um paradigma na Inglaterra nos anos 1970, que entendia a leitura crítica da arte como uma forma de construção de conhecimento e não apenas como mero prazer estético; defendia que arte na escola dependia de

estudo, apreciação estética e história da arte, de modo que a produção artística escolar sem esses requisitos, seria apenas conhecimento superficial (MASON apud SILVA, 2016). Os *Critical Studies*, tinham por proposta levar a educação escolar a experimentar um estudo de arte contextualizado e com abertura ao espírito crítico, para que a escola se desvencilhasse da arte escolar meramente técnica, sem contextualização e aprofundamento crítico.

O *Disciplined Based Art Education* (DBAE), que nos Estados Unidos é traduzido como Arte-Educação, interpretada como disciplina de ensino, foi sistematizada na década de 1980 pelos pesquisadores da *Getty Foundation*[24] Elliot Eisner, Brent Wilson, Rauph Smith e Marjorie Wilson. O DBAE, além de receber influências do *Critical Estudies* ingleses, é também influenciado pelas ideias inovadoras de John Dewey e Viktor Liwenfeld, entre outros, que produziram pesquisas e produções textuais sobre Arte e Educação (SILVA, 2016). Foi um movimento que entendia a arte como elemento de protagonismo cultural e social e não como mera consequência da cultura e da sociedade. Também propunha que a arte deveria estar aliada à educação, sendo catalisada nas disciplinas escolares.

Esse movimento surgiu tendo por consequência a maneira como o ensino de Arte vinha sendo ministrado nas escolas dos Estados Unidos desde o início do século XIX, onde arte e educação tinham fundamentos filosóficos comuns. Os programas de ensino de Arte, destinados aos jovens de famílias ricas, os educavam para adquirir refinamento de elite, o que cristalizava uma falsa realização cultural (SILVA, 1999). Por outro lado, o ensino de Arte praticados nas escolas públicas reforçava uma certa "divisão de classes", porque tinha função utilitária com base no desenho geométrico e atividades lineares, e intencionava preparar os alunos para algumas profissões devido ao crescimento industrial. O *Disciplined Based Art Education* foi também uma resposta a essa dicotomia no ensino de Arte (Ibid.).

As *Escuelas al aire libre* (escolas ao ar livre) buscavam a valorização da cultura mexicana após a Revolução de 1910 e tinham como proposta o que deveria ser realizado no ensino de Arte como expressão da cultura. Conforme Barbosa (2010), as *Escuelas al aire libre* buscavam conduzir o estudante à leitura dos padrões estéticos apresentados pela arte mexicana

[24] A Fundação Getty, criada em 1984 e sediada em Los Angeles, cumpre a missão filantrópica da J. Paul Getty Trust, apoiando pessoas e instituições empenhadas em promover maior compreensão e preservação das artes visuais ao redor do mundo. Através de iniciativas de subsídio estratégico, fortalece a história da arte como disciplina global, promove a prática conservação interdisciplinar, aumenta o acesso a coleções arquivísticas em museus e desenvolve líderes atuais e futuros nas artes visuais. A Fundação desenvolveu, premiou e supervisionou mais de 7.500 subsídios em mais de 180 países (FOUNDATION, 2019).

e o conhecimento das histórias desses padrões que, associados ao fazer artístico, queria possibilitar a recuperação da consciência cultural e política do povo mexicano.

A Abordagem Triangular, apesar de ter o seu diferencial na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, foi substanciada nas propostas apresentadas pelos movimentos citados e se revela uma proposta híbrida que se opõe à tendência do ensino de Arte da Escola Nova, por julgar sua metodologia desprovida de conteúdo artístico elaborado e contexto histórico. Também se opõe ao ensino Tecnicista, que além do aspecto meramente técnico no ensino de Arte, propunha que a relação professor-aluno deveria acontecer de forma preordenada através de um planejamento rigoroso. A Abordagem se opõe a essas pedagogias porque se manifesta por atividades que se interligam e se alternam sem ordem pré-estabelecida, e que dá liberdade à expressão estética, à criticidade, à leitura da obra de arte e à reflexão crítica (BARBOSA, 2004).

Em síntese, a Abordagem Triangular acontece em três momentos principais: o "fazer arte", que é a ação prática de se produzir por meio da técnica e criatividade um objeto artístico; "a leitura artística", que é o que pode ser conferido de interação estética e sensível entre o observador e a obra analisada, ou seja, é o debruçar sobre a obra apresentada com olhar crítico-estético, de modo a perceber o que ela fala a cada indivíduo que a contempla, e a "contextualização", que é a etapa que estuda o objeto artístico em seu tempo histórico. De acordo com Barbosa (1998), a Abordagem Triangular é uma proposta pós-moderna que insere novos valores ao ensino de Arte que articulam conhecimento, razão e sentimento, sem uma estrutura prévia de normatização para as aulas de Arte:

> A Abordagem Triangular é constitutiva, interacionista, dialogal, multiculturalista, e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte com expressão e com cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do Ensino de Arte que circula internacionalmente na contemporaneidade (p. 41).

Os professores que lidam com o ensino de Arte precisam compreender os conteúdos, materiais, períodos históricos da arte, e as várias linguagens artísticas para que tenham condição de colaborar com experiências significativas de aprender, observar e criar. Para tal, se necessita da articulação da percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção, para a formação estética do estudante, considerando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o afetivo, através de relações interdisciplinares, inserção da diversidade cultural, entre outros

(SOUZA, 2015). Esses significantes necessários à educação estética dos alunos são propostos pela Abordagem Triangular.

O reconhecimento da Abordagem foi evidente nos anos de 1980, quando o movimento Arte-Educação, nas discussões pela melhoria do ensino brasileiro, passou a reivindicar a necessidade do ensino de Arte como parte da matriz de formação intelectual e cultural dos estudantes, em um tempo, quando os arte-educadores clamavam por mudança e libertação da prática polivalente que se tornou um elemento antagônico no ensino de Arte desde a implementação da LDB 5692/71. Em resposta ao que buscavam os arte-educadores, a Abordagem Triangular desponta como contraponto e possível solução.

Barbosa (1988) afirma que muito pouco se podia esperar dos cursos de formação dos professores de Educação Artística nesse período, pois se mostravam inoperantes. Se pretendia formar um professor polivalente numa licenciatura curta que, normalmente ao concluir o curso, mal podia se expressar adequadamente em qualquer das linguagens artísticas, o que produzia um ensino superficial e insuficiente, sendo necessária a urgência de outra proposta de ensino que permitisse uma educação artística não fragmentada e com abertura ao diálogo interdisciplinar entre os conhecimentos artísticos, sem a obrigatoriedade do domínio técnico em todas as linguagens por parte dos professores.

A educação cultural apresentada pela Abordagem Triangular, conforme Barbosa (1998), é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, porém mediado pelo professor, com base no mundo visual e não uma "educação bancária[25]", de modo que a leitura da obra de arte não será a redução dos alunos a receptáculos das informações dos professores, por mais sábios que sejam, mas um questionamento, uma busca, uma descoberta, o despertar da capacidade crítica. O questionamento por parte do aluno, o coloca numa posição crítica e de construção de significados que se traduz em um exercício de superação que o remove de um possível estado de passividade. Na triangulação dessa Abordagem o professor pode conduzir a atividade a partir da fase que julgar mais adequada (produção-contextualização-leitura artística), sendo que, uma fase sempre é interagida com as outras. A dinâmica desa Abordagem acontece "como processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem" (Ibid, p. 10).

[25] O termo "educação bancária" foi cunhado por Paulo Freire que entende que o professor "deposita" (vem daí a ideia de "bancária") os conteúdos nas cabeças dos alunos, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

A etapa da "contextualização" da Abordagem Triangular é onde são estabelecidas relações, por isso, se caracteriza como um momento de abertura à interdisciplinaridade e também é através da contextualização que se pode praticar uma educação rumo à multiculturalidade que dá contornos à pedagogia pós-moderna, que é defendida de forma acertada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BARBOSA, 1889; BRASIL, 1997).

A ação da "releitura", ou "produzir arte", tem a ver com a concretização de ideias, através da experiência do aluno com materiais artísticos, de modo a pôr em ação o ato criativo e produzir o objeto artístico. Nesse contexto, não se pode confundir a palavra releitura com a simples tentativa de reproduzir uma obra de arte, um desenho, uma pintura, etc, mas é a possibilidade de ampliação do universo de alteridade visual, no exercício da edição de imagens que são trabalhadas naturalmente por nossa cognição visual. Nessa atividade, é fundamental que os professores saibam posicionar seus alunos numa situação de aprendizagem, que eles se coloquem como produtores por estímulos vários. O professor de Arte, precisa conhecer de fato a linguagem visual em suas técnicas e modalidades, do contrário, não está em condição de auxiliar seus alunos em suas elaborações artísticas (BARBOSA, 1998).

2.3 A Arte-Educação a partir da LDB 9394/96: uma nova proposta de ensino

A Arte na educação brasileira, após muitos anos de sua existência, somente com implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 começa a ganhar contornos próprios como componente curricular com conteúdos definidos, com uma proposta teórico-metodológica aspirada por muitos arte-educadores e que ganhou hegemonia no currículo oficial. Vale ressaltar que na primeira versão do Projeto Darcy Ribeiro, que deu origem a essa LDB, não incluía Arte como parte do currículo oficial e apenas aparecia como um componente extracurricular; sua entrada na proposta da lei custou a luta e resistência de muitos arte-educadores, representados pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil[26] (FAEB) (RICHTER, 2008). A articulação política desses arte-educadores fez com que suas vozes, em certa medida, fossem consideradas na nova lei.

[26] Criada em 1987, a Federação de Arte Educadores do Brasil/FAEB é a primeira entidade nacional da área de arte e congregar a ação de professores e pesquisadores que são responsáveis por uma produção significativa referente ao assunto, seja na escola básica como nos cursos de graduação e pós-graduação. Representa o Brasil junto à International Society of Education through Art / INSEA, Conselho Latino Americano de Educação pela Arte / CLEA e Organização Iber-Americana de Educação pela Arte / OIE, integrando uma rede de entidades que almejam o fortalecimento da criação artística, difusão e acesso à cultura (SANTANA, 2012, p. 99).

Após essa LDB, em 1997, foram introduzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, que é um documento elaborado com base metodológica na Abordagem Triangular, que agrega a tríade de verbos “contextualizar”, “apreciar” e “produzir, como eixos norteadores das práticas curriculares. A partir da introdução dos PCNs de Arte que traduzem o discurso oficial do currículo para a área, o ensino de arte começa a se desvencilhar gradativamente da forte influência tecnicista que era hegemônica durante a antiga lei, e a Arte-Educação começa a dar maior espaço às atividades criativas, de reflexão e contextualização, mesmo enfrentando muitas resistências. Esses documentos deram à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando Artes Gráficas, Vídeo, Cinema, Fotografia e as novas tecnologias e Música, Teatro e Dança, que são demarcadas como modalidades específicas (BRASIL, 1998).

É importante frisar que, embora os PCNs tenham representado um importante avanço para o ensino de Arte, por outro lado, eles sofreram fortes críticas por se mostrarem prescritivos por não estabelecer de forma clara a aplicabilidade de suas propostas na educação; também existe a crítica de que eles expressam um modelo idealizado de sociedade pautado no neoliberalismo que é questionável (PENNA, 2012; GALIAN, 2014).

Em 1995, no Governo FHC, uma equipe de professores atuantes na educação básica foi responsável pela elaboração dos PCNs, e é importante destacar que nem todos esses professores trabalhavam unicamente com alunos oriundos das classes populares e estudantes da rede pública de ensino, a exemplo dos que eram ligados à Escola da Vila, que é uma unidade estudantil que atende a filhos de pessoas de alto poder aquisitivo de São Paulo. Também é pertinente recordar que os PCNs foram inspirados no modelo da reforma educacional da Espanha, que foi supervisionada pelo professor César Coll da Universidade de Barcelona, que foi também o consultor do trabalho educacional que desenvolveu esses parâmetros curriculares no Brasil (PEREIRA, 2008).

Na segunda metade da década de 1980, a relação capital-trabalho influenciava diretamente o ideário educacional sob o slogan: “Escola agora é para a vida”, devido à necessidade das pessoas se manterem no mercado de trabalho e se destacarem nele, numa sociedade marcada por profundas desigualdades sociais (JAKMIU, 2017, p. 6724). Foi no contexto desse ideário social que foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando havia uma agenda socioeconômica que cobrava da escola correspondência.

Mesmo tendo ciência das críticas que recaíram sobre os PCNs pelo pensamento crítico não hegemônico, que questionava o ideário social que começou a se fortalecer a partir da década

de 1980, Penna (2012), pontua que é preciso reconhecer a importância desses documentos no ensino de Arte, porque eles contribuíram para o fortalecimento da arte na escola e representam um avanço para esse ensino, porque o que está proposto neles corresponde a uma busca da própria área e, em certa medida, é resposta aos anseios de muitos arte-educadores que somente depois de muito tempo tiveram suas demandas garantidas numa proposta curricular oficial. Por isso, não são poucos os arte-educadores que defendem os PCNs Arte como uma importante conquista que abriu espaço para o conhecimento artístico na escola com base na reflexão, na criatividade e na consciência crítica.

Em 2013 foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, tendo como eixo formativo a perspectiva da educação integral e o entendimento da educação como direito de todos (BRASIL, 2013). A partir do reconhecimento dessas novas diretrizes, os PCNs perdem, em termos legais, seu efeito de referencial teórico e metodológico para pensar a Educação Básica, considerando que as novas Diretrizes Curriculares trouxeram diferenças epistemológicas, filosóficas, pedagógicas e de formação, com relação às diretrizes anteriores. A partir dessas novas diretrizes, surgiu um entendimento de que os PCNs, que foram implementados pelo MEC em 1997 e as antigas diretrizes curriculares, "transformaram-se em meros papéis" (BRASIL, 2013 p. 14).

O entendimento de que os PCNs se tornaram obsoletos é equivocado, pois, apesar de todas as críticas, dos desdobramentos e da conjuntura em torno desses parâmetros, eles "continuam sendo usados nas escolas e nas universidades, não só como referência para pensar a prática curricular, mas também como referencial teórico que dá subsídio a pesquisas", o que significa que a sua contribuição atravessa as modificações na legislação e ainda sobrevive (JAKMIU, 2017 p. 6726). Nesta pesquisa, por exemplo, da qual este capítulo é parte, cujos dados foram coletados em 2019, consideramos os PCNs de Arte como documento norteador do currículo oficial, porque a escola que participou desta pesquisa estava com o seu currículo embasado nesses parâmetros e nas diretrizes curriculares municipais e estaduais feitas a partir deles.

Apesar das propostas de mudanças no ensino de Arte abordadas nos PCNs e nas diretrizes curriculares, muitas instituições de ensino e instâncias educacionais se mostram resistentes a mudanças e conservam influências pedagógicas do ensino de Arte que acabam impedindo a Arte-Educação de se libertar do seu antagonismo, ou seja, o ensino polivalente. O motivo da continuidade desse problema não é somente por conta do conservadorismo; recai também sobre a falta de adequação das escolas com espaços adequados para as atividades

artísticas e a falta da oferta de cursos para os arte-educadores, o que depende do empenho das instituições regulamentadores do ensino e de investimento dos governos.

O ensino de Arte ao longo da história da Arte-Educação, além de enfrentar carências de ordem material e formativa, do ponto de vista curricular tem se revelado como lugar de disputa por significação e legitimação de discursos, como efeito das tendências pedagógicas que disputam espaço por fixação de sentidos no currículo. Durante muito tempo foi hegemônico no ensino de Arte o ensino tradicional com vista à estética idealizada com base em valores artísticos europeus que enalteciam o neoclassicismo que foi um legado da Missão Francesa, como já assinalamos neste capítulo; posteriormente, com a difusão dos ideais de John Dewey na educação, foi hegemonizado o abstracionismo no ensino de Arte que desencadeou forte apelo da Psicologia sobre o currículo, e mais adiante a ideia de produção utilitária teve significação primordial nesse ensino pela influência do Tecnicismo. Contudo, entre os significantes que têm disputado o ensino de Arte, se destaca o ensino polivalente que conserva forte característica tecnicista e sobrevive até hoje na Arte-Educação. Hoje, após mais de 20 anos do lançamento dos PCNs Arte, a proposta da nova BNCC para a Arte-Educação dá abertura ao ensino polivalente e ao tecnicismo. São atuais os debates dos arte-educadores que denunciam a nova Base Corricular como retroativa, quando privilegia a técnica no ensino de arte em detrimento da contextualização e da educação estética.

É obvio que o que é refletido na escola e particularmente no ensino de Arte e ganha lugar na BNCC não é fato isolado ou aconteceu por acaso, certamente é reflexo de um projeto de sociedade e de cidadão que é confiado ao currículo. Rodrigues (2013) argumenta de que em um mundo industrializado que se fundamenta na razão e no trabalho, o que é considerado como atividade de lazer e está ligado aos valores e às emoções, fica em segundo plano. Por isso, não é de se ignorar que os conhecimentos mais valorizados e que têm maior carga horária na escola, são o que exploram mais a racionalidade; de característica literária e com ênfase na escrita; individualizado, e que se distancia da vida e experiência cotidiana dos alunos (YOUNG, 1981 apud LOPES, 1999). São exatamente esses saberes que são mais facilmente avaliados em exames como ENEM, SAEB, Prova Brasil, etc. Por isso, o que é valorizado em Arte-Educação, que é o conhecimento subjetivo e a cultura, costuma ser, obviamente, mais restrito em relação ao que é mais valorizado na educação escolar. Esse despropósito do ensino de Arte em comparação aos outros saberes, pode ter por consequência a exclusão, porque o currículo sendo um campo de disputa, tensão por prestígio e legitimidade, onde sentidos são negociados dentro

de um discurso curricular amplo, pode acontecer que o ensino de Arte seja relegado aos "lugares inferiores":

> Artes é uma disciplina que tende a ir em direção contrária [...] hoje ela busca cada vez mais trazer as experiências e os conhecimentos dos alunos para dentro da escola e trabalhar a partir deles [...] Neste sentido, diminuem-se as assimetrias entre os alunos, os saberes e a escola. Entendo o currículo como um espaço habitado por uma pluralidade de vozes, que interagem e negociam sentidos, espaços, tempos e valores. As tensões que configuram esse processo de disputas em busca de prestígio, legitimidade e território são reinterpretadas nas organizações e nos discursos curriculares. Artes, desde sua implementação, sempre ocupou os lugares inferiores na hierarquia das disciplinas, pelo seu caráter subjetivo, pelo distanciamento da racionalidade (RODRIGUES, 2013, p. 77).

Sobre as afirmações da autora, é importante inferir que em uma perspectiva discursiva, o currículo é sempre luta por produção de sentidos saturada de incertezas, pois toda produção de significação é precária, contingente e provisória, e um determinado elemento não é definido por sua fixação na estrutura social, nem por suas identificações, porque as possibilidades de significação e de identificação são infinitas, e no campo discursivo toda hegemonia é provisória, pois as lutas políticas articulam e centralizam demandas, de modo que o que é hegemônico pode ser substituído a qualquer momento (LOPES, 2011). Os próprios conteúdos ensinados nos currículos das disciplinas expressam disputa entre os saberes que devem ser priorizados e os que devem ser eliminados.

As Diretrizes Curriculares para o ensino no Estado da Bahia, fundamentam que o currículo deve ser flexível, com objetivo de promover "autonomia e criticidade" nos alunos, no entanto, ressalta que existem certos conteúdos próprios de certas disciplinas que são prioritários por sua referência e relevância, como ressalta Bahia (2013):

> Uma proposta curricular como prática social que se realiza no contexto da escola, visa contribuir de forma significativa no processo de construção de conhecimento dos estudantes, de modo que eles se tornem sujeitos autônomos, críticos, participativos na sociedade, especialmente, nos anos iniciais. Esta proposta se assenta nas bases de um currículo flexível, capaz de se adequar ao contexto de cada unidade escolar, de cada região do Estado e às preferências e estilos de ensino dos professores. Entretanto, ela destaca alguns conteúdos que, por sua relevância, são considerados referenciais (p. 20).

Considerando que o currículo se relaciona com uma proposta de "formação de homem" e que nela se expressam os interesses de determinada sociedade ou de determinado grupo social, Silva (2011) salienta que deve ser considerada a existência de relações de poder que disputam

hegemonia no tecido curricular, e que o currículo não é de forma alguma um "elemento neutro, inocente e de transmissão desinteressada, mas transmite visões sociais e particulares interessadas" e que, portanto, "produz identidades individuais e sociais particulares", com significações históricas vinculadas a formas próprias e contingentes da organização social e educacional.

A educação vem passando por processos de transformação e com ela o currículo, como consequência dos embates existentes entre os modelos econômicos adotados no país e os projetos de "sociedade almejada" que, muitas vezes, se antagonizam com os valores e heranças culturais que disputam espaço no componente curricular. Neste ponto, Romanelli (2000) considera que, no caso brasileiro, trata-se de um antagonismo histórico:

> [...] cada fase da história do ensino brasileiro reflete a inter-relação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras (ROMANELLI 2000, p. 19).

Temos demonstrado na sessão anterior deste capítulo, como o ensino de Arte teve início com base na colonização cultural, na tentativa se sobrepujar à cultura europeia sobre a local e que, com o passar do tempo, vem sendo modificado pelas influências ocorridas na educação, devido às mudanças sociais, políticos e econômicos, e mesmo a luta dos arte-educadores por um currículo que correspondesse mais às significações de suas aspirações. Isso demonstra que a construção curricular não se dá de forma definitiva e pré-estabelecida, mas política, discursiva e provisória (LOPES, 2015).

O currículo do ensino de Arte, conforme Brasil (1997) deve abrir caminhos para novos conhecimentos, apropriação da cultura pelo exercício da sensibilidade e reflexão, tendo como elementos interativos professores, alunos e o meio social. Modinger (2012) salienta que a disciplina de Arte, que é normalmente relacionada ao exercício da criatividade, eleva a aprendizagem para além da automatização do rotineiro, de modo a removê-la do lugar comum e encaminha para a realização do "novo", ainda que esse "novo" seja muitas vezes uma experiência pessoal do aluno. Comenta que o ensino de Arte, além de oportunizar o direito de fruir diferentes manifestações artísticas, têm por função oportunizar a construção de significados sobre passado, presente e futuro, com a finalidade de contribuir para a visão de mundo dos estudantes.

Também afirma Barbosa (1991) que é impossível uma educação intelectual, seja ela popular ou não, formal ou informal, sem a experiência artística, porque o desenvolvimento da inteligência humana depende do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional[27]. E esse último, envolve as representações simbólicas existentes nos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais dos grupos sociais, que reflete em seus modos de vida: sistema de valores, tradições e crenças, e nisso tudo, a arte está sempre envolvida.

As Diretrizes Curriculares compõem um documento que dá norte ao trabalho pedagógico a ser direcionado pelas Secretarias de Educação dos Estados, de modo a facilitar a estruturação dos currículos das escolas, tanto as estaduais quanto as municipais, que não possuem um sistema próprio de ensino (BAHIA, 2013). A matriz curricular para o ensino no Estado da Bahia se estrutura com base nas leis e normas educacionais nacionais vigentes e entende o currículo como filosofia e prática social, como elemento de "construção da cidadania" e "emancipação" e chama a atenção para que sejam observados os contextos de cada região; preferências e estilos dos professores, devendo o currículo ser flexível para tal, porém destaca certos conteúdos considerados referenciais num conjunto de competências e habilidades que os conferem prioridade (Ibid.). Sendo assim, é assegurado no currículo proposto uma "desigualdade necessária" sobre os conhecimentos ensinados na escola, para que se mantenha as prioridades que dão forma a um modelo curricular que disputa por assegurar um projeto de formação e de sociedade defendido pelo Estado.

O documento das Diretrizes Curriculares para o ensino no Estado da Bahia, estabelece que o currículo para os nove anos do ensino fundamental, procure integrar vias mais complexas de formação integral e inclua também a diversidade, voltando-se para temas de natureza mais crítica e que, portanto, está situado na inclusão de leis como: Lei 11.769/08 que corresponde ao ensino da Música na educação básica; Lei 9795/99 que dispõe sobre a Educação Ambiental; Lei 9475 que dá espaço ao Ensino Religioso; Lei 11.645/08 que trata da inserção das culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena, e a Lei 8.069/90 que legitima o Estatuto da Criança e do Adolescente.

[27] O conhecimento presentacional é todo conhecimento que nos informa através das imagem e ele é o conhecimento próprio de expressão das artes, como no caso das Artes Plásticas que o espectador capta informações através do sentido da visão sem necessidade da linguagem discursiva. Por meio da linguagem presentacional o ser humano pode comunicar sentidos que a linguagem falada ou escrita não dá conta de traduzir (BARBOSA, 1991).

Vemos que, se por um lado as diretrizes curriculares se esforçam por instituir certa hierarquia no currículo, priorizando certos conhecimentos, por outro lado, o currículo se apresenta como um grande guarda-chuva que abriga influências e sentidos diversos. O exposto demonstra a caracterização de um currículo híbrido cuja composição é advinda de articulações políticas que se constitui na disputa por hegemonia entre diversas demandas. Conforme Southwell (2014), o currículo pode ser expresso como uma síntese que compõe uma determinada proposta político-educacional, elaborada com o intento de sustentar vários setores sociais que possuem interesses diversos e mesmo contraditórios.

As Diretrizes Curriculares para o ensino no Estado da Bahia estabelecem que o currículo deve ser organizado a partir de uma base nacional comum e uma parte diversificada. Aqui vale destacar que essa associação a uma base curricular comum têm suscitado resistências em todo o país por questões e sujeitos diversas e muitos embates têm ocorridos, mesmo entre indivíduos que ocupam cargos nas instâncias regulamentadoras do ensino e que organizam as diretrizes; como no caso da Bahia que houve desentendimentos que, ao nosso entender, justifica o atraso do Estado em implementar as diretrizes curriculares em 2019 com fundamentação na BNCC.

A Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC), elaborou em 2018 as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado, a partir de 80 rodas de conversas em todos os 27 territórios de identidade e mais consultas públicas presenciais e virtuais. O documento foi elaborado, considerando os novos direcionamentos da BNCC e foi entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEE/BA) em 10 de dezembro de 2018. A intenção da Secretaria Estadual, era de que fosse aprovado em tempo hábil de ser implementado, no início de 2019, no período da semana pedagógica. Conforme Coelho (2018), Ney Campelo, que é o superintendente de Políticas para a Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, destacou que o mais importante no documento elaborado pela secretaria é que, através dele:

> será rompido um paradigma educacional baseado na concepção de escola transmissora de ensino meramente tecnicista. “O currículo apresenta uma pluralidade na abordagem do sujeito integral capaz de refletir sobre o seu desenvolvimento cognitivo, mas também o seu desenvolvimento socioemocional, de modo que ele tenha um grande cardápio de possibilidades para a sua formação, alinhada com a sociedade contemporânea” (COELHO, 2018, s/p., grifo do autor).

Com base nos pressupostos declarados acima, foi construído um documento que seria as diretrizes para o ensino no Estado, porém o documento emitido pela Secretaria Estadual de

Educação não foi aceito pelo Conselho Estadual. Anatércia Contreiras, presidente do Conselho, que foi a pessoa que recebeu o documento, afirmou que a versão entregue foi examinada e rejeitada, e que foi feito um ofício ainda em dezembro de 2018, solicitando da Secretaria de Educação ajustes e reenvio do documento (COELHO, 2019). Foi dado início o ano letivo de 2019 e a Secretaria de Educação do Estado não enviou outro documento ao Conselho Estadual e, desde então, o

> currículo estadual têm sido tema de discussões nas reuniões do Conselho, mas sem o documento oficial completo com a análise e aprovação não poderá ser viabilizado [...] "A cobrança já foi feita e certamente a SEC deve estar tomando as providências", assegurou Anatércia Contreiras. Entre os ajustes sinalizados pelo Conselho para a SEC estão as resoluções e orientações legais [...] Quando o texto com a nova orientação curricular da Bahia for recebido pelo Conselho Estadual de Educação deverá ser submetido ao crivo dos 24 conselheiros, com atenção maior da Câmara da Educação Básica, que é o foco principal do currículo referencial. Quando aprovado, o documento servirá de parâmetro para as escolas estaduais e poderá ser adotado pelas secretarias de educação municipais do Estado (COELHO, 2019, s/p., grifo do autor).

Assim, o currículo para o ensino no Estado da Bahia continuou em 2019 referenciado nas mesmas diretrizes apresentadas no documento lançado em 2013, de modo que as novas diretrizes pautadas na BNCC tiveram que aguardar os trâmites legais para a sua oficialização. Somente em 13 de agosto de 2019 o Conselho Estadual aprovou as novas diretrizes que foram impressas e distribuídas para as escolas de todo o Estado, com a finalidade de serem estudadas e implementadas no início do ano letivo de 2020. Por isso, esta pesquisa toma os PCNs como discurso oficial da política curricular hegemônica e não a BNCC, apesar de discorrer sobre ela neste capítulo.

A política de reforma curricular busca assegurar importantes mudanças, tanto para o ensino de Arte, quanto para as demais áreas que se acredita serem necessárias à educação, mas é importante considerar que uma lei não se concretiza na escola pontualmente do jeito que foi planejada. Isso porque, quando uma prescrição normativa curricular chega ao espaço escolar, não encontra um campo neutro, porque já existe um currículo vivificado por uma cultura escolar que produz conhecimentos conferidos àquele grupo social. Por isso, não se pode esperar que haja simetria entre o que está proposto em lei, com o que a escola produz a partir do currículo prescrito, mesmo assim, não significa que as mudanças curriculares normatizadas não surtem efeito; certamente as propostas trazem mudanças epistemológicas em primeira mão, que poderão dar novo aspecto ao ensino (SILVA, 2009).

Também, o currículo proposto pelos sistemas de ensino, pode sofrer alterações por outras várias questões; por exemplo, pode acontecer que as propostas educacionais não se realizem pelo motivo das escolas estarem, muitas vezes, limitadas para implementar adequadamente essas propostas, ficando o meio educacional refém do que Lopes (2004) chamou de "uma armadilha" que estabelece o impasse entre os dirigentes das instâncias educacionais e as escolas:

> As escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um **enfoque prescritivo**. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (LOPES, 2004 p. 2, grifo nosso).

Existem também questões mais internas que geram embates no corpo curricular fragmentado pela divisão disciplinar, onde cada área do conhecimento é um discurso que produz sentidos que também disputam significação sob a tensão da contingência e provisoriedade, tanto pelo fato do mundo seguir em busca de novas descobertas e de novas constatações que sempre chamam à avaliação o que está instituído como saber necessário, quanto a relação dos conhecimentos com a proposta curricular que, de modo provisório, busca atender a um projeto social e político mais amplo que pode ser modificado a qualquer momento, se novos interesses se hegemonizarem.

As relações de poder lutam por fixar sentidos e testificam da não neutralidade do currículo e de sua dinâmica como elemento político e discursivo composto por uma diversidade de sentidos concorrentes. Nesse contexto, existe uma tensão entre equivalência e diferença que são "lógicas" que caminham juntas e que constituem um mesmo processo. Nisso, vale dizer que no currículo, as diferenças precisam ser mediadas pelo princípio de equivalência que articula os sentidos em torno de um discurso hegemônico, pois o currículo se estabelece como jogo discursivo que reúne demandas formadas por diferentes significações que articulam em torno de um "ponto nodal"[28] que é um referencial privilegiado, sendo que a equivalência existe para conter o fluxo das diferenças das significações, de modo a sustentar o discurso e manter a hegemonia que é sempre contingente e provisória (LACLAU; MOUFFE, 2015).

[28] Ver nota de rodapé no Capítulo 1, página 32.

A lógica da equivalência só existe mediante a um efeito discursivo. Conforme Laclau (2013), discurso enquanto prática social, supõe a existência de uma fronteira antagônica onde a hegemonia de um sistema de significação e fixação é disputada por diferentes grupos e nesse sistema, se busca dissipar toda a diferença que é subvertida pela "lógica da equivalência"; só assim é possível a tentativa do preenchimento da totalidade, ou seja, a existência de um "significante vazio"[29]. Vazio não por falta de significação, mas pela incumbência de representar o todo composto de vários sentidos.

Podemos fazer uma analogia do que acabamos de expor sobre o currículo vivenciado nas escolas que é assimétrico por suas diferentes formas de conhecimento, bases epistemológicas e pedagógicas. Esse currículo que possui diferenças, ao mesmo tempo, articula significantes em torno de uma proposta hegemônica de "formação" ou discurso dominante e, mesmo se articulando, conservam certas diferenças que os aproximam mais ou menos do discurso hegemônico (LACLAU; MOUFFE, 2015). Assim, é possível que disciplinas curriculares estejam mais próximas ou mais distantes dos valores defendidos por um discurso curricular hegemônico, de modo a abrir uma lacuna para uma hierarquização disciplinar no currículo, pela qual certas disciplinas sejam mais privilegiadas e outras consideradas de menor importância, como no caso da disciplina de Arte que é investigada nesta pesquisa que, muitas vezes, por preconceito instituído culturalmente, é considerada inferior às "disciplinas mais importantes" do currículo.

Não é incomum se ouvir que existem disciplinas escolares que são mais importantes na escola e que por isso reprovam, mas, por exemplo: "Arte não reprova". As diferentes valorações dadas às disciplinas de ensino e a determinados conteúdos, demonstram que há notória disputa por hegemonia no currículo, mesmo dentro de um conjunto de saberes que encerra "uma mesma" proposta educacional que busca "formar" um tipo de homem ou de nação. Isso justifica o porquê, muitas vezes, a escola trabalha com mais afinco os conteúdos concebidos como mais importantes como, por exemplo, os de Matemática e de Língua Portuguesa, porque se convencionou que eles são indispensáveis à "formação dos indivíduos", porque são conferidos como de maior requisito ao modelo de sociedade que atende as aspirações do mercado de trabalho, principal razão de existir do currículo hegemônico.

[29] O significante vazio é a representação contingente de uma plenitude que se constitui ausente. Ele é a tentativa do preenchimento de uma lacuna impreenchível, mas é um vazio passível de significação, porquanto se situa no interior da significação (LACLAU, 2013).

O currículo sobrevive de modo contingente no qual, provisoriamente, certos valores têm maior significação. Dentro dele existe demandas que lutam por fixação de sentido como, por exemplo, o sentido de educação como objetivo de "humanização" ou de "autonomia", etc. Sentidos como estes se configuram como demandas e discursos que se articulam e determinam inclinações sobre o que deve ser fortalecido ou suprimido. Brasil (2007) discorre sobre relação de poder do currículo e afirma que há uma hierarquia curricular que privilegia alguns conhecimentos na escola em detrimento de outros. As disciplinas ditas "científicas" são consideradas "mais importantes", enquanto outros conhecimentos, como os das artes, são colocados em segundo plano:

> Mas, é claro, nem todos os conteúdos são avaliados da mesma forma. Os que historicamente têm sido vistos como os mais "importantes" costumam ser avaliados segundo padrões vistos como mais "rigorosos", ainda que não se problematize quem ganha e quem perde com essa "hierarquia"[...] o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder [...] a "hierarquia" que se encontra no currículo faz com que se valorizem diferentemente os conhecimentos escolares e "justifica" a prioridade concedida à Matemática em detrimento da Língua Estrangeira ou da Geografia. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes (BRASIL, 2007, p. 25, grifos do autor).

A análise do processo de subdivisão disciplinar dos conteúdos curriculares revela os aspectos internos, científicos, epistemológicos e profissionais, e os aspectos externos referentes às estruturas: política, social e econômica. Esses aspectos se relacionam e influenciam na organização das disciplinas e na escolha do conhecimento válido na educação escolar. Conforme Rodrigues (2013), essa questão, influencia na posição da Arte na educação em relações às outras áreas, e mesmo no seu desenvolvimento. Considera que a forma como se ocorre a estratificação e a compartimentação do conhecimento escolar, deixa clara a desvalorização dos conhecimentos estéticos-artísticos por não serem científicos, por consequência da influência positivista que a escola herdou da modernidade que ainda exerce poder sobre os currículos, de modo a enaltecer o conhecimento científico e suprimir o conhecimento artístico.

2.4 A implantação da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações no ensino de Arte

A Base Nacional Comum Curricular que há muito tempo foi divulgada como necessária nos documentos oficiais, cuja necessidade é questionada por estudiosos do currículo até hoje, foi de fato oficializada depois de quase duas décadas em que os PCNs são usados na educação como instrumento norteador dos planejamentos. O Ministério da Educação, a partir de 2016, estabeleceu a urgência da consolidação e implementação da Base que vinha sendo anunciada desde a Constituição Cidadã de 1988, depois pela LDB 9394/96, pelos PCNs, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), enfim, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2016a).

A criação dos documentos referentes à BNCC, inicialmente se dedicou às duas primeiras etapas da Educação Básica: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ficando para mais adiante a BNCC do Ensino Médio, que é diretamente relacionada com a reforma desse ensino. Conforme Brasil (2017), a BNCC é fruto de vários encontros, discussões, participações populares, leituras e escritas, e contou com a colaboração de vários autores das várias regiões do Brasil. Na elaboração da primeira versão, conforme dados do MEC, houve mais de 12 milhões de participações de pessoas. Na segunda versão, que foi realizada em parceria com a Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação), foram feitos 27 seminários em todas as unidades federativas, com a participação de mais de 9 mil professores e especialistas, e a versão final que, após ser debatida em 5 audiências públicas, nas 5 macrorregiões do país, foi homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017. As discussões para a BNCC do Ensino Médio foram adiadas para 2018 e, em 14 de dezembro do mesmo ano o documento foi homologado pelo ministro da Educação, completando os documentos para as três etapas da Educação Básica.

De acordo com texto da BNCC, formulado em 2016, a Base Nacional é um documento normativo e balizador, de um conjunto de aprendizagens necessárias e tem por objetivo "apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar os sistemas educacionais na elaboração de currículos para as três etapas da escolarização" que são os ensinos: infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2016). No entanto, a forma como foram construídos os documentos da Base Nacional e a relação dos mesmos com a LDB, com as DNC e com o PNE, tem enfrentado severas críticas, tanto da esfera sociológica, quanto pedagógica, entre outras (p. 25).

Apesar do Ministério da Educação declarar que a construção da BNCC se deu sobre uma base democrática, com "ampla participação popular", há uma crítica levantada pelo pensamento não hegemônico que discorda dessa declaração. Afirma que a participação popular foi muito frágil e apenas aparente, o que macula o aspecto ético, com respeito à participação da diversidade na construção do documento, pois, na Estratégia de Parceria com o Brasil[30] (EPP), que apresenta a política elaborada pelo Banco Mundial, está expresso que as populações pobres devem participar das decisões políticas. Entretanto, a "democrática" participação popular alardeada pelo governo, aconteceu por consulta virtual e somente na primeira versão da BNCC e, mesmo a participação virtual se revelou duvidosa (HELENO, 2017).

No discurso durante o último seminário feito em janeiro de 2017, na terceira e última versão da BNCC para o ensino fundamental, o então Ministro da Educação José Mendonça Filho ressaltou que: "a Base representa o que o Brasil tem de melhor com relação à educação e a democracia, a despeito das mudanças em âmbito político"; porém, o que foi respeitado foi o mínimo de convergência existente nos debates, os quais participaram apenas a Consed, a Undime, o Movimento Todos Pela Educação, deputados aliados ao governo e pesquisadores (HELENO, 2017).

Segundo Heleno (2017), o número de acessos de 12 milhões na participação virtual da população na primeira versão, que foi divulgado pelo governo, se mostra quantitativo apenas. Afirma que, em uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) e o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC) foi informado que nesse período de 2015, as classes de baixa renda da população brasileira tinham restrito acesso à internet, e o total que tinha acesso, equivalia a apenas 58% da população, sendo que desse quantitativo, apenas 10% participou da consulta sobre a BNCC. Com base nesses dados, a participação da diversidade na construção da Base, informada pelo Ministério da Educação, foi uma falácia porque não aconteceu de fato. Sendo assim, a participação popular exigida pelo Banco Mundial, que deveria ser respeitada na construção da BNCC, foi desvirtuada por mecanismos de

[30] Estratégia de Parceria de País (EPP) (Country Partnership Framework – CPF, na sigla em inglês). Este CPF orienta o trabalho do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), da Corporação Financeira Internacional (IFC) e da Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) no país. O CPF tem como base o Diagnóstico Sistemático de País (SCD), análise abrangente do Grupo do Banco Mundial sobre as oportunidades e desafios para o Brasil alcançar a redução da pobreza e a prosperidade compartilhada de forma social e ambientalmente sustentáveis e é resultado de extensas consultas com os governos federal e estaduais, setor privado, sociedade civil e especialistas acadêmicos (BANK, 2017, s/p).

segregação social e cultural, por uma falsa democracia que usou dos números para legitimar o processo.

A restrição da participação a intelectuais como representação da sociedade civil em seminários de discussão da Base Nacional, que deixou de fora também os estudantes e os movimentos sociais, revela uma busca de consenso que nega a pluralidade e fere o princípio democrático de cidadania, de modo a impedir a mobilização das forças contra-hegemônicas que foram tolhidas de participar da construção de uma base curricular que deveria ter sido feita com a efetiva participação popular.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), fez fortes críticas, tanto sobre a metodologia de construção da BNCC, quanto ao modo como se deu a participação popular, que mais tendeu a fins de legitimação do processo, do que do efetivo envolvimento do povo. Também observa que foram negativas as sucessivas substituições de professores, especialistas, intelectuais e associações da sociedade civil que deram início ao processo; não puderam continuar e tiveram suas contribuições banidas do documento final, ao ponto que, a conclusão se deu pela presença maciça do MEC e de fundações representativas do grupo privado, o que deixou claro que o documento não reflete a diversidade do diálogo que recebeu no decorrer de toda a sua elaboração (ANPED, 2017).

De acordo com Peres (2016), o descontentamento dos arte-educadores com a BNCC já vem desde a construção do documento. Quando saiu a segunda edição do documento em 2016, a Federação de Arte Educadores do Brasil, descontente com as atribuições sobre o ensino de Arte, elaborou uma série de críticas e enviou em forma de ofício à comissão responsável pelo componente na Base. Os questionamentos e exigências feitos pela FAED não foram considerados nas discussões que geraram a terceira versão, de modo a negligenciar as diversas vozes de arte-educadores. Isso gerou grande insatisfação aos profissionais militantes na luta pela valorização do ensino de Arte. Alguns especialistas que estavam atuando na colaboração com a BNCC no componente Arte, pediram desligamento por se sentirem usados apenas para legitimar o processo, porque não tiveram espaço para representar a categoria em suas observações. Foi tamanha a consternação que pediram para que os seus nomes não fossem colocados na versão final do documento.

Também é passível de crítica o fato das comissões da BNCC não reconhecerem a diversidade do conhecimento em sua multiplicidade teórica, devido à riqueza de tendências das áreas de pesquisa que dão espaço à diversidade de pensamento. Essas comissões demonstraram clara perseguição aos pensamentos dissonantes, em especial a corrente de teoria marxista, cujas

referências foram deixadas de fora de currículos por defender a construção de uma sociedade com abertura ao socialismo (HELENO, 2017). Como efeito do princípio político subjacente na BNCC, contrariando as aparências, a Base em sua essência, contribui com a manutenção do *status quo* que impõe limites a uma educação pública gratuita e de qualidade para as camadas populares, pela descentralização da educação básica na concessão de verbas para a educação escolar privada; na imposição dos objetivos; pelo possível controle sobre a avaliação e o não acesso da realidade concreta aos estudantes; pela negação da ciência e pelo esvaziamento teórico da categoria cidadania, estabelecendo uma educação para o conformismo (MOTTA, 2012).

A definição de um currículo nacional traz uma proposta de "formação" almejada para uma determinada sociedade, na qual estão incutidos valores sociais e princípios ideológicos que buscam hegemonia. Sendo assim, um processo de construção curricular será democrático à medida que a vontade e voz da sociedade civil sejam consideradas, uma vez que esta representa a maior parte da população que será beneficiária pelo que for determinado como conhecimento necessário.

Ainda que questionemos os direcionamentos propostos na BNCC ou não, a verdade é que ela foi oficializada como documento legal para a orientação de um "currículo unificado" e nacional, de modo que é importante saber qual a definição e desenho curricular está subsumido em sua proposta. Também seria incompleta uma abordagem sobre currículo educacional sem trazer à discussão o que é proposto na Base, pelo fado dela representar o discurso curricular hegemônico para o ensino.

Sendo a BNCC, o elemento oficial e representativo da proposta curricular, nos cabe saber o teor de suas abordagens e quais conhecimentos são priorizados nela e o que é suprimido, com a consciência de que junto às escolhas estão os interesses, porque o que é defendido nos currículos "são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, que sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 121). Desse modo, é importante observar as circunstâncias históricas que produz um currículo nacional, para compreendermos porque prevalece determinado discurso de ensino e não outros, mas, ao mesmo tempo, tem que se perceber o currículo como fluxo de intencionalidades que se articulam, que se divergem, que se acordam.

A BNCC tem origem em políticas educacionais de forte influência mercadorizada, fonte de lucro e de formação de mão de obra para um mercado de trabalho mais "flexível e dinâmico",

que depende da formação de um projeto de cidadão adequado ao seu desenvolvimento (MACEDO, 2014; FREITAS, 2014). Devido a isso, a Base Nacional tem por objetivo controlar a qualidade da educação através do controle da avaliação e assegurar a qualidade na determinação do que os estudantes devem aprender, com base nos objetivos de "aprendizagem" e "desenvolvimento", que são palavras de ordem para uma sociedade "produtiva"(Ibid.). Pelo pensamento das autoras, compreendemos que os professores correm o risco de se tornarem reprodutores de um sistema normativo de aprovação, inclusive, com o princípio de autonomia docente tolhido, como alerta Arroyo (2013) de que estamos em um período histórico na sociedade, no qual emerge a tentativa de "uma tomada conservadora", que caminha na tentativa de fazer com que os professores sejam apenas "repetidores" do que está prescrito no currículo, e que existe perigo nas propostas de reorientações curriculares que podem tentar controlar o trabalho docente, de modo a induzir os professores a ensinar com vistas a simples resultados de aprovação e não de aprendizagem propriamente.

Não existe educação neutra, pois toda ela tem uma intenção política necessária aos que a elaboram e organizam seus conteúdos. A construção de uma base nacional curricular, tem intenção política que corresponde aos intentos de seus idealizadores, porém seus efeitos alcançam a todos os que dependem da escola e o que é concedido à sociedade a partir dela, por isso, é necessário se conhecer os objetivos subjacentes nas leis e reformas educacionais.

De acordo com Heleno (2017), a BNCC traz os elementos de organização e direcionamento para a consolidação de um projeto neoliberal que começou a se fortalecer a partir da crise de 1990. A partir dessa data, foi desencadeado um colapso na hegemonia das políticas neoliberais que fez com que os países latinos, como o Brasil, fossem alvo de críticas que lhes conferiu a marca de incompetência administrativa estatal, por causa do aumento da pobreza e da desigualdade social. Foi um momento histórico de forte mobilizações populares que gerou grandes instabilidades e produziu a necessidade de uma revisão do neoliberalismo e uma contrarreforma do Estado por uma "nova ideologia" a ser difundida. Essa revisão neoliberal, ganhou força na consciência política e educacional brasileira, e tem se estendido desde o período do governo Fernando Henrique Cardoso, até o período atual. Foi sob o contexto social e político dessa agenda que surgiu a necessidade de novas diretrizes curriculares e a emergência da nova BNCC; obviamente para atender a formação de um modelo de sociedade e de cidadãos brasileiros adequados a essa agenda.

Seria ingenuidade de nossa parte esperar que uma proposta de sociedade de tendência neoliberal priorizasse um projeto de bem-estar social e uma educação para a formação de

pessoas abertas à discussão democrática para as classes populares. Essa é uma proposta de elevação das elites, do capital econômico empresarial e financeiro, que tem a educação como estratégia de disputa pela perpetuação de seu "status quo[31]". Certamente que uma educação elaborada nesses moldes se ocupará da hegemonia do imaginário neoliberal, conforme expressa Macedo (2014):

> Assim, o imaginário neoliberal [...] segue prometendo a felicidade irracional, oferecida como fantasia [...] E, assim, seguimos, alguns de nós, insistindo em celebrar o imponderável como aquilo que dá sentido à educação de qualidade. [...] É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte (p. 1.553).

Além dos questionamentos sobre problemas estruturais e políticas de viés ideológico, envolvendo a BNCC, existem vários outros que tem gerado grandes discussões acerca de questões pedagógicas e didáticas que envolvem modalidades de ensino e áreas de conhecimento, desde o período da construção do documento até hoje, porém não vamos adentrar a essas discussões que ocupariam algumas páginas neste estudo; vamos nos deter apenas em questões da área de Arte-Educação, que é nossa área de estudo nesta pesquisa, que também é palco de acirradas discussões sobre essa Base.

Conforme Peres (2016), uma das críticas feitas pelos arte-educadores brasileiros sobre as determinações do documento da BNCC, ainda nas discussões para a primeira versão em 2015, foi a perda da posição de área de conhecimento sofrida pela Arte-Educação que foi reduzida a um dos subcomponentes na área de Linguagens. Mesmo com todo o esforço dos arte-educadores associados à Federação de Arte Educadores do Brasil que tentaram reverter essa proposição, ela chegou à última versão da BNCC confirmada.

As diretrizes e bases da educação nacional, referentes ao ensino de Arte, foram fixadas em 23 de fevereiro de 2016, quando, na Câmara do Senado foi aprovado o substituto da Câmara de Deputados que altera o parágrafo sexto do artigo 26 da LDB 9394/96. A partir dessa emenda, as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro são asseguradas como linguagens obrigatórias no currículo do ensino de Arte em todos os níveis da educação básica, como determina o artigo

[31] Um meio das classes dominantes se manterem no poder de se firmarem no *status quo*, ou seja, de se manter a ordem vigente, a "estrutura" social existente na sociedade em determinado momento (KILIAN, 2014).

26 da citada lei. No documento da BNCC, essas linguagens artísticas são também apresentadas como obrigatórias no currículo de Arte. O problema é que o modo como o documento é apresentado leva a crer que cabe a um mesmo professor ensinar conhecimentos de Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Artes Integradas que envolve as mídias e a tecnologia.

Se por um lado, a inclusão das quatro linguagens artísticas é um ponto positivo da Base, por outro lado, a necessidade de que os professores de Arte tenham conhecimentos nas várias linguagens, traz de volta a antiga discussão em torno do ensino polivalente em Arte, muito debatido e criticado entre os arte-educadores desde os tempos da LDB 5692/71. Esse é um problema que põe em questionamento a formação do professor e sua aptidão para regência, pois as quatro linguagens artísticas e mais as Artes integradas são atribuídas a um só professor que, normalmente quando possui formação na área, é específica em apenas uma das linguagens, tendo que apelar para o autodidatismo nas demais.

O ensino polivalente se mostrou desastroso na experiência histórica do ensino de Arte e teve a reprovação dos arte-educadores que se mobilizaram em luta por mudanças nesse ensino, principalmente no período de elaboração da LDB 9394/96, como já foi debatido neste capítulo. Com a aprovação dessa lei e a introdução dos PCNs em 1997 e 1998, a Polivalência é uma questão que já deveria ter sido superada, já que esses documentos exigem "formação específica" dos professores:

> A partir da década de 1990, a LDB nº. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reconheceram a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento**, bem como a necessidade de formação específica para o professor** (BRASIL, 2016, p. 112, grifo nosso).

Entendemos que, desde a introdução dos PCNs de Arte, os professores deveriam ter começado a ensinar com base na linguagem artística correspondente à sua formação e não em várias, porque a partir do que ficou determinado nesses documentos, não resta dúvida de que seria necessário a formação do professor em uma das linguagens artísticas e não mais no insuficiente curso de Educação Artística, de influência tecnicista, criado durante o governo militar que, inclusive, foi extinto, justamente porque assegurava a manutenção da Polivalência no ensino de Arte. Com a extinção desse curso, que era uma licenciatura curta, a partir de 1996, os professores começaram a se graduar em cursos de arte de licenciatura plena, oferecidos pelas universidades, não mais de forma polivalente, mas em uma das linguagens artísticas, de modo que os pretensos professores de Arte tinham que escolher entre Dança, Teatro, Música e Artes

Visuais. Portanto, a BNCC retrocede ao reforçar a possibilidade do ensino polivalente na Arte-Educação. Essa é uma questão que fragiliza o ensino de Arte, porque pressupõe que esse ensino ocorra sem o devido domínio da área.

Existem os que argumentam que essa abertura ao ensino polivalente em Arte antecede à BNCC e que já vinha ganhando força a partir da LDB 9394/96, porque essa Lei deixou indefinição e ambiguidade sobre como seria ensinar Arte, de modo a dar brechas ao ensino polivalente e perpetuação desse antigo problema da Arte-Educação. De acordo com Vasconcelos (2018):

> Mesmo com a aprovação da nova Lei nº 9394 de 1996 que insere no Art. 26, §2°, a arte como "componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos", permanece a indefinição e ambiguidade do que ensinar, uma vez que a expressão "ensino da arte" é imprecisa e suscetível a interpretações [...] Esta ambiguidade e indefinição propiciam a manutenção da polivalência e de ações fragmentadas e superficiais nas aulas de arte, alimentando o "caldo" de reclamações em torno da ineficiência da escola como espaço educativo e formador (p. 2, grifos da autora).

A última LDB propôs uma base curricular para a área de Arte com um conjunto de conteúdos básicos; idealizou um fundamento e um conjunto de critérios com intento de definir a área, no entanto, não se pode deter a dinâmica política curricular sob diversos interesses em múltiplas demandas que produzem sentidos (LOPES, 2015). Com as novas propostas da lei para o ensino de Arte, a partir dos PCNs, poderíamos ter tido mudanças mais efetivas se o que foi proposto não revelasse efeito apenas prescritivo, desta forma, a Polivalência que era hegemônica na antiga Educação Artística e que foi considerada antagônica para no ensino de Arte e excluída nos PCNs, sobreviveu no currículo e ganhou força como demanda de um exterior representado (Ibid.). Portanto, independente de sua pretensa exclusão do currículo, de acordo com o discurso dos PCNs, na prática, essa forma de ensino disputa no currículo de Arte como um "significante flutuante"[32] que intenta representação do que seja a forma de se ensinar Arte na escola (LACLAU, 2015).

Com a aprovação da Lei 13.278 em 2016, a última LDB foi alterada para determinar que as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) comporiam o ensino de Arte como componente curricular, fazendo uma previsão de cinco anos para que os sistemas

[32] Conforme a teoria laclauniana "significantes flutuantes" estão em constante disputa discursiva em torno de um modo de fixação do seu sentido. (CORDEIRO; MELO, 2010).

de ensino da Educação Básica implementassem as mudanças necessárias, considerando a quantidade necessária de professores (VIEIRA, 2006). Já estamos em 2020 e nada avançou nesse aspecto. Desde o lançamento dos PCNs Arte em 1997, seria necessária a qualificação de professores, o que implicaria desde a valorização da prática profissional, até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante, além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística. Desta forma, o que está proposto nos PCNs, seria atendido à medida dos recursos humanos disponíveis, por exemplo: se uma escola contasse com um professor formado em Teatro, então, Teatro seria a linguagem artística contemplada no currículo dessa escola; se fosse formado em Música, seria Música e assim sucessivamente. Uma proposta que foi muito adotada no ensino privado, foi a da escola escolher qual, ou quais linguagens artísticas seriam mais convenientes adotar no currículo, considerando a formação dos docentes contratados, a aprovação dos pais sobre questões econômicas concernentes aos materiais a serem utilizados nas aulas, e até sobre qual linguagem poderia contribuir mais para o marketing da escola.

No impasse de como seriam contempladas as linguagens artísticas no ensino de Arte, houve quem defendesse o pensamento de que a escola deveria ter um professor de Arte para cada linguagem artística, mas essa ideia desencadeou questionamentos sobre como seria a carga horária ocupada pelo currículo de Arte nessas condições, e se haveria viabilidade dessa proposta nas escolas públicas (JAKMIU, 2017). Barbosa (2016) alerta sobre a inviabilidade e aspecto "perigoso" dessa ideia, por conta do número de professores necessários que teriam que trabalhar juntos para cobrir as linguagens da Arte-Educação, o que oneraria o processo. A autora argumenta de que a saída seria a interdisciplinaridade, através de um projeto de ensino de Arte feito por professores das quatro linguagens artísticas, sendo que, eles não precisariam ministrar todos uma mesma aula. Ressalta que não seria um projeto caro, mas que exigiria planejamento. Assim, houveram várias ideias após a implantação dos PCNs de Arte para que a Polivalência fosse superada no ensino de Arte, mas as tentativas foram sendo vencidas pela conformidade com os antigos métodos; agora, passadas quase cinco décadas da LDB de 1971 que dava legitimidade ao ensino polivalente, essa forma de ensino está sendo revigorada outra vez pela BNCC, ainda que de modo sutil.

Sobre a perda na Arte-Educação, quando se torna um subcomponente da área de Linguagens, conforme a BNCC, queremos deixar claro que, o que está em questão não é apenas a perda do "status de disciplina", mas a descaracterização da Arte na educação como instrumento libertador, uma vez que a Base demonstra desconsiderar em sua proposta curricular

a dimensão crítica e conceitual da Arte ao valorizar mais as práticas expressivas e individuais com foco no "fazer" e no "fruir," em detrimento da inteligência crítica. Isso induz a um ensino de Arte mais voltado às atividades técnicas e menos às de reflexão e contextualização. Com isso, não estamos defendendo a ideia de que a expressão plástica em Arte não tenha valor; têm sim, dentro de suas atribuições, mas entendemos que precisa ser aliada à análise do contexto do elemento artístico e apreciação estética, para que haja equilíbrio entre sentimento, razão e técnica; do contrário as atividades no ensino de Arte se tornam pauperizadas.

A prioridade de práticas expressivas pouco contextualizadas, com ênfase mais no fazer, como propõe a BNCC no ensino de Arte, faz ressurgir o discurso do ensino tecnicista pelo qual a Educação Artística se dedicava ao aperfeiçoamento psicomotor dos alunos, com finalidade principal em desenvolver a habilidade manual para o trabalho, numa proposta de ensino completamente acrítica e sem espaço para a valorização da cultura. Por outro lado, quando o documento aborda sobre as atividades de livre expressão, sem a compreensão crítica da arte como reflexo de uma construção social, política e cultural; faz emergir o discurso escolanovista, o qual propunha que os estudantes tinham em sua imaginação uma infinidade de obras a serem expressadas e que, quanto menos a intervenção do professor e do mundo externo, mais originais seriam a natureza dessas obras. Atividades de Arte feitas sob esses direcionamentos produzem, muitas vezes, trabalhos descontextualizados, psicologizados e desprovidos de significação. É claro que estas analogias feitas entre a proposta da BNCC e as tendências pedagógicas que foram hegemônicas no passado do ensino de Arte, podem parecer exageradas ao olhar superficial, porém, o descompromisso da Base com o ensino de Arte que dá abertura à criticidade, demonstra comprometimento com uma educação conformizada com o sistema social hegemônico.

Não é à toa que a arte-educadora Ana Mae Barbosa insiste em reivindicar o retorno da Arte à posição autônoma de área de conhecimento, porque a mudança feita pela BNCC pode trazer retrocessos importantes que devem ser considerados. Pode acontecer, por exemplo, que Arte se converta em uma disciplina acessória a serviço da compreensão de conteúdos da Língua Portuguesa que tem sido hegemônica na Área de Linguagens na educação. Se isso acontece, o ensino de Arte perde força como elemento de contribuição direta na reflexão crítica sobre os objetos artísticos e culturais. Pode haver marginalização do componente no currículo pelo motivo dele não ser cobrado nos exames nacionais que buscam "medir o desempenho dos estudantes". Também pode acontecer a diminuição da oferta de cursos de licenciaturas para a formação de professores nas linguagens artísticas, uma vez que a organização desses cursos

advém de decisões sobre o currículo da Educação Básica e envolve decisões das esferas legislativas, executiva e conselhos nacionais e estaduais de educação, cujas decisões decorrem da disputa entre diferentes atores sociais que pleiteiam maior representação de determinados conhecimentos, valores, habilidades e competências no currículo (PERES, 2016).

Também, a transformação do ensino de Arte em subcomponente pela BNCC, de certa forma, desvaloriza os esforços dos professores que se dedicaram em ter uma formação em Arte-Educação, porque será permitido que outros profissionais da educação que são graduados em outras áreas lecionem Arte sem maiores exigências, como, por exemplo, os graduados em Letras. Isso pode gerar a diminuição de oportunidade de docência para os profissionais formados nas linguagens artísticas, uma vez que terão maior concorrência. Tudo isso concorre para confirmar a errônea ideia de que Arte é tarefa simples que qualquer professor pode ensinar. Desta forma, se o currículo de Arte for direcionado a uma simplificação, o que estamos apontando como negativo pode vir a ser norma, conforme a denúncia de Peres (2016):

> [...] a diluição da Área Arte com suas diferentes Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) na Área de Linguagem compromete a conquista da formação de professores de Arte em licenciaturas específicas, como ocorre na atualidade em diversas universidades, faculdades e centros universitários no nosso país, pois dá abertura para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte, como acontecia no período da Ditadura Militar [...] afiançam que a oferta de cursos de licenciatura, dá-se "na medida em que postos de trabalho no magistério são criados em consonância com o número de alunos a atender". Se o espaço da Arte for limitado no currículo escolar, não haverá tanta necessidade de contratação de professores formados em Arte, pois estes poderão ser substituídos por profissionais de outras áreas, que, por sua vez, por não terem conhecimento específico, poderão reduzir o ensino da disciplina em mera recreação, para aliviar as tensões após as aulas das "disciplinas mais sérias" (p. 33, grifos do autor).

Conforme informa os PCNs, é tão importante a educação estética que não é possível se ter uma experiência de aprendizagem completa sem o conhecimento artístico. Isso porque a sua ausência seria a ausência da dimensão do sonho, da comunicação das obras de arte em seu meio, da liberdade poética, da riqueza da música e suas produções, das formas e cores, dos gestos e luzes, cuja falta seria um déficit para uma ampla compreensão do mundo (BRASIL, 1997). Vieira (2006) também chama a atenção sobre a função da arte na educação como elemento de libertação de padrões estéticos pré-concebidos com via à criação, e observa que tais benefícios

exigem do professor conhecimento, diálogo, olhar crítico sobre as produções artísticas, sobre a cultura, e também sobre os documentos oficiais que normatizam e regulamentam o ensino:

> [...] ensinar Arte não é simplesmente apresentar certos elementos da linguagem visual, musical ou cênica, relacionar características artísticas com seus respectivos autores ou conhecer uma História da Arte dita universal. É preciso mais, para que a informação se transforme em conhecimento; é necessário interpretar e questionar diferentes representações culturais, analisando os processos de criação e execução dessas produções, pois uma aprendizagem se nutre da investigação, do diálogo e do olhar do outro. É preciso ainda ser conhecedor dos documentos oficiais que normatizam e regulamentam este ensino; ter sobre eles um olhar crítico, um olhar de análise para que suas influências não sejam verdades absolutas (p. 194).

Se a arte contribui para a aprendizagem mais abrangente, sua inibição na educação por meio do currículo redundaria em repressão à subjetividade, à criatividade, à diversidade e à liberdade, no entanto, a inserção efetiva do elemento artístico em educação, precisa estar explicitado em lei e cultivado pelo sistema de ensino, porque, não queremos imaginar um ensino de Arte como o do tempo da "mordaça artística e cultural" como nos anos do regime militar, onde a imposição tolhia a criatividade. Temos que empregar esforços para enfraquecer a previsão declarada na triste denúncia de Arroyo (2013, p.51), que afirma que a educação brasileira está caminhando para "um currículo e uma docência sem liberdade de ousadias criativas".

Apesar do momento histórico revelar indícios de que a Arte-Educação está retrocedendo do ponto de vista da legalidade curricular com relação ao que tem sido idealizado pelos arte-educadores, devemos encarar os fatos como obstáculos a serem superados e não como determinações irremovíveis. Pensar currículo nesses termos é desaprovar a fixidez e ousar a mudança, entendendo que assim como a arte é por si mesma "subversiva", o seu ensino não pode ser passivo e domável por regras externas à sua natureza. Também a prática curricular se constitui sob articulações discursivas e não sob algo pré-determinado, de modo que, "se o currículo é entendido como planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura, isso também depende de articulações discursivas, não de uma propriedade intrínseca a um objeto [...] um dado inequívoco" (LOPES, 2015).

Finalizando esse capítulo, queremos concordar com a expressão de Corazza (2016), quando afirma que o nosso pensamento e sentimento sobre a BNCC devem ser percebidos como abertura para a formulação de novas problematizações e não como algo pronto e acabado. O

que percebemos com respeito à Base Nacional, deve ser encarado como currículo que dê vasão a processos de singularização, absorva zonas de indeterminação e ultrapasse o conceito de verdade. Um sentimento que permita o acaso, inclua novas dinâmicas que diminua os sintomas sociais das palavras calcadas e sequestre a posição sacrificial dos professores e os disponham em um necessário devir-revolucionário. Isso para pensar o currículo para além do básico, para o que lhes competem como protagonistas diários de sua docência.

No próximo capítulo apresentamos e discutimos contribuições de algumas pesquisas de mestrado que investigam o ensino de Arte e seu currículo, através de um estudo do tipo Estado da Arte, com base nos significantes “Polivalência” e “Abordagem Triangular”.

CAPÍTULO 3

A POLIVALÊNCIA E A ABORDAGEM TRIANGULAR NO CURRÍCULO DO ENSINO DE ARTE: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DA ARTE

"Toda a minha vida de artista não passou de uma luta constante contra a reação e contra a morte da arte."

Pablo Picasso

Neste capítulo apresentamos um estudo do tipo Estado da Arte e nele investigamos cinco dissertações de mestrado feitas a partir de pesquisas realizadas em quatro estados brasileiros, sendo duas em São Paulo e três feitas nos estados da Paraíba, Ceará e Santa Catarina. As pesquisas se debruçam em temáticas que envolvem o currículo da Arte-Educação que suscitaram questionamentos diversos ligados a: discursos e práticas de ensino; reflexos da formação dos professores para o ensino de Arte; inadequação do ambiente escolar para a consolidação da política curricular em Arte; discursos de professores e representantes de órgãos educacionais sobre a implementação de mudanças no currículo mediante a leis, etc.

Utilizamos a modalidade de pesquisa do tipo Estado da Arte, em especial para este capítulo, para investigar as principais questões que enfrenta o ensino de Arte nas escolas brasileiras com referência ao currículo e à prática pedagógica, a partir dos significantes (palavras-chave): "Ensino de Arte e Polivalência[33]" e "Ensino de Arte e Abordagem Triangular"; esses significantes fazem referência às principais orientações para a prática curricular que tem demandado na Arte-Educação brasileira como anunciamos no Capítulo II desta pesquisa.

Apresentamos o caminho metodológico usado em cada pesquisa, suas modalidades, aportes teóricos utilizados nas análises, perfis dos sujeitos, autores mais discutidos. Também os conteúdos das dissertações com referência às discussões teóricas e dados apresentados, comparando resultados e fazemos as inferências julgadas necessárias.

Para esta pesquisa que investiga os sentidos produzidos pelos professores (as) em seus discursos produzidos no ensino de Arte, este estudo do tipo Estado da Arte contribui ao

[33] A palavra Polivalência aparecerá neste estudo com letra maiúscula por corresponder um importante elemento epistemológico para o ensino de Arte (O AUTOR, 2019).

demonstrar conhecimentos atuais sobre a efetivação do currículo de Arte que pode ser comparado e dialogado com os dados adquiridos em nosso objeto de estudo.

No quadro abaixo estão dispostos os títulos das dissertações analisadas, o ano em que foram feitas e seus autores pesquisadores:

Quadro 1 – Lista das dissertações analisadas, ano e autores.

ANO	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)
2015	A arte na educação escolar: entre concepções e práticas	Marcia Akaui Moreira
2016	Aula como ato criativo e educador propositor	Eleni Jesus Souza
2016	A implementação da Lei 11.769/2008: um estudo na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina com foco na grande Florianópolis	Helena Villa Garcia Vasconcelos
2013	O ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas do ensino médio de João Pessoa-PB	Hamilton Freire Coelho
2012	O saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental	Marcos Aurélio Moreira Franco

Fonte própria.

Conforme Ferreira (2002), uma pesquisa do tipo “Estado da Arte” ou “estado do conhecimento”, busca fazer um levantamento das produções acadêmicas mais recentes em artigos, periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, etc., feitas em torno de um determinado tema de pesquisa. É um estudo que requer levantamento bibliográfico prévio para se identificar o que se tem pesquisado sobre determinado tema. Isso é feito, muitas vezes, para se adquirir uma fundamentação teórica mais atualizada; serve de indicador para se justificar os limites, contribuições e relevância da pesquisa que se quer realizar, entre outros. No nosso caso, que tomamos como aporte teórico para análise dos dados desta pesquisa uma orientação pós-estruturalista, com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, fizemos este estudo visando, além do levantamento de informações sobre o ensino de Arte em sua prática curricular, a observação das teorias de análise utilizadas pelos pesquisadores e descobrimos que, das muitas dissertações que foram buscadas para a seleção deste Estado da Arte, nenhuma tem como aporte teórico de análise a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, o que dá a esta pesquisa certo pioneirismo neste quesito.

A análise com base nos significantes “Polivalência” e “Abordagem Triangular” se justifica pelo motivo deles serem percebidos como antagônicos na história do ensino de Arte e atuarem como “significantes flutuantes” no currículo em uma “lógica de equivalência” e que

refletem epistemologias pautadas em tendências discursivas educacionais que buscam direcionar o modo como se ensina Arte na escola. A “Polivalência” e a “Abordagem Triangular” representam o embate entre um discurso de Arte-Educação positivista e tecnicista em disputa com um discurso de orientação pós-moderna e interdisciplinar. Ambas representam interesses curriculares que disputam significação e hegemonia no currículo (LOPES; MATEUS, 2011; COSTA, 2012).

A “Polivalência” se impõe como resquício de um período histórico da educação brasileira onde, através do discurso Tradicional, se acreditava que a escola deveria reproduzir conhecimentos essenciais à sobrevivência das civilizações, cujo foco do ensino de Arte estava mais na codificação e reprodução do que na interpretação e criação, e depois com o Tecnicismo, a escola se constituía como uma espécie de agência de formação e qualificação a serviço da economia de mercado que exigia preparação técnica dos indivíduos quando os trabalhos de Arte eram mais de experimentação técnica e utilitários. Essa influência sobre a educação foi hegemônica no período anterior à Lei 9394/96 e produziu um currículo com direcionamentos pedagógicos e didáticos correspondentes às aspirações econômicas da época que recaíram sobre a disciplina de Arte e as demais. Os sentidos produzidos sob essas orientações sobrevivem na educação escolar e disputam espaço até hoje, em um currículo que, na prática, é epistemologicamente e metodologicamente multifacetado e isso não pode ser entendido como algo necessariamente negativo, considerando que é da natureza do currículo ser dinâmico e imprevisível (LOPES, 2015).

A principal crítica que recaia sobre Polivalência é o desdobramento de um mesmo professor sobre as áreas de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. A partir dessa última LDB, essa forma de ensino que fragmentava Arte-Educação na antiga Educação Artística deveria ter sido superada, mas isso não aconteceu como se esperava, mesmo com uma nova proposta metodológica, embasada em uma nova “Abordagem” a partir da introdução dos PCNs de Arte.

O discurso da “Abordagem Triangular” que, apesar de trazer orientação para o modo como deve ser conduzido as aulas de Arte, conforme Barbosa (2010a), não deve ser interpretada como metodológico, mas como epistemológico, ou uma forma de discurso curricular com abertura ao pensamento crítico e a criatividade. É um discurso de orientação filosófica pós-moderna e pós-estrutural, e envolve interação, diálogo, multiculturalismo, e articula arte, expressão e cultura na sala de aula (Ibid.). É importante destacar que essa Abordagem que foi instituída como discurso curricular hegemônico do ensino de Arte a partir dos PCNs de Arte, foi a resposta às demandas dos arte-educadores que, antes da LDB 9394/96, se antagonizavam

com o currículo de Arte exigido durante o governo militar protagonizado pela Polivalência, como temos anunciado no Capítulo II desta pesquisa.

3.1 Caminho metodológico do Estado da Arte e das pesquisas abordadas

Para a busca e escolha das pesquisas acadêmicas discutidas neste estudo, fizemos um recorte temporal de 5 anos entre os anos 2012 a 2017, considerando que as pesquisas são mais próximas do nosso tempo histórico (2019), portanto do atual contexto educacional, e também pelo motivo desse ter sido um período fértil em produções sobre o currículo de Arte no banco de teses pesquisado. Assim, definimos a busca unicamente pela modalidade "dissertações", deixando de fora comunicações, artigos, teses, periódicos e outros, pelo motivo do curto espaço de tempo que dispomos para elaboração dos estudos e da pesquisa durante o mestrado.

A partir dos significantes: "Ensino de Arte, Abordagem Triangular" e "Polivalência", foram feitas as buscas no banco de teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[34] (BDTD) e foram encontradas com o significante "Ensino de Arte" 1468 dissertações, com o significante "Abordagem Triangular" 194, e com o significante "polivalência" 38.

Na segunda etapa da busca; desta vez lançando mão do critério da "ocorrência simultânea das palavras-chave", fizemos a busca com os significantes "Ensino de Arte e Abordagem Triangular" e foram encontradas 23 dissertações e com o significante "Ensino de Arte e Polivalência" 5. Esse mapeamento selecionou 28 dissertações de mestrado que foram lidas, considerando as problemáticas, objetivos e contextos. Dessas, selecionamos 5 que julgamos mais pertinentes analisar por sua maior aproximação à temática de currículo e à prática educativa no ensino de Arte que apresentaram maior aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa.

Na apresentação da análise das pesquisas selecionadas nesse capítulo, discorremos sobre a modalidade de pesquisa realizada; temas abordados; objeto de pesquisa; sujeitos participantes; metodologias utilizadas; perspectiva de análise e resultados encontrados.

[34] O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional (BDTD, 2019, s/p.).

Todas as dissertações abordadas neste estudo são empíricas e qualitativas. Conforme Demo (2000, p. 20) a pesquisa dedicada ao tratamento da "face empírica e fatual da realidade produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatual". A valorização da pesquisa empírica se acentua na possibilidade de oferecer maior segurança às argumentações, por mais singelas que sejam à base dos fatos. A pesquisa empírica tem a característica de apresentar dados amostráveis que possibilitam a aproximação prática e o confrontamento do pesquisador diante dos mesmos; esses dados adquirem significado com base no referencial teórico escolhido para análise (DEMO, 1994).

As análises utilizadas nas pesquisas são qualitativas sob a justificação de tratarem do estudo de fenômenos socioeducacionais que envolvem em suas relações subjetividades, sentimentos e situações contingentes, devido a contextos dos ambientes e vivências. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pretensão de se recolher dados no ambiente natural, onde as ações ocorrem, com a descrição das situações vividas pelos participantes e com a interpretação dos significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa.

Entre as tipologias das pesquisas qualitativas, quatro foram *"estudos de caso"* e uma se utilizou da *"hermenêutica dialética"*, mas com apoio operacional na *"análise de conteúdo"*.

Das quatro análises feitas com "*estudo de caso"* algumas apresentaram aporte teórico em Minayo (2004) e outras não revelaram o aporte escolhido, o que pontuamos como lacuna e falta de rigor metodológico por parte dos pesquisadores. Esses "estudos de caso", analisaram problemas que envolvem a prática da Polivalência no ensino de Arte; aplicação da Abordagem Triangular em aulas de Arte e a temática da docência e currículo em Arte.

A pesquisa que fez análise se utilizando da *"hermenêutica dialética"*, fundamentou-se em Minayo (2003; 2006), com apoio operacional na "*análise de conteúdo"* fundamentada em Bardin (1977), e analisou como os professores entendem e constroem as suas práticas pedagógicas através da Abordagem Triangular.

Nem todas as pesquisas deixam claro o porquê da escolha da modalidade de ensino e dos perfis de sujeitos envolvidos, dando a entender que essa informação é irrelevante e que em nada interfere no que se propõe analisar. Acreditamos que tanto as modalidades de ensino que inferem diretamente nas faixas etárias e níveis de aprendizagens, bem como os perfis dos sujeitos em seus contextos sociais e culturais devem ser valorizados numa pesquisa, pois os mesmos não se constituem dissociados desses elementos no espaço educativo. Roazzi (1987) afirma que em uma investigação que se considera as habilidades dos indivíduos, deve ser considerado o contexto que os envolve.

Os alunos participantes das pesquisas são em grande parte moradores de bairros populares e das diversas faixas etárias, desde o público infantil até estudantes da EJA. Quanto ao quantitativo desses alunos, a maioria das pesquisas não dá número exato. Apenas uma pesquisa informa que investigou 61 participantes, talvez pelo fato dessa analisar um número mais limitado de alunos e em um mesmo local. Outras demonstram ter envolvido um quantitativo maior por pesquisarem escolas inteiras, inclusive em mais de uma cidade. Também foram pesquisadas instituições como as Gerências Gerais de Educação (GGE) e Secretaria Estadual de Educação (SEE). As pesquisas foram feitas em escolas públicas em âmbito do ensino fundamental I, fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os professores que participaram das pesquisas, em grande parte, não são graduados na área de Arte. Apenas alguns têm graduação em uma das linguagens artísticas, como a Música, por exemplo, mas o sistema de ensino os obriga a ensinar Arte nas várias áreas do conhecimento artístico, como mostraremos mais adiante. Alguns têm especialização em Arte-Educação e outros possuem formação em outras áreas como, por exemplo, Matemática e Ciências, e são lotados na disciplina de Arte.

Os instrumentos usados nas pesquisas para a coleta de dados foram: estudo bibliográfico, questionário, entrevista semiestruturada, observação, grupo focal, caderno de bordo e registro fotográfico.

Entre os autores mais citados nas cinco dissertações, consideramos no gráfico abaixo aqueles que têm pelo menos duas citações importantes em diferentes pesquisas discutidas nesse estudo:

Quadro 2 – Lista de autores mais citados nas dissertações analisadas

AUTOR (A) / N° DE CITAÇÕES			
Ana Mae Barbosa	14	**Ivani Fazenda**	3
Maria de Rezende Fusari; Maria de Toledo Ferraz	7	**Antônio Macena de Figueiredo; Soraia Goldinho Souza**	3
Maura Lucia Fernandes Penna	7	**Maria Amélia Santoro Franco**	3
Antônio Sampaio da Nóvua	4	**Henry Giroux**	3
Alice Casimiro Lopes	4	**Maria Cecília Souza de Minayo**	3
Laila Azizi Souto Ahmad; Cláudia Ribeiro Bellochio	4	**Maurice Tardif**	3
Laurence Bardin	3	**Paulo Freire**	2
John Dewey	3	**Dermeval Saviani**	2
Elliot Eisner	3		

Fonte própria.

3.2 Discussão das pesquisas que compõem o Estado da Arte

Nesta sessão faremos um diálogo sobre o que apresentam as pesquisas com referência aos significantes “Abordagem Triangular” e “Polivalência”, destacando questões relevantes referentes à Arte-educação e ao currículo. As pesquisas serão apresentadas em sequência por tópicos para melhor ordenação das discussões.

3.2.1 O ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas do Ensino Médio de João Pessoa-PB

Iniciamos o nosso diálogo com a pesquisa de Hamilton Freire Coelho (2013) que investigou a prática do currículo de Arte em escolas da EJA através de estudo bibliográfico, questionários, entrevistas e observação.

Coelho (2013)[35]afirma em sua fundamentação teórica que a Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa é reconhecida por muitos pesquisadores por ser um elemento que deu abertura a uma mudança conceitual no ensino de Arte no Brasil. Esse reconhecimento pode ser observado em todas as pesquisas escolhidas para este trabalho e verifica-se que Ana Mae Barbosa é a autora mais citada pelos pesquisadores. Carvalho e Carolino (2010) afirmam que a Abordagem Triangular busca contribuir para a superação da dicotomia existente entre cognição e emoção que é preponderante na educação escolar e que, nesse sentido, essa Abordagem desempenha um papel de divisor de águas ao propor o ensino de Arte com base nas etapas da leitura da obra de arte; do contextualizar o objeto artístico e produzir arte, de modo a possibilitar uma solução para os arte-educadores que sempre têm almejado uma orientação mais consciente para suas práticas pedagógicas em um currículo mais inclusivo e interdisciplinar.

O pesquisador discorre sobre o “fazer artístico”, o “apreciar” e o “contextualizar” que é a tríade de verbos que compõe a Abordagem Triangular e, com base nos resultados de sua pesquisa, chama a atenção para a necessidade dos professores de Arte terem conhecimento de como trabalhar os conteúdos de Arte por essa Abordagem. Alerta que pode ocorrer um mal-entendido por parte dos professores que podem restringir a atividade artística a mero fazer sem contextualização, através do simples ato de produzir obras que, muitas vezes, se resumem à

[35] Sempre que os pesquisadores forem citados aparecerão em negrito para não serem confundidos com os autores do aporte teórico (O AUTOR).

tentativa de cópia sem significados simbólicos para os alunos, como resultado de atividades direcionadas que não induzem à criatividade.

Fundamentado em Barbosa (1998), o pesquisador observa que na experiência com a Abordagem Triangular deve ser dado lugar às vivências, à construção social, histórica e cultural, porque a obra de arte, em certo ponto, traduz a cultura de quem a produz. No "apreciar", que também pode ser entendido como interpretação do objeto artístico pelo olhar crítico; argumenta que deve ser permitido ao estudante o ato de exercitar a percepção pessoal através do trabalho artístico analisado e isso não pode ser confundido com desvendar a técnica utilizada pelo artista ou presumir o que ele quis expressar, mas, permitir-se uma experiência estética, pessoal e autônoma de interpretação, a partir da observação do objeto artístico.

Sobre o verbo "contextualizar" da Abordagem, o pesquisador fundamenta que essa etapa é o momento em que o aluno analisa e interpreta a ideia expressa no objeto artístico, considerando o contexto social, político e cultural nele representado, ao mesmo tempo que busca em suas experiências um significado.

Barbosa (1998) ressalta que pelo viés da contextualização pode haver o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento no currículo e que, na proposta da Abordagem Triangular não há hierarquia com ordem rígida e sequencial de etapas porque é uma Abordagem "constitutiva, interacionalista, dialogal, multiculturalista e que é pós-moderna por tudo isso e por articular a arte com expressão e com cultura na sala de aula" (p. 41).

Foi necessária uma explanação detalhada sobre a funcionalidade da Abordagem Triangular à luz da teoria de Ana Mae Barbosa na pesquisa de **Coelho (2013)**, pelo motivo de uma denúncia apresentada, tanto em sua conclusão, quanto em outras pesquisas analisadas neste estudo, que é o fato de grande parte dos arte-educadores não conhecerem a Abordagem Triangular ou como aplicá-la nas aulas de Arte. O pesquisador conclui que o desconhecimento da Abordagem Triangular é devido à falta de formação específica em Arte-Educação por parte dos professores que lidam com o ensino de Arte e justifica que, devido a isso, muitos se inclinam à prática da Polivalência e acabam não dando conta de trabalhar as diversas linguagens artísticas de forma satisfatória, ficando na superficialidade, como alerta Salomé (2010):

> E o resultado desta polivalência ainda é visível no ensino da arte, com os professores tratando de forma superficial as diferentes linguagens acreditando estar trabalhando com todas de forma integrada. O trabalho escolar em arte produzido a partir desta metodologia fica voltado às técnicas de confecção de trabalhos, completamente desvinculados do saber artístico e desconhecendo o

> processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos (SALOMÉ, 2010, p. 2155)

A denúncia do pesquisador de que a falta de formação dos professores os torna ignorantes quanto à Abordagem Triangular e isso traz de volta a prática do ensino polivalente, nos faz refletir sobre que o currículo é configurado também no jogo das circunstâncias, e exatamente por isso é incerto e precário e não pode se esperar linearidade nele; é híbrido por suas tensões e contradições em sua multiplicidade de discursos, produz ambiguidades, zona de escape dos sentidos (LOPES, 2006).

O pesquisador **Coelho (2013)** comenta que alguns professores até conseguem fazer uma educação interdisciplinar em Arte, mas bem distante do que é proposto pela Abordagem Triangular. Desenvolvem suas aulas de Arte com base na pedagogia libertadora de Paulo Freire, que é muito difundida na EJA e a consideram eficaz, mas que, pelo fato de não ter sido pensada para o ensino de Arte, que se dedica à habilidade artística e reflexão estética, não atinge os objetivos desejados. Nessa crítica, o pesquisador infere que por uma questão cultural do ensino da EJA os professores de Arte se inclinam à pedagogia freiriana por falta de formação específica em Arte-Educação.

Independente da justificativa do pesquisador para essa questão, quanto à aplicabilidade do currículo oficial com base na Abordagem Triangular, fica evidente que "na constituição do conhecimento escolar entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento"; nisso compreendemos que o que é considerado legítimo, como no caso da Abordagem, não consegue ocupar uma posição fixa no currículo devido ao discurso curricular que produz deslizamentos e dá espaço a outros significantes (LOPES, 2006).

O pesquisador afirma que a falta de metodologia apropriada, falta de sala de aula adequada, falta de carga horária suficiente e falta de livro didático e outros materiais necessários, contribuem para a inviabilidade do ensino de Arte, a ponto de promover a evasão dos alunos no componente curricular. Sobre isso, Auriglietti (2014) argumenta que: "o abandono e a evasão escolar alicerçam-se em múltiplos fatores, interligados e combinados, tendo no sistema educacional brasileiro uma de suas principais falhas, devido à ineficiência dos gastos públicos com a educação" (p. 4).

A pesquisa explicita uma situação de improviso e falta de acompanhamento em que se encontra a Arte-educação nas escolas pesquisadas, o que revela a fragilidade da área e o

descompromisso do sistema de ensino que está em desacordo com a LDB 9.394/96 e com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte-Educação.

É inegável que se necessita de mudanças para que sejam sanados problemas na educação escolar e, muitas vezes, mudanças requerem conscientização e envolvimento de todo um grupo social. De acordo com Salomé (2010), para que uma mudança seja efetivada na educação, deve ser incorporada por todas as instâncias responsáveis pelo processo, porque senão, mesmo que uma mudança esteja garantida em lei é possível que não se efetive enquanto objetivos reais.

Conforme Saviani (2003), não basta que se institua uma proposta em lei, desconsiderando uma cultura escolar já constituída que pode resistir a mudanças. Primeiro é preciso que a cultura seja transformada. Nisso entendemos que é necessária a "universalização" de uma ideia que emerge de uma particularidade pare que aconteça as mudanças em educação. Nesse raciocínio compreendemos que discursos circundantes se tornam hegemônicos quando alcançam uma dinâmica de conhecimento que articule entendimento, a ponto de tornarem universais certas particularidades (LACLAU; MOUFFE, 2015). Assim, é preciso que haja certo consenso por parte das instituições normatizadoras do ensino, inclusive para que seja garantido o que já está posto em lei, para que conquistas se efetivem em Arte-educação.

De acordo com o resultado da análise dos dados de **Coelho (2013)**, a falta de formação dos professores de Arte, dentre outros condicionantes, pode ser o principal motivo do fracasso desse ensino que tem por causa principal o desconhecimento das "metodologias corretas". Comenta que se houvessem cursos de formação, possivelmente não haveria a tentativa de Polivalência e certamente os resultados seriam outros. Neste ponto, queremos concordar com o pesquisador de que a formação dos professores deve ser assegurada e frisar que é preciso que haja a efetivação das políticas comprometidas com a formação dos arte-educadores e outras necessidades da área. De acordo com Salomé (2010), depende de maior empenho das instâncias regulamentadoras do ensino em implementar as conquistas garantidas em lei para que não haja retrocessos:

> A realidade é cercada por alguns fatores: as políticas públicas não levam em conta as mudanças nas diretrizes para formação de professores de Arte que preveem o fim da polivalência. Os editais para concursos públicos visando à contratação de professores para o Ensino Fundamental e Médio, traz a especificidade da área de formação, mas na prática o professor é conclamado a trabalhar na polivalência (SALOMÉ, 2010, p. 2156).

Certamente que para além da falta de cursos de graduação e formação continuada em Arte-Educação, existem outros fatores que determinam a posição da disciplina de Arte na educação escolar. As visões pedagógicas regionais, por exemplo, são discursos que se hegemonizam e, muitas vezes, determinam a identidade de uma área de ensino e podem influenciar tanto na atuação dos professores, quanto nas decisões das instituições normatizadoras do ensino sobre uma área de conhecimento.

Veremos, conforme os dados de outra pesquisa, que a Polivalência que é reconhecida como algo a ser superado no ensino de Arte, desde a introdução dos PCNs Arte, é aceita com normalidade nas escolas públicas de todo um estado da federação, com o aval das secretarias de educação dos municípios, o que confirma a possibilidade de uma cultura regional determinar os contornos de uma forma de ensino, ou de um currículo de determinada área, de modo que, não existe centro instável, porque o currículo é sempre "sujeito à disputa, no tempo e no espaço", dentro dos contextos de sua atuação, e "os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas" (LOPES, 2015, p. 447).

3.2.2 A implementação da Lei 11.769/2008: um estudo na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina com foco na grande Florianópolis

Essa pesquisa foi feita por de Helena Villas Garcia Vasconcelos (2016) e investigou a implementação da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de Música nas escolas da rede pública.

A pesquisa coletou dados de professores licenciados em Música que atuam como professores de Arte e também dos gestores das instituições responsáveis pelo ensino escolar no Estado. A coleta dos dados se deu através de entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Essa pesquisa demonstrou que o ensino de Arte praticado de forma polivalente é comum nas escolas do Estado de Santa Catarina e legitimado pelas instâncias regulamentadoras do ensino.

Na pesquisa apresentada anteriormente, **Coelho (2013)** justifica a prática do ensino polivalente ao não investimento na área, que resulta na falta de formação dos professores, falta de materiais e espaços adequados para as aulas; já nessa pesquisa de **Vasconcelos (2016)**, a justificativa recai sobre o aspecto cultural e não sobre a falta de investimento e outros. As instâncias de ensino da educação pública do Estado de Santa Catarina, e mesmo os professores aprovam a Polivalência no ensino de Arte como prática educacional normal que segue como já vinha sendo praticada há muito tempo, mesmo contrariando as orientações legais. A pesquisa

demonstra que esse Estado não implementou a Lei 11.769/2008, que determina a obrigatoriedade ao ensino de Música nas escolas do modo como foi previsto, por interpretá-lo de forma equivocada, como sendo parte do ensino polivalente na disciplina de Arte.

Os gestores e assessores dos órgãos competentes da administração escolar do Estado de Santa Catarina: Gerência Regional de Educação (GGE) e Secretaria de Estado da Educação (SEE), entrevistados na pesquisa, afirmaram que os professores de Arte devem ensinar os conteúdos das linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, de forma polivalente. Os professores de Arte que têm formação em uma das linguagens artísticas, como a Música, por exemplo, disseram que trabalham com base em um currículo polivalente por exigência das coordenações de suas escolas, e mesmo se sentindo deslocados por ensinarem conhecimentos estranhos à sua formação acadêmica, acham normal a exigência. Eles argumentaram que a implementação da Lei 11.769/2008 só veio a validar o trabalho de música que eles já vinham fazendo em suas aulas de Arte. Os discursos desses professores revelam, além da aceitação com normalidade do ensino polivalente, a não compreensão sobre o que é determinado em lei para o ensino de Arte e o desconhecimento da Lei 11.769/2008 que propõe a criação de uma disciplina escolar exclusiva para a educação musical.

Os dados apresentados nessa pesquisa de **Vasconcelos (2016),** mostram que uma unidade da federação inteira caminha por uma via educacional divergente com o currículo instituído para o ensino de Arte com base na última LDB por uma questão cultural instituída. O Estado evita a implantação da disciplina de Música, incorrendo na sobrecarga de outra disciplina que já enfrenta problemas com o excesso de conteúdos que, conforme o currículo oficial, deve se desvencilhar do ensino polivalente. Fica claro que demandas localizadas podem fortalecer discursos a ponto de concorrer com discursos hegemônicos, nisso vale dizer que um discurso antagônico, pode ser produzido por posições várias de dinâmicas contingentes, assim, uma particularidade pode assumir certo nível de universalidade de modo provisório e contingente (LOPES, 2006).

De acordo com Penna (2007), a prática da Polivalência no ensino de Arte, na antiga Educação Artística, só contribuiu para um ensino superficial das linguagens artísticas, o que fez com que os arte-educadores se mobilizassem para extirpá-la do ensino, e se mobilizassem para a instituição do ensino por linguagem específica de acordo com a formação dos arte-educadores, o que gerou mudanças na lei:

> O esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística, promovido pela prática e formação polivalente na Educação Artística, foi intensamente discutido na academia e nos encontros da área, inclusive nos congressos da FAEB/ Federação de Artes Educadores do Brasil. Deste modo, **foi-se** consolidando **a defesa da formação e da atuação nas áreas artísticas específicas**, o que se refletiu, inclusive, no abandono do termo Educação Artística na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96" (PENNA, 2007, p. 2, grifo nosso).

A constatação de **Vasconcelos (2016)** sobre a naturalidade do ensino polivalente em Arte no Estado de Santa Catarina é um dado preocupante porque denuncia, não somente a incorreta aplicação da Lei 11. 769/2008 sobre a inserção da Música como disciplina com objetivos próprios, mas também o modo fragmentado como é praticado o ensino de Arte nas escolas estaduais que contraria a LDB 9.394/96 e as orientações dos PCNs de Arte. Conforme essa LDB, "cada linguagem artística deve ter seu próprio campo epistemológico" e sua própria singularidade, por isso exige "abordagem pedagógica específica" e, consequentemente, formação especializada para cada linguagem, muito embora os PCNs não deixem claro como as escolas devem organizar os currículos para oferecer todas as linguagens artísticas durante a educação básica sem a prática do ensino polivalente (BRASIL, 1996).

O ensino de Música proposto na Lei 11. 769/2008, que deveria ser uma disciplina independente e com carga horária própria, interpretado como componente de Arte fica limitado, concorrendo com outros conteúdos de Arte-Educação, numa carga horária que já é reduzida. Sobre essa questão, Queiroz (2012) afirma que não é possível condensar em uma única disciplina os conhecimentos relativos ao campo da Música, do Teatro, da Dança e das Artes Visuais, e que esses conteúdos devem ser caracterizados como disciplinas específicas, devido à complexidade de cada linguagem. É considerável essa afirmação uma vez que existe o paradoxo entre a infinidade de conteúdos das várias linguagens artísticas para a pouca carga horária oferecida para o currículo de Arte.

Com base nos resultados apresentados nas pesquisas de **Coelho (2013)** e de **Vasconcelos (2016)**, podemos concluir que, para além da formação dos professores e aquisição de melhor infraestrutura para as aulas de Arte, também é preciso que haja melhor engajamento das secretarias de educação e órgãos de governos sobre o que compete a essa área de conhecimento, e também dos professores que precisam superar os padrões e estigmas estabelecidos em âmbito educacional que, muitas vezes, podem impedir os avanços.

3.2.3 Aula como ato criativo e educador propositor

Essa pesquisa foi feita por Eleni Jesus Souza (2016) em uma escola do ensino fundamental II da Rede Pública de Ensino de Itapetininga-SP. Nessa pesquisa a "Polivalência" e a "Abordagem Triangular" são investigadas em atividades artísticas.

Souza (2016) desenvolveu um "estudo de caso" com atividades de Arte em uma turma do 6º ano, utilizando-se, tanto do ensino polivalente, quanto da Abordagem Triangular e chegou à conclusão de que a interdisciplinaridade propiciada pela Abordagem favorece ao pensamento estético, artístico e crítico dos alunos e a Polivalência não.

Através de um questionário com questões abertas, foi feita uma sondagem dos discursos apresentados pelos professores de Arte sobre a proposta curricular em Arte-Educação e foi constatado que esse ensino divide opiniões pela maneira como são adotadas as metodologias pelo sistema de ensino. Segundo os professores, se apresenta uma proposta pedagógica, mas a cobrança da prática metodológica é dissonante e até divergente com a proposta apresentada.

Um ponto que se destaca nessa pesquisa é que a pesquisadora, não somente "constata" empiricamente a "superioridade" da interdisciplinaridade através da Abordagem Triangular, como faz uma abordagem teórica detalhada sobre o porquê da adaptação da Polivalência ao ensino no Brasil, e sob qual finalidade. **Souza (2016)** fundamenta que os motivos que deram entrada à Polivalência na educação brasileira desvelam as intencionalidades de um projeto sócio-político amplo que envolveu também a educação. Afirma que o modo como o ensino de Arte foi instituído têm uma explicação histórica e que as concepções de polivalência e professor polivalente surgem no Brasil após 1960, a partir da reorganização do contexto socioeconômico. Essa forma de ensino ganhou força em um momento da história no qual a teoria do desenvolvimento econômico precisava ganhar força, quando o foco era o progresso econômico e a distribuição de renda, e também a necessidade de melhoria do nível de especialização dos trabalhadores. Nesse contexto, ideias neoliberais difundidas mundialmente foram implícitas na reforma do Estado brasileiro, com vias de promover a reestruturação do capital em combate à crise que teve início no final da década de 1970, crise essa, que se acentuou no final dos anos de 1980, época em que houve o desmonte do "Estado de Bem Estar Social[36]".

[36] No século XX, a partir dos anos de 1930, entra em vigor um novo modelo econômico conhecido por Estado de Bem-Estar Social, Estado Interventor ou Welfare State. Após a Primeira Guerra Mundial (1918), e a Crise Econômica de 1929, o capital entra em crise e um novo modelo é demandando para manter o capital vivo. Assim de forma contraditória, mas apresentando-se como uma alternativa, o novo modelo de Estado Interventor tem

Considerando que a escola, da forma como conhecemos, desde a ascensão burguesa, é pensada como instituição de formação da sociedade para a manutenção do sistema econômico, portanto não é de se admirar que métodos de produção tenha inspirado métodos de ensino. Não é à toa que quando o ensino de Arte ganha obrigatoriedade como disciplina polivalente a partir de 1971 com a LDB 5692/71, o Tecnicismo ganha força na educação com objetivo de formação para o mercado de trabalho. Destacamos essa contextualização histórica apresentada nessa pesquisa, porque acreditamos que é importante se entender as relações históricas, para percebermos que decisões feitas em educação podem reverberar em consequências diversas e influenciar práticas educacionais que se repercute por muito tempo; como é o caso da Polivalência no ensino de Arte, que teve origem em um momento histórico em que a economia deu luz ao Tecnicismo durante o governo militar.

É interessante como o cenário da economia influencia os direcionamentos em educação. Atualmente vem à baila nas discussões não hegemônicas dos arte-educadores a denúncia de que o ensino polivalente é fortalecido pela BNCC, por conta desta ter sido construída sob forte influência neoliberal e que o ideário de formação das classes populares para se submeterem ao sistema econômico está nas entrelinhas de suas propostas de ensino, como exemplifica Marsiglia (2017):

> Ao enfatizar as "habilidades", as "competências", os "procedimentos" e a "formação de atitudes", e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao "empreendedorismo". Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação "flexível". (MARSIGLIA, *et all*, 2017, p.119, grifos da autora).

O ensino tecnicista ganhou expressão na chamada Educação Artística, principalmente a partir de 1971, quando geralmente não havia espaço para a criatividade e criticidade na escola, de maneira que os alunos eram conduzidos por um currículo escolar gessado, onde o cumprimento do programa pré-estabelecido era o elemento mais importante. Os conteúdos para o ensino de Arte se mostravam descontextualizados das vivências dos alunos onde se exigia conhecimentos sobre nomes de artistas, acontecimentos históricos, estilos, épocas

---

como características a promoção e a defesa aos direitos sociais e representa um sistema político e econômico com base na livre empresa, mas com a presença do Estado nos assuntos sociais (SOUZA, 2018).

comemorativas, etc., e a produção dos alunos traduzia uma arte utilitária com confecção de cinzeiros feitos com palitos de picolé, decoração com colagem em vasilhas de cerâmica, pinturas com lápis de cor feitas sobre figuras prontas mimeografadas, etc.

A pesquisa de Souza (2016) demonstra que a Polivalência é um tema sempre insurgente e que sobrevive de forma sutil, mesmo em instituições educativas que se declaram atuar conforme a proposta curricular dos PCNs de Arte, como as escolas de São Paulo que participaram da pesquisa. Os dados revelam que o material didático usado para auxiliar nos planejamentos dos professores são desconexos com os Parâmetros Curriculares como, por exemplo, o *"caderno do professor"*, que apresenta atividades tendentes ao ensino polivalente, deixando os professores com sentimento de despreparo diante de conteúdos que não dominam, por serem estranhos à sua formação. Isso faz com que eles sejam obrigados a adquirir conhecimento de outras linguagens artísticas, sem falar nos conhecimentos pedagógicos que precisam dominar das diferentes linguagens.

Souza (2016) esclarece sobre a orientação que recebe os professores do modo como ensinar Arte no Estado de São Paulo. Diz que, de acordo a Secretaria da Educação do Estado, as quatro linguagens (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança) devem ser ensinadas na disciplina de Arte, mais deixa muito vago a forma como essas linguagens devem ser trabalhadas pelos professores. Comenta que o texto dos PCNs é genérico e não determina a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas e muito menos por apenas um mesmo professor. Como não existe mais licenciatura em Arte no país para o ensino polivalente, mas apenas graduações em linguagens artísticas específicas, é repassado para as escolas de Itapetininga-SP que o arte-educador deve focar em sua área de formação e fazer pontes entre as outras linguagens por meio do "*Caderno do Professor*", que é um manual fornecido pela Secretaria de Educação, mas, conforme mostra a pesquisa, o conteúdo apresentado nesse caderno é fragmentado e polivalente.

A pesquisadora fundamenta de que existe uma frágil separação entre os conceitos de Interdisciplinaridade e Polivalência com a qual os professores de Arte têm que conviver quando lhes é cobrado um trabalho interdisciplinar, enquanto é oferecido um material de apoio polivalente, deixando os professores, de certa forma, diante de um impasse.

A maneira como atua o ensino de Arte na rede pública de ensino pesquisada remonta o problema da Arte-Educação denunciado no passado de modo inverso: antes se oferecia uma formação polivalente insuficiente aos professores que não davam conta de trabalhar todas as linguagens artísticas em sala de aula; hoje se oferece ao professor, graduação em apenas uma

das linguagens, enquanto é cobrado conhecimento em todas elas. Fica evidente que, neste caso, o fato do sistema de ensino não se adequar às diretrizes maiores, abre brechas para desproporções e desarticulação dos propósitos que deveriam atuar para "realização" da proposta curricular instituída e não enfraquecê-la.

A pesquisa demonstra que existe uma linha frágil no entendimento do que seja "Interdisciplinaridade" e "Polivalência" no ensino de Arte, dentro da realidade apresentada na pesquisa. Barbosa (apud SOUZA 2016, p. 22) comenta que "a Polivalência não é interdisciplinaridade e a prática interdisciplinar não é um modo simplista de juntar disciplinas". Observa que nesse ponto, reside a aflição do arte-educador quando ele mesmo passa a ser pesquisador de sua própria atuação docente em tentar se situar como professor interdisciplinar e que, a possível solução para o problema não está em algo alheio ou fora do universo de sua atuação. Comenta a pesquisadora que "um educador interdisciplinar não vê o ensino de forma fragmentada, mas vê como um educador propositor que age, pensa e executa as suas atividades interdisciplinarmente, mesmo que a ele seja imposto um currículo fragmentado"(SOUZA, 2016 p. 22). Ressalta que os professores são colocados numa "linha tênue" entre Interdisciplinaridade e Polivalência quando lhes é cobrada uma prática interdisciplinar a partir de um suporte pedagógico polivalente, o que desencadeia um impasse que deve ser enfrentado com a especificidade de cada formação, o que torna possível a reflexão sobre a necessidade do conhecimento de cada linguagem artística na escola e sua importância no conjunto do conhecimento em Arte.

Souza (2016) coloca o entrelaçamento entre conhecimento das linguagens artísticas e interdisciplinaridade como proposta. Com esse intento ela defende a interdisciplinaridade como saída para o professor de Arte com respeito à prática polivalente; como uma forma de remover a fragmentação desse ensino, conservando a variedade das linguagens artísticas de forma interdisciplinar. Contudo, é preciso que se observe como essa interdisciplinaridade seria instituída no currículo de Arte, para que não sejam resumidos ou tornados superficiais os conteúdos das várias linguagens artísticas que enriquecem a disciplina, e que o estudante tem direito a conhecer.

A mais conhecida arte-educadora brasileira dá exemplo de algumas secretarias de educação que usaram da interdisciplinaridade para tentar juntar todas as linguagens artísticas com Literatura e o resultado foi a reafirmação da linguagem discursiva como supremacia na escola e o empobrecimento da produção artística dos alunos. Nas palavras dela: "essa é uma forma de eliminar as outras linguagens de Arte, fazendo prevalecer o espírito educacional

hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e consequente desprezo pela linguagem visual" (BARBOSA, 2012, p.13-14) Neste caso, a saída para a inibição da prática polivalente em aulas de Arte deve considerar os processos e pesar os prejuízos.

Souza (2016) desenvolveu atividades de Arte com 61 alunos usando a Abordagem Triangular como base para a interdisciplinaridade e, em outro momento, realizou outras atividades através do ensino polivalente, com conteúdos artísticas fragmentados das várias linguagens. Ao final das atividades chegou à conclusão de que a aprendizagem demonstrada pelos alunos a partir da proposta interdisciplinar é notadamente superior a outra com base no ensino fragmentado. Justifica que o envolvimento da turma é bem maior quando pode haver o diálogo contextual entre as atividades trabalhadas. Isso reforça a importância da contextualização nas aulas de Arte, tanto do ponto de vista da necessária relação entre os conteúdos, quanto da relação desses conteúdos com o currículo oculto[37] que traz cada aluno da sua própria vivência. Barbosa (2010) observa que para que a Proposta Triangular seja efetiva, o currículo deve ser inclusivo, de modo que a criança seja respeitada em suas atribuições porque só através de

> Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2010, p.35).

A pesquisadora comenta em sua análise que é preciso que o professor de Arte considere a aula como momento criativo a ser construído na relação entre professor e aluno, sem se preocupar com um planejamento prévio que possa impedir a flexibilidade da relação professor-aluno-conhecimento. Afirma que a educação em Arte é mais que um simples processo de ensino-aprendizagem; é a construção de uma base educativa onde as habilidades se dialogam de modo a haver um intervir "numa relação entre mestre e aprendiz, onde é valorizado o fazer com as mãos, o entender com a mente e o interpretar com o corpo"(SOUZA 2016, p. 74). Observa também que é necessário ser criativo, e que o ato criativo sempre nos desafia no

[37] Existe a dimensão oculta do currículo que emerge de situações não previstas e que corroboram para formação sociocultural do indivíduo. É o currículo dinamizado pelas reações e iniciativas dos alunos, o que exige por parte do professor um trabalho de improviso, porém consciente em sala de aula para manutenção do curso e das intenções educacionais (PERRENOUD, 1995).

cotidiano em coisas que nos passam despercebidas como, por exemplo, o desafio da criação na elaboração de um texto por um pesquisador, no processo de produção de uma obra por um artista, na elaboração de uma aula por um professor, etc.

Acreditamos que a principal função da arte é pôr em ação a habilidade criativa a qual se aflora por impulso da imaginação e cabe à escola despertar esse impulso em seus alunos. Na escola, possivelmente não existe uma área de conhecimento mais aberta às possibilidades criativas que a área de Arte. Vygotsky (2009) esclarece sobre a importância do ato criativo e compreende que é a imaginação humana que dá luz à criatividade, é o elemento responsável pela criação das culturas e tudo mais que o ser humano tem construído no mundo:

> Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VYGOTSKI, 2009, p.14).

Com base no pensamento de Vygotsky a criatividade humana é como capacidade inesgotável, fonte de toda cultura e arte, portanto o arte-educador não deve pensar a educação em Arte como algo "acabável", ou que haja conteúdos que possam ser esgotados. Assim, o ato educativo deve ser pensado de modo consciente e aberto às atividades criativas em sala de aula; lugar em que o espaço de aprendizagem funcione como um campo de probabilidades onde tudo é atuante; onde os sujeitos: professor e aluno, se permitam serem ativos sem apego a um modelo preordenado de como seguir, sem as amarras de um currículo pré-estabelecido e rígido.

De acordo com Barbosa (2009) é indispensável a qualidade da experiência criativa no ensino de Arte para que a aula não se resuma a simples momento de aplicação de métodos para a transmissão de alguns conhecimentos, principalmente tratando-se da Abordagem Triangular que depende que o professor seja um mediador interativo, que leve o aluno à compreensão do artista, da técnica, da obra, da contextualização histórica e do ato criativo.

Com respeito à aplicabilidade da Proposta Triangular e a necessidade do estreitamento de laços entre professor e aluno para melhor abertura à aprendizagem, as conclusões da primeira pesquisa que apresentamos de **Coelho (2013)** fazem analogia com as conclusões da pesquisa de **Souza (2016)**. A primeira analisa o ensino de Arte na EJA, que é uma modalidade de ensino que se inspira na pedagogia freiriana que induz ao companheirismo e ao diálogo como constructo da relação favorável ao ensino-aprendizagem (FREIRE 2002); a segunda alerta da

necessidade de aproximação entre professor e aluno, numa relação de confiança para a mediação do conhecimento (BARBOSA, 2009).

De acordo com o que vimos até aqui nas pesquisas, os termos "produção de arte", "interpretação", "contextualização", "interdisciplinaridade", "criatividade" e "afetividade" são significantes associadas ao "sucesso do ensino de Arte", através da Abordagem Triangular que é apresentada como "discurso curricular correto" para a aplicação do currículo de Arte em refutação à Polivalência que "detém todos os males e nenhuma virtude", embora, o ensino polivalente sobreviva na Arte-Educação já por décadas.

Com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), os significantes flutuantes "produção de arte", "interpretação", "contextualização" "interdisciplinaridade", "criatividade" e "afetividade" gravitam em torno da Abordagem Triangular que é o "ponto nodal"[38], que consegue articular discursivamente esses significantes, na investida de atingir "o sucesso do ensino de Arte", ou seja, o preenchimento do universal. No entanto, tal preenchimento é sempre contingente, provisório e precário, porque o discurso hegemônico, representado pela Abordagem Triangular, está sempre ameaçado pela Polivalência que é o seu exterior constitutivo ou antagônico, que sobrevive por fissuras da estrutura de ensino.

As pesquisas analisadas até esse ponto de nossa discussão foram feitas em grandes centros, onde os cursos de formação para os arte-educadores são mais acessíveis, devido ao maior número de universidades e cursos de formação, no entanto, foram apontados problemas concernentes à formação dos professores mesmo nesses lugares. O que dizer dos professores que se situam distantes dos centros de formação, onde cursos para a área de Arte nem mesmo são mencionados? Esse questionamento é necessário para considerarmos as circunstâncias que envolvem o objeto de estudo da próxima pesquisa que vamos discutir.

3.2.4 O saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental

A pesquisa de Marcos Aurélio Moreira Franco (2012) foi feita em escolas do ensino fundamental II da cidade de Crato, região do Sertão do Cariri cearense. Essa pesquisa buscou analisar como foi construída a docência dos professores de Arte do município de Crato, os quais não possuem formação acadêmica em nenhuma das linguagens artísticas.

[38] Ver nota de rodapé no Capítulo 1, página 32.

Os resultados da pesquisa mostram que as vivências pessoais de cada professor foram articuladas, de modo que sua formação docente vem sendo construída nos limites das necessidades da sala de aula. Pela "autonomia didática" eles planejam as aulas a partir dos mais diversos materiais didáticos e paradidático-alternativo. Pela experiência acumulada, desenvolvem conhecimentos e habilidades em sua docência. As contribuições apresentadas pela pesquisa transitam entre o modo como os professores constroem sua relação com a arte, o que eles concebem como ensino de Arte e como atuam como professores.

A pesquisa é qualitativa e tem como modalidade o estudo de caso. Os instrumentos para coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação. O método para análise dos dados foi a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1977).

Franco (2012) tomou como aporte teórico epistemológico o pensamento de Maurice Tardif (2005; 2008), teoria que corresponde ao conceito de "*saberes docentes*" como construção profissional não limitada ao saber acadêmico, que se edifica nas experiências da vida nos diversos espaços sociais como "relações plurais", de diferentes fontes que se constituem em vários tempos e que fundamentam as ações dos professores. Também o pesquisador toma o sentido de "*habitus*" teorizado por Bourdieu (1983; 2003; 2004), que fundamenta que o resultado de vivências em campos sociais diversos produzem saberes que se manifestam na ação docente e dá base ao sentido de "*habitus*". Esse sentido é incorporado e produzido ao longo da trajetória do indivíduo por toda a vida. Ainda, o pensamento de Barbosa (1984; 1988; 2002; 2004) e Ferraz e Fusari (2000) que contextualizam o ensino de Arte na educação e a Abordagem Triangular.

A pesquisa constatou que os arte-educadores pesquisados têm como referência para fundamentar o sentido da arte e sua docência as produções artísticas e manifestações culturais do seu entorno, e também as experiências que tiveram como alunos da antiga disciplina de Educação Artística, quando foram estudantes na educação básica e no ensino médio.

Os professores pesquisados disseram não ter nenhuma experiência de visitação a espaços culturais artísticos e nem mesmo conhecem de perto alguma obra de arte consagrada artístico-historicamente, com exceção de um professor que afirmou ter visitado museus e exposições de arte. Esses arte-educadores são consensos em afirmarem que o ensino de Arte deve desenvolver a sensibilidade e a expressão artística, e que em suas práticas docentes sempre incluem os acontecimentos presentes do cotidiano dos alunos, com a finalidade de interação. Quando perguntados sobre o que caberia ao professor para o bom desempenho da profissão, responderam que seria necessária a formação acadêmica, vivência com a área de Arte e

aperfeiçoamento através de estudos correspondentes a uma formação continuada. As respostas dadas pelos professores concernentes aos objetivos do ensino de Arte, sobre educação estética e sobre a inclusão do contexto cultural dos alunos, correspondem aos pensamentos de Barbosa (1998) e Ferraz e Fusari (1999) correspondentes a esses temas. As falas desses professores revelam que eles têm por maior lacuna a falta de formação acadêmica e formação continuada na área de Arte.

Sobre o trabalho com a Abordagem Triangular, **Franco (2012)** informa que os primeiros resultados obtidos em sua pesquisa levaram à compreensão de que as concepções apresentadas pelos professores se baseiam na tentativa de articulação entre os três eixos: "contextualizar", "ler" e "fazer"; no entanto, durante a observação da prática pedagógica nas aulas, ficou notório a ênfase em apenas um eixo, "o fazer artístico". Os eixos "contextualização" e "leitura de imagem", que contribuem para que os alunos desenvolvam conhecimento sociocultural e experiência sensível do elemento artístico, foram pouco utilizados pelos professores. Afirma que alguns professores chegaram a trabalhar, em situações isoladas, aproximações do que seria a Abordagem Triangular com alguns elementos do processo, mas se distanciam da proposta principal.

Comenta o pesquisador que a forma como trabalham os professores de Arte pesquisados com relação à Abordagem, demonstra a ausência de aprofundamento teórico-metodológico, o que justifica o clamor deles por formação na área. No entanto, a pesquisa também demonstra que a concepção de formação docente não se restringe ao que se aprende em livros ou na academia. Desta forma, o conceito de formação, extrapola a ideia de "formação acadêmica" e repercute na discussão dos limites do processo ligado à formação do professor e se insere no debate sobre a gênese cultural do indivíduo, a estética do cotidiano, a cultura e sua diversidade de expressão; elementos que têm grande peso na formação dos professores pesquisados, de modo que a ação deles sobre o currículo de Arte não poderia ser "medida" apenas por um elemento norteador do currículo oficial e hegemônico.

Franco (2012) esclarece que os professores pesquisados se mostraram como indivíduos imersos em seu ambiente social e cultural e isso, de alguma forma, contribuiu para dar contornos às suas maneiras de pensar e agir, e por *habitus*[39] constroem uma formação docente.

[39] De acordo com Pierre Bourdieu o habitus é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar "a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade", ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, 2007) .

Tal “formação” é advinda da dinâmica das relações sociais adquiridas culturalmente que é construída em experiências vivenciadas em variados campos da atividade humana. Mizukami (2004) esclarece sobre a importância das habilidades que são aprimoradas nos convívios sociais e que contribuem para os processos de ensinar e aprender necessários ao professor:

> A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (MIZUKAMI, 2004, p. 3).

É notório nessa pesquisa a importância que tem o aporte teórico adequado ao objeto de análise e à necessidade de se considerar os contextos e as circunstâncias que envolvem os sujeitos em estudo. O modo como os professores constroem seus saberes docentes justificam a escolha do aporte teórico usado na pesquisa, porque se adéqua às experiências dos professores que não possuem formação acadêmica em Arte, no entanto, vêm construindo uma docência em Arte-educação com resultados positivos, como demonstra a pesquisa. Afirma o pesquisador que para que fosse possível pesquisar o modo como pensam e atuam os professores analisados, foi necessário um aporte teórico que contemplasse o tipo de formação docente em seu próprio contexto. Argumenta, com base no pensamento de Tardif, que a formação do professor se dá pela junção de saberes: o saber docente que se constitui por vários saberes com suas características próprias, fontes, relações, etc., que se une ao saber profissional que se constitui dos saberes pedagógicos que se articulam com as ciências da educação e são transmitidos pelas instituições de formação de professores, universidades, centros de formação, etc. (TARDIF, 2008 apud FRANCO, 2012).

Com base no conceito de *habitus* teorizado por Bourdieu (1983), o pesquisador comenta da convicção dos professores sobre a própria prática que se estabelece como guia de sua opção metodológica, e afirma que essa prática foi se consolidando pela socialização e participação dos mesmos como indivíduos em sua cultura. Destaca que, por isso, nas respostas às questões das entrevistas, os professores, muitas vezes, se recobravam ao passado para fundamentar atitudes presentes, ao ponto de confessarem que buscam ser professores com base nas experiências do tempo em que foram estudantes, reforçando a ideia de formação docente com base na cultura e na convivência no meio social.

Em suas considerações finais, o pesquisador salienta que as constatações realizadas em sua pesquisa o fez perceber a complexidade do estudo da docência em Arte, sob as circunstâncias do seu objeto de pesquisa, e que ficou convencido da necessidade de maior aprofundamento na questão pesquisada.

3.2.5 A arte na educação escolar: entre concepções e práticas

A última pesquisa que comentamos neste estudo foi feita por Marcia Akaui Moreira (2015) e foi realizada em escolas públicas de ensino fundamental II da Baixada Santista-SP e analisou a prática docente dos professores com base na Abordagem Triangular. É uma pesquisa qualitativa e teve como instrumento para coleta de dados questionários com questões abertas e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados coletados orientou-se da Hermenêutica-dialética descrita por Minayo (2003) e a Análise de Conteúdo descrita por Bardin (1977).

O diferencial dessa pesquisa de **Moreira (2015)**, com relação às discutidas anteriormente, é o fato de todos os professores pesquisados serem graduados para o ensino de Arte, o que nos faz recordar o que foi expressado por **Coelho (2013),** autor da primeira pesquisa comentada nesse capítulo, que afirmou que se os professores fossem graduados em Arte, maiores seriam as possibilidades de êxito em sua docência. A análise dessa pesquisa de **Moreira (2015)** trará reflexões interessantes ao leitor sobre essa convicção.

Também acabamos de mostrar na pesquisa de **Franco (2012)** que, devido à falta de cursos em Crato, no Sertão do Cariri cearense, os professores não tiveram formação acadêmica em Arte, mas construíram uma formação docente alternativa por sua experiência em educação destacada como positiva nos resultados da pesquisa.

Moreira (2015) usa a Abordagem Triangular como parâmetro de avaliação das atividades dos professores analisados, pelo motivo de todos serem graduados e essa Abordagem ser reconhecida nos cursos de Arte-Educação como base metodológica para o trabalho docente.

Conforme **Moreira (2015)** a Abordagem Triangular é uma proposta flexível que permite reinterpretações, reorganizações e mudanças frente ao contexto do que o professor se propõe trabalhar. Afirma que a Abordagem funciona como instrumento crítico que põe a criticidade em exercício, através da “leitura” da palavra e do mundo que nos é apresentado pelos sentidos, e que a sua inserção no ensino de Arte é de vital importância, porque se trata de algo fundamental para atividades artísticas que dinamizam os afetos e a sensibilidade, correlacionando-os com as potencialidades cognitivas dos alunos.

Os professores participantes da pesquisa foram seis de uma faixa-etária entre 45 a 66 anos, são graduados em cursos de licenciatura em Artes Plásticas e em Educação Artística e dois deles são também licenciados em Pedagogia. Eles têm em média vinte anos de docência em Arte e, além de lecionarem, a maioria são artistas plásticos e desenvolvem trabalhos em cerâmica, pintura, escultura e artesanato. Conforme **Moreira (2015),** eles construíram uma carreira de forma singular, porque testificam de que os seus aprendizados em Arte, no tempo em que foram estudantes, não foram positivos. Alegam que tiveram uma Educação Artística restrita que não favorecia ao desenvolvimento do potencial criativo e nem ao senso crítico, porque foi um ensino de influência tecnicista e polivalente. Informam que foram as suas próprias experiências como artistas plásticos que fizeram com que superassem os limites impostos pelo ensino de Arte aprendido na escola.

Moreira (2015) apresenta um relato dos discursos dos professores que expressam a importância da arte em suas vidas como sendo algo de vital importância, o que inspira os seus ofícios de artistas, mas, quando comenta sobre a prática docente deles, afirma que existe um paradoxo entre o que falam sobre a arte, e suas atuações como arte-educadores. Ela chega a dizer que os professores "parecem estar falando línguas diferentes" ao ministrarem as aulas, porque suas práticas docentes não condizem com o que testificam acerca da arte, e nem com o trabalho que desenvolvem em suas dedicações individuais como artistas.

A pesquisadora argumenta em torno do possível motivo da contradição entre o testemunho pessoal e a prática docente dos professores e chega à conclusão que o modo como eles conduzem o ensino de Arte, de certa forma, reflete a formação que tiveram no período de suas graduações. Essa noção de influência nos faz recordar os professores pesquisados por **Franco (2012)** que afirmaram se inspirarem em seus professores de Educação Artística do tempo em que cursaram o ensino fundamental e o ensino médio, porque são a única referência que eles têm para a docência em Arte, pelo fato de que não tiveram oportunidade de se graduarem na área, mas mesmo assim não desistiram; se revelam pesquisadores no ato de planejar as suas aulas e buscam construir uma docência inspirada na cultura local e em outros meios informativos.

Moreira (2015) Afirma que os professores participantes de sua pesquisa não se esforçam em se atualizarem através de algum curso ou através de leituras que os aprofundem mais no conhecimento do ensino de Arte. Argumenta que o problema não é a falta de cursos para formação continuada, porque todos moram em uma região paulista bem assistida em cursos em todas as áreas artísticas. Neste ponto, a pesquisa explora o tema da necessidade de formação

continuada para os professores, e adverte que não adianta o professor ser graduado em uma área e não buscar contínuo aperfeiçoamento, porque na dinâmica do mundo atual onde o conhecimento circula muito rapidamente, os professores se veem obrigados a adquirir sempre novos saberes.

Os professores pesquisados por **Moreira (2015)** graduaram-se durante a década de 1970, período no qual aconteceram consideráveis mudanças no ensino brasileiro a partir do golpe militar de 1964. Nessa época, os cursos de formação de professores eram pensados sob a pedagogia tecnicista, cujo objetivo era a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Ferraz e Fusari (2000) mostram que o currículo de Educação Artística na época, buscava valorizar a técnica e a profissionalização, deixando de lado a cultura humanística e científica que eram cultivadas nos anos anteriores. Com base nessas informações, **Moreira (2015)** conclui que os professores pesquisados reproduzem em sua prática docente as influências da sua formação. Afirma que eles não conseguem desenvolver atividades artísticas que trabalhem a criatividade dos alunos, mas também denuncia a falta de assistência pedagógica aos professores por parte da escola, e o descaso com a disciplina pelo sistema de ensino que fornece um material de apoio pedagógico obsoleto e descontextualizado aos professores.

Os professores usam um direcionador curricular exigido pela secretaria de educação denominado de "*Caderno do Professor*" que, conforme a pesquisadora, é um material editado por vários anos seguidos sem nenhuma revisão e os professores ficam repetindo por anos os mesmos conteúdos desse suporte pedagógico em suas atividades. Além da falta de atualização, a pesquisa mostra que é normal todos os anos acontecer atraso na entrega desse manual e, enquanto não é entregue, os professores se limitam ao trabalho de "desenho livre" com os alunos que, conforme informou um dos professores, são atividades de coordenação motora e cópias de desenhos feitas no caderno de desenho.

Moreira (2015) também faz críticas aos conteúdos do "*Caderno do Professor*" por considerar descontextualizados do universo de conhecimento dos alunos e dá exemplo de uma das atividades propostas. É pedido para que os alunos imaginem uma situação onde eles são artistas brasileiros convidados a exporem obras de arte no hall de um determinado museu dos Estados Unidos; depois é perguntado como eles se sentiriam diante do convite e o que fariam diante dessa surpresa. Com base nesse exemplo e outros semelhantes, a pesquisadora denuncia esse suporte pedagógico do professor como desencadeador da descontextualização. Barbosa (1988) chama a atenção para a importância da contextualização na aprendizagem, como um valor socialmente construído e que influencia na assimilação do conhecimento:

> A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída. (BARBOSA, 1998, p. 38).

Chamamos a atenção para a dependência dos professores ao uso do "*Caderno do Professor*", porque ficou claro nessa pesquisa que eles se mostram reféns desse material a ponto de não planejarem sem ele. Também é importante considerar que os professores são orientados pela coordenação da escola a usarem esse caderno como currículo prescrito, mesmo sendo considerado por eles como um suporte que não ajuda muito. Convém informar que esse manual é o mesmo que aparece na pesquisa de **Souza (2016)**, denunciado como indutor da prática polivalente. Mesmo uma pesquisa tendo sido feita em Itapetininga-SP e a outra na Baixada Santista, fica evidente o uso do mesmo suporte pedagógico, provavelmente porque as duas cidades pertencem a um mesmo estado e estão sob uma mesma normatização de ensino. A comparação dos dados referentes ao "*Caderno do Professor*" e a constatação negativa de sua utilização nas duas pesquisas, demonstra que se trata de um problema de considerável abrangência porque, provavelmente, todas as escolas estaduais de São Paulo usam essa manual. Com isso, não estamos afirmando que todas as escolas desse estado seguem à risca o que está proposto nesse material, mas consideramos as críticas levantadas contra ele pelos professores.

Os dados revelam que pode haver vícios oriundos dos próprios sistemas de ensino que, muitas vezes, se revelam ambíguos ou mal resolvidos em determinados posicionamentos que acabam por reforçar práticas educacionais que já deveriam ter sido superadas, como já foi demonstrado neste estudo que o ensino polivalente em Arte tem sido vivificado nos manuais que servem de suporte aos professores por abono das próprias secretarias de educação.

A prática do ensino polivalente em Arte nessa pesquisa de **Moreira (2015)** é clara, embora a pesquisadora não use o termo "Polivalência" em sua pesquisa, pois centraliza na aplicação ou não da Abordagem Triangular como base de análise para a prática pedagógica dos professores. Vejamos como a pesquisadora expressa a forma como os professores trabalham os conteúdos:

> Outro aspecto preocupante foi a constatação da uniformidade no ensinar Arte, que simplifica o particular e **fragmenta os conteúdos, afastando-os do contexto.** Isso foi comprovado nos questionários, quando os professores responderam que só se **utilizam dos livros didáticos ou apostilas, muitas vezes impostos pela escola pública**, como referência para todo o conteúdo a ser ensinado. A análise desses livros comprova a fragmentação e simplificação dos seus conteúdos (MOREIRA, 2015, p.143, grifos nossos).

Moreira (2015) também comenta sobre o conhecimento dos professores com referência à Abordagem Triangular e o fato dos mesmos se reportarem a ela como "Metodologia Triangular". Explica que existem diferenças conceituais entre as duas expressões, de maneira que "Metodologia" se refere a uma forma preestabelecida de como fazer algo e "Abordagem" remete ao pensar de forma livre com diferentes possibilidades sobre um conjunto de ações. Comenta que essa confusão conceitual demonstra que lhes falta mais propriedade sobre o assunto, apesar de alguns afirmarem que conhecem a Abordagem. Barbosa (2010a) pontua que a Abordagem Triangular está mais para uma epistemologia no ensino de Arte do que para uma metodologia e que, apesar de apresentar uma condução para as atividades em arte, dá também abertura para a mudança de caminho condicionando à participação do aluno. Também informa que a Abordagem foi estruturada como um organismo articulado na interação e interdependência pela leitura crítica, contextualização e produção; realizados no diálogo entre professor e aluno, "com intenção de preservar o conhecimento artístico da degradação promovida pelo exercício escolar reprodutivo e não criativo" (p. 36).

Por desconhecerem a maneira como deve ser trabalhada a Abordagem, os professores a aplicam de forma parcial, não pondo em prática todos os seus elementos. **Moreira (2015)** prova isso passo a passo, dissecando os componentes da Abordagem Triangular numa comparativa com os dados que mostram como os professores realizam suas atividades, através de uma metodologia minuciosa com base na "Hermenêutica Dialética" de Minayo (2003). Ao final da análise dos dados, declara: "observei que no conjunto dos textos sobre artes visuais é possível reconhecer aspectos da triangulação do "Ler", "Fazer" e "Contextualizar", entretanto, tais aspectos estão presentes em propostas, cujos objetivos são vagos e distantes demais do seu real significado". Segundo a pesquisadora, o despreparo dos professores em trabalhar a Abordagem, empobrece as atividades de Arte pela falta de contextualização e criticidade nas aulas.

Moreira (2015) também questiona o modo como são feitos os planejamentos. Além de ser cobrado dos professores, cumplicidade ao "*Cadernos do Professor*", a maioria dos professores confessa receber prontos os planejamentos e tenta seguir pontualmente o que está prescrito; alguns informam que planejam de forma "livre" e individualizada, e outros dizem planejar de "forma aleatória". Essa forma desarticulada como planejam os professores, leva ao questionamento da função da coordenação escolar no tocante ao acompanhamento desses planejamentos. Essa é uma denúncia pertinente levantada nessa pesquisa, considerando o modo desintegrado como planejam os professores. Acreditamos ser necessário que a coordenação

escolar esteja a par dos direcionamentos de cada componente curricular para que possa prestar assistência pedagógica. É claro que a coordenação escolar não deve imprimir nos professores uma norma inflexível e uniforme de como planejar, porém é necessário evitar os contrassensos. De acordo com Libâneo (2012) é preciso que a coordenação escolar tenha uma articulação constante junto aos professores, para promover circunstâncias de aprendizagem aos alunos pela mediação entre os professores e uma boa situação de aprendizagem:

Sobre a tentativa de conduzir o trabalho dos professores por planejamentos prescritos que podem alienar o ensino como denuncia **Moreira (2015)**, Ferraz e Fusari (1999) fundamenta que essa é uma prática de forte apelo tecnicista, pela qual professores, inclusive os de Arte, recebem planejamentos prontos e são induzidos a se prenderem de modo inflexível a eles:

> [...] muitos seguem os planejamentos, as propostas e atividades divulgadas por materiais didáticos, como apostilas, livros e manuais curriculares. [...] Um resultado desastroso da influência tecnicista na educação escolar que foi a descrença gerada no professorado, **incluindo os professores de Arte**, em relação ao planejamento do ensino. Planejar as aulas, ao invés de transformar-se em algo desejado, necessário e até prazeroso, transformou-se em um pesadelo para os professores, (FERRAZ; FUSARI apud MOREIRA, 2015, p.129, grifos nossos).

Moreira (2015) ao sintetizar os resultados de sua pesquisa, observa que a Abordagem Triangular não é efetivamente aplicada, porém, percebe que vários fatores operam contra essa realização. Afirma que seria necessário um maior comprometimento dos professores em introduzir a arte em sala de aula, de modo a acontecer um equilíbrio entre o que buscam da arte para si mesmos e suas ações docentes. Acredita que pode haver interação entre esses dois papéis pelo intercâmbio da própria tríade "Ver", "Fazer" e "Contextualizar" que são os eixos que dão composição à aprendizagem artística na escola, conforma a Abordagem Triangular. Acredita que "se os professores conseguirem transitar interdisciplinarmente os conhecimentos em Arte nessa tríade, poderão se beneficiarem muito dessa Abordagem" (p. 139).

Em conclusão às reflexões deste capítulo, reconhecemos que as discussões em torno das pesquisas aqui apresentadas e as leituras prévias que fizemos para este estudo, nos deram uma visão panorâmica da situação da Arte-Educação a partir do que é praticado em diferentes lugares do país, com destaques de diversas questões: umas mais gerais, outras mais regionais ou locais. Entre as demandas apresentados observamos: falta de infraestrutura nas escolas para o ensino de Arte; falta de acompanhamento pedagógico especializado nas escolas; falta de compromisso das secretarias de educação em implementar o que está garantido em lei;

resistência dos sistemas de ensino que conservam culturas escolares e regionais que influenciam os currículos e métodos de ensino, entre outras questões que aparecem por consequência desses problemas.

Essas demandas são evidenciadas nos discursos dos pesquisadores que levantam várias questões. **Coelho (3013)** denuncia a falta de investimentos por parte da Secretaria de Educação de João Pessoa para a formação dos professores e justifica que a falta de formação é a causa principal da inclinação dos professores à Polivalência e consequentemente ao insucesso no ensino de Arte. **Vasconcelos (2016)** observou com escusa o fato do Estado de Santa Catarina aceitar normalmente o ensino polivalente em Arte como efeito da falta de vontade de mudança, devido a uma cultura escolar conservadora, e também a possível falta de entendimento do modo como funciona o ensino de Arte por parte dos dirigentes dos órgãos que regulamentam o sistema de ensino. **Souza (2016) e Moreira (2015)** demonstraram que a escola pública de São Paulo incentiva seus arte-educadores a uma educação interdisciplinar, mas exige o uso do "*Caderno do Professor*" como elemento curricular que, paradoxalmente, induz o ensino de Arte à polivalência que fragmenta o processo de ensino-aprendizagem. **Franco (2012),** mesmo constatando da necessidade de formação dos professores pesquisados para dar maior correspondência ao currículo instituído nos PCNs, declarou que sua pesquisa fez perceber a complexidade do estudo da concepção dos docentes acerca do saber ensinar Arte, e constatou que é possível que o ensino de Arte tenha êxito por um currículo desalienado das normas curriculares hegemônicas do currículo oficial, e concluiu ressaltando da necessidade de estudos que aprofundem mais o tema da formação docente para além da formação acadêmica.

As pesquisas demonstraram que a prática curricular da Arte-Educação apresenta deslizamentos com relação ao que está proposto nos PCNs de Arte e nas diretrizes curriculares, porque em nenhuma das pesquisas o currículo de Arte conseguiu acompanhar os direcionamentos do currículo oficial e hegemônico que tem por diapasão a Abordagem Triangular. Nisso, fica claro que é vão o esforço de se implementar um currículo geral, ou ensino unificado em Arte-Educação, o que nos leva a concluir que quanto mais se caminha na tentativa de uniformizar o currículo, mais se precisa afirmar que não será homogêneo, porque o espaço está aberto para novos sentidos que poderão insurgir de modo inesperado (LPOES, 2015).

Dentre as demandas elencadas neste estudo, destacamos duas principais: a primeira é o ensino polivalente que perdura nas aulas de Arte e a segundo é a falta de cursos de formação e formação continuada para os professores.

A Polivalência sobrevive na Arte-Educação desde a década de 1970, e mesmo com as mudanças no currículo de Arte a partir LDB 9394/96 e com os PCNs Arte em 1997, ela resiste por força de uma cultura escolar conservadora que é fortalecida pela falta de investimento na área. Após a implementação dessa LDB, as escolas públicas não foram adaptadas para as atividades artísticas e nem assistidas com os materiais necessários. Quando uma mudança curricular se mostra apenas prescritiva sem oferecer as condições de mudança, se converte em convite para a conservação dos antigos métodos.

A segunda principal demanda é a falta de oferta de cursos de formação para os professores, mesmo com a obrigatoriedade de formação para atuar na área, exigida a partir da implementação da LDB 9394/96 e da Lei 13.278/16.

Uma questão que constrange é o fato de estarmos em um cenário em que os espaços de formação de professor são culpabilizados. A crise educacional brasileira e as ações de governo empregam recursos que dão prioridade a questões técnicas e formas de ensino, alienadas de uma problemática mais ampla de desigualdade e injustiça das condições econômicas, políticas e sociais de grande parte da população (VASCONCELOS, 2018). Com a obrigatoriedade de graduação dos professores, os governos deveriam ter se empenhado para que houvesse oferta de cursos nas linguagens da área de Arte, com vistas a atender a demanda nacional, mas não foi o que aconteceu. Também não é difícil perceber que existe um desinteresse por parte das instâncias normalizadoras da educação, quanto à formação dos arte-educadores, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos específicos de Música, Dança e Teatro foram aprovadas em 2004 e as das Artes Visuais em 2009, com objetivo de pôr em regra critérios importantes e básicos que norteiam o campo de formação dos professores de Arte no país (BRZEZINSKI, 2008).

A maioria das demandas apresentadas nas pesquisas discutidas neste estudo, estão relacionadas a direitos adquiridos em lei para a Arte-Educação que não se concretizaram. Para efetivação desses direitos é preciso que haja empenho por parte dos governos, das instâncias educacionais, das instituições de ensino superior, e principalmente por parte dos próprios arte-educadores que precisam fazer com que suas vozes sejam ouvidas, do contrário o problema será perpetuado. É preciso que haja luta para que seja posto em prática o que se tem por direito, pois não adianta termos direitos estabelecidos sob leis bem formuladas sem vontade política dos governos e das instituições para sua implementação.

No próximo capítulo apresentaremos o caminho metodológico desta pesquisa que investiga o currículo do ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental na escola pública

de Itapetinga-BA, considerando os sentidos produzidos pelo discurso apresentado na prática docente das professoras investigadas e em suas argumentações sobre o currículo de Arte, bem como a relação desse currículo com as diretrizes curriculares para o ensino de Arte.

CAPÍTULO 4

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

> *"Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo."*
>
> Michel Foucault

Neste capítulo, apresentamos o detalhamento deste estudo, começando por seus objetivos, sua modalidade de investigação e o aporte teórico escolhido; depois abordamos sobre o desafio de se pesquisar tomando por aporte teórico e metodológico a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, considerando a tradição em pesquisas científicas e o pouco conhecimento dessa teoria entre as ciências humanas e sociais no Brasil. Aprofundamos o conceito de discurso à luz da teoria laclauniana e seu entendimento da perspectiva curricular como prática articulatória. O currículo também é apresentado como um complexo de significantes flutuantes em articulação discursiva que atua na tentativa do preenchimento do significante vazio, ou seja: "um ensino de Arte de qualidade". A função dos antagonismos é explicada como elemento que atua na equivalência articulatória e promove o embate discursivo que garante o jogo político democrático entre os significantes que disputam hegemonia e totalidade no currículo.

Na segunda sessão, apresentamos o discurso hegemônico para o currículo do ensino de Arte, dialogando os principais significantes que se apresentam nesse currículo nos PCNs de Arte, e nas diretrizes curriculares estaduais e municipais. Destacamos que nesses discursos coadunam significantes privilegiados que se apresentam como eixos de aprendizagem para o ensino de Arte, e que são representados nesses documentos através dos verbos "contextualizar", "apreciar" e "fazer", que é a tríade proposta para o direcionamento dos conteúdos curriculares em Arte. Por meio da ação desses três "eixos", o discurso oficial tenciona atingir um "ensino de Arte de qualidade" que é a "totalidade a ser alcançada". Expomos outros significantes coadjuvantes que se articulam com esses principais de forma transversal; eles têm a finalidade da inserção da cultura regional e aparecem nas diretrizes curriculares estaduais e municipais. Comentamos sobre as determinações dos PCNs Arte e das diretrizes curriculares e sua relação paradoxal com as condições de implantação dos mesmos nas escolas. Ao final dessa sessão, destacamos os significantes análogos no currículo oficial com os significantes apresentados nas

diretrizes curriculares municipais, estaduais e nos PCNs; também justificamos a não apresentação das determinações da Base Nacional Curricular Comum neste capítulo, pelo motivo da pesquisa empírica ter acontecido antes que a escola pesquisada adequasse seu currículo à BNCC.

Na terceira sessão, discutimos sobre o motivo da pesquisa ser orientada ao problema, com base no pensamento de Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), que propõem que o aporte teórico metodológico deve acompanhar a pesquisa com objetivo de contribuir nas necessidades teóricas e metodológicas apresentadas durante a investigação sem determinar direcionamentos à priori, como acontece com os métodos científicos tradicionais. São apresentadas as categorias da Teoria do Discurso e sua relação com os significantes encontrados na pesquisa.

Nessa perspectiva teórica, apresentamos a ação do professor como uma forma de significar o currículo atribuindo-lhe sentidos, sobre a dinâmica curricular na qual se agrega significantes de vários discursos: tanto do discurso hegemônico, quanto do não hegemônico, que compõe uma articulação que se mobiliza na disputa por um "ensino de Arte de qualidade". Depois expomos o local de pesquisa com uma breve descrição da estrutura física da escola pesquisada e outros elementos que compõe o espaço escolar. Comentamos sobre o modo como foram feitas as entrevistas, as observações e sobre o uso do caderno de campo; esses instrumentos de pesquisa são fundamentados teoricamente.

Na sequência, apresentamos os sujeitos de pesquisa: de que forma eles foram escolhidos; porque foram escolhidos e comentamos sobre as circunstâncias que levam os professores a terem experiência com o componente curricular Arte nas escolas e se tornarem arte-educadores. Comentamos sobre as dificuldades enfrentadas nessa área de conhecimento e sobre a necessidade da intervenção de políticas educacionais para sanar os problemas enfrentados; no entanto, pontuamos também da não esperança de que as políticas públicas deem conta de resolver as questões em Arte-Educação, não por incompetência das políticas, mas pelo fato delas não darem conta de deterem o fluxo das diferenças que mobilizam a dinâmica do social por motivo deste estar edificado sobre um "terreno de contingências", o que faz com que as políticas se mostrem sempre instáveis em seu papel de cumprir as garantias legais (LOPES, 2015).

Na última sessão demonstramos o caminho para os dados investigados na pesquisa, começando pelos estudos prévios que geraram os três primeiros capítulos desta dissertação. Esses estudos serviram de aprofundamento dos conhecimentos sobre Arte-Educação, sua formação curricular no transcurso histórico na história da educação brasileira e também para o

conhecimento de pesquisas feitas atualmente sobre o ensino de Arte e seu currículo. Argumentamos sobre a utilização das informações desses estudos nas discussões dos dados, no entrelaçamento entre as informações coletadas com a Teoria do Discurso aplicada ao currículo e o aporte teórico epistemológico que aborda os conhecimentos em Arte-Educação. Finalmente, detalhamos o modo como foram transcritos e selecionados os dados para serem discutidos e sua categorização mediante ao aporte teórico metodológico escolhido.

Na etapa da qualificação desta pesquisa, a nossa intenção era desenvolver uma investigação com foco na aplicação das linguagens artísticas no currículo do ensino de Arte, considerando cada linguagem artística (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) como discurso e pontuar os sentidos produzidos, através das falas e práticas docentes dos professores (as). Também pretendíamos discutir as potencialidades observadas em cada linguagem artística trabalhada em sala de aula, no entanto, percebemos limitações que nos obrigaram a fazer mudanças. A pesquisa para ser feita como foi projetada inicialmente, demandaria muito tempo e necessitaríamos de, pelo menos um ano, para as observações em campo; já que as linguagens artísticas são, muitas vezes, separadas por unidades de ensino ou trimestres na organização do currículo no plano anual, e nós só dispusemos de menos de dois meses para realizar as observações durante a III unidade de ensino.

Nos desvencilhamos do propósito anterior de acompanhar as aprendizagens das várias linguagens artísticas e nos dedicamos ao aspecto político do currículo, focando unicamente nos discursos apresentados pelas professoras e os sentidos por elas produzidos, a partir das argumentações captadas nas entrevistas, pelas observações de suas práticas discursivas em sala de aula, e também o diálogo desses discursos com o currículo oficial para a Arte-Educação, proposto nas diretrizes curriculares e nos PCNs de Arte, que expressa o discurso hegemônico desse ensino. Dos exames desses discursos pontuamos os principais significantes flutuantes que disputam significação no currículo e as principais demandas e antagonismos decorrentes da articulação discursiva curricular, entre outros.

4.1 Apresentação da pesquisa, sua modalidade e perspectiva teórica

Este estudo se insere na linha de pesquisa “Currículo, práticas educativas e diferença” e adota como aporte teórico para investigação a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe que concebe o social como discurso no qual a linguagem e ação são parte de um mesmo mover-se no mundo, desabilitando a possibilidade de uma objetividade extra discursiva. Também nos

embasamos nos estudos da professora Alice Casimiro Lopes que traduz a Teoria do Discurso para os estudos de currículo que compreende currículo e educação como elementos discursivos e equivalentes que envolvem conteúdos, métodos, didáticas, modos de ensinar, receptividade dos alunos, formas de avaliação, etc.; esses entendidos como significantes que se articulam na composição curricular.

A abordagem escolhida para esta pesquisa foi a qualitativa pela qual a coleta dos dados feita pelo pesquisador em seu lócus de pesquisa se constitui em importante instrumento no processo de investigação por sua intermediação entre dados coletados e análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A escolha dessa forma de pesquisa se deve ao fato de se tratar de uma investigação do ensino de Arte e suas implicações curriculares em uma escola pública, onde se investiga elementos de caráter qualitativo e não mensuráveis, fruto da subjetividade e intersubjetividade humanas, em torno do currículo de Arte-Educação e as significações produzidas a partir dele. É providencial a abordagem qualitativa nesta pesquisa, porque nela são levantados discursos das professoras que inferem sobre a composição do currículo, os "conteúdos fundamentais", as metodologias utilizadas, os enfrentamentos da área, a prática docente em sala de aula; de modo que os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa fluem na imprevisibilidade.

Além da abordagem ser qualitativa, a pesquisa foi realizada sob uma perspectiva pós-estrutural, antiessencialista e pós-fundacional, a partir da Teoria do Discurso, o que nos requereu abstenção dos conceitos de estrutura como base apriorística dos eventos sociais, em substituição pelo conceito de discurso como desencadeante do social, sempre contingente, descentralizado e desestruturante, que não permite o fechamento da significação, mas apenas a discursividade em estruturações e reestruturações (LOPES, 2013). Desta forma, a realização de uma pesquisa sob o olhar discursivo requer o desvencilhar do modelo hipotético-dedutivo que é "virtualmente incompatível" com a Teoria do Discurso, cujo modelo explicativo reconhece o caráter de precariedade, contingência e comprometimento intrínseco do próprio método científico (OLIVEIRA, OLIVEIRA e MESQUITA, 2013, p. 1337). A aprovação ou aceitação dos resultados produzidos em uma pesquisa nessa perspectiva, "não depende da obtenção de provas, ou de sua resistência ao falseamento"; depende se os resultados são convincentes diante da comunidade científica e dos atores sociais, e mais que isso; da capacidade de articular criticamente e/ou contestar o problema e os fenômenos investigados (Ibid.).

É preciso que haja o rompimento com a fixidez para atuação da decisão política que é uma necessidade da fluência do discurso, porque a racionalidade e a previsibilidade

inviabilizam a discursividade. A política numa perspectiva discursiva está relacionada, não somente à esfera institucional, mas às nossas ações diárias do mundo que significamos à nossa volta, cujas significações são sempre imprevisíveis e indeterminadas que se constitui no esforço de estabilização e sedimentação, ou o contrário (LOPES, 2014). Por isso, essa perspectiva é adequada a esse objeto de pesquisa, porque investiga os sentidos produzidos no currículo do ensino de Arte, a partir dos discursos apresentados por professoras em sua prática de ensino, por se tratar de um conteúdo discursivo, que também é qualitativo por sua própria natureza que envolve questões relativamente complexas de serem qualificadas, e que depende de flexibilidade e criatividade do olhar do pesquisador ao lidar com os dados (GOLDENBERG, 2000).

Fazer pesquisa científica tomando por aporte teórico e metodológico a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe é, em certa medida, um desafio por alguns motivos. Um deles é que a tradição científica está habituada a outras bases de investigação já hegemonizadas como os métodos: indutivo, dedutivo, dialético, entre outros (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). Outro motivo é que se trata de uma teoria política pós-marxista que suscita debates em várias partes do mundo por seu teor pós-moderno e pós-estrutural que confronta o marxismo e sua previsão de sociedade (ANDRADE, 2013). Também essa teoria ainda está na marginalidade entre as ciências humanas e sociais no Brasil e trazê-la para o campo dos estudos curriculares foi uma investida ousada e inovadora, de modo que não são muitos os centros acadêmicos que a adotam no país (Ibid.). Contudo, a teoria vem sendo debatida desde 1985 na "Escola de Essex"[40] na Inglaterra, a partir do lançamento da obra "Hegemonia e Estratégia Socialista", com já foi discorrido no Capítulo 1 desta pesquisa. No Brasil, a aplicabilidade dessa teoria é comprovada em pesquisas de âmbito social e político mais amplos e nos estudos das políticas de currículo nos trabalhos de vários autores, a exemplo de: Daniel de Mendonça, Alise Casimiro Lopes, Joanildo Burity, entre outros.

Shapiro (2002) e Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) propõem que uma pesquisa não deve acontecer a partir de um método que tenha como objetivo testar uma teoria sobre um determinado problema; uma pesquisa deve ser "orientada ao problema" (p.1331). Significa que o pesquisador não se dispõe como alguém que tenciona aplicar uma fórmula para resolver

[40]Laclau e Mouffe desenvolveram a partir dos anos de 1980, uma das mais importantes maneiras para se pensar o político e o social; eles se articularam com uma rede de teóricos e pesquisadores conhecidos como "Escola de Essex" de teoria do discurso, inserida numa matriz contemporânea pós-estruturalista que "contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social" (MENDONÇA, 2010, p. 481).

problemas, por isso deve se afastar do imediatismo, do ativismo, ou da busca do levantamento de “verdades”, porque mesmo os métodos são discursos interessados em se imporem como autoridades científicas “verdadeiras”. De acordo com eles, qualquer que seja o método, se estabelece no terreno da contingência, provisoriedade e impossibilidade, porque a totalidade da realidade é irrepresentável.

Uma pesquisa orientada ao problema é uma proposta de pesquisa que segue o curso dos acontecimentos, sem apriorismos e, desta forma, o problema vai sendo compreendido à medida que necessita dos recursos para essa compreensão; portanto, é uma investigação que acontece de forma contingente e imprevisível. Essa é a forma de pesquisa que apresentamos neste estudo, cujo desenvolvimento, desde o aparecimento do problema de pesquisa, até sua análise, foi construído sob a não linearidade, a imprevisibilidade e a contingência.

A teoria laclauniana traduzida para políticas de currículo, numa perspectiva discursiva, entende discurso para além do ato de fala; como ação, escrita, texto e prática de significação (LOPES, 2015). Essa discursividade é desconstrução de certezas, é impossibilidade de estabilidades pela contingência do discurso que acontece sob instabilidade e imprevisibilidade, cuja hegemonia é sempre adiada, provisória, efêmera e mutável. O currículo concebido nessa dinâmica política é despido de racionalidade instituída; se constitui discurso significável por demandas e articulações políticas que intentam hegemonizar-se, e qualquer possibilidade de êxito é sempre incerto e provisório. O currículo investigado nesta pesquisa não é diferente; se revela como espaço discursivo, não saturado, onde sentidos são produzidos e disputam significação e fixação de sentido, pelo que vem a ser o “ensino de Arte correto”, ou ensino de Arte “de qualidade”.

Conforme Rodrigues e Mendonça (2006), discurso se constitui em prática articulatória que envolve vários conceitos em arranjo complexo. Se articulam elementos, momentos, significantes vazios, exterior constitutivo, antagonismo, hegemonia, etc. Esses significantes dão contornos a uma totalidade relacional que estabelece limites à significação das práticas e quando se articulam de modo hegemônico, constituem uma formação discursiva. Esta formação “é conjunto de discursos articulados por diferentes práticas hegemônicas” (LACLAU, 2011, p. 9). De igual modo, na presente pesquisa, o currículo é constituído como prática articulatória que articula vários significantes oriundos dos discursos das metodologias do ensino de Arte; das tendências pedagógicas que disputam hegemonia; das interpretações do que seja a arte e sua função na educação; do currículo prescrito; das carências que geram embates na área; dos

conteúdos considerados válidos, etc. Desse arranjo complexo de elementos, emanam significantes flutuantes, significantes vazios, antagonismos, demandas, deslizamentos, etc.

O ensino de Arte é tradicionalmente reconhecido como junção de teoria e prática, por trabalhar atividades onde a técnica do fazer artístico que é acompanhada pelo conhecimento teórico. É uma forma de ensino em que o currículo se revela como discurso articulatório que envolve conteúdos pedagógicos, didático-metodológicos e teórico-técnicos, que são discursos oriundos de várias influências de diferentes formas de ensino que, muitas vezes, se antagonizam dando vez a diversas possibilidades de articulação. Um exemplo disso é o caso do discurso defendido pelo ensino polivalente que fragmenta o aprendizado das linguagens artísticas e se antagoniza com outro discurso que propõe um ensino de Arte pautado na contextualização, mas o embate entre ambos não fica apenas na ambivalência sem produzir novas significações.

A Teoria do Discurso nos informa que antagonismos podem ser considerados como inimigos ou adversários no discurso e são eles que possibilitam a articulação discursiva e o modo como a democracia se estabelece, pois, o fim dos conflitos pelo aniquilamento do opositor seria concomitantemente à instauração do totalitarismo e emudecimento das diferenças. Portanto, é necessário o embate das identidades incompletas para que haja o jogo democrático. Conforme Laclau (2015), não somos totalmente nós mesmos pela presença do outro. Significa que a relação entre identidades incompletas é sempre antagônica, mas necessária à existência do discurso (MENDONÇA, 2012). Nessa relação de identidades incompletas, os significantes como particulares, pleiteiam plenitude, ainda que a totalidade seja impossível. “Nesse sentido, a totalidade está presente no particular como aquilo que está ausente, como uma falta constitutiva que força constantemente o particular a ser mais que ele mesmo” (LACLAU, 2011, p. 42). Isso explica a luta por significação e fixação de sentidos entre tendências pedagógicas e formas de ensino que se revelam significantes flutuantes no ensino de Arte. Esses significantes orbitam em torno do que tenciona ser “um ensino de Arte de qualidade”, isto é, em torno de um significante vazio ou incomensurável nessa área de conhecimento. Vazio não pela falta de significação, mas devido à infinidade de propostas de “realização” advindas das subjetividades dos compositores do currículo; entre eles os arte-educadores. É justamente no levante e na classificação desses significantes, à luz da Teoria do Discurso, que se assentam os objetivos desta pesquisa.

4. 2 O discurso curricular do ensino de Arte pela perspectiva hegemônica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais representaram a proposta hegemônica e discurso oficial para o ensino de Arte desde 1997 até a aprovação da BNCC que, aliás, conserva uma parte do que trouxeram os PCNs em sua proposta metodológica, embora com maior ênfase no "fazer arte" que privilegia mais a técnica do que a crítica, como discutimos no CAPÍTULO II desta pesquisa. Queremos frisar que os PCNs continuam sendo utilizados em planejamentos e como fonte de estudos em Arte-Educação, mesmo após a proposta da Base Nacional. Nesses parâmetros curriculares, a disciplina é apresentada como "Área de Arte", destacando as linguagens: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. O novo nome dado à disciplina a partir da LDB 9394/96 e a retirada do nome "Educação Artística", foi para reforçar a ideia de mudança e que, dali por diante, o ensino de Arte seria uma área do saber com conteúdos próprios; uma disciplina escolar e não mais uma atividade artística praticada como exercício técnico para o trabalho utilitário, como foi no período da LDB 5692/71.

A proposta apresentada nos PCNs de Arte que antes da última LDB compunha o discurso não hegemônico defendido pelos arte-educadores, que combatiam o discurso polivalente e tecnicista durante o regime militar, tornou-se hegemônica e foi oficializada como proposta curricular. Nesses documentos, a proposta para o ensino de Arte pretendia explorar as habilidades dos alunos até então pouco exploradas pela escola. Isso porque o ensino ainda estava muito preso ao discurso positivista de prioridade da linguagem lógica e científica em quase todas as disciplinas, o que suprimia espaço ao exercício do sentimento e da criatividade. De acordo com esses Parâmetros Curriculares Nacionais, os alunos teriam a oportunidade de desenvolver uma cultura artística: "fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas", de modo a trabalhar o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar (BRASIL, 1998, p.19). Com o treinamento das habilidades estéticas, os estudantes seriam capazes de realizar trabalhos de arte e também apreciar, tanto os seus trabalhos, quanto os de seus colegas e também obras de artistas. Tal capacidade de percepção e expressão, deveria se dá "mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que os alunos iriam estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados em um processo dialógico" (Ibid.).

O currículo oficial propôs um ensino de Arte feito através de experiências artísticas com base em importantes significantes no contexto da formação estética como: "belo", "expressivo", "criativo" e "diverso" que são sentidos subjacentes à proposta principal traduzida nos eixos

“produzir”, “apreciar” e “contextualizar”, cuja pretensão seria de trabalhar a sensibilidade estética e artística dos alunos através de elementos desencadeantes da prática curricular. Estes atuariam como significantes orientadores para o trabalho com os conteúdos do currículo nas linguagens artísticas Teatro, Música, Dança e Artes Visuais. Por essa tríade de “eixos”, os professores deveriam orientar-se em seus planejamentos.

A intenção dos novos parâmetros era de promover uma Arte-Educação capaz de suplantar a antiga Educação Artística que foi considerada obsoleta porque trazia em sua metodologia o tecnicismo, que reforçava o distanciamento entre alunos, criatividade e criticidade, através de atividades de práticas, manuais e artesanais de treino para o trabalho. Também a nova proposta tinha a intenção de substituir o ensino polivalente, marcado pela fragmentação, por um ensino “interdisciplinar” e quiçá, “transdisciplinar”.

Outra fragilidade do antigo ensino de Arte era a não valorização da cultura como um dos temas principais, o que encerrava em descontextualização com o universo cultural vivenciado pelos alunos e alienação da produção artística. Portanto, os PCNs de Arte apresentaram um discurso oponente ao que era hegemônico durante o período da LDB de 1971, correspondente à ideia de diversidade com reforço à “valorização da cultura”. Essa valorização se antagoniza à colonização estética da arte neoclássica e figurativa que sobrepujava os valores estéticos brasileiros nas aulas da antiga Educação Artística, que dantes era norma no currículo do ensino tradicional.

O discurso de valoração e abertura a novas influências na cultura que acabou chegando ao currículo oficial de Arte, já vinha sendo construído de forma gradativa com a ascensão do multiculturalismo a partir da década de 1960. Os padrões europeizados e americanizados de cultura foram se atenuando e o conceito de diversidade cultural começou a ganhar força em meio à cultura não hegemônica. Também, sob a influência dessas mudanças, alguns anos depois, na década de 1980, surgiu no Brasil uma proposta pós-colonial na Arte-Educação desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa que reforçou a valorização da cultura nacional e da arte produzida no país (BARBOSA, 2015). Essa proposta, mais adiante, inspiraria os PCNs Arte que viria a ser o discurso curricular hegemônico da área (Ibid.).

A “contextualização” com base na história, é um significante que prevê o estudo da história da arte e o entendimento das correntes e estilos artísticos como fruto da cultura de cada período histórico. O diálogo entre esses elementos faria compreender a produção artística correlacionada ao momento histórico, de modo a corrigir possíveis anacronismos quanto ao

julgamento da estética da arte no tempo e no espaço, e mesmo a compreensão da arte contemporânea em sua diversidade.

O significante “fruição”, correspondente à capacidade de apreciação da obra de arte, exige sensibilidade estética pela contínua reflexão. Esse significante opera com certa dependência de outros significantes porque pressupõe conhecimento das linguagens das artes, certa experiência prática com atividades artísticas e flexibilidade ao se defrontar com o “diferente” em arte. Para ser exercitada a “fruição”, é orientado pelos PCNs a observação direta de obras de arte e objetos artísticos, o que demanda locomoção dos alunos para os espaços artísticos e culturais como: praças, museus, centros de cultura, etc. Numa segunda proposta, essa atividade poderia ser feita pela utilização de multimeios conectados com a internet para possíveis visitações virtuais.

O significante “fazer”, sugere a produção do objeto artístico. Esse é um significante que propõe “deslizamentos estéticos”, ou seja, a proposta da releitura de imagem. Seria a transposição dos conteúdos estéticos observados em determinado objeto artístico, de forma redimensionada, em uma nova composição artística. Essa nova composição feita pelo aluno não deve ser interpretada como cópia, porque o sentido do ato criativo, nesse “fazer”, recai sobre a desconstrução do padrão apresentado na obra, a partir da ação criativa do aluno, de modo que, é mais importante que o aluno consiga produzir como interpretação do que o simples ato da reprodução de uma imagem. Nisso, se observa o aspecto pós-colonial dessa atividade, que propõe o desvencilhamento dos padrões artísticos hegemônicos, quebrando-os e transformando-os. Um exemplo desse exercício do fazer artístico com propósito de desconstrução de padrões estéticos, é na obra do pintor cubista Pablo Picasso que, entre outras, inspira a arte pós-moderna. Vejamos abaixo uma releitura feita por ele em 1957 (em sua “fase azul”), a partir da obra “Las meninas”, pintada em 1656 pelo artista Diego de Velásquez:

Figura: Las meninas (1756)
Autor: Diego de Velásquez
Fonte: Biografia (2020)

Figura: Las meninas (1957)
Autor: Pablo Ruiz Picasso
Fonte: Biografia (2020)

Veja que na releitura de Picasso está caracterizada a desconstrução por via da criatividade, e não a fiel reprodução da obra de Velásquez. Esse é um exemplo do "fazer" artístico mediado pela "fruição" e "contextualização" expressos na releitura de uma imagem.

Para que esses três eixos propostos pelos PCNs de Arte fossem trabalhados em aulas de Arte nas escolas, se necessitaria da adaptação dos espaços escolares com salas específicas para as atividades de Arte e da aquisição dos materiais necessários para as aulas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, no parágrafo 2º do artigo 26, institui que: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". É inegável que essa LDB contribuiu para um avanço no ensino de Arte, principalmente pelo seu aspecto crítico e inovador, porém, apesar dos reconhecidos avanços, essa lei se mostra um tanto prescritiva, de modo que não tem se efetivado muitas de suas determinações.

O currículo que é elaborado pelas secretarias e escolas para a Arte-Educação estabelece as atividades, os objetivos e as habilidades a serem trabalhadas, o que requer o domínio das metodologias nessa área que é muito vasta em conhecimentos e práticas específicas, distribuídas nas várias linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, que exigem formação específica e continuada para os arte-educadores, o que é quase sempre muito escasso.

É perceptivo o paradoxo entre o que é proposto nos PCNs para o currículo de Arte e as condições que são oferecidas para o funcionamento da Arte-Educação nas escolas. Para a efetivação da proposta do currículo oficial demandaria formação dos professores, como é exigido em lei. Também deveria ser mais esclarecido o modo como se daria a distribuição das linguagens artísticas, porque não está claro nesses documentos (PENNA, 2012). Essa lacuna, somada a outras necessidades existentes na área referentes a espaço e materiais, pode ser o motivo pelo qual muitas escolas insistem com a prática do ensino polivalente em Arte, que os próprios PCNs intentaram combater apresentando uma proposta, mas não determinou por quais mecanismos se daria a efetivação da mesma.

O currículo oficial e hegemônico para o ensino de Arte no Estado da Bahia em 2019, ano em que foram coletados os dados desta pesquisa, já deveria estar referenciado nas propostas da BNCC para esse ensino, no entanto, seguiu conforme as diretrizes apresentadas em 2013. Isso aconteceu devido à pendência de reformulação do documento das diretrizes entregues no final de 2018 pela Secretaria Estadual de Educação ao Conselho Estadual que exigiu uma reformulação (COELHO, 2019). As novas diretrizes para o ensino de Arte no

estado só foram enviadas para as escolas em agosto de 2019, para apreciação e discussão internas das novas mudanças. Essas diretrizes trazem uma série de competências a serem desenvolvidas de forma gradativa e por "eixos temáticos", ao longo de toda a educação básica:

> [...] os eixos temáticos presentes na organização curricular desta proposta, aspiram ser orientadores da formação de competências e habilidades, além de realizar aproximações com os conteúdos referenciais para a formação das crianças e adolescentes em cada nível do ensino fundamental, colaborando com a organização conceitual e prática do que se considera essencial nas escolhas pedagógicas para cada etapa descrita (BAHIA, 2013, p. 32).

As diretrizes curriculares para o ensino no Estado da Bahia tem por título de capa: "Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos". Cinco páginas desse documento foram dedicadas ao currículo do ensino de Arte. O texto é relativamente pequeno e todo o teor gira em torno dos três eixos: "produzir", "contextualizar" e "apreciar", que estão nos PCNs de Arte, cuja metodologia proposta se inspira na Abordagem Triangular, mencionada no CAPÍTULO II e discutida no CAPÍTULO III desta pesquisa. O documento das Diretrizes Curriculares define a operacionalização dos eixos temáticos para o ensino de arte da seguinte forma:

> O percurso curricular que ora se apresenta, organiza-se a partir de três eixos: "produzir, contextualizar e apreciar". O eixo da produção é concretizado a partir do "fazer artístico" que implica a expressão, construção e representação, permitindo que o (a) estudante mergulhe, exercite e explore diversas formas de expressão, construindo seu percurso de criação artística. A "contextualização", que se articula à reflexão, é exercitada por meio do diálogo com a informação artística, relacionando-se à pesquisa. Este eixo abrange a própria atuação do(a) estudante e a sua vivência cultural e permite a compreensão do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico. Por sua vez, a "apreciação", que, na linguagem dos PCN (1998), traduz-se como fruição, significa o exercício da leitura, da apreciação com criticidade, referindo-se à recepção, percepção, decodificação, interpretação, fruição da arte e do universo a ela relacionado (BAHIA, 2013, p. 111, grifos nossos).

Os eixos "produzir", "contextualizar" e "apreciar", são os três verbos para o ensino da Arte-Educação no Brasil. Eles são significantes que medeiam as discussões metodológicas nos PCNs de Arte e aparecem nas diretrizes para o ensino de Arte na Bahia. É uma tríade articulatória que, de acordo com esses parâmetros, pode produzir um "ensino de Arte de qualidade". Em termos discursivos: são "significantes flutuantes" no currículo de Arte, cujo embate é a tentativa de atingir o universal ou a totalidade do que seja um "ensino de Arte de

qualidade". Veremos mais adiante que essa tríade é a mesma determinante das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de Arte em Itapetinga-BA.

A proposta é de que os verbos "produzir", "contextualizar" e "apreciar", fixem sentidos que aprimorem a experiência estética e artística dos alunos através da Música, do Teatro, da Dança e das Artes Visuais, cujas atividades são aplicadas sem ordem rígida de iniciação ou finalização, sempre articulando as atividades de forma interativa. Os significantes dessa triangulação flutuam, se articulam e disputam lugar no currículo; se fixam de modo contingente e provisório (LACLAU, 2006; LOPES; MATEUS, 2011). Essa tríade abordada nas diretrizes é uma adaptação de um trabalho que foi desenvolvido pela arte-educadora Ana Mae Barbosa a partir da década de 1980, no Museu de Arte Contemporânea da USP. É uma proposta de viés pós-colonial e pós-moderno e propõe articular arte com expressão e com cultura em sala de aula (BARBOSA, 1998; 2015).

Os significantes deste currículo oficial também compõem um discurso que disputa o fechamento de sentido no ensino de Arte. Na análise desta pesquisa eles são dialogados com os sentidos produzidos pelas professoras em seus discursos de fala e de prática de ensino, captados nas observações em campo e nas entrevistas. O entendimento desse currículo oficial e hegemônico é necessário para que o leitor desta obra dissertativa possa melhor se situar ao ler a discussão dos dados que, em certa medida, requer entender essa proposta curricular que também está imbricada no currículo prático do ensino de Arte que, ora é empregada, ora é redimensionada ou refutada nas aulas.

O currículo de Arte no ensino fundamental II nessas diretrizes, além de articular o estudo das quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro com a tríade "produzir", "contextualizar" e "apreciar", busca associar, de forma transversal, outros significantes que destacam a arte a e cultura baianas como: "pensamento estético", "reflexão e arte", que devem ser compreendidos como produção, produto da cultura, capacidade criadora e autoexpressão. Devem ser fundamentados numa proposta curricular que tenha por principais constituintes a compreensão da arte e suas linguagens como produto social, histórico e cultural; diálogo com a diversidade de culturas, etnias e religiões; saberes informais; produção de artefatos de consumo e produções midiáticas que influenciam as subjetividades contemporâneas; respeito à diversidade e à especificidade das linguagens artísticas (BAHIA, 2013, p.111). Também ressalta que nessa proposta, a avaliação deve ser de natureza formativa, com objetivo de consolidar saberes por todo o processo pedagógico nas diversas áreas do

ensino de Arte, de forma integrada nas interações de fatos, conceitos, procedimentos e atitudes (Ibid.).

De igual maneira, a Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA produziu em 2013 as Diretrizes Curriculares Municipais Para o Ensino Fundamental I e II, envolvendo todas as áreas do conhecimento correspondentes às disciplinas de ensino. Foram documentos elaborados por professores (as) da Rede Pública Municipal que, com base na LDB, nos PCNs Arte e conhecimentos culturais e artísticos locais, fizeram a composição do documento. Esta pesquisa traz no anexo uma cópia dessas diretrizes da disciplina de Arte.

Até o final do ano de 2019, os planejamentos para o ensino de Arte na escola pública municipal de Itapetinga seguiram as diretrizes elaboradas em 2013 que tem conformidade com os PCNs Arte. Essas diretrizes são, portanto, reconhecidas neste estudo por estarem em vigor no período das observações em campo que ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2019.

As Diretrizes Curriculares para o ensino de Arte no município de Itapetinga, após discorrer em sua introdução sobre a importância da disciplina e a obrigatoriedade desse ensino, estabelecem que o desenho curricular deve seguir o mesmo modelo metodológico proposto nos PCNs Arte, e nas Diretrizes Curriculares Estaduais que tomam como eixos norteadores a tríade: "contextualizar", "apreciar" e "produzir", que são os verbos norteadores que identificamos com base na teoria laclauniana como "significantes flutuantes" que disputam hegemonia no currículo da Arte-Educação:

> A apresentação de três diretrizes básicas para a ação pedagógica em Arte como eixos norteadores contidos nos PCNs: "contextualizar, apreciar e produzir", desenvolvidos nas modalidades de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, abrem caminhos para a consolidação de uma nova postura pedagógica e a concepção da arte como uma área de conhecimento específico (ITAPETINGA, 2013 p. 2-3, grifos nossos).

Conforme as diretrizes municipais, o eixo "contextualizar" referente à história da arte e ao estudo das obras de arte, tem por finalidade ajudar aos alunos a se situarem artisticamente no tempo e no espaço, porque "nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado e desprovido de referência cultural" (ITAPETINGA, 2013). Informa que o eixo "apreciar" é o mais novo componente na Arte-Educação, e que tem por função capacitar o aluno no julgamento daquilo que pode ser observado num objeto artístico pelos sentidos, que põem em ação o gosto e o olhar treinado, através de critérios que se aplicam à análise de uma obra de arte

(Ibid.). Essa etapa consiste no olhar analítico do aluno sobre um objeto artístico que lhe é apresentado, e encerra em aprimoramento dos conceitos sobre arte, por meio da reflexão e questionamento do significado da arte e seu objetivo (Ibid.). O eixo "produzir" é traduzido na efetivação do trabalho artístico pelo aluno, através de desenhos, pinturas, esculturas, composição musical, canto, peças teatrais, sempre consciente de seu potencial criativo, experimentando as diversas linguagens artísticas através dos métodos e técnicas específicos a cada linguagem (Ibid.).

As diretrizes municipais também observam que o ensino de Arte deve considerar a produção artística local (artistas e produtores culturais), regional e as experiências culturais dos alunos. O documento distribui os conteúdos por cada linguagem artística, elencando habilidades e competências a serem trabalhas pelos professores.

Conforme os discursos das diretrizes, os significantes "contextualizar", "apreciar" e "fazer", estão nos parâmetros nacionais, nas diretrizes estaduais e municipais como indicadores curriculares para um "ensino de arte de qualidade" que intenta articular, de forma interdisciplinar: cognição, razão e emoção, na formação estética dos alunos. Para melhor compreender como funciona a operacionalização dessa triangulação de significantes, isto é, a efetivação da Abordagem Triangular para as aulas de Arte, tomamos o esquema apresentado por Rizzi (2008) em seu texto: "Reflexões Sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte", do livro "Ensino da Arte, memória e história"; uma obra organizada por Ana Mae Barbosa (2008), onde é abordado em um quadro ilustrativo a organização dessa Abordagem. É claro que o quadro não pretende ser nenhuma fórmula apriorística do uso da Abordagem Triangular, o que seria uma errada pretensão; já que a proposta é dar abertura à criatividade em seu uso sem nenhum modelo fixo. Portanto, o quadro abaixo é apenas um exemplo da organização de atividades, onde as linguagens artísticas perpassam a Abordagem:

Quadro 3 – Abordagem Triangular

(AT)	**Teatro**	**Dança**	**Música**	**Artes Visuais**	**Disciplinas**
Apreciar	Assistir	Assistir	Ouvir	ler	Crítica/ Estética
Fazer	Escrever; Dramaturgia; Atuar; Dirigir;	Coreografar; Dançar; Dirigir; Fazer parte de uma dança.	Compor Reger Executar	Desenhar; Pinte; Esculpir; Gravar; Fotografar; Performar;	Procedimento; Técnica artística; Tecnologias

	Fazer parte de uma produção cênica.			Conceituar; Fazer instalações; Novas mídias.	
Contextualizar	História do Teatro	História da Dança	História da Música	História da Arte	História; Antropologia; Psicologia; Museologia; Medicina; Física; Outras.

Fonte Rizzi (2008).

De acordo com Barbosa (1991) a ideia de interagir as linguagens artísticas nesses três eixos, tem por meta suprimir a disciplinarização no ensino de Arte, onde a produção artística, a história da arte, a crítica e a estética, não sejam fragmentadas em conteúdos aleatórios, porque a Abordagem Triangular é "sistematizada com uma postura transdisciplinar para a construção do conhecimento em arte, ou seja, é articular e não disciplinar" (p.120).

Nesta sessão deste capítulo, nos limitamos à discussão dessas diretrizes apresentadas, sem entrarmos na discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular e seus direcionamentos sobre a Arte-Educação. Isso porque ela não será usada para a discussão dos dados desta pesquisa, pelo motivo já exposto neste texto. O documento da Base começou a ser discutido nas escolas municipais de Itapetinga em outubro de 2019, com a intenção de sua possível implantação no currículo em 2020. Esta pesquisa contempla uma discussão sobre a BNCC e o ensino de Arte na última sessão do CAPÍTULO 2, observando aspectos sociológicos e pedagógicos, envolvendo a fase de composição do documento e sua implementação.

4.3 Construção do caminho de investigação da pesquisa

Pesquisar os sentidos que são construídos em torno do currículo para o ensino de Arte dos anos finais do ensino fundamental da escola pública de Itapetinga-BA, implica analisar concepções e comportamentos que se coadunam ou se divergem, considerando as subjetividades dos sujeitos analisadas, em torno do objeto em análise que é dinâmico e não pode ser analisado pela ótica da fixidez. Por isso, é preciso que o aporte teórico metodológico permita a não formalidade e a abertura discursiva da análise. Como foi anunciado no início deste capítulo, a opção metodológica para esta pesquisa foi a abordagem qualitativa que, conforme Goldenberg (2000), permite a compreensão dos sujeitos pesquisados em seus próprios termos,

por isso não usa de padronizações, mas requer do pesquisador, criatividade e flexibilidade na aquisição dos dados. Também possibilita a análise de questões não mensuráveis, que envolve atitude, pontos de vista, motivações, sentimentos, etc.

Desde o início do esboço desta pesquisa, temos debruçado em buscar um aporte teórico de análise que correspondesse ao conceito que defendemos de currículo, como dinâmica que envolve saberes construídos na labuta de professores (as) e alunos, em torno do conhecimento de determinada área, no nosso caso, o conhecimento artístico. Depois de algumas discussões com professores e leituras feitas, encontramos a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e posteriormente os estudos da professora Alice Casimiro Lopes (2012; 2015) que nos fizeram compreender o currículo sob a perspectiva discursiva. Estudando as obras desses autores nos convencemos da propriedade desse aporte teórico metodológico para esta pesquisa. Ainda, como base teórica epistemológica, adotamos o pensamento da arte-educadora Ana Mae Barbosa[41] que nos deu ama base para compreendermos o transcurso histórico do currículo da Arte-Educação brasileira e as influências pedagógicas que nele se desdobram.

A Teoria do Discurso refuta os princípios totalitários e determinantes que presumem fechar a discursividade como, por exemplo, os conceitos de "verdade", "sociedade", "democracia", "educação de qualidade", que intentam desconhecer a contingência e provisoriedade do processo discursivo e se arriscam como "realidades fixas" ou "duradouras". Esses fechamentos não subsistem à dinâmica discursiva. Segundo Laclau (2013 p. 116) "os elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem através dele". Nisso vale dizer que os elementos são em sua objetividade o que são em sua relação. Em seu discurso: a ideia e ação são discursivamente indissociáveis.

A teoria do discurso de Laclau e Mouffe se opõe ao modelo positivista clássico de pesquisa que intenta retirar dados da "realidade" a partir de metodologias "neutras" e universais por sua "confiabilidade". Assim, a abordagem de maior correspondência com o que se propõe a Teoria do Discurso, "do modo como vem sendo trabalhada até aqui, é o que autores como Shapiro (2002) vêm denominando de "pesquisa orientada ao problema", em refutação à

[41] Ana Mae Barbosa, foi titular na Universidade de São Paulo (USP). É reconhecida no Brasil como pioneira na propagação da Arte-Educação nas escolas do país e é amplamente premiada na área. É defensora da deselitização da Arte através do ensino público e defende que aprender por meio da arte faz parte da busca de uma educação integral. Atua no doutorado em ensino e aprendizagens de Arte que ela mesmo implantou na Escola de Comunicações e Artes, e nos Mestrados e Doutorados em Design, Arte e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi (MATUOKA, 2018).

pesquisa conduzida pela teoria e pelo método (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331).

Uma pesquisa "orientada ao problema", não visa resolver questões ou as contradições de uma dada questão. Ela propõe estender a compreensão sobre o problema pesquisado, de modo que se amplie os horizontes de conhecimento sobre o tema, com via de estabelecer relações com lógicas mais amplas dos processos sociais (Ibid., p. 1333). Nesta pesquisa que ora apresentamos, ao dialogarmos os dados discursivamente conforme as categorias da Teoria do Discurso, fizemos também inferências comparativas com os resultados de outras pesquisas que discutimos no CAPÍTULO 2 deste estudo. Abordamos questões afins sobre o ensino de Arte e o currículo, comparando demandas, antagonismos e discursos hegemônicos. Não com a finalidade de elaborarmos uma forma de intervenção para a solução de problemas, ou superação de conflitos. Pretendemos relacionar questões com objetivo de ampliar o conhecimento sobre elas, mostrando as complexidades e gravidades, para que sejam provocados possíveis deslizamentos e deslocamentos de discursos hegemonizados. Tudo isso porque o objetivo do aprofundamento de questões nesta pesquisa é, sobretudo, de redefinir os termos do próprio problema por um deslocamento das condições que promovem sua emergência (Ibid.).

Pesquisas produzidas sob a perspectiva da Teoria do Discurso são constituídas com os questionamentos que os próprios discursos sociais apresentam na área que se quer investigar, mesmo as possíveis soluções incutidas nesses discursos e de que maneira essas soluções se condicionam aos problemas e como se constituem. Nesse mote, essa modalidade de pesquisa contribui para interpelar, articular, deslocar, legitimar e/ou contestar sentidos e lógicas que circulam no campo social, de modo que esta é a sua "intervenção" (Ibid., p. 1334).

Na presente pesquisa tomamos por elementos de análise as noções de "significante flutuante", "sentidos", "discurso", "antagonismo", "demanda", "significante vazio", "exterior constitutivo", "interior constitutivo", "noção de equivalência", "articulação discursiva", "lógicas da equivalência", "lógica da diferença", "deslizamento", "deslocamento", "hegemonia", "ideologia", "noções fantasmáticas", etc. Obviamente que algumas dessas categorias foram mais requisitadas nos discursos analisados por serem mais ressurgentes. Essas categorias funcionaram como ferramentas de investigação sobre dados estudados sob a ótica discursiva, tomando o currículo do ensino de Arte como discurso, no qual sentidos se articulam em disputa por fixação de sentidos e hegemonia; sentidos tais, emergentes dos discursos das professoras pelas argumentações nas falas e prática docente em sala de aula, por suas

concepções pedagógicas, metodológicas e formas de ensino, das quais se revelam significantes flutuantes, demandas, antagonismos, deslizamentos, entre outros.

Já apresentamos neste capítulo o discurso hegemônico para o ensino de Arte, constituído pelos parâmetros e diretrizes curriculares que disputam o fechamento do sentido do que seja o "ensino de arte de qualidade". Estes por vezes correspondem, por vezes sofrem deslizamentos dos significantes não hegemônicos que constituem o currículo, na prática em sala de aula. Devido à polissemia dos significantes, muitas vezes, o que é prescrito no currículo, elaborado com base nas diretrizes curriculares, não é aplicado conforme o proposto devido a mudanças interpretativas que dão outros sentidos e produzem uma atividade curricular diferente do que é idealizado nos planos anuais, planos de unidade, planos de aula, etc.

A proposta curricular para o ensino de Arte, como a de qualquer outra disciplina, é objeto passível de significação pelo professor, que também produz currículo por ser um redimensionador do conhecimento. Segundo Costa (2005), as experiências de vários olhares, do fotógrafo, do cientista, do psicólogo, do geógrafo, do pesquisador, captam os objetos através dos sentidos e esses não existem sem antes passar pela significação. De igual maneira, é toda teorização corrente sobre escola, educação, ensino, pedagogia, aprendizagem, currículo, que "constitui um conjunto de discursos, de saberes, que, ao explicar como essas coisas funcionam e o que são, as institui" (p. 141-142). De acordo com Foucault, conhecer o que deve ser governado foi uma estratégia da modernidade para regulação e controle dos indivíduos, grupos, processos e práticas e, conforme esse pensamento, "não só a Psicologia e a Pedagogia são discursos que dispõem sobre seus objetos para poder administrá-los e governá-los"; as disciplinas do currículo escolar são também tendentes a governar pelo esforço de estabelecer o que seja considerado como conteúdo certo ou meio mais adequado de ensino. (Ibid., p. 142).

No currículo do ensino de Arte o discurso em torno do que seja o "ensino de Arte de qualidade", produz uma proliferação de sentidos que gera embate político e discursivo envolvendo, tanto o currículo oficial, quanto pelo currículo ressignificado pelos professores, por sua forma de ensino, e pelos conteúdos que elegem para serem trabalhados. Nesta pesquisa, investigamos esse discurso e os sentidos produzidos em torno dele e tecemos comentários referenciados nas categorias analíticas da Teoria do Discurso, e no aporte teórico epistemológico escolhido.

A pesquisa foi feita com professoras da Escola Lênio Braga[42] que é uma das maiores escolas do ensino público de Itapetinga. Escola que foi criada oficialmente em 14 de novembro

[42] O nome da escola é fictício para resguardar a identidade da instituição de ensino (O AUTOR, 2020).

de 1992, com objetivo inicial de atender a estudantes dos bairros Otávio Camões, Clodoaldo Costa e Primavera, mas atualmente recebe alunos de novos bairros que surgiram na cidade como: Quinta do Norte, Quinta do Sul, Doze de Dezembro e também recebe alunos da zona rural. Essa escola funciona com o ensino fundamental II do 6º ao 9º Anos, nos turnos matutino e vespertino, e com a EJA no noturno. Possui uma estrutura física relativamente grande, com catorze salas de aula, quadra poliesportiva, estacionamento privativo, auditório, biblioteca, cozinha, refeitório e sala de multimeios. Conta com 2 gestoras: 1 para os turnos diurnos e 1 para o noturno. Têm 22 pessoas no pessoal de apoio. Possui 3 coordenadoras e 60 professores que assistem a uma média de 1.430 alunos. Os horários de funcionamento são: das 7:00 às 11:30 h no matutino; das 13:00 às 17:30 h no vespertino e das 18:40 às 21: 30 h no noturno.

Na primeira semana de outubro de 2019, oficializamos com as professoras a participação das mesmas nesta pesquisa, quando assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que é o documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que resguarda aos sujeitos participantes de uma pesquisa os direitos que lhes conferem ao colaborar com o trabalho científico e traz os esclarecimentos necessários. Uma cópia desse documento está disposto no apêndice desta pesquisa.

A coleta de dados teve início com as observações em sala de aula no período entre 9 de outubro a 8 de novembro, num espaço de tempo de 21 dias letivos, com uma carga horária de 43 horas-aulas, dentro da III unidade de ensino, em turmas do 6º ao 9º anos. As entrevistas foram realizadas entre os dias 18 de novembro e 7 de dezembro de 2019.

As observações em sala de aula foram de grande proveito para esta pesquisa que analisou as atividades práticas de professoras. Foi um instrumento que possibilitou observarmos as experiências das professoras pesquisadas por uma visão direta do fenômeno em análise, e também nos serviu como complemento de questões tratadas nas entrevistas que necessitaram de maior aprofundamento (GIL, 2008). A observação também contribuiu como “fonte de evidências” necessárias à investigação, porque através dela podemos visualizar o fenômeno da ação didática das professoras como mais uma fonte de constatação (YIN, 2001, p. 115).

Durante o período das observações, enfrentamos alguns contratempos pelo motivo da nossa não liberação para o mestrado. A Secretaria Municipal de Educação concedeu apenas um dia da semana como dispensa para nossos estudos, o que resultou que a etapa da pesquisa de campo, em especial a observação, se tornasse um período de bastante aperto que demandou algumas negociações para darmos conta de concluir essa etapa da pesquisa.

A recepção das professoras conosco durante as observações foram favoráveis e sem restrições. Tivemos total liberdade para exercer a máxima isenção possível durante as aulas e liberdade para fazermos anotações das falas das professoras, das respostas dos alunos, comportamentos, e também fazermos registros fotográficos durante as atividades práticas.

O período das entrevistas aconteceu no espaço de tempo das avaliações da terceira e última unidade letiva. Realizar as entrevistas nesse período foi profícuo porque as avaliações dos alunos acontecem normalmente durante as três primeiras aulas, ficando as duas últimas para planejamentos e correções dos testes. Foi nesses últimos horários que entrevistamos as professoras. Conforme Gil (2008), a entrevista, apesar de ser uma técnica na qual se estabelece uma interação social, é mais ainda uma forma de diálogo onde diferentes maneiras de pensar se estabelecem e se evoluem na dinâmica da interação entre: a busca da coleta de dados por uma parte, e a contribuição por outra como fonte de informação. Nesta pesquisa que se necessitou de dados referentes ao trabalho das professoras, a partir de suas argumentações sobre formas de ensino e sobre os conteúdos válidos para a área trabalhada, a entrevista foi vantajosa porque nos ofereceu dados passíveis de "classificação" e "qualificação".

A entrevista nos permitiu dialogar sobre diversas nuances dos objetivos em questão, bem como conduzir a discussão para o alvo principal a ser atingido sem ter que seguir uma sequência rígida e pré-estabelecida das questões, de forma que as informações foram fluindo no decorrer do diálogo (LUDKE; ANDRÉ, 2008). Nessas entrevistas foram discorridas questões a respeito da formação das professoras; da importância da Arte na educação escolar; do papel do arte-educador na educação; dos conteúdos julgados mais importantes; da aplicação do currículo prescrito; do trabalho em todas as linguagens artísticas; da escolha das metodologias; das inquietações e dificuldades enfrentadas na área.

Também usamos o caderno de campo como instrumento complementar, com a finalidade de assegurar registros de detalhes que, muitas vezes, podem não ser registrados pela memória e fazer falta no momento da organização dos dados. Desta forma, o caderno de campo se constitui como um diário de registros das coisas que passaram diante dos nossos sentidos durante as observações que julgamos importante registrar. De acordo com Demo (2012), o investigador precisa estar atento aos acontecimentos em seu campo de investigação, porque mesmo as coisas que não são expressões de fala podem informam situações; "tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas (p. 33)".

As professoras participantes da pesquisa foram quatro, todas da Rede Pública Municipal de Ensino e trabalham exclusivamente na disciplina de Arte na mesma escola, e com vários anos de experiência na área. Elas são parte de um contingente de 11 professores (as) de Arte da rede pública municipal de ensino, que atuam em turmas dos anos finais do ensino fundamental. A escolha de apenas quatro professoras para esta investigação se explica pelo fato da pesquisa ser feita em um espaço de tempo reduzido dentro da programação de atividades do mestrado, o que impossibilita um estudo mais extenso. Das professoras pesquisadas apenas duas possuem graduação em Arte e as outras duas são graduadas em outras áreas do conhecimento.

O convite para a participação das professoras na pesquisa foi feito durante a Jornada Pedagógica do município em fevereiro de 2019. Inicialmente o convite foi estendido a todos os professores (as) de Arte, mas apenas sete se dispuseram a participar. Depois restringimos o número de participantes, também pelo motivo do curto tempo disponível à pesquisa e eliminamos 3, tomando por critério a conservação das que lecionam exclusivamente no ensino de Arte. Os nomes das 4 professoras participantes apresentados no quadro abaixo são fictícios com o propósito de resguardar as suas identidades:

Quadro 4 - Professoras de Arte da Rede Pública Municipal de Ensino de Itapetinga

PROFESSORAS DE ARTE PARTICIPANTES DA PESQUISA		
Nome	**Formação**	**Experiência**
Debora Couker	Licenciatura em Dança	6 anos
Frida Kahlo	Licenciatura em Letras e Inglês	27 anos
Francisca Gonzaga	Bacharelado em Zootecnia e licenciatura em Arte-Educação	12 anos
Tarsila do Amaral	Licenciatura em Biologia e Bacharelado em Teologia	6 anos

Fonte própria.

A escolha de professoras graduadas e não graduadas para esta investigação é devido à avaliação que este estudo fez em suas leituras prévias que demonstram a "normalidade" da atuação de professores de Arte com e sem formação nessa área em escolas públicas de vários lugares. O intuito foi de aproximar os nossos sujeitos de pesquisa numa comparativa às escolas em geral. No caso de Itapetinga, até o momento, as únicas professoras graduadas em Arte são as duas participantes da pesquisa.

Muitos dos professores que trabalham com Arte-Educação em Itapetinga sem formação acadêmica na área, são graduados em outras áreas e se afeiçoaram pelo ensino de Arte, a partir

da experiência em sala de aula e gradualmente foram construindo habilidades em sua docência como arte-educadores. Também, existem professores que foram induzidos pelo sistema de ensino a lecionar na disciplina de Arte pela necessidade do complemento de carga horária, o que não é estranho acontecer em muitas escolas. Essa cultura que produz os arte-educadores e que remete ao improviso nesse ensino, pode ser efeito da dificuldade na oferta de cursos de formação para os professores nessa área que, aliás, constatamos nas análises das pesquisas abordadas no CAPÍTULO II deste estudo, que é um dos grandes problemas na Arte-Educação brasileira, e já é uma demanda antiga. Foi denunciado como "problema grave" no texto dos próprios PCNs Arte desde 1998:

> Outro **problema grave** enfrentado pela área de Arte é sem dúvida o **reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior**. Com relação aos cursos de licenciatura em Dança, então, há pouquíssimos e que certamente não atendem às demandas do ensino público fundamental. (BRASIL, 1998, p. 29, grifos nossos).

Seriam necessárias políticas educacionais com eficácia para dar conta de fazer valer na prática as conquistas garantidas em lei para a Arte-Educação e para as outras áreas do conhecimento, mas tais políticas não dão conta de resolver os problemas e superar as contradições. Com isso, não estamos afirmando que direitos não devem ser reivindicados, mas, ao mesmo tempo, não defendemos o pensamento de que as políticas resolverão todos os problemas em educação, ou em qualquer outra área. Não é porque elas não tenham competência, o problema é que não conseguem fechar a significação e deter o fluxo das diferenças intrínsecas ao social e à dinâmica política que o articula, pois, todo o social está edificado sobre o terreno da contingência e da provisoriedade e, nesse terreno, "as políticas são sempre incoerentes, contraditórias, não coesas, desordenadas" (LOPES, 2015, p. 448). No entanto, mesmo cientes das incertezas quanto a solução dos problemas demandados em Arte-Educação por via das políticas públicas, convém não desistirmos e continuarmos lutando, mas sem a ingenuidade de pensarmos que a sustentação de algum sucesso se dará por "perenidade intrínseca" e não por articulação e permanente disputa.

4.4 Organização dos dados para elucidação da pesquisa

Na primeira etapa desta pesquisa fizemos um estudo do ensino de Arte na educação brasileira, começando pelos primórdios de sua implantação no período do império, passando

pelas LDBs e pelas influências pedagógicas, até os embates na implementação da BNCC. Trilhamos esse caminho com a finalidade de percebermos os vários discursos que têm disputado hegemonia nesse ensino no decorrer da história. Esse primeiro estudo gerou o CAPÍTULO 2 desta pesquisa. Depois fizemos um levantamento de pesquisas por um estudo do tipo Estado da Arte que teve por referência o banco de teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal entre os anos de 2012 a 2016[43], onde encontramos várias pesquisas feitas sobre o ensino de Arte, com base nos significantes (descritores) "Polivalência" e "Abordagem Triangular". Esses forma os significantes que se destacaram no ensino de Arte a partir das LDBs 5692/71 e 9394/96. Após rigorosa seleção entre vários trabalhos, analisamos dissertações de mestrado de pesquisas feitas em quatro diferentes estados brasileiros, observando os resultados apresentados, contextos, objetivos e as principais contribuições para a área de Arte, etc. Essa investigação nos possibilitou conhecer os principais significantes influentes no ensino de Arte na atualidade, as demandas mais destacadas e os principais antagonismos, considerando que as pesquisas foram feitas em diferentes localidades do país. Esse estudo gerou o CAPÍTULO 3 desta pesquisa.

Esses estudos prévios serviram para dar mais conhecimento sobre o tema a ser pesquisado e mais confiança para enfrentamento do campo empírico. Depois fizemos um estudo sobre a Teoria do Discurso a partir de Laclau (2001; 2006; 2008; 2011; 2013), Laclau e Mouffe (2015) e Lopes (2004; 2005; 2006; 2012; 2014; 2013; 2015; 2017), Lopes e Borges (2015: 2017), Lopes e Macedo (2005; 2011), Lopes e Mendonça (2015), Lopes e Mateus (2011) que traduzem a Teoria do Discurso para os estudos de currículo e outras discussões que envolvem currículo e educação que serviram como fundamentação metodológica para construção da perspectiva de investigação desta pesquisa. Também tomamos como aporte teórico epistemológico para a ação curricular em Arte os estudos pós-modernos e pós-coloniais da Arte-Educação apresentados na obra de Barbosa (1991; 1998; 2002; 2008; 2010; 2012; 2015; 2018; 2019; 2020) que possui um dos ricos trabalhos sobre o ensino de Arte no Brasil.

Essa base teórica apresentada está imbricada nos resultados desta pesquisa que exigiu conhecimentos do campo da Arte-Educação e do currículo como discurso e articulação política para a mediação dos diálogos feitos com os dados investigados. Desta forma, foi possível fazer um cruzamento entre a Teoria do Discurso aplicada ao currículo com o aporte teórico epistemológico e os dados apresentados na pesquisa, o que contribuiu para o diálogo entre as teorias e o discurso prático em Arte-Educação.

[43] Nos anos anteriores foi ínfima a produção de pesquisas como esse tema (O AUTOR, 2020).

Fomos a campo para a coleta de dados cientes de que o currículo para o ensino de Arte é um complexo de significações em sua composição discursiva. Através da análise intentamos dissecar os significantes com a pretensão de perceber os mais insurgentes, e explicar o porquê de sua predominância no discurso e como se dá a articulação discursiva deles. Também observamos demandas e antagonismos apresentados na área de Arte pelos discursos das professoras, sempre atentos em responder aos objetivos específicos desta pesquisa. Assim, os dados das entrevistas e das observações em sala de aula, foram categorizados conforme suas referenciações com as categorias da Teoria do Discurso e foram revelados significantes flutuantes, antagonismos, demandas, significantes vazios, deslizamentos, entre outros.

Os dados coletados nas entrevistas, foram digitados e formaram um arquivo de 20 laudas em fonte 12 Time New Roman e foram estudados cuidadosamente para que fossem percebidos os significantes destacados nos discursos. Esses discursos foram transcritos para um quadro onde foram organizados. O quadro foi dividido em 3 blocos com questões temáticas, cada bloco contendo uma pergunta central e perguntas de recurso como expansão da questão central (as perguntas foram as mesmas feitas às professoras no momento das entrevistas). A disposição dos elementos no quadro se deu da seguinte forma: na parte de cima foi escrita a identificação do bloco como primeiro, segundo e terceiro, mais a questão central e o nome da professora entrevistada. Na primeira coluna foram colocadas as perguntas de recurso; na segunda os discursos ou respostas das professoras; na terceira foram destacados os sentidos produzidos pelas professoras em seus discursos, e na quarta os elementos discursivos, que são as sínteses dos discursos das professoras com inferências nossas, com base na Teoria do Discurso. Esse quadro não aparece integral no capítulo de análise, apenas as discussões elaboradas a partir dele. O quadro ficará disposto no apêndice desta pesquisa. Veja exemplo do quadro no fragmento abaixo:

Quadro 5 – Quadro das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa/ fragmento.

PRIMEIRO BLOCO **AIMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO E NO CURRÍCULO**			
ENTREVISTA EM 18-11-2019/ PROFESSORA DEBORAH COUKER			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSO)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Qual a importância da arte na educação	As pessoas não percebem; não conseguem entender que a Arte	Arte desenvolve a cognição, a criatividade e	O conhecimento da arte é aqui

escolar e no currículo?	desenvolve a questão cognitiva do aluno; desenvolve a criatividade para que o aluno desenvolva suas habilidades. Então, sem esses três pilares: desenvolvimento cognitivo, criatividade e habilidades ele não consegue compreender e interpretar o mundo. Ele não consegue entrar no conhecimento da escola tá? ...	as habilidades do aluno para a compreensão e interpretação do mundo	entendido como o "lugar do universal", ou seja, o lugar ou significante que não se preenche, ou melhor, não pode ser definitivamente preenchido. (LACLAU, 2015)

Fonte própria.

Os dados coletados nas observações das aulas foram anotados no caderno de campo para indicação dos achados e a cada dia esses dados foram digitados, e ao final compilamos um arquivo de 42 laudas em fonte 12 Time New Roman. Depois fizemos uma leitura analítica destacando os discursos evidentes com base nas categorias discursivas apresentadas pelo aporte teórico metodológico. Vários discursos foram encontrados, tanto nas aulas expositivas, quanto nas atividades práticas em sala de aula. Nomeamos esses vários discursos para facilitar a identificação e separá-los. Exemplo: discurso tecnicista em Arte; escolanovista em Arte; do ensino tradicional em Arte; do ensino polivalente em Arte; da fragmentação da Abordagem Triangular; da necessidade de reconhecimento da cultura; da Arte como instrumento de comunicação na educação; da arte como humanização e inclusão; da valorização da cultura regional; da arte como expressão interdisciplinar; da arte como reforço à religião cristã; do amor pelo fazer artístico; da preservação do meio ambiente nas aulas de Arte; da arte como fonte de renda pessoal, etc. Esses discursos foram transcritos em dois quadros com a finalidade de organizá-los. No primeiro quadro foram postos todos os discursos, considerando cada aula um discurso a ser analisado. O quadro foi dividido em quatro blocos na sequência vertical e em cada um foram postos todos os discursos-aula de uma das professoras. Na horizontal, foi dividido em três colunas denominadas de "discurso metodológico" (os passos da aula), "sentidos produzidos" (significações apresentadas pelas professoras) e "elementos discursivos" (nossa pré-análise discursiva). Veja o exemplo no fragmento abaixo:

Quadro 6 – Primeiro quadro das observações em aula/ fragmento

1º BLOCO DAS OBSERVAÇÕES DE AULA

PROFESSORA DEBORAH COUKER - ASSUNTO: CORDEL 6º ANO C MATUTINO – 9/10/ 2019. DAS 00:07 H ÀS 8:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Explicação sobre a prática do desenho e pintura com lápis e giz de cera como treinamento para uma próxima atividade de pintura com objetos, telas, pincéis e tinta. Distribuição de figuras para os grupos de alunos Explicação de técnica de reprodução dos desenhos _____ Obs: nessa aula ficou evidente o eixo "fazer" arte.	É necessário se ter paciência para fazer um bom trabalhos de arte. (tecnicismo) Desenhar a partir de um modelo requer atenção para não errar. (tecnicismo) Em arte quanto mais se pratica se melhora. (tecnicismo) A pintura "livre" expressa liberdade e criatividade. (escolanovismo) Superar a obra que se está reproduzindo é um desafio importante. (tecnicismo)	A perfeição em arte é o significante vazio a ser preenchido. A impaciência e o improviso são antagônicos à aprendizagem de Arte. O livre manuseio das cores pelos alunos é um significante flutuante para a liberdade criativa

Fonte própria.

A partir dessa organização de dados do primeiro quadro, fizemos uma classificação dos discursos como: "significativos" e "não significativos" para nossa análise, considerando sua expressão e abrangência no currículo. Percebemos que alguns discursos eram mais pessoais, de pouca ocorrência e sem relevância para os nossos objetivos, portanto foram suprimidos. Desta forma, foram selecionados os discursos que considerados mais representativos na equivalência articulatória do currículo de Arte. Após essa seleção, fizemos um segundo quadro onde foram classificados os discursos por quantidade de ocorrência para demonstrar os que têm maior expressão no ensino de Arte. É importante frisar que a estratégia de contagem foi utilizada na organização prévia dos dados, para que fossem descobertos quais os discursos de maior influência como significantes flutuantes na tentativa de hegemonia no currículo para que, a partir dessa classificação, fosse aprofundada a discussão teórica em torno deles. Esse segundo quadro das observações está apresentado na íntegra na segunda sessão do CAPÍTULO 5, onde os dados das observações são discutidos. Veja exemplo do quadro no fragmento abaixo:

Quadro 7 – Segundo quadro das observações em aula/ fragmento.

EXTRATO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE ARTE DISCURSOS EVIDENCIADOS		
VARIAÇÃO DISCURSIVA	OCORRÊNCIAS	COMENTÁRIO DISCURSIVO

Discurso do ensino de Arte como **prática <u>tecnicista</u>** nas atividades práticas. (mais trabalhos artesanais e utilitários)	23	O treino da habilidade manual a partir da prática artesanal e o predomínio da técnica nas linguagens artísticas é resquício do ensino de Arte do período de LDB 5692/71 onde era predominante o Tecnicismo. Essa prática aparece como um <u>significante flutuante</u> para o aprendizado de Arte e hegemônico nas atividades práticas.

Fonte própria.

É natural que haja certa complexidade na investigação do objeto desta pesquisa, porque envolve o elemento artístico que é interpretado sob a subjetividade dos indivíduos envolvidos; o que vale dizer que, o que se busca investigar, não pode ser concebido pelo olhar científico como se interpreta uma questão simples e previsível, e/ou com possibilidade de avaliação do certo, ou errado. Por isso, a perspectiva de análise escolhida e o método formulado com base na Teoria do Discurso, veio a corroborar com os resultados do currículo pesquisado. Isso porque o currículo de Arte se apresenta como pluralidade, como complexo de significações de ordem discursiva, onde se articulam significantes flutuantes advindos de discursos hegemônicos e não hegemônicos, que são formas de ensino que competem na Arte-educação provocando deslizamentos que revelam antagonismos em seu entranhamento. Fica evidente o processo de disputa pelo fechamento da totalidade que é ocupada e reocupada por pretensas particularidades que intentam o fechamento de sua significação, sempre contingente, precária e provisória, porque a possibilidade de plenitude do fechamento dessa significação é sempre adiada (LACLAU 2011). Assim, esse incomensurável e inalcançável, deve ser concebido como horizonte instigante ou direcionador, que induz a busca por um “ensino de Arte de qualidade” alimentado pela disputa democrática; ainda que a tentativa de plenitude seja concretizada por fixações parciais pelos discursos que, de modo incessante, disputam hegemonia no currículo.

CAPÍTULO 5

O DISCURSO CURRICULAR DE ARTE EM ANÁLISE

"A grandeza de uma obra de arte está fundamentalmente no seu caráter ambíguo, que deixa ao espectador decidir sobre o seu significado".

Theodor Adorno.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados colhidos nos discursos das professoras de Arte, a partir de questionamentos feitos nas entrevistas semiestruturadas, onde foram pontuadas questões em torno do ensino de Arte, da função do arte-educador e do currículo. De igual maneira, discutimos os dados das observações feitas em sala de aula, dissecando os discursos percebidos, comentando os sentidos gerados neles que intentam significar o currículo do ensino de Arte.

A discussão dos dados considera também o currículo oficial e hegemônico para a Arte-Educação como mais um elemento discursivo a ser considerado no diálogo com o currículo prático apresentado nas entrevistas e observações. O aprofundamento epistemológico dessa discussão, considera conteúdos afins debatidos em outros capítulos desta pesquisa, que abordam discursos pedagógicos que foram hegemônicos no currículo oficial e que perderam hegemonia, mas que ainda se reverberam na construção discursiva curricular. Na elucidação desta pesquisa, a Teoria do Discurso é o nosso olhar científico e metodológico que permeia as ponderações feitas nas apurações, de modo que, o resultado deste trabalho também é discurso, é significação e disputa por fixação de sentido.

A explanação dos dados está dividida em duas seções e, ao final, apresentamos as nossas considerações contingenciais que sintetizam os resultados provisórios desta investigação. Na primeira seção explicitamos os discursos apresentados nas entrevistas feitas com as professoras e comentamos os sentidos apresentados neles, pontuando: significantes flutuantes, demandas, antagonismos, equivalências, pontos nodais, etc. Semelhantemente, na segunda seção, com base nos dados colhidos nas observações, apresentamos e discutimos os discursos vivenciados na atuação docente das professoras e os sentidos neles produzidos.

5.1 Discursos apresentados nas entrevistas

No primeiro bloco das entrevistas, as professoras responderam à primeira pergunta: "Qual a importância da arte na educação escolar e no currículo?" A resposta a essa indagação desencadeou os seguintes discursos: "Arte desenvolve a cognição, a criatividade e as habilidades dos alunos para a compreensão e interpretação do mundo" (Prof.ª Deborah); "A arte ajuda a compreender e a interpretar conhecimento em qualquer área e não somente dentro do mundo artístico" (Prof.ª Tarsila); "A função da arte na educação é a formação do cidadão crítico do contexto social do mundo que está à sua volta" (Prof.ª Francisca); "A arte desenvolve a criatividade e a expressão, produz cultura, forma para a criticidade, gera novos conhecimentos e transforma a vida das pessoas" (Prof.ª Frida).

Nos discursos apresentados observa-se a presença dos significantes: "compreensão e interpretação do mundo"; "compressão e interpretação de conhecimentos em qualquer área"; "formação de cidadãos críticos da realidade"; "formar para a criticidade" e "transformação das vidas". São significantes bastante amplos em suas possibilidades de interpretação; eles são flutuantes na tentativa de preenchimento da totalidade do que vem a ser a importância ou função da arte na educação. Vale dizer que são significantes que se articulam em torno de um significante vazio, ou seja, em torno do lugar da arte na educação que pode ser representado por infinitos significantes por ser discursivamente incomensurável, de modo que seu preenchimento é impossível, portanto é compreendido como vazio; vazio, não pela impossibilidade de significação, mas pela infinita possibilidade de significação. O lugar da arte na educação não pode ser definitivamente preenchido, no entanto, acontece a flutuação de diferentes significações correspondentes a vários discursos curriculares como os apresentados pelas professoras que gravitam na tentativa de alcançar a plenitude, de fechar a universalidade (LACLAU, 2015; LOPES, 2012).

A contingência do sentido que corresponde ao conhecimento do incomensurável, da abertura ao embate, isto é, a interpretação do que seja a função da arte na educação, permite a disputa democrática de sentidos no currículo; porque se um só sentido fosse a completa expressão do conhecimento da função da arte, não haveria motivação para tentativas de se produzir outras possíveis significações que tentassem preencher o seu lugar no universal e, neste caso, a democracia seria tolhida no discurso curricular. Portanto, o conhecimento da arte e mesmo a sua função na educação não tem corpo e conteúdos possíveis, porque diferentes sentidos investem em fixar seus particularismos na função de representação de sua totalidade

(LACLAU, 2001). No entanto, ainda que um significante logre hegemonia em qualquer currículo, será sempre contingente e provisório por sua impossibilidade de plenitude e pela presença de outros discursos que se põem flutuantes em disputa na tentativa de hegemonia.

A busca do preenchimento do que vem ser a arte e seu lugar no currículo tem desencadeado diferentes demandas entre os arte-educadores e entre as políticas de currículo concernentes à Arte-Educação; são demandas históricas, conforme foi mostrado no CAPÍTULO 2 desta pesquisa. A flexibilidade sobre a posição e os efeitos da arte no currículo, pode ter como resposta a natureza contingente e polissêmica do objeto artístico, que permite ser incorporado por vários invólucros interpretativos que produzem julgamentos do que se faz dele em suas funções.

Conforme Barbosa (2002), a arte na educação escolar pode atuar em diversas funções disciplinares que extrapolam o que é significado sobre ela na disciplina Arte-Educação. Isso porque ela propicia a interdisciplinaridade, podendo ser significada pelas diversas áreas do conhecimento. Segundo Duarte Júnior (2001), a arte em educação não deve ser diminuída à ideia de disciplina de apreciação do belo e do estético, porque sua função se alarga ao relacionar razão e emoção, e concretiza o sentimento humano através da linguagem artística que traduz saberes irrepresentáveis pela linguagem convencional e discursiva; ou seja, o saber da arte só é traduzido pela linguagem "presentacional" que só pode ser representada artisticamente e por mais nenhuma outra linguagem (BARBOSA, 2016). O documento da BNCC referente ao ensino de Arte, argumenta que "a aprendizagem de Arte precisa alcançar experiência e vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores" (BRASIL, 2017, p. 193). Assim, vários são os discursos que tentam dar significação à arte e sua função na educação e eles têm origem diversa: nas experiências do professor, no discurso do livro didático, no posicionamento da escola sobre a arte e a disciplina de Arte na educação, nos currículos, etc.

Ainda nesse primeiro bloco de questões, as professoras atribuíram sentidos ao trabalho do arte-educador e sua ação sobre o currículo e o que deve ser ensinado em Arte-Educação na escola. As perguntas centrais foram: "Qual é a função do professor de Arte na educação?" e "O que você acha fundamental ser trabalhado na disciplina de Arte?" As respostas revelam sentidos que nos permitem fazer comparativas com a proposta curricular hegemônica para área de Arte, constada nos PCNs de Arte e nas diretrizes curriculares estaduais e municipais.

A pergunta sobre a função do professor de Arte, teve por resposta os seguintes discursos: "se deve ensinar usando teoria e prática" (Prof.ª Deborah); "mostrar que a arte está em todos os

lugares" (Prof.ª Tarsila); "conduzir os alunos à livre expressão" (Prof.ª Frida); "oportunizar os alunos em todas as linguagens artísticas para que eles descubram a sua aptidão" (Prof.ª Francisca). Sobre como deve ser trabalhado o ensino de Arte, em síntese, os discursos foram: "o ensino de Arte deve ser aplicado como uma forma de comunicação" (Prof.ª Deborah); "o ensino de Arte deve sempre apresentar um referencial teórico antes de uma atividade prática" (Prof.ª Tarsila); "o ensino de Arte deve trabalhar teoria e prática sempre contextualizando com as experiências de vida dos alunos" (Prof.ª Frida); "o ensino de Arte deve formar consciência crítica nos alunos" (Prof.ª Francisca).

Alguns significantes que aparecem nas respostas das professoras nesses dois questionamentos, dão abertura a infinitas significações por sua polissemia. Também observamos que alguns sentidos apresentados nas falas, referentes ao modo como deve ser apresentado o currículo, não correspondem com a proposta hegemônica apresentada nas diretrizes curriculares municipais. Isso demonstra um deslizamento de sentidos e significados com relação à proposta oficial, que também é discurso, que disputa fixação de sentidos e hegemonia no currículo.

O discurso oficial para o ensino de Arte no ensino fundamental em Itapetinga, corresponde ao que temos apresentado no CAPÍTULO 2 deste estudo e no CAPÍTULO 4, que é a proposta curricular oficializada nos PCNs Arte, nos parâmetros curriculares estaduais e municipais, que é embasada em três eixos principais, os quais deveriam direcionar os planejamentos e as atividades a serem desenvolvidas. Eles são: o "fazer" (produzir trabalhos artísticos), o "contextualizar" (refletir sobre arte por meio da história da arte) e o "fruir ou apreciar"(leitura do objeto artístico sobre "livre interpretação") (BRASIL, 1997, p. 41; BAHIA, 2013, p. 111; ITAPETINGA, 2013 p. 2-3).

Um currículo conforme propõe o discurso oficial, referenciado nas diretrizes curriculares, pressupõe um ensino de Arte interdisciplinar que dialogue os três eixos principais de aprendizagem, pelos quais o conhecimento em Arte seja intercalado à fruição, ao conhecimento histórico da arte, contextualizados à prática, sem nenhuma ordem rígida de combinação dos eixos, ou por onde começar, ou terminar o conteúdo. Um ensino de Arte, por exemplo, dedicado especificamente à "livre expressão", ou com a rigidez da "teoria precedente à prática", como revela os discursos de algumas professoras, se constitui em deslizamento ou mudança de sentido e significado com relação ao discurso curricular oficial, que pode decorrer da intervenção de discursos advindos de tendências ressurgentes, isto é, discursos que se apresentam como significantes flutuantes concorrentes no currículo de Arte em luta por fixação

de sentido e busca por hegemonia. Com o surgimento de significantes flutuantes dentro do discurso curricular, "o deslizamento de sentidos e significados é constante" (LOPES, p. 706).

Nesse exemplo do significante flutuante apresentado no discurso: "ensino de Arte como prática da livre expressão", o deslizamento se situa na negação do diálogo entre as etapas "contextualização" e da "fruição" que contemplaria a interdisciplinaridade conforme os PCNs Arte e diretrizes. A proposta de produção artística em aulas de Arte que não medeia os três eixos propostos nas diretrizes, se constitui exemplo de deslizamento com relação ao "currículo oficial".

De acordo com Ferraz e Fusari (1999), existem alguns professores de Arte (sob influência do discurso escolanovista) que entendem que basta coordenar os ambientes das aulas e suprir os alunos com vários materiais para que eles façam "trabalhos artísticos espontâneos", acreditando que "livremente" aprenderão arte sem a necessidade dos outros conteúdos dos estudos artísticos. Afirma que "são professores que não são de tudo incorretos, todavia, são incompletos e reduzidos" (p. 99). A crítica das autoras, que também são arte-educadoras, se situa no ponto de vista crítico de uma época em que vários professores de Arte se esforçavam para desvencilhar da Arte-educação os discursos escolanovista e tecnicista, entre outros, por defenderem um discurso pós-moderno para a Arte-Educação que havia galgado legalidade e hegemonia no currículo oficial, após a LDB de 1996. Apesar do esforço de muitos arte-educadores em considerar essas tendências pedagógicas obsoletas e buscar mudanças, elas não desapareceram; perduram como significantes flutuantes que se articulam discursivamente no ensino de Arte em luta pela fixação de sentido no currículo.

Nesta investigação, consideramos a proposta das diretrizes curriculares por serem norteadoras do discurso curricular oficial, o que não significa são sempre prevalecentes na prática curricular. O discurso dos PCNs e das diretrizes curriculares que dão forma ao currículo hegemônico, não conseguem impor de modo rígido uma forma de ensino; também disputam hegemonia no currículo de forma contingente, precária e provisória, como os demais discursos. Os distanciamentos (deslizamentos, deslocamentos, descentramentos) dessa proposta hegemônica podem indiciar demandas, antagonismos, equivalências, etc.

Quando foi perguntado às professoras sobre o que seria mais importante a ser ensinado na disciplina de Arte, isto é, qual seria a principal contribuição do componente curricular para a educação? As respostas foram amplas e tendentes a preencher o lugar do universal, o significante vazio. Elas atribuíram um sentido hegemônico para um ensino de Arte que se inclina a envolver todas os sentidos possíveis em um discurso-proposta. Os significantes:

“conduzir à livre expressão”, “formar consciência crítica”, “se expressar em todas as linguagens artísticas”, etc., são sentidos pretensos à hegemonia que, na prática, se articulam em equivalência no discurso curricular da Arte-Educação e são significantes flutuantes que se fixam de forma provisória (LOPES; MATEUS, 2011). São discursos que tentam dar conta de preencher o incomensurável, de se impor como “um ensino de arte de sucesso” ou que intenta atingir a plenitude.

O currículo pode ser permeado de discursos oriundos de diversas concepções do conhecimento: de tendência conservadora ou não; em defesa da cultura ou não. São discursos que não surgem por acaso e sem pretensão (LOPES, 2006). Quando é dito pela professora Tarsila que “toda atividade de Arte deve ser precedida de uma explanação teórica”, esse discurso revela forte inclinação positivista. O ideal positivista concebe que o conhecimento científico deve preceder qualquer ação pedagógica. Um discurso positivista é tendente a enaltecer as ciências exatas em detrimento das humanas (ISKANDAR; LEAL, 2002). Quando a professora Frida diz que a principal função do ensino de Arte é de “conduzir os alunos à livre expressão”, é possível que esse discurso reverbere o Escolanovismo. Esse discurso pedagógico, quando foi hegemônico, entendia que a educação em Arte se dá de forma espontânea e despojada de conteúdos objetivos e que, basta que seja entregue os materiais nas mãos dos alunos para que fluam “obras espontâneas” sem a interferência do professor (FERRAZ; FUSARI, 2000). Quando a professora Francisca afirma que a função do professor de Arte é de “oportunizar os alunos em todas as linguagens artísticas para que eles descubram a sua aptidão”, é possível que esse discurso seja referenciado nos discursos polivalente e tecnicista que foram hegemônicos no ensino de Arte nos anos que antecederam a última LDB e os PCNs de Arte, quando era imposta a prática do ensino polivalente quando um mesmo professor tinha que ensinar todas as linguagens artísticas, o que foi combatido por grande parte dos arte-educadores (BARBOSA, 2015). Em todos os discursos das professoras nas entrevistas, sentidos foram declarados e revelam significações subjacentes que não são apenas linguagem comunicativa, mas é prática de significação, porque expressam ação compreendida discursivamente (LOPES, 2015). Os discursos delas são expressões de argumentação e de prática docente.

Não é nossa intenção nesse estudo, julgar qual seja a melhor, pior ou mediana proposta curricular para o ensino de Arte, porque seria tentar pôr um fundamento a este ensino, e esse não é o intento. Tencionamos mostrar que o currículo de Arte, para além da busca do belo e do estético através de atividades artísticas, é também disputa por significação e fixação de sentidos no currículo. Nele não há neutralidade política e é formado de propostas que atendem ao jogo

democrático curricular que é diverso, e discursivamente logram hegemonia de forma contingente e provisória, por sua própria natureza vulnerável e fugidia, como é todo conhecimento que disputa espaço na educação. Por isso, não é estranho que as professoras falem de propósitos diversos e abrangentes para a Arte-educação e para a função de arte-educador. Para além do simples discurso oral, os sentidos expressados por elas articulam o ensino de Arte em sala de aula sem linearidade com a proposta oficial e são discursos-prática que se reelaboram constantemente, como mostraremos mais adiante nessa discussão. Portanto, não se pode esperar que haja um currículo de Arte na escola pública de Itapetinga-BA, ou em outro lugar, "plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for". Isso porque diferentes discursos estarão "disputando significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas" (LOPES, 2015, p. 457).

No segundo bloco das entrevistas, foi perguntado às professoras: sobre a receptividade delas ao currículo prescrito para o ensino de Arte pela Secretaria Municipal de Educação; sobre a possibilidade do trabalho com às quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música) e sobre a aplicação da Proposta Triangular nas aulas. Dessas questões saíram respostas que se coadunam, se aproximam e se divergem.

O currículo prescrito para o ensino de Arte na Escola Lênio Braga e demais escolas do município, é elaborado sob forma de plano anual e entregue pela Secretaria Municipal de Educação todos os anos aos professores (as) no período da Jornada Pedagógica. Outra forma de currículo prescrito é o livro didático adotado pela secretaria que, conforme as professoras, o conteúdo traz uma proposta "multicultural" e universalista que se revela, muitas vezes, fora do contexto cultural dos alunos. Devido a essa posição das professoras diante da utilização do livro didático, identificamos esse instrumento como antagônico, por ser um empecilho com base no que entendem as professoras ser "um bom planejamento para o ensino de Arte", embora, de forma não predominante, ele ainda seja utilizado.

Nos discursos das professoras com referência ao currículo prescrito, há unânime recusa. Elas o rejeitam como instrumento principal de norteamento das ações docentes e se recorrem a ele de modo parcial, usando apenas alguns conteúdos que acreditam ter "correspondência" com o contexto de vida dos alunos. Como justificativa da rejeição do currículo prescrito, se destaca nos discursos expressados pelas professoras o significante "descontextualização", que é percebido como antagonismo e exterior constitutivo ao seu opositor: um "ensino de Arte de qualidade". Contra esse antagonismo, diversos significantes flutuantes se articulam.

O que classificamos como antagonismo deve ser entendido como elemento que revela os limites ou fronteiras de uma determinada ordem, onde identidades não podem mais ser estabelecidas, podendo haver deslocamentos (LACLAU; MOUFFE, 2015). O desacordo das professoras com o currículo prescrito em Arte, devido ao antagonismo da descontextualização dos conteúdos apresentados no livro didático e no plano anual, pode fazer com que haja a negação da "identidade curricular", em se considerando o currículo oficial prescrito, e outra identidade se hegemonize atendendo à disputa de significantes flutuantes que podem assumir o lugar da totalidade no currículo de modo provisório. Neste questionamento, os discursos das professoras constituem uma "equivalência discursiva", porque têm um mesmo elemento antagônico, um mesmo inimigo; mesmo que os significantes que justificam a repulsa, não sejam exatamente iguais (Ibid.). Nos discursos de refutação ao currículo prescrito as professoras enfatizam:

> O currículo prescrito eu acho complicado, porque cada região do país; cada localidade tem suas características né? então, acaba limitando o trabalho quando se aplica aquele currículo [...] trazendo um conhecimento pré-estabelecido que vem de outra região com exemplos temáticos de outros locais, que não contemplam o que seria necessário para um outro local, como muitas vezes os conteúdos trazidos no livro, por exemplo, entende? "Eu penso que o professor tem que tentar quebrar isso e trazer o currículo para a sua realidade" (DEBORAH, 2019).

> Eu acredito que seria mais viável se a gente pudesse trabalhar mais a "realidade" de cada aluno; de cada lugar, por exemplo: a gente recebe aquele plano que vem a nível nacional e a gente vê uma diferença tão grande de uma região pra outra, não é? e aí se fala em um currículo só, nacional pra ser aplicado, mas não dá certo porque acaba sendo mudado [...] "Eu não vou ficar seguindo um plano que não está fluindo; eu vou trabalhar com aquilo que tá fluindo com o aluno" (TARSILA, 2019).

> Eu vejo esse currículo apenas como uma referência que tem que ter, mas não entendo que deva ser cumprido do jeito que vem para o professor ao pé da letra. "Muitas coisas na educação, de um modo geral, e no ensino de Arte também, são construídas em sala de aula no trabalho do dia a dia com o aluno, inclusive o currículo". Todo planejamento é maleável e nem sempre dá pra cumprir tudo que planejamos. São muitos os imprevistos (FRIDA, 2019).

Considerando as afirmações das professoras, dizemos que os currículos elaborados com base nas diretrizes curriculares gerais, estaduais e municipais, oriundos de projetos dos Estados, Municípios e escolas, são planejados com a intenção de distribuir um conhecimento supostamente certo e válido para todos, muitas vezes, sem levar em conta que as propostas curriculares são sempre passíveis de interpretação e readequação. Contudo, na intenção de

sustentar um “projeto de sociedade”, as instituições norteadoras da educação escolar tentam formatar um padrão de conhecimento, todavia, jamais fixarão o que se desdobra em diferenças no processo discursivo que faz com que o saber seja sempre um texto lido de forma diferente pelos sujeitos em seus contextos (LOPES, 2015). Em consequência disso, os discursos das professoras é justamente de ressignificação do currículo de Arte em seus contextos, no limite de suas possibilidades.

Após o discurso de denúncia das professoras que explicita o aspecto de fragilidade do currículo prescrito, apresentam possíveis soluções para o problema: reforçam que o currículo oficial não deve ser “levado ao pé da letra” e que “o currículo deve ser construído em sala de aula conjuntamente com o aluno”; que o professor “não deve tentar seguir um padrão curricular que não alcança o interesse e a aprendizagem do aluno”, e que devem “quebrar a hierarquia do currículo oficial” e “construir uma proposta mais adequada à realidade dos alunos”.

É evidente que os discursos das professoras reforçam sentidos atribuídos a uma ideia de currículo “mais eficiente para o ensino de Arte” que antagonize o seu exterior constitutivo que, neste caso, é um discurso curricular “descontextualizado”. Esses sentidos expressos pelas professoras que apontam para um currículo alternativo para o ensino de Arte, dão vida a um sentimento “ideológico” que ganha vida na prática docente em conteúdos e atividades que corroboram na tentativa de pôr em ação um currículo que intente corresponder às suas expectativas. A ação das professoras nesta investida, produz significantes flutuantes que se articulam em torno de um significante privilegiado que se apresenta como noção de “currículo contextualizado” com sentido de inclusão dos alunos. Essa noção de currículo é um significante privilegiado nessa equivalência, exerce a função de “ponto nodal” e incorpora a representação do que seja: “um ensino de arte de qualidade”, que se opõe ao seu antagônico e se torna o sentido da articulação de equivalência que corresponde ao propósito comum dos outros diversos sentidos. Assim, os diversos sentidos expressos nos discursos das professoras se articulam em torno de um consenso que dá contornos a uma prática curricular com possibilidade de dialogar com o universo de conhecimento dos alunos. Esse consenso (que é provisório) caminha rumo a “um currículo de Arte contextualizado” e, ao mesmo tempo, nega identidade ao seu exterior constitutivo ou antagônico que, neste caso, é o currículo prescrito ou discurso hegemônico (LACLAU, 2010; COSTA; PEREIRA, 2013).

Entre os discursos expressados pelas professoras nessa questão em específico, suprimimos o da professora Francisca que vamos comentar mais adiante, quando fecharmos este subtópico com as últimas questões das entrevistas.

No CAPÍTULO 3 desta pesquisa, fizemos uma abordagem comentada com pesquisas de mestrado, destacando os significantes “Abordagem Triangular” e “Polivalência” que se posicionam como significantes flutuantes no ensino de Arte e disputam hegemonia no currículo. Nessa abordagem, constatamos que o ensino polivalente que foi uma tendência do discurso tecnicista, tem sobrevivido na Arte-Educação, mesmo depois da LDB 9394/96 e tem forte influência no ensino de Arte até hoje.

Vimos que os PCNs de Arte que foram introduzidos a partir de1997, tinham por pretensão eliminar o ensino polivalente por produzir uma Arte-Educação fragmentada. Essa mudança foi necessária porque a tentativa de um mesmo professor ensinar todas as linguagens artísticas foi se revelando uma experiência frustrada, e a antiga graduação em Educação Artística não dava conta de preparar os professores para lecionar conforme pretendia o currículo oficial. Com os novos Parâmetros Curriculares, foram propostas mudanças e foi introduzida a Abordagem Triangular com três eixos[44] norteadores para o ensino de Arte: “contextualizar”, “fazer” e “apreciar”, cuja intenção era de não exigir do professor habilidade em todas as linguagens artísticas, mas focar no conhecimento histórico da arte, na interpretação do objeto artístico e na percepção estética dos alunos. Assim, o professor não precisaria mais se dedicar a um ensino técnico e dissociado nas artes. Esse era o caminho a se tomar, até porque, os cursos de licenciatura para o ensino de Arte passaram a ser oferecidos por área artística, e as universidades não mais disponibilizava a antiga graduação em Educação Artística que foi extinta após a última LDB (BARBOSA, 2007; 2008).

Após as mudanças propostas nos citados documentos, cada arte-educador deveria trabalhar em sua área artística de formação (Dança, Teatro, Música, Artes Plásticas). A incumbência de oferecer todas as linguagens artísticas aos alunos ficaria a cargo das escolas que fariam a distribuição dessas linguagens, levando em conta a formação de seus arte-educadores, séries, unidades de ensino e distribuição das cargas horárias. Desta forma, a escola deveria adequar o seu currículo, de modo que os alunos tivessem experiências em todas as linguagens artísticas durante a sua carreira estudantil. É claro que nada impediria os professores de contextualizar sua área artística de formação com as outras áreas artísticas de modo interdisciplinar, mas sem nenhuma obrigatoriedade com a polivalência. Essa foi a forma esperada pelos arte-educadores da maneira como caminharia a Arte-Educação após a última LDB e os PCNs Arte, porém a mudança não aconteceu do jeito que se pretendia.

[44] A expressão “eixos norteadores” é própria dos PCNs Arte e das diretrizes curriculares elaboradas a partir deles (O AUTOR, 2020).

Considerando o exposto, e inspirados nas constatações apresentadas nas discussões das pesquisas do CAPÍTULO 3 que envolvem a Polivalência e Abordagem Triangular, indagamos das professoras entrevistadas sobre a suas experiências com essa abordagem curricular.

Foi perguntado às professoras se elas trabalham usando a Abordagem Triangular com os seus três eixos "contextualizar", "fazer" e "apreciar" e também se é possível um mesmo professor (a) trabalhar com todas as linguagens artísticas em uma proposta de ensino polivalente. Os sentidos produzidos pelas professoras em seus discursos sobre essas questões estão dispostos nas duas colunas do quadro abaixo que traz em sequência vertical as contribuições discursivas de cada professora e na sequência horizontal as duas propostas de ensino:

Quadro 8 – Primeiro quadro das entrevistas

	TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE COM A ABORDAGEM TRIANGULAR	TRABALHO DO PROFESSOR DE ARTE COM TODAS AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS
Pro.ª Deborah	Entende que o professor deve se basear em alguma metodologia, mas que não deve se limitar a ela e que suas vivências e referências na área de Arte o conduzirá.	Acredita que é possível se houver grande esforço do professor, mas acha que seria melhor que cada professor trabalhasse em sua área de formação, o que não é possível porque o sistema educacional exige um ensino polivalente em Arte.
Pro.ª Tarsila	Diz que usa a Abordagem sempre dando conteúdo teórico antes das atividades práticas de Arte e depois discute com os alunos o que foi trabalhado.	Acha que depende da aptidão que cada professor tem por cada área artística para que possa ensinar, além dos recursos materiais necessários para cada área e que ela, com certeza não tem aptidão em todas as áreas.
Pro.ª Francisca	Afirma que sim, mas nem sempre porque é difícil trabalhar com a Abordagem Triangular por falta de recursos materiais e que faz visitas virtuais a museus como o Louvre, Museu da Língua Portuguesa e outros com os alunos.	Diz que não acredita que seja possível um só professor trabalhar em atividades práticas em todas as áreas artísticas mas que é possível se trabalhar os conteúdos históricos de cada linguagem contextualizando-os.
Pro.ª Frida	Afirma que sim porque "sem o uso da Abordagem Triangular o conteúdo de Arte ficaria vazio e sem sentido" e que "na aula de Arte o aluno precisa ler, contextualizar e produzir alguma coisa".	Acredita que "o ideal" é que sejam trabalhadas todas as artes de forma teórica e prática para que seja dada a oportunidade aos alunos de descobrirem suas inclinações artísticas.

Fonte própria.

Apresentamos neste quadro apenas o que foi percebido como sentidos mais incisivos nos discursos das professoras sobre os dois significantes indagados. O registro integral das falas estão à disposição no apêndice desta pesquisa.

Nos discursos das professoras sobre a Abordagem Triangular e sua funcionalidade, fica evidente que não existe uma clara compreensão do que é proposto por essa Abordagem ou o que de fato seja ela. Tomamos por indício desta conclusão o fato das professoras se referirem à Abordagem como "Metodologia Triangular", como sendo mais um método, entre outras formas de se aplicar atividades artísticas na escola. Segundo Barbosa (2010), a Abordagem não deve ser interpretada como simples metodologia e que essa forma de expressão revela mais que simples "problema semântico":

> Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem substituir a prepotente designação de Metodologia Triangular. Problemas semânticos, nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituações (p. 26).

Conforme a autora, a Abordagem Triangular é uma epistemologia, ou um direcionador de como pode ser aplicado o currículo para o ensino de Arte e não um simples método para aplicação de conteúdos estanques. É uma forma de conduzir a Arte-Educação por um viés pós-moderno e pós-colonial que se diferencia dos métodos "fragmentários" do ensino de Arte e que busca dialogar razão, afeto, emoção e cognição pela produção do conteúdo artístico, sem nenhuma sequência rígida pré-estabelecida em suas etapas, de modo que o professor possa iniciar pelo fazer, pelo apreciar, ou pelo contextualizar livremente (BARBOSA, 2016).

Quando a professora Tarsila diz que usa a Abordagem "dando conteúdo teórico sempre antes das atividades práticas", ela toma em parte a Abordagem Triangular e estabelece uma norma rígida que não corresponde à proposta dessa Abordagem. Quando a professora Deborah diz: "porque o professor precisa se basear em alguma metodologia", ela entende a Abordagem como simples metodologia e completa dizendo que o professor não deve "se prender à nenhuma metodologia" e que suas vivências e referências na Área de Arte o conduzirá em suas atividades. Ficam evidentes os deslizamentos nas interpretações das professoras quanto ao que se propõe a Proposta Triangular pela transferência de sentidos para outro contexto no currículo (LOPES, 2004). Quando os discursos dessas professoras "recriam" a Abordagem Triangular, suprimindo-a ou acrescentando algo a ela, produzem novos discursos curriculares oriundos de deslizamentos interpretativos, concomitantemente, o discurso curricular oficial que elegeu a Abordagem Triangular como instrumento norteador, sofre deslizamentos tendo sua identidade modificada por novos sentidos que tentam se fixar.

A professora Frida argumenta que: “sem o uso da Abordagem Triangular o conteúdo de Arte ficaria vazio e sem sentido” e que, na aula de Arte, “o aluno precisa ler, contextualizar e produzir alguma coisa”. Desta forma, ela observa a Abordagem como elemento indispensável; no entanto, quando responde à outra questão que indaga sobre a possibilidade de um mesmo professor ensinar todas as linguagens artísticas numa proposta polivalente, essa mesma professora respondeu que é possível sim e reforça: “com teoria e prática para que seja dada a oportunidade aos alunos de descobrirem suas inclinações artísticas”. Percebe-se que há uma ambivalência no discurso da professora ao propor que um mesmo professor domine o trabalho com a Abordagem Triangular e também seja um professor polivalente. Nesse discurso há a associação de dois discursos “politicamente antagônicos” em Arte-Educação: de um lado o discurso do ensino polivalente denunciado como fragmentário, e do outro o da Abordagem Triangular que foi adotada no intento de superá-lo por via da interdisciplinaridade.

A ideia de um professor trabalhar as duas propostas em um mesmo programa de ensino de Arte é um discurso um tanto inusitado. Se a prática do ensino polivalente que era o “fazer técnico” em todas as das linguagens artísticas chegou a ser considerado “impossível” por exigir demais de um mesmo professor, o que diríamos de um professor que intenta dar oportunidade a todos os seus alunos, ensinando atividades artísticas com teoria e prática em todas as linguagens para que cada um venha a descobrir sua afinidade artística? Pela argumentação, considerando que a professora afirma conhecer as duas formas de ensino de Arte; é possível que se trata de um discurso ideológico e/ou de uma lógica fantasmática[45]. Discurso ideológico pelo motivo do sonho de plenitude de oportunizar “a formação artística ideal” aos alunos, a ponto de todos serem oportunizados à descoberta de sua aptidão artística (NASCIMENTO, 2014). Discurso por uma lógica fantasmática, porque pode ter origem em “fetiches” do tipo “fantasia do reconhecimento docente”, “fantasia do heroísmo docente”, etc., que são idealizações oriundas do mecanismo ideológico que se inclina à alguma plenitude (Ibid.).

Nas respostas apresentadas pelas professoras na coluna da direita do quadro, correspondente à possibilidade do ensino polivalente em Arte; apesar da maioria reconhecer a inviabilidade do processo desse ensino, nenhuma argumentação questiona a posição da escola com relação à prática. A professora Deborah se detém em dizer que é preciso fazer muito esforço para trabalhar com a disciplina de Arte (de forma polivalente), mas que seria melhor que os professores ensinassem em sua área de formação. A professora Tarsila questiona sobre

[45] Três lógicas fornecem a estrutura para a explanação da teoria do discurso: a lógica social, a lógica política e a fantasmática (NASCIMENTO, 2014).

a necessidade de aptidão dos professores ao ter que ensinar todas as linguagens das artes. A professora Francisca apresenta como solução o ensino com apenas "conteúdos teóricos" em todas as linguagens.

Os discursos denotam que as professoras concebem o ensino polivalente como "normal para o ensino de Arte", embora a maioria seja discordante e tenta produzir, na prática, um currículo alternativo, o que se constitui em deslizamento como veremos mais adiante na discussão das observações em sala de aula. Esses deslizamentos se traduzem em inovações ou recriações próprias da ação discursiva curricular que intenta sanar adversidades no percurso do processo de ensino-aprendizagem que considera sujeitos, identidades, necessidades culturais, etc. De acordo com Lopes (2015), por mais estranhas que pareçam as concepções legitimadas em educação, tudo é fruto de articulação discursiva e "não como propriedade intrínseca a um objeto, o currículo". Este, muitas vezes, "entendido como planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura que depende de articulações discursivas"; por nossa confiança, um enfoque discursivo constituinte da realidade que requer negociação com uma série de tradições e registros estruturados que nos impõe identidades, daí a necessidade de deslizamentos em outras direções para que esses registros sejam recriados (p. 449).

Pela exposição dos dados até aqui, entendemos que há uma cultura escolar que adota um discurso conservador e polivalente no ensino de Arte, enquanto as diretrizes curriculares municipais induzem a um trabalho "não fragmentado" e mediado pela Proposta Triangular que representa o discurso curricular oficial. Em meio a essa dualidade, as professoras constroem sua docência por um discurso alternativo que não se fundamenta completamente em nenhum dos dois discursos curriculares. Como as professoras dão conta de produzir um ensino de Arte pautado em um currículo alternativo em meio a esse contexto dúbio é uma pergunta, cuja resposta pode estar no que elas chamam de "liberdade" que têm para conduzir o currículo da disciplina da Arte. Vimos nas questões anteriores que elas disseram que os conteúdos curriculares ficam a cargo de suas determinações, de acordo com as necessidades de seus alunos e que o currículo prescrito é um direcionamento a ser seguido ou não; o que parece bastante "democrático" à primeira vista. Essa "liberdade curricular" pode ser exemplificada nas palavras da professora Tarsila:

> [...] a gente recebe aquele plano que vem a nível nacional e a gente vê uma diferença tão grande de uma região pra outra, não é? e aí se fala em um currículo só, nacional pra ser aplicado, mas não dá certo porque acaba sendo mudado. "A parte boa nisso é que na escola a gente tem tido uma certa

> liberdade pra trabalhar mais de acordo com a realidade do nosso aluno" (2019).

Será que há mesmo uma "liberdade" concedida aos arte-educadores por meio da escola para que organizem o currículo do modo que desejarem, ou a escola se abstêm das questões que envolvem a área, deixando tudo na responsabilidade dos professores? O que é chamado de "liberdade curricular" pode ter por consequência a indiferença por conta da desvalorização do ensino de Arte na educação sob vários aspectos. A Arte-Educação ficou na expectativa da ação das instituições normatizadoras e mantenedoras do ensino que implementariam cursos de formação para os professores, adaptação das escolas públicas com salas específicas para as aulas de arte, assistência com os materiais necessários e acompanhamento pedagógico. O cumprimento dessas prerrogativas se faz necessário, não somente pelo ensino de Arte, mas para que a lei não fique apenas no aspecto prescritivo. O que se tornou hegemônico no currículo oficial em termos de normatização, a partir dos PCNs Arte, deve ter a sua objetividade sustentada a fim de que seja reforçada a negação da identidade antagônica, ou seja, a negação do Tecnicismo e da Polivalência que foram hegemônicos no ensino de Arte durante os anos ditatoriais da década de 1970, mas que foram se revelando antagônicos a esse ensino, de modo que são rechaçados pelo discurso dos Parâmetros Curriculares em 1998, porém sobrevivem e disputam com estes hegemonia no currículo como significantes flutuantes (LOPES, 2004; LACLAU; MOUFFE, 2015; BARBOSA, 2015).

Conforme Laclau e Mouffe (2015), a objetividade tem como pressuposto constitutivo a negatividade. Vale dizer que, o que se torna hegemônico no currículo de Arte, além do reconhecimento da impossibilidade de objetividade plena, é necessária a negação de outras possibilidades de objetividades, ou seja: "uma objetividade implica sempre na exclusão de alternativas que lhe eram antagônicas e que, exatamente por serem antagônicas, tiveram que ser suprimidas para que aquela objetividade pudesse se afirmar universal" (PRADO; COSTA, 2011, p. 689). No ensino de Arte, o que foi considerado antagônico a partir da última LDB não foi suprimido porque as escolas continuaram com as mesmas carências e na impossibilidade de implantar as mudanças, continuaram a perpetuar, em grande parte, os seus métodos e práticas refutados na proposta dos PCNs de Arte. Assim, os considerados antagonismos sobrevivem em disputa no currículo.

O retorno "disfarçado" da Polivalência ao discurso curricular oficial da Arte-Educação na BNCC, por exemplo, pela ênfase no "fazer" em detrimentos das demais potencialidades artísticas, são indícios da retomada da hegemonia neoliberal no currículo de Arte que, por muito

tempo, ditou regras por meio do ensino tecnicista durante os anos de "esterilidade criativa" no período militar. Desta forma, compreendemos que um currículo de Arte que consiga seguir categoricamente às novas normas da Base será tendencioso ao Tecnicismo. É claro que o currículo do ensino de Arte não precisa seguir esse desígnio à risca e provavelmente não tomará esse destino porque toda proposta curricular é como texto que nunca será lido do modo que foi escrito sem levar em consideração o movimento, o devir, o imprevisto (LOPES, 2015).

Nos discursos das professoras o ensino polivalente é abordado como um problema na Arte-Educação, com exceção ao pensamento de uma professora como já foi mencionado. Na fala da professora Francisca, a polivalência é apontada como antagonismo: "não acredito que seja possível um só professor trabalhar atividades práticas em todas as áreas artísticas". Nos discursos das professoras Deborah e Tarsila os sentidos produzidos em seus discursos também reforçam a ideia de antagônico: "seria melhor que cada professor trabalhasse em sua área de formação"; "depende da aptidão que cada professor [...] com certeza não tenho aptidão em todas as áreas".

Embora não apareça no discurso das professoras uma expressão contrária à posição da escola sobre a adoção do ensino polivalente, fica clara a discordância pela denúncia da inapropriabilidade de sua efetivação nas aulas, o que reforça a ideia de "ensino de Arte inadequado". De acordo com o pensamento de Barbosa (2018) o ensino polivalente em Arte foi idealizado para uma Educação Artística de imposição cultural de valores externos e que por isso é colonizador e por consequência restringe à contextualização, além de ser tendente à fragmentação dos conteúdos e por tudo isso tem forte apelo tecnicista.

Os discursos apresentados pelas professoras sobre o ensino de Arte e sua forma de abordagem nos leva a considerar que existe uma "lógica de equivalência"[46] concernente à posição do discurso polivalente no currículo, "a partir de um interior constitutivo das identidades articuladas", uma vez que os sentidos produzidos nos discursos delas apontam esse discurso pedagógico como inimigo (COSTA, 2012; LOPES; MATEUS, 2011, p. 175). Isso porque, apesar do discurso polivalente ser considerado inapropriado, ainda assim, existe a

[46] A lógica da equivalência é entendida como aquela que possibilita a construção de lutas democráticas, ou seja, a articulação entre diferentes antagonismos democráticos contrários a diferentes formas de subordinação, que divide o campo social em dois polos antagônicos, redefinindo a identidade de cada um dos elementos que se articularam diante do elemento "singular" que busca nomear a "plenitude ausente" na objetividade sedimentada. Por exemplo, no discurso do Movimento de Consciência Negra, diferentes setores dos oprimidos pelo sistema de apartheid na África do Sul foram tornados equivalentes uns dos outros pela referência a um racismo branco comum que era visto como algo que negava e bloqueava a afirmação da identidade negra. Foi somente esta negação compartilhada que permitiu ao movimento construir uma unidade discursiva entre diferentes grupos étnicos, raciais e sociais que tinham emergido e se criado sob o sistema de apartheid (HOWARTH, 2000; PRADO; COSTA, 2011).

tentativa de sua sustentação por alguns professores (as), como vimos também no CAPÍTULO 3 deste estudo, que testifica de escolas públicas de um estado inteiro que atuam desta maneira no ensino de Arte. Nestes casos, o do currículo que investigamos e os abordados no Capítulo 3, existe dentro do discurso curricular uma identidade considerada negativa que é vista como ameaça e, ao mesmo tempo, é alimentada. É um elemento antagônico dentro de uma lógica de equivalência e disputa significação no currículo com outros significantes. Nessa equivalência se confrontam o discurso Polivalente que tem contra si a marca da fragmentação e um discurso alternativo construído pelas professoras que almeja a contextualização que, em parte, lança mão da proposta curricular hegemônica, recriando-a por deslizamentos. A tendência da lógica de equivalência é dividir o discurso, condensando significados em torno de dois polos antagônicos (HOWARTH, 2000).

Vimos nas questões apresentadas que existe um modo alternativo e eclético em que as professoras conduzem o currículo, buscando se desvencilhar da prescrição curricular que julgam ser descontextualizada. Por isso suas docências se esforçam em produzir sentidos que se articulam em torno de "um currículo contextualizado" que intenta apresentar um "ensino de Arte de qualidade", o qual qualificamos discursivamente como a prática articulatória de sentidos em torno de um "ponto nodal", isto é, um lugar de convergência de discursos que tentam preencher o sentido da universalidade do que vem a ser "um bom ensino de Arte" ou "ensino de Arte contextualizado". Observamos que essa equivalência discursiva se opõe a um antagônico que determina o sentido de oposição ou diferença. Em outras palavras: só existe uma articulação que busca "um currículo contextualizado" porque há um opositor identificado que, ao mesmo tempo que é a negação do discurso, é também a causa dele (MENDONÇA, 2012). Esse inimigo é também o significante indutor da possibilidade de sentidos que faz com que diferenças particulares se articulem. Também o discurso das professoras se articula sob forma de reivindicação pela discordância com o modo como se organiza o currículo, mas não avança em responsabilização da escola ou do sistema de ensino, etc., por isso esse discurso pode ser identificado como uma "demanda democrática", porque identidades particulares se opõem a um adversário comum. É uma demanda que "satisfeita ou não, permanece isolada" e interna como ocorrência silenciosa nos bastidores da escola (LACLAU, 2013, p. 124). Diferente de uma "demanda popular", por exemplo, que seria mais ampla e mais complexa (Ibid.). É uma demanda que tem relação como o modo como o currículo é produzido nas ações individuais das professoras em suas atuações docentes.

No terceiro e último bloco das entrevistas, as professoras responderam questões em torno da "formação" e dos enfrentamentos da disciplina de Arte, através de duas perguntas de recurso: "como se dá a formação e/ou formação continuada dos professores de Arte?" e, "A disciplina de Arte enfrenta obstáculos na escola?"

Quadro 9 – Segundo quadro das entrevistas

	COMO ACONTECE A FORMAÇÃO E/OU FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR (A) DE ARTE?	A DISCIPLINA DE ARTE ENFRENTA OBSTÁCULOS NA ESCOLA?
Deborah	Eu nunca tive nenhuma formação continuada em Arte. É uma "questão estrutural muito complicada que a gente não resolve de um dia para uma noite.	Falta de espaço específico para as aulas e materiais para as aulas práticas. Falta de apoio por parte de colegas, da direção e da coordenação nas atividades de Arte. Falta de valorização da disciplina.
Tarsila	A gente não recebe. Temos que buscar algum aperfeiçoamento por nós mesmos Eu busco vídeos no You Tube e em sites confiáveis.	Não temos os recursos necessários para trabalhar; os materiais. Não tem o poio dos gestores e educadores. Recebemos o aluno com uma ideia prévia de que Arte não é importante.
Francisca	Não existe! Nunca! Nunca! Sou professora de Arte a mais de 10 anos e nunca recebi formação nenhuma. Busco aprimoramento por conta própria. Isso não é problema local não viu! Eu não conheço lugar algum que se preocupa com isso.	Artes é vista como uma disciplina sem valor. Acho que o sistema de ensino já até se acostumou com a ideia. Faltam materiais específicos; salas específicas. Tudo acontece na base do "tentando fazer uma coisa" A geste se esforça, mas sempre se esbarra na impossibilidade.
Frida	Não existe. Diretamente pela escola não. Participei vários anos do PROLER que é um projeto de extensão da UESB. Não era pensado para professores de Arte, mas tinha muita coisa de arte junto.	Não existe sala apropriada pra atividades e nem os materiais necessários para pintura... Não é considerada como uma disciplina de conhecimento como as outras; não é valorizada na escola principalmente por gestores. A disciplina é desvalorizada e vista como complementação de carga horária para professores de outras áreas muitas vezes.

Fonte própria.

Os dados da primeira questão desse terceiro bloco de perguntas registrados à esquerda do quadro, demonstram unanimidade sobre a não existência de cursos de formação e formação

continuada para as professoras de Arte participantes da pesquisa. Os discursos são feitos com base nesta negação. Falam também da importância de continuarem se aperfeiçoando e que, portanto, buscam de forma autodidata, como expressa a professora Tarsila.

Os sentidos produzidos nos discursos das professoras em resposta à primeira questão que trata da formação, apresentam "um interior constitutivo" e um "exterior constitutivo" ou "antagônico". O interior constitutivo se traduz como "formação alternativa" buscada pelas professoras, que se antagoniza com o "exterior constitutivo", figurado na "negação da capacitação" ou "negação da formação continuada".

Entre os significantes produzidos nos discursos das professoras que tentam explicar a "falta de formação" destacamos os seguintes: "professores ensinam sem nenhuma habilidade na área e nenhuma formação"; "a carga horária apertada é empecilho pra que o professor busque formação"; "somente Arte é excluída em termos de oferta de formação na escola"; "o autodidatismo domina a área de Arte"; "o You Tube[47] se torna fonte de planejamento dos professores de Arte"; "o problema de formação em Arte é uma 'questão estrutural' e de difícil solução"; "a falta de cursos em Arte-Educação não é somente problema local". Cada um desses significantes expressados nos discursos das professoras é dotado de complexidade suficiente para gerar diferentes discussões, mas vamos nos ater em observá-los neste diálogo como sentidos que compõe uma articulação discursiva a partir de uma falta que também se traduz como discurso que produz sentidos diversos.

Esses significantes, por sua natureza e complexidade, expressam demandas individuais que podem (ou não) evoluir de reivindicações para exigências, a partir da articulação e do combate ao seu inimigo ou exterior constitutivo, que neste caso é a "falta de capacitação". Quando a discursividade articula sentidos e expõe o seu antagônico, "temos a formação de uma fronteira; uma dicotomização do espectro político local através da emergência de uma cadeia de equivalência de demandas não atendidas" (LACLAU, 2013 p. 124). Essa fronteira que separa a "necessária formação dos professores de Arte" da "não formação", será uma demanda democrática ou popular a depender de sua complexidade e abrangência.

Nesse problema que envolve uma articulação discursiva das professoras sobre a falta de cursos de formação e de formação continuada em Arte, poderíamos dizer que se trata de uma "demanda democrática" e "isolada", se envolvesse um discurso localizado e demandado apenas

[47] Em Inglês o significado do nome Youtube seria : you – você, e tube- tubo, se referindo a televisão, logo Youtube em português quer dizer: "Você TV". O Youtube foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. O domínio do site "Youtube.com" foi ativado em 15 de fevereiro de 2005 (NETO, 2009, p. 16).

no lócus de pesquisa. Porém, nesse caso, dizemos que se trata de uma "demanda popular", porque o problema que envolve a formação dos arte-educadores (as) não é um caso isolado ou restrito a uma instituição de ensino. Esse é um dos principais problemas enfrentados pela Arte-Educação em escolas brasileiras, de acordo com as pesquisas que apresentamos no CAPÍTULO 3 deste estudo que revelam que grande parte dos professores carecem de formação acadêmica e mesmo os que são graduados necessitam de "formação continuada" para acompanharem as propostas curriculares e as mudanças no ensino. Essa carência dos arte-educadores alimenta a constituição de um "ponto nodal", porque converge para um discurso comum essa que é uma demanda de milhares de arte-educadores espalhados por todo o país (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008).

É uma demanda que tem o mesmo antagônico em sua articulação de equivalência e é socialmente ampla e complexa; portanto se trata de uma "demanda popular", que, inclusive, pode se constituir como "embrião", podendo se articular com outras demandas diferenciadas em um discurso político e social mais amplo (LACLAU, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015). É uma das demandas mais expressivas da Arte-Educação que existe há várias décadas: desde a obrigatoriedade do ensino de Arte em 1971 e foi fortalecida mais ainda a partir da última LDB que reforça a necessidade de formação dos professores de Arte. Como se trata da inadimplência do sistema de ensino na questão da formação dos arte-educadores (as), podemos classificar como "uma demanda popular não atendida" (Ibid., 2013, p. 124). A falta de formação e formação continuada para esses professores pode ter sido (ou não) um dos motivos da dificuldade de incorporação das propostas de mudanças no ensino de Arte constadas nos PCNs de Arte, a partir da LDB 9394/96, que trouxe uma proposta curricular bastante diferente da que era praticada no período da antiga lei, onde perdurava o ensino polivalente e o tecnicismo.

Seria necessária a oferta de cursos de graduação em linguagens diversificadas das Artes, de modo a cobrir a demanda do grande número de professores espalhados pelos várias escolas públicas brasileiras, além de cursos de "capacitação" para a adaptação às novas propostas no currículo, mas isso não aconteceu. O único Estado brasileiro que se empenhou em oferecer cursos de Arte de formação continuada aos professores, por conta das mudanças na LDB foi o Estado de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella, quando estiveram frente à Secretaria Municipal de Educação na gestão da então Prefeita Luíza Erundina de Souza, entre os anos de 1989 e 1992. Foi levado adiante por cerca de seis anos o Projeto de Reorientação Curricular, que se dedicou em envolver todas as disciplinas com a proposta de construção de conhecimento em educação através de temas geradores (BARBOSA, 1991;

BARLACH, 2013). A postura de Pulo Freire para o ensino de Arte merece um adendo em nossa discussão, por sua sensibilização sobre a necessidade de políticas educacionais efetivas em favor da Arte-Educação.

Paulo Freire entendia que ele, enquanto secretário de educação, deveria contribuir para que o ensino de Arte se separasse completamente das amarras dos antigos métodos, e tomasse uma direção crítica de inspiração pós-moderna com vias ao exercício da "autonomia". Em um dos eventos do Projeto de Reorientação Curricular realizado em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Paulo Freire declarou nas entrelinhas de seu discurso as suas pretensões para com o ensino de Arte:

> Na dimensão da arte: a beleza, a estética, a beleza do ato educativo, isto não pode ser resumido nem traduzido por este ou aquele conteúdo. O ato formativo não divide beleza e moralidade. E isto não se pode traduzir numa lista de conteúdos éticos e estéticos. A questão aqui não é ensinar aquele ou este conteúdo [...] Que coisa significa ensinar arte, indago. Ensinar literatura? Pode um professor me fazer poeta ou me ensinar a criar um quadro pintado, afinal o que na arte se ensina? Podemos ensinar um sem número de técnicas e processos que apoiam o artista a familiarizar-se com a linguagem, mas penso que não é possível transformar a expressão estética em objeto de conhecimento, menos ainda é possível ensinar expressão estética (FREIRE, 2012, apud BARLACH, 2013).

Nessas palavras fica claro o discurso de desacordo com o ensino tradicional e sua "educação bancária"[48] que, na antiga Educação Artística tinha pretensão formativa por meio da aprendizagem artística de inspiração acadêmica que, conforme Barbosa (2018), produziu um ensino colonizador por tolher a criatividade e propagar modelos "artísticos" pré-determinados que inibiam a produção criativa dos alunos e gessava a Arte-Educação.

De acordo com as duas pesquisas feitas em São Paulo em 2015 e 2016 que mostramos no CAPÍTULO 3, esse Estado, que já foi referência nacional para o ensino de Arte, atualmente também enfrenta demandas populares articuladas na Arte-Educação, principalmente com referência à formação dos professores (as).

Nos discursos das arte-educadoras pesquisadas aparece enfaticamente o significante "falta de capacitação". Elas argumentam da necessidade de aperfeiçoamento na área e

[48] 48 A "educação bancária" é a ideia de que o professor na aula intenta depositar conteúdos nas cabeças dos alunos como se fossem recipientes a serem preenchidos. Paulo Freire entendia esse tipo de educação como uma forma de opressão e negação da participação do aluno na construção do seu conhecimento (FREIRE, 2000).

confessam que nunca receberam da Secretaria de Educação nenhum curso de formação, e reconhecem a necessidade de aperfeiçoamento por se sentiram incapazes de atuarem no componente curricular, conforme as exigências da escola que, de certa forma, impõe um currículo para o ensino de Arte como para as demais áreas.

De acordo a Lei 13.278, aprovada aos 2 de maio de 2016, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, foram instituídos nos currículos dos diversos níveis da educação básica (BRASIL, 2016b). Essa lei alterou o texto da LDB 9394/96 referente ao ensino de Arte e estabeleceu um prazo de 5 anos para que os sistemas de ensino promovessem a formação dos professores para a implantação dos componentes curriculares. A lei instituiu a obrigatoriedade de formação na área, porém a demanda já era antiga como já sinalizamos. Não é por falta de conquistas legais que essa demanda popular da Arte-Educação é ignorada. Brzezinski (2008) demonstra que as diretrizes curriculares dos cursos específicos em Música, Dança e Teatro foram aprovadas em 2004, e a de Artes Visuais em 2009 e essas diretrizes têm por objetivo pôr em regra critérios importantes que norteiam a formação dos professores de Arte.

Brzezinski (2008) afirma que não existe interesse por parte das instâncias normalizadoras da educação quanto à formação dos professores na área de Arte. Essa constatação confirma a denúncia da professora Deborah quando expressa em seu discurso que: "o problema de formação em Arte é uma questão estrutural e de difícil solução" ou no da professora Francisca: "Isso não é problema só local não, viu!". Contudo, é importante ressaltar que, para além das carências que podem ser constatadas, tanto em Arte-Educação, quanto em outras áreas, existem outros interesses que movem a educação fora da esfera didática e pedagógica que não saltam aos nossos olhos. Investimentos a partir de ações de governo, em meio à crise educacional brasileira que priorizam as áreas de formação que têm maior afinidade com uma proposta mais ampla a qual esses governos estão comprometidos, certamente deixa de fora a Arte-Educação (VASCONCELOS, 2018). Nisso se explicam os investimentos que são empregados em certos cursos de nível superior enquanto outros ficam negligenciados.

Se as carências da área de Arte podem ser explicadas pela preferência dos governos sobre quais áreas investir em educação pelo que esperam delas e nessa escolha o ensino de Arte é excluído, podemos juntar em um só demanda a falta de cursos de formação para os professores com a falta de espaços específicos e materiais para as aulas de Arte. Tanto nas pesquisas analisadas no CAPÍTULO 3 deste estudo, quanto nos discursos das professoras entrevistadas, aparecem a carência de materiais e de espaços apropriados para as aulas de Arte. Essas carências enfrentadas, podem interferir nos resultados dessa disciplina de ensino e podem contribuir para

importantes deslocamentos de sentidos na área mudando sua identidade (PRADO; COSTA 2011). Possivelmente, esses antagonismos que se apresentam em Arte-Educação influenciam na constituição dos significantes flutuantes que lutam pela fixação de sentidos e disputam hegemonia no currículo investigado, como veremos na próxima sessão desse capítulo.

No discurso das professoras, os significantes "falta de capacitação", "falta de espaços específicos", "falta de materiais", são apresentados como empecilhos ao ensino de Arte, sendo, portanto, antagônicos. Essas carências somadas à "demanda não atendida" da falta de cursos de formação e formação continuada, podem concorrer para mudanças na "identidade" da área como consequência de "deslizamentos" no currículo e no ensino de Arte, se tomarmos como referência comparativa o discurso curricular hegemônico para a Arte-Educação. Os antagonismos revelam os pontos onde uma identidade se fragiliza e não pode mais ser estabelecida em um sistema de diferentes significados, pois, tanto as "identidades" dos professores quanto da disciplina de Arte são formadas de modo contingente por posições de sujeito fixadas em atos de identificação. A marginalização de uma área de conhecimento pode gerar deslocamento pela negação da sua identidade e esta, pode assumir uma inesperada identificação, considerando que o deslocamento é o momento do não simbolizável e da impossibilidade de produção de sentidos (STVRAKAKIS, 2007; LACLAU, 2011 apud LOPES; BORGES, 2015).

5.2 Discursos apresentados nas observações em sala de aula

Apresentamos no quadro abaixo, de modo sintetizado, discursos que percebemos nas observações das aulas de Arte realizadas entre 9 a 24 de outubro de 2019, em turmas do 6º ao 9º anos do ensino fundamental na Escola Pública Municipal Lênio Braga em Itapetinga-BA. Muitos são os discursos que disputam significação no currículo de Arte em sala de aula, mas destacamos, na discussão a seguir, apenas os mais insurgentes e mais diretamente relacionados com a composição curricular investigada. Percebemos nas observações um currículo bastante diverso e híbrido "por suas tendências teóricas distintas", por sua diversidade de significações que podem ser lidas de diversas formas pela polissemia de seus significantes (LOPES, 2005, p. 57).

Para melhor organizar o entendimento da nossa explanação sobre os resultados das observações, os discursos foram separados no quadro demonstrativo em duas partes transmitidos os conteúdos curriculares em Arte-Educação, dos que expressam conteúdos mais

transversais e/ou pessoais, etc. Na separação horizontal, destacamos os discursos das aulas na coluna “discursos”, depois apresentamos o número de acontecimentos desses discursos na coluna “ocorrências” e na terceira e última coluna, finalizando o quadro com “comentários discursivos”, onde tecemos inferências embasadas na Teoria do Discurso.na vertical: primeiro os que nomeamos como “metodológicos” e depois os nomeados de “outros”. Fizemos essa separação para distinguir os discursos que se inclinam a impor o modo como deve ser

Quadro 10 - Quadro da síntese das observações em sala de aula.

EXTRATO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE ARTE DISCURSOS METODOLÓGICOS		
DISCURSOS	**OCORRÊNCIAS**	**COMENTÁRIOS DISCURSIVOS**
Discurso do ensino de Arte como **prática e técnica** nas atividades. (expressão do ensino tecnicista)	23	O treino da habilidade manual a partir da prática artesanal e o predomínio da técnica nas linguagens artísticas é resquício do ensino de Arte do período de LDB 5692/71 onde era predominante o Tecnicismo. Essa prática aparece como um significante flutuante para o aprendizado de Arte.
Aplicação do eixo “fazer” da Abordagem Triangular de modo isolado	23	A aplicação do eixo “fazer”, parte da tríade da Abordagem Triangular de forma isolada constitui em reducionismo e deslizamento da proposta.
Discurso do ensino de Arte como **forma de contextualização dos conteúdos** com as vivências dos alunos. (um dos eixos da AT)	13	A contextualização é um dos três eixos propostos nos PCNs para o ensino de Arte a partir da LDB 9294/96. Essa prática aparece como significante flutuante para aprendizagem em Arte, ao mesmo tempo que é uma forma reducionista da proposta curricular oficial (Abordagem Triangular)
Discurso com base no **ensino tradicional** com ênfase na aprendizagem de conteúdos históricos e na da cópia dos modelos de obras consagradas.	10	A cópia de figuras e imagens é resquício das atividades de Arte na escola do período da LDB 1934/61 e aparece como um significante flutuante para o aprendizado de Artes Plásticas. Também se configura em deslocamento com relação a proposta curricular oficial. A preocupação com a assimilação de conteúdos apenas pela informação histórica caracteriza o ensino “tradicional”.
Discurso da apreciação ou fruição como forma de aprendizagem de Arte (um dos eixos da AT)	3	A apreciação ou fruição, ou leitura de obra de arte é um dos três eixos propostos nos PCNs para o ensino de Arte a partir da LDB 9294/96. Essa prática aparece como significante flutuante para aprendizagem em Arte, ao mesmo tempo que é uma forma reducionista da proposta curricular oficial.
Discurso **escolanovista** que defende a espontaneidade e livre		O livre manuseio das cores e formas pelos alunos, e liberdade de movimentos rítmicos a partir da música e exercícios de liberdade de expressão corporal com

expressão do aluno em aulas de Arte.	2	o mínimo de participação do professor nas atividades de Arte é resquício do Escolanovismo que aparece como significante flutuante para o ensino de Arte.
OUTROS		
Discurso de **inclusão** no compartilhar dos materiais e nas atividades coletivas nas aulas de Arte.	4	A diversão, a integração, o companheirismo e a solidariedade são significantes que se articulam em torno da aprendizagem de Arte.
Discurso do **amor à causa do fazer artístico** que move professor (a) e alunos em busca de doações de materiais para atividades de Arte.	2	A falta de materiais para as aulas práticas de Arte se constitui em demanda para a Arte-Educação e antagonismo para a aprendizagem na disciplina. As atividades de Arte na escola pública, sustentadas por doações de materiais de terceiros se constitui em deslocamento, considerando a proposto no currículo oficial e da LDB.

Fonte própria.

São “significantes flutuantes” os discursos que estão na frente na disputa pelo preenchimento do sentido de universalidade do ensino de Arte, ou seja, os que disputam a representação do que vem a ser um “ensino de Arte de qualidade”. A ideia de representação dessa totalidade é um significante vazio, em torno do qual gravitam vários significantes que se remetem a tendências pedagógicas e hibridações que compõem a equivalência articulatória que disputa sentido e hegemonia no currículo investigado.

Lopes (2015) afirma que não se pode fazer referência a um sentido universal de “currículo de qualidade”, ou “uma verdade sobre o que vem a ser o melhor currículo em qualquer contexto”, pois não poderá haver um currículo pleno e concretizado sob uma mesma forma de pensamento, independente de qual seja ela, porque diferentes discursos sempre produzirão inesperadas significações (p. 454). Isso foi constatado nas observações das aulas de Arte, quando inesperadas significações se revelaram como sendo a representação desse ensino.

Ao percebermos que se trata de um currículo de Arte como discurso híbrido, que comporta vários outros discursos em sua constituição, compreendemos que o “ensino de Arte de qualidade” ou “pleno” que é almejado, é um significante vazio saturado de significações dos vários significantes flutuantes que se articulam no emaranhado de toda a articulação discursiva, que buscam preencher o sentido desse “vazio”. Isso, na prática, é consequência do esforço das professoras em aplicar metodologias; tanto em aulas expositivas, quanto em atividades práticas, na tentativa de que os alunos se envolvam em experiências artísticas que de fato os conduza a aprendizagens significativas que podem ser expressadas nas participações dos diálogos nas

aulas e na capacidade de produzir arte nas atividades práticas de pintura, dança, poesia, dramatizações, etc.

De acordo com a indicação numérica do quadro na coluna “ocorrência”, o significante flutuante de maior visibilidade nas aulas de Arte está referenciado no “fazer arte” que se refere a atividades práticas (pintura, recorte, colagens, dança e produção de texto poético). Ao todo, foram 23 atividades entre as demais que ocorreram durante o período de observação em que esse significante de aspecto técnico se destacou. Apesar das atividades práticas em Arte serem alvo de queixas das arte-educadoras que, em seus discursos apontam nelas fragilidades por conta das limitações, é justamente esse tipo de aula que é mais evidenciada, o que demonstra que o “fazer” é o significante mais concorrente no currículo articulado pelas arte-educadoras.

Notamos que há um esforço muito grande dessas professoras nas atividades práticas por questões de inadimplência dos alunos quanto aos materiais solicitados para as aulas, porque nem sempre os alunos levam os materiais para as aulas, muitas vezes, por não conseguir adquiri-los.

Percebemos que a não existência de sala específica para as atividades de Arte incomoda, principalmente nas atividades práticas de Arte visuais. Para que sejam feitas atividades de pintura, trabalhos com recortes ou algum tipo de escultura, etc., as professoras ficam atentas ao relógio, porque têm que deixar a sala limpa para a aula da próxima disciplina, o que restringe bastante o tempo de aula, o que faz com que, quase sempre, as atividades ficam a serem concluídas numa próxima aula.

As imagens abaixo ilustram atividades de pintura feitas por etapas durante aulas.

Figura 3 - Aula de pintura A
Fonte: Própria (2019)

Figura 4 - Aula de artesanato A
Fonte: Própria (2019)

Nessas atividades de pintura artística feitas em papel, telhas, cartolinas, vasilhames de materiais de sucata, produção de capas de cordel, etc., pudemos observar que a metodologia usada não foi a que é proposta nas diretrizes municipais que toma a Abordagem Triangular na

qual o eixo “fazer” deve estar associado ao “contextualizar” e ao “fruir”, a partir de uma tema previamente trabalhado ou através do que é produzido pelos alunos. Tal produção deve ser resultado da ação criativa que permeia as várias etapas do processo de ensino. Assim, nas atividades práticas observadas, fica característico o aspecto técnico e artesanal, com vias à produção de objetos utilitários e/ou decorativos. A metodologia utilizada com mais frequência pelas professoras nos convenceu de que o fazer artístico em aulas de Artes Visuais no currículo investigado, reflete forte apelo ao discurso tecnicista, porque as atividades são concluídas quando o objeto artístico é concluído e o assunto que gerou a atividade não se desdobra em outras fases de contextualização e fruição; isso considerando o discurso do currículo oficial.

O treino da habilidade manual, a partir da prática artesanal e o predomínio da “técnica pela técnica” no ensino de Arte, pode ser uma reverberação do tecnicismo que, de forma legal, conduzia o currículo da antiga Educação Artística e das demais disciplinas no período da LDB 5692/71. Também vale destacar que o aspecto técnico dessa tendência recai, não somente sobre atividades de Artes plásticas, mas também sobre as de música e dança, o que demonstra a fragmentação característica do ensino polivalente nessas atividades. Esse discurso de inclinação tecnicista se revela, no currículo investigado, como um “significante flutuante” de grande expressão que intenta significar o que vem a ser ensinar Arte, por sua constância nas atividades.

A proposta de interdisciplinaridade catalisada na Abordagem Triangular, quase não se evidencia nessas atividades; uma vez que cada conteúdo é trabalhado, quase sempre, de modo não articulado e consequentemente fragmentado nas linguagens artísticas.

Figura 5 - Aula de artesanato B
Fonte: Própria (2019)

Figura 6 - Aula de dança
Fonte: Própria (2019)

No currículo em análise, a Arte-Educação é apresentada sob forma de discursos vestidos de tendências, ou abordagens, ou modos de ensino inconclusos e diversificados.

Observamos a tentativa do emprego do eixo “fazer” da Abordagem Triangular, mas de forma desassociada dos outros eixos; por vezes se aproximando superficialmente da

"contextualização", por vezes se aproximando do "abstracionismo" de viés "escolanovista". Desta forma, a tentativa da atividade artística referenciada na Proposta Triangular se mostra reducionista, de maneira que um conteúdo não se desdobra nas várias etapas propostas. A aplicação da "contextualização", "fruição" e o "fazer", realizados de forma fragmentada em momentos estanques e por conteúdos diversos, não produz a interdisciplinaridade e nem a articulação entre as etapas sugeridas pelo currículo oficial nos PCNs de Arte e nas diretrizes curriculares. Na organização do quadro acima, colocamos o eixo "fazer" logo abaixo da "tendência tecnicista", porque são as formas de atividades mais recorrentes, o que demonstra a forte disputa por fixação de sentido desses dois significantes nas atividades práticas em Arte que aparecem por 23 vezes nos 21 períodos[49] de aula observados.

Dos três eixos temáticos da Abordagem Triangular, o eixo "apreciar" ou "fruir" foi usado apenas três vezes em audições de músicas em atividades de relaxamento aplicadas antes de atividades práticas, mas sem que houvesse nenhuma conexão com essas atividades através de contextualização; esse foi o eixo menos usado da tríade. Em nenhum momento houve atividade de fruição a partir da observação e análise de uma obra de arte ou de uma dança, etc.

A "contextualização" foi usada mais em aulas de conteúdos teóricos e algumas vezes, muito timidamente antes de conteúdos de atividades práticas, apenas como informação aos alunos sobre a escolha da atividade.

Para um maior esclarecimento do leitor que por ventura não esteja familiarizado ao tema em discussão, vamos detalhar mais o que queremos expressar. Em algumas aulas foram apresentados determinados conteúdos discursivos, os quais foram contextualizados com os alunos através de diálogos que envolveram o cotidiano deles e que tiveram ampla participação, mas, normalmente o assunto se encerrava na "contextualização" e não se desdobrava em outras etapas como, por exemplo: poderiam ser produzidos trabalhos de arte com os alunos, a partir do que foi contextualizado e depois as obras feitas poderiam ser usadas na etapa da "fruição", onde seriam analisadas. Esse processo poderia ter início ou término em qualquer das etapas.

Nessas inferências que estamos fazemos com base nas observações das aulas, estamos tomando por diapasão a proposta dos PCNs de Arte e das diretrizes curriculares que, apesar de comporem o currículo oficializado, também é discurso que disputa hegemonia no currículo. Com isso, tencionamos observar até que ponto o currículo de Arte que acontece na prática pelo trabalho das professoras, toma as orientações do currículo oficial, porque esse é um dos

[49] A expressão "período" foi usada porque foram observados períodos de 50 minutos, de 100 minutos ou mais, (O AUTOR, 2020).

objetivos desta pesquisa, para que a partir dessa investigação, possamos explicitar possíveis deslizamentos e seus condicionantes. Não se trata de avaliar, mas de entender a constituição desse currículo.

A tentativa das professoras de trabalhar com os eixos da Abordagem Triangular de modo individualizado, transforma, principalmente o "fazer" e o "contextualizar" em formas independentes do trabalho com Arte que passam a atuar como "significantes flutuantes" que disputam com maior expressão o modo como deve ser abordado o currículo, sendo que: a "contextualização" tem maior predominância nas aulas discursivas e de conteúdos históricos, enquanto o "fazer" artístico, inclinado ao tecnicismo, é mais evidente em atividades de artes plásticas e dança, as quais envolvem a técnica. A forma como acontecem as atividades se constitui em "deslizamento" com relação à proposta hegemônica que propõe que os três eixos compunham um mesmo discurso e não se fragmente em discursos concorrentes. Percebemos o antagonismo estabelecido entre a Polivalência e a Abordagem Triangular; entre a fragmentação e a interação, uma vez que a "individualização" dos três eixos da proposta oficial inibe a interdisciplinaridade e fortalece a dissociação no ensino-aprendizagem.

Aparece em terceiro lugar, com 10 ocorrências, o discurso curricular que apresenta indícios do "ensino tradicional". Essa é a tendência mais antiga na Arte-Educação brasileira e foi iniciada pela Academia Imperial de Belas Artes[50] e perdurou hegemônica até o final do período compreendido pela LDB 1934/61. A arte produzida a partir da "estética mimética[51]" se dedicava à cópia de modelos feitas pelos alunos que inicialmente se inspirava na estética neoclássica (FERRAZ; FUSARI, 2000). O aspecto reprodutivista desse significante não é apenas estético. Em conteúdos teóricos se dedica a reproduzir os conteúdos ditos importantes para a humanidade. Observamos a presença da tendência Tradicional no currículo de Arte nas aulas teóricas, seguidas de atividades a serem respondidas pelos alunos nos cadernos, a partir de textos do livro didático ou copiados do quadro, sempre com a observação de que deveriam ser estudados para as "provas" da unidade. Também nas atividades com desenhos e pinturas feitos a partir de modelos a serem reproduzidos pelos alunos como no exemplo das imagens abaixo que são bastante figurativas:

[50] Ver histórico do início do ensino de Arte no Brasil na segunda sessão do Capítulo 2 deste estudo, a partir da página 62, onde é abordado os motivos da fundação da Academia Imperial de Belas Artes e o modo como foi introduzida a Arte-Educação e sob qual influência (O AUTOR, 2019).

[51] Mimese é o termo usado em Arte para se designar a cópia de imagens e desenhos, ou seja, a produção artística com base em um modelo. Outro conceito de mimese é o da força reiterativa da imitação, melhor, do "fazer o mundo mais uma vez"; imitar/ mimese, é nosso responder ao mundo com ações concretas, corresponde à maneira no qual apreendemos o que é visto (FERRAZ; FUSARI, 1999; GEBAUER E WULF, 2004).

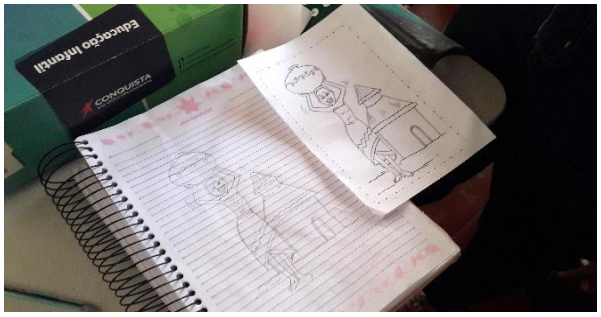


Figura 7 - Aula de desenho artístico
Fonte: Própria (2019)

Figura 8 - Aula de desenho artístico e pintura a lápis
Fonte: Própria (2019)

As “palavras de ordem” durante essas atividades de Arte que estamos qualificando como de influência do discurso tradicional eram: “perfeito”, “ficou lindo”, “maravilhoso” ou: “faça de novo até ficar perfeito”. Os alunos expressavam contentamento pelas obras que produziram; eles ficavam felizes por terem conseguido copiar o modelo e produzir um “objeto artístico”, independente que tenha sido uma tentativa de cópia de uma imagem do livro, de uma revista, de quadros que foram expostos na sala, etc. O significante “perfeito”, como máxima do mimético ensino de arte tradicional, enaltece a boa reprodução como expressão da “perfeição artística”. Uma atividade artística feita sob essa tendência não pode ser confundida com a releitura de imagens pretendida pela Abordagem Triangular que propõe valorizar o que o aluno pode criar a partir de um objeto artístico observado.

O discurso Tradicional no ensino de Arte é um “significante flutuante” e a sua prática, caracterizamos como “deslizamento” com relação ao discurso das diretrizes curriculares pela transferência de sentido na efetivação do currículo. Essa classificação que estamos inferindo à tendência Tradicional e outras que já apresentamos como “deslizamentos”, não intenta qualificar os discursos práticos das professoras como melhores ou piores no currículo, mas uma discursividade diversa com relação à proposta “oficial”. De acordo com Lopes (2015) não há de se esperar que um currículo seja uniforme e siga uma preordenação com pretensão de linearidade porque diferentes discursos sempre aparecerão e produzirão sentidos de modo inesperado. Sendo assim, a dissonância do currículo prático com relação ao o currículo prescrito, oficial e hegemônico, não deve produzir estranhamento.

O último discurso que classificamos como metodológico nesta discussão, que disputa o modo como deve ser apresentado o currículo de Arte nesse lócus de pesquisa é o escolanovista, que entende que o estudante traz em si uma gama de possíveis obras de arte que precisam ser expressadas livremente, e que a mediação do professor no processo artístico deve ser a mínima possível para não interferir na “espontaneidade” do processo artístico do aluno.

No discurso escolanovista que foi hegemônico na educação escolar a partir da década de 1940 do século XX, prevalecia a influência da Psicologia Cognitiva e a Psicanálise, pelas quais as atividades artísticas eram centradas no aluno e o processo do fazer artístico era mais importante que o produto final do trabalho, por isso, o discurso propagado por essa tendência era em torno do "aprender a prender" por atividades espontâneas (FERRAZ; FUSARI, 2000).

Figura 9 - Aula de pintura B
Fonte: Própria (2019)

Figura 10 - Aula de pintura C
Fonte: Própria (2019)

Algumas atividades desenvolvidas pelas professoras eram tendentes ao abstracionismo, sobre a pretensão do incentivo à criatividade e livre expressão. Tinham como "palavras de ordem": "tem pincel e tinta na mão, usem e abusem da criatividade"; "ponha pra fora o seu sentimento e pinte" "crie qualquer coisa, contanto que seja sua criatividade". O discurso de tendência escolanovista tem forte apelo à "liberdade de expressão". Ele é o menos ocorrente e aconteceu por apenas duas vezes durante as observações das aulas, mas nada impede que mais adiante ganhe maior influência na equivalência curricular, devido à fragilidade, contingência e provisoriedade da tendência hegemônica que, neste caso do currículo em análise, é a tecnicista. Isso porque não existe garantia de hegemonia para nenhum discurso no currículo porque a qualquer momento outro significante flutuante pode assumir a liderança do discurso.

Os dois últimos discursos que aparecem identificados como "OUTROS" no quadro, são sentidos produzidos a partir de demandas pessoais das arte-educadoras, que também acrescentam diversidade e pluralidade ao currículo. São discursos que articulam conteúdos alternativos nas aulas de Arte. Entre eles foram destacados o que denominamos de "discurso de inclusão no compartilhar dos materiais" e o "de amor à causa do fazer artístico", cujas identidades são construídas entre professoras e alunos, e os sentidos produzidos nesses discursos se desdobram em comportamentos humanitários como compartilhamento de materiais como pincéis, tinta, lápis, papel, material reciclável, etc., que ocorre entre os alunos

nas aulas de Arte como exercício de solidariedade, amor e união. No discurso “de amor à causa”, uma das professoras investigadas e seus alunos se organizam na tarefa de sair por vários locais da cidade com o propósito de adquirir doações de materiais para as aulas, numa tarefa que requer muita disposição.

Esses discursos partem da subjetividade de professoras que tematizam o amor ao semelhante e a arte em suas aulas. São sentidos que expressam valores espirituais e culturais que também disputam significação no currículo. Os significantes percebidos nesses discursos podem ter origem na “formação docente” que agrega valores que se reelaboram para além do que é objetivado na formação acadêmica, nos centros universitários. São valores adquiridos nos diversos espaços de convivência e aprendizagem onde o professor adquire experiência e se manifesta em todas as ações da vida (TARDIF, 2008).

Além desses dois últimos discursos apresentados, aconteceram outros que ficaram fora da discussão deste capítulo por serem de pouca expressividade política no currículo e representarem demandas mais individuais das arte-educadoras e não tem influência relevante na composição do currículo do ensino de Arte. Também são discursos que foram expressados uma única vez durante o período das observações. As temáticas abordadas nesses discursos tratam do reconhecimento da cultura; da arte como instrumento de comunicação; da valorização da cultura regional; da arte como expressão do cristianismo; da utilização da arte para preservação do meio ambiente; do uso da arte como fonte de renda pessoal, entre outros. O registro sintetizado desses discursos estão nos quadros de organização prévia das observações no apêndice desta pesquisa.

Nessa explanação discursiva que fizemos sobre os dados desta pesquisa, observamos sentidos, demandas, antagonismos, significantes flutuantes, pontos nodais, e outros que dão contornos ao currículo de Arte da escola pública analisada. Esse arranjo curricular se apresenta como uma articulação de equivalência polissêmica e híbrida, saturada de sentidos insurgentes de tendências pedagógicas dantes hegemônicas, que deixaram suas influências na educação. Influências essas que ainda induzem práticas discursivas que demandam posição hegemônica no currículo, como foi demonstrado. Nessa articulação curricular, conforme o discurso das professoras, a tentativa de preenchimento do significante vazio “ensino de Arte de qualidade” ou “ensino de Arte contextualizado”, não se submete ao currículo prescrito e oficial, mas articula vários significantes que compõem um currículo alternativo contingente. Esses significantes flutuantes gravitam na tentativa de plenitude e hegemonia, que, aliás, é posição de

insegurança onde a estabilidade é sempre adiada pela dinâmica política própria do discurso curricular.

Mesmo que a disciplina de Arte enfrente preconceitos dos sistemas de ensino, como foi demonstrado no estudo, se mantém atuante dando significação à educação em luta pela "consciência crítica", pela "liberdade de expressão", pela "capacidade criativa", entre outros significantes que sustentam sua existência na educação e que intentam o incomensurável, isto é, o que vem a ser o "ensino de Arte de qualidade", que seria o preenchimento do lugar vazio, que é vazio pela impossibilidade de sua plenitude, enquanto saturado das várias significações que lhes são atribuídas, mas que é sempre precário, contingente e provisório e pode ser modificado a qualquer momento (LOPES, 2012; LACLAU, 2013).

Os discursos das professoras os quais incluem fala e prática de ensino, observados em entrevistas e observação em sala de aula, demonstram a impossibilidade do fechamento e estabilidade do discurso curricular que se revela transitório e impreciso. Essa mutabilidade e imprecisão, não é somente pela natureza de ser currículo, mas também pelas várias circunstâncias que provocam deslizamentos por efeito dos antagonismos e demandas enfrentados na Arte-Educação por causas várias, como discutimos no decorrer deste estudo.

Quanto à impossibilidade de integral aplicação do currículo hegemônico instituído pelas diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais, já era algo previsível, com base no aporte teórico que escolhemos para esta pesquisa que observa o currículo como articulação política que, na prática, se efetiva em constante movimento e embate discursivo, não dando espaço à estabilidade. Uniformidade e conservação são palavras impensáveis no currículo de Arte-Educação, como é, aliás, em qualquer currículo que não seja conceituado como mera prescrição de conteúdos programados. Contudo, há quem sonhe com a uniformização de um currículo único e nacional que estabeleça "igualdade de oportunidades"; há quem pense que o conhecimento é como objeto inerte que pode ser rotulado de comum, diverso, universal e distribuído de forma "igualitária" como se ele não pudesse ser transformado no percurso pela interpretação, pela reinvenção, pelo redimensionamento, que é o que normalmente acontece. "Quanto mais se caminha na tentativa de se uniformizar o conhecimento, mais se precisa afirmar que não será homogêneo, porque há sempre espaço para o diferente e para a insurgência imediata de novos sentidos" (LOPES, 2015).

6 CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS

Produzir um documento curricular, assim como escrever um texto educacional, desenvolver uma dada prática curricular ou defender uma tese, é se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação.

Alice Casimiro Lopes

Quando demos início a esta pesquisa, partimos da necessidade de investigar o currículo para o ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental, instigados por questionamentos pessoais advindos da nossa experiência enquanto arte-educador e artista plástico. Depois as nossas indagações se somaram a curiosidades acadêmicas no conhecimento da Arte-Educação durante a graduação em Pedagogia, onde constatamos da necessidade de mais empenho em pesquisas voltadas para o currículo do ensino de Arte. Assim, esta pesquisa foi pressagiada por vários condicionantes que nos levaram a leituras que contribuíram para definir o nosso objeto de pesquisa e o objetivo principal que foi de investigar como os professores (as) dos anos finais do ensino fundamental significam o currículo de Arte pela investigação de seus discursos evidenciados no currículo prático em sala de aula, e por suas argumentações sobre o que seja ensinar Arte e o papel do arte-educador. Também investigar a relação desses discursos curriculares produzidos pelos professores (as) com o discurso oficial e hegemônico defendido pelo sistema de ensino, que é fundamentado nas diretrizes curriculares municipais, estaduais e nos PCNs de Arte.

O ensino de Arte praticado em nosso lócus de pesquisa subsiste sob a aplicação de um currículo diverso em suas metodologias e conteúdos e é contingente e sempre provisório na sua dinâmica de aplicação e envolve a subjetividade do trabalho de cada professora. Descobrimos com esta pesquisa que o ensino de Arte acolhe dois antagonismos principais que sustentam as equivalências que articulam vários sentidos no corpo curricular: a “Polivalência” e a “Abordagem Triangular”. Por um lado, as diretrizes curriculares para Arte-Educação do município de Itapetinga, trazem uma proposta que acredita na contextualização e na interdisciplinaridade; por outro lado, a escola oferece aos professores (as) um currículo prescrito polivalente que é proposto em meio à carência de formação dos professores (as), falta de espaços apropriados para as aulas e insuficiente assistência material para a efetivação das atividades. Nessa ambivalência entre “o que se espera” e “o que se oferece”, o currículo oficial

se revela ideológico por sua fragilidade devido às circunstâncias de sua aplicabilidade (MENDONÇA E RODRIGUES, 2008).

Através de uma ótica discursiva de investigação, esta pesquisa logrou os seus objetivos geral e específicos e revelou vários sentidos produzidos sobre o que seja o currículo para o ensino de Arte no lócus de pesquisa analisado. Demonstrou como o currículo se elabora pela exposição comentada dos discursos das arte-educadoras que demonstram construir uma Arte-Educação diversa, alternativa e circunstancial pelos vários discursos que disputam lugar na composição curricular que, em suas práticas pedagógicas, produzem significações das quais emergem significantes flutuantes que, de modo contingente e provisório, significam o currículo que se constitui hibrido e amorfo.

O modo como as arte-educadoras dão sentido aos objetivos do ensino de Arte é variado e com abertura a vários sentidos. Discursos como: "compreensão e interpretação do mundo"; "compressão e interpretação de conhecimentos em qualquer área"; "formação de cidadãos críticos da realidade"; "formar para a criticidade"; "transformação das vidas", que foram expressos pelas professoras se articulam como significantes flutuantes que orbitam na tentativa de preenchimento da totalidade do que vem a ser a função da arte na educação ou o "ensino de Arte de qualidade" (LACLAU, 2015).

A contingência do sentido que corresponde ao conhecimento do incomensurável, isto é, de "um ensino de Arte de qualidade", permite a proliferação de uma multiplicidade de sentidos no currículo. Assim, o conhecimento da arte e mesmo a sua função na Arte-Educação, não tem corpo e conteúdos necessários, de modo que diferentes sentidos investem em fixar seus particularismos na tentativa de representação da universalidade (LACLAU, 2001). Devido a isso, não há fixidez metodológica ou epistemológica, mas uma variação de tentativas de significação no currículo.

As professoras de Arte pesquisadas entendem que o ensino da Arte-Educação deve propiciar aos alunos a prática da "livre expressão", "contextualização", "oportunidade de conhecimento das várias linguagens artísticas", "conhecimento deselitizado da arte", "formação da consciência crítica", etc. Esses sentidos que são abertos às várias significações, determinam atividades que apresentam um ensino por vezes técnico; por vezes contextualizado; por vezes "conteudista"; por vezes abstrato; por vezes mimético[52]; de conteúdo histórico, entre outros. Esses discursos dão origem a atividades que são trabalhadas sob a ambivalência metodológica dos significantes flutuantes: "Polivalência" e a "Abordagem Triangular" que são discursos que,

[52] Mimese é o termo usado em Arte para se designar a cópia de imagens e desenhos (FERRAZ; FUSARI, 1999).

por vezes se antagonizam e por vezes se hibridizam, na luta pela fixação de sentidos e hegemonia no currículo de Arte.

A Polivalência sobrevive no ensino de Arte por uma cultura escolar conservadora que mantém o discurso tecnicista que era oficial durante o período da Lei 5692/71, na qual os professores de Educação Artística eram obrigados a ensinar todas as linguagens artísticas em um mesmo programa de ensino. Esse foi um ensino declarado absurdo por muitos arte-educadores que se articularam em luta por mudança nesse período.

O ensino de Arte mediado pela Abordagem Triangular foi uma resposta à reivindicação dos arte-educadores durante as discussões que antecederam a aprovação da LDB 9394/96, que propôs mudanças a partir do lançamento dos PCNs de Arte em 1997 e 1998. A proposta foi de uma Arte-Educação interdisciplinar a partir dos três eixos norteadores "fazer", "contextualizar" e "apreciar arte" que propunha a articular razão, afeto e emoção, com vista a "um ensino de Arte integral" que promovesse a educação estética dos alunos (BARBOSA, 2018).

As professoras pesquisadas, em sua maioria, consideram a Polivalência um elemento antagônico no ensino de Arte e afirmam buscar a prática da Abordagem Triangular em suas aulas, ao mesmo tempo que reclamam da falta de recursos para aplicar essa proposta que depende de materiais para as atividades e espaços apropriados. Contudo, nas observações em sala, percebemos um currículo metodologicamente diverso no qual se hibridam vários discursos de tendência: tradicional, escolanovista, tecnicista, entre outros; sendo que, o discurso de influência tecnicista se sobressai por sua maior insurgência nas atividades de Arte, mas sempre associados à tentativa de aplicação da Abordagem Triangular que não se consolida, porque a fragmentação própria do ensino polivalente, acaba por vencer a interdisciplinaridade proposta na Abordagem Triangular, produzindo híbridos. Desta forma, o currículo apresentado é marcado pela diversidade, imprecisão e incompletude, o que não significa, necessariamente, algo negativo. Segundo Lopes (2015), "não haverá nenhum currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for", porque diferentes discursos estarão "disputando significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas" (p. 457). Além da tendência aos deslizamentos ser da natureza de todo currículo, entendemos que em se tratando do de Arte, existem questões peculiares que encerram em desvalorização da área na educação, por problemas anteriormente pontuados, que concorrem para a produção de diversas carências que acabam por restringir as potencialidades e forçar determinados deslizamentos e deslocamentos que acabam por produzia mudanças de "identidade" da área no currículo.

Também observamos que a chamada "liberdade curricular" que as professoras confessam ter para organizar o currículo "como desejarem", pode ser reflexo da indiferença da escola com respeito ao componente curricular, como efeito do modo como as políticas de educação, associadas às de governo, movem os sistemas de ensino e determinam diferenças de valoração nos conhecimentos que são trabalhados na escola, de modo a destacar alguns e suprimir outros. Nesse contexto, vimos que a Arte-Educação é desvalorizada na educação pública, não somente no lócus de pesquisa analisado, mas nas escolas de vários estados brasileiros como demonstramos nas discussões das pesquisas de mestrado apresentadas no CAPÍTULO 3 deste estudo.

A desvalorização do ensino de Arte no ambiente escolar é também denunciada nos discursos das professoras quando expressam que: "a disciplina pode ser ensinada por qualquer professor sem nenhuma habilidade na área, basta que precise completar sua carga horária"; "Arte recebe pouco apoio da direção da escola, a menos que seja época de eventos quando a disciplina é requisitada para trazer entretenimento ou decorar os ambientes da escola"; "Arte enfrenta discriminação e muitos alunos não valorizam a disciplina porque 'não reprova", por isso não é valorizada como as outras". Essa citada desvalorização já é histórica na Arte-Educação. Conforme Barbosa (2002) o ensino de Arte foi considerado como ornamento da cultura desde seus primórdios, a partir da fundação da Academia Imperial de Belas Artes no século XIX, e até hoje carrega esse preconceito histórico de não está entre as disciplinas consideradas "importantes". Nisso, percebemos que a chamada discriminação reflete um problema não apenas local, mas cultural a ser tratado pela educação.

Com a implementação da Lei 9394/96, foi reforçada a obrigatoriedade de formação dos arte-educadores, e com a introdução dos PCNs de Arte, foram propostas mudanças no currículo que dependeria de ajustes na infraestrutura da Arte-Educação. Após mais de 20 anos da aprovação dessa lei, a área de Arte continua carente de cursos de formação para os milhares de professores espalhados por todo o país; necessita da adaptação das escolas com espaços específicos para as atividades artísticas e dos materiais necessários para as aulas que, quase sempre, não são disponibilizados pelas escolas e/ou secretarias de educação. Após a citada LDB, foram extintos os antigos cursos de graduação em Educação Artística que eram licenciaturas curtas com duração de dois anos que foram consideradas ineficientes; no entanto, após a nova lei, não foram feitos investimentos para formação e formação continuada dos arte-educadores. Possivelmente, essa é a mais importante demanda não atendida da Arte-Educação.

A partir da aprovação da Lei 13.278, com o reconhecimento da especificidade das linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança), tivemos o reconhecimento legal da necessidade de formação específica para os professores de Arte (BRSIL, 2016b). Ainda de acordo com Brzezinski (2008), as diretrizes curriculares dos cursos específicos em Música, Dança e Teatro foram aprovadas em 2004, e a de Artes Visuais em 2009. Essas diretrizes têm por objetivo pôr em regra critérios importantes que norteiam a formação dos professores. Isso deixa claro que não é por falta de conquistas legais que a demanda por formação acadêmica para os arte-educadores não é atendida.

As professoras investigadas testemunham que nunca tiveram nenhum curso de formação continuada na área de Arte, e que enfrentarem dificuldades com a falta de espaços específicos para as atividades artísticas e falta de materiais necessários. Essa é também a realidade das escolas de vários estados brasileiros investigadas nas pesquisas apresentadas no Capítulo 3 deste estudo. Assim, o ensino de Arte segue com grande parte dos professores sem graduação e sem cursos de formação continuada, e ainda com o agravante de muitas escolas conservarem, como cultura, os métodos da antiga Educação Artística, o que reforça o discurso pedagógico polivalente que é considerado obsoleto pela maioria dos arte-educadores, e também pelo discurso hegemônico expressado nos PCNs de Arte e nas diretrizes curriculares.

Nesta pesquisa foram observadas, além das demandas correspondentes à estrutura da Arte-Educação, demandas curriculares que surgem da articulação discursiva do currículo, relacionadas às questões metodológicas. Essas demandas são compreendidas como elementos que, em determinado momento, se reúnem em torno de um "ponto nodal", ou seja, um discurso em comum (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008). A tentativa de algumas professoras se desvencilhar do ensino polivalente é uma demanda de âmbito pedagógico e metodológico, destacada em seus discursos. Essa pode ser entendida discursivamente como uma "demanda democrática", uma vez que não existe nenhuma reivindicação direta por parte das professoras contra o currículo apresentado pelo sistema de ensino e a tentativa de mudança se apresenta de forma isolada e restrita ao modo como elas planejam e aplicam suas aulas. De acordo com Laclau (2013, p. 124), a "demanda democrática satisfeita ou não permanece isolada". Também consideramos como "demanda democrática" os problemas localizados de arquitetura das escolas e aquisição de materiais que, em certo ponto, depende da atenção de instâncias educacionais locais.

Ao comparamos os resultados desta pesquisa com os resultados das pesquisas discutidas no Capítulo 3, percebemos que a luta dos arte-educadores por formação na área se constitui em

demanda abrangente na Arte-Educação brasileira e de grande complexidade política, por isso, a qualificamos de "demanda popular" que depende de articulação de várias instituições e da vontade política para uma possível solução (Ibid.). Sobre isso pontuamos que é uma questão que constrange pelo fato de estarmos em um cenário em que os espaços de formação de professores são culpabilizados. A crise educacional brasileira e as ações de governo empregam recursos que dão prioridade a questões técnicas e formas de ensino, alienadas de uma problemática mais ampla de desigualdade e injustiça das condições econômicas, políticas e sociais de grande parte da população brasileira (VASCONCELOS, 2018). Contudo, diante dos discursos que defendem uma agenda neoliberal, há de se sustentar os discursos da cultura, da educação e da Arte, que lutam por hegemonia não somente no espaço escolar, mas em todos os espaços sociais.

Apesar dos sentidos produzidos nos discursos das professoras serem bastantes tendentes a sentidos reivindicatórios que apresentaram demandas e antagonismos de ordem das estruturas de ensino, a resposta ao nosso problema de pesquisa corresponde à demonstração da diversidade de sentidos que tentam dar forma ao currículo de Arte que se revelou híbrido, diverso, dinâmico, contingente e provisório em seus métodos e conteúdos; de sorte que: se nós ou outro pesquisador retomar ao mesmo campo de pesquisa, certamente encontraremos novidades.

Outra questão que também deve ser observada nessas considerações é o fato de termos convidado professoras graduadas e não graduadas para participarem da pesquisa e não encontrarmos absolutamente nenhuma distinção que pese o fato de serem ou não graduadas para o ensino de Arte. Vimos que todas têm "formação" em Arte-educação por suas experiências docentes, o que vale inferir que a "formação docente" se dá para além da "formação acadêmica" e "profissional" e se desenvolve nos diversos espaços de aprendizagem do professor, dentro e fora da sala de aula (TARDIF, 2008).

Concluímos esse estudo certos de que, é válida toda luta dos arte-educadores no empenho por sua "formação" em nome de uma "Arte-Educação de qualidade", que dispute a universalidade no discurso educacional, mas, por outro lado, há de se libertar das narrativas estruturalistas e desconstruir o discurso essencialista da formação docente "que tomam assento na 'fantasia' capaz de reduzir a subjetividade ao ego consciente ou ao mito de unidade da personalidade" (STAVRAKAKIS, 2007, p. 34, apud LOPES; BORBGES, 2015, p. 493). A ideia de formação é um significante impreenchível, contingente e ideológico, porque "qualquer projeto de formação torna-se impossível; qualquer política está fadada ao fracasso porque a formação será sempre diferente da prevista" (SISCAR, 2013, apud LOPES; BORGES, p. 494).

O projeto de “formação do professor” é identitário e impossível no registro teórico pós-fundacional, que entende que indivíduos transitam por identidades que são provisórias, de maneira que “o professor reflexivo, o docente engajado politicamente, ou ser humano educado, são posições de sujeito fixadas sempre por atos de identificação e são passíveis de ser desestabilizadas por múltiplos processos de subjetivação” (Ibid., p. 494). Sendo assim, a formação do arte-educador está sempre adiada pela incompletude do conhecimento artístico e pala dinâmica que produz um currículo sempre mutável.

Esta pesquisa teve sua investigação conduzida por uma abordagem discursiva que observa o currículo por um olhar político no qual a educação é vista como texto-discurso, despido de idealismos, devendo ser pensada em sua contingência e fora das “certezas estruturais”. O currículo sob a ótica discursiva é percebido como campo de disputa por significação e fixação de sentido onde não há fixidez, mas dinâmica política que requer articulação. Por isso é campo de embate político, cujo sucesso final é sempre adiado. Esse olhar discursivo sob o qual nos debruçamos, nos mostrou a impossibilidade da plena realização do que seja uma “Arte-educação de qualidade”; porém, conclui que, nem por isso se deve deter o fluxo das diferenças a ponto de não se permitir a fluência dos sentidos em busca da plenitude, porque é necessário que seja alimentada a luta por uma educação que possa mudar o mundo (LACLAU, 2015; LOPES; BORGES, 2015).

7 REFERÊNCIAS

ABAR, Associação Brasileira de Arte Rupestre. **Nicho Policrômico - Toca do Boqueirão da Pedra Furada - Serra da Capivara – PI**. Disponível em: http://www.globalrockart2009.ab-arterupestre.org.br/arterupestre.asp.>. Acesso em 3 de agosto de 2019.

ABAR, Associação Brasileira de Arte Rupestre. **Sítio Xique-xique I - Carnaúba dos Dantas - Seridó – RN**. Disponível em: <http://www.globalrockart2009.ab-arterupestre.org.br/arterupestre.asp>. Acesso em 3 de agosto de 2019.

AGUIAR, Elizabeth Milititsky (org.) **Arte-Educação na escola pública**. Revista Univille, Joinville, v. 4, n 2, p. 59-78, set. 1999.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rose Fonseca da. **Formação docente em Arte**: percurso e expectativa da Lei 13.278/16. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674153.pdf>. Acesso em 9 de janeiro de 2020.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. **Lewis Morgan**: 140 anos dos Sistemas de Consanguinidade e Afinidade da Família Humana (1871-2011). Cadernos de Campo v. 19, p. 309-322, 2011/ 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270549809_Lewis_Morgan_140_anos_dos_Sistemas_de_Consanguinidade_e_Afinidade_da_Familia_Humana_1871-2011>. Acesso em 18 de janeiro de 2020.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado** (Notas para uma intervenção). In S. Zizek (Ed.), Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANDRADE, Michely Peres. A contribuição metodológica de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para a sociologia contemporânea. Crítica e Sociedade: revista de cultura política. v.3,n.1 ago.2013. ISSN: 2237-0579. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/23075/12911>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

ANPED, **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017: Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2019.

ARAUJO, Kátia Costa Lima Correa de. **A base comum nacional no debate da política curricular (1996-2006)**: desconstrução e hegemonia dos discursos. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_4.pdf> . Acesso em 12 de janeiro de 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AURIGLIETTI, Rosangela Cristina Rocha. **Evasão e abandono escolar**: causas, consequências e alternativas – o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_ped_artigo_rosangela_cristina_rocha.pdf> . Acessado em 18 de junho de 2019.

BARROS, Ângelo Roberto Silva. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão**. Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016.. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71934> Acesso em 9 de janeiro de 2020.

BAHIA, Salvador. Secretaria da Educação**. Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos**, 2013. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>. Acesso em 12 de maio de 2019.

BANK, The World. **Grupo Banco Mundial apresenta sua estratégia de parceria para o Brasil,** 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/07/13/brazil-world-bank-group-presents-country-partnership-strategy>. Acesso em 9 de agosto de 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão**. SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1983.

BARBOSA, Ana Mae. **Porque e como**: Arte na Educação. In. Encontro Nacional da ANPAP – Arte em Pesquisa, 13, 2014, Brasília. Anais/Brasília: ANPAP, Editora do PPGA/UnB, 2004, p.48-52.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane G. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. 1 Vídeo. (52:57). **O abecedário de Ana Mae Barbosa**. Publicado no canal Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q&t=154s>. Acesso em 6 de março do 2020.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil. 5 ed. São Paulo**: Editora perspectiva S.A., 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil:** realidade hoje e expectativas futuras, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos**. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade**: caminhos ainda incertos. Paideia. Belo Horizonte. Ano 7, n. 9, p. 11-29 jul./dez. 2010. disponível: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1288/869>. Acesso em abril de 2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos**. Arte na Educação:** interterritorialidade refazendo a interdisciplinaridade. São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC-Rio e Unesp-Bauru, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9132943-Arte-na-educacao-interterritorialidade-refazendo-interdisciplinaridade.html>. Acesso em 1 de março de 2020.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **As mutações do conceito e da prática**. In: _____ (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A importância do ensino de artes na escola**. [16 de maio, 2016]. São Paulo: Revista Época. Entrevista concedida a Beatriz Morrone. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>. Acesso em 1 de março de 2020.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O ensino de Artes e de Inglês**: uma experiência interdisciplinar. São Paulo, Cortez, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARLACH, Bruna, **Arte/educação no projeto interdisciplinar de reorientação curricular proposto por Paulo Freire para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Relatório/BIBIC/USP, 2013. Disponível: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/BB.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

BASTIDE, R. **Introdução ao estudo do termo "Estrutura".** In.: BASTIDE, R. (Org.) Uso e sentidos do termo "estrutura": nas Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Elder, Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

BDTD, **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, 2019. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

BERLECH, Bruna. **Arte-Educação no projeto interdisciplinar de reorientação curricular proposto por Paulo Freire para a Secretaria de Educação de São Paulo**. Relatório/

Universidade de São Paulo (USP)/ PIBIC. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/BB.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

BIF, Tainá Farias. **Mandala da vida**: a poética expressionista e as marcas da II Guerra Mundial. (2011) Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/408/1/Tain%c3%a1%20Farias%20Bif.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2020.

BIOGRAFIA. Pablo Picasso: biografia através de suas obras e curiosidades. Disponível em: https://www.ebiografia.com/pablo_picasso_biografia_suas_obras_curiosidades/. Acesso em 11 de fevereiro de 2020.

BOCH, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estado de psicologia. 13ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDEIU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira. Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDEIU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R (org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL, Lei 5.692/71, de 11/08/1971. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**: MEC, 1971.

BRASIL, Lei 9.394/96, de 06/02/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**: MEC, 1996.

BRASIL. Lei 11.769 de 18/08/2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília**. Disponível em: http:<//www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm> . Acesso em 15 dezembro de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. 2ª Versão Revista, 2016a. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>. Acesso em 7 de junho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. 3ª Versão, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em 5 de março de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte**. Diário Oficial da União, Brasília, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em 7 de março de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Política de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2018.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 7 de junho de 2019.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte(fundamental II), 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

BRIGHENTE, Mirian Furlan; MESQUIDA, Peri**. Paulo Freire**: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>. Acesso em 4 de agosto de 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996**: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

BURITY, J. A. **Desconstrução, hegemonia e democracia:** o pós-marxismo de Ernesto Laclau, In: GUEDES, M. A. (org.). Contemporaneidade e política no Brasil. Recife: Bagaço, 1997.

CAMARGO, Marcos. **A abordagem triangular**: contextualizar, produzir e ver, 2018. Disponível em : <https://kamargo.com.br/2018/03/27/a-abordagem-triangular-parte-1/>. Acesso em 6 de julho de 2019.

CARVALHO, Lívia M.; CAROLINO, Jaqueline A. **Abordagem Triangular e as estratégias de um educador social**. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COELHO, Hamilton Freire**. O Ensino de Arte na Educação e Jovens e adultos em escolas públicas de ensino médio de João Pessoa-PB**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

COELHO, Jade. **Por documento 'precário' da SEC, atualização da Base Curricular da Bahia está parada**, 25 de jan. de 2019. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/231659-por-documento-precario-da-sec-atualizacao-da-base-curricular-da-bahia-esta-parada.html> . Acesso em 30 de junho de 2019.

COELHO, Jade. **SEC submete currículo referencial do BNCC a avaliação do Conselho Estadual de Educação**, 10 de dez. de 2018. Disponível em:

<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/230005-sec-submete-curriculo-referencial-do-bncc-a-avaliacao-do-conselho-estadual-de-educacao.html>. Acesso em 30 de junho de 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim.** Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591/15430>. Acesso em: 13 de junho de 2019.

CORDEIRO, Adriana Tenório; MELLO, Sérgio Carvalho Benício. **Teoria do Discurso Laclauniana**: Uma mediação entre teoria e prática política. 34º Encontro da ANPAD/ Rio de Janeiro/ RJ – 25 a 29 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/53/eor318.pdf. Acesso em 16 de dezembro de 2019.

COSTA, Búrigo Fabiola Cirimbelli **Costa. A Contribuiçào do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina**. Revista Nupeart Volume 8 2010. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3068 >. Acesso em 24 de março de 2020.

COSTA, Frederico. **A Mudança Social no Contexto de uma Pluralidade de Sujeitos Políticos**: contribuições teóricas de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Slavoj Zizek para a Psicologia Política. PSICOLOGIA POLÍTICA. VOL. 12. Nº 25. PP. 571-590. SET. – DEZ. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000300012>. Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal**. Sentidos de Interdisciplinaridade Articulados Nas Políticas de Currículo**: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UF Pel | Pelotas [44]: 293 - 318, março/abril 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2749/2501>. Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

COSTA, Marisa Vorraber Currículo: debates contemporâneos. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs.) 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Natália Barros; SILVA, Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Concepções de Polivalência e Professor polivalente**: um análise histórico-legal. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1186-1204, out./dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/sergio/Downloads/8645863-34290-3-PB.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2018.

CUPERTINO, Cristina M. B. **Criatividade, experiência estética e formação profissional.** Disponível em: https://www.objetivo.br/poit/download/Unesp98.pdf. Acesso em setembro de 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no Caminho de Habermas, São Paulo: Cortez, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DICIO. Sine qua non. **Dicionário Online de Língua Portuguesa** - 2020. Disponívio em: <https://www.dicio.com.br/sine-qua-non/>. Acesso em 3 de fevereiro de 2020.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte educação?** 12 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI Maria Felisminda de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FRANCO, Marcos Aurélio Moreira. **O saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental**. Fortaleza: UECE, 2012. 140 p. Dissertação de Mestrado, Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Estado do Ceará, Fortaleza, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, C. C. R. **Trabalho docente e expropriação do conhecimento do professor**: Movimento Todos pela Educação e legislação educacional, 2007-2014. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FOUNDATION, The Getty. **Acerca de la Fundación Getty**. Disponível em: < https://www.getty.edu/foundation/about/ >. Acesso em 4 de agosto de 2019.

GALIAN, Cláudia V. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. 648 Cadernos de Pesquisa v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em 7 de setembro de 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. 6 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar** - Como fazer pesquisa qualitativa em **ciências sociais**. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000.

HELENO, Carolina Ramo. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial, 2107. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22459/15305>. Acesso em 6 de junho de 2019.

HOMER, S. **Jacques Lacan**. New York: Routledge, 2005.

HOWARTH, David. 2000. **Discourse**. Buckingham: Open University Press. Tradução do capítulo 6 feita por Érika Elizabeth V. Frazão e Vitor A. Barcellos. Disponível em: <https://www.academia.edu/8519998/A_TEORIA_DO_DISCURSO_DE_LACLAU_E_MOUFFE>. Acesso em 5 de janeiro de 2020.

ITAPETINGA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares**: Pressupostos Teóricos do Ensino de Arte. Itapetinga, 2013.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. **Sobre Positivismo e educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/321284794_SOBRE_POSITIVISMO_E_EDUCACAO>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Os embates em torno da consolidação da Arte enquanto área de conhecimento no currículo escolar brasileiro**, 2016. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23393_11695.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2019.

KASTRUP, Virgínia. **Ensinar e aprender arte:** "falando de tubos, potes e redes": Boletim Arte na Escola nº40 - dezembro de 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/125184080/KASTRUP-Ensinar-e-Tubos-Potes-e-Redes>. Acesso em 4 de agosto de 2019.

KILIAN, Kathleen Nicola. **O Direito pela perspectiva de Pierre Bourdieu**: as ideologias e o poder simbólico, 2014. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-direito-pela-perspectiva-de-pierre-bourd%20ieu-as-ideologias-e-o-poder-simbolico,48224.html>. Acesso em 14 de julho de 2019.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Atisbando el futuro, em Critchley, Simon & Marchart**, Oliver. (comps.). Laclau: aproximaciones críticas a su obra. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires 2008.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática e radical. São Paulo: Irtermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto. **Pós-marxismo sem pedido de desculpa.** A teoria do discurso de Ernesto Laclau. LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). São Paulo: Annablume Editora, 2015b.

LACLAU, Ernesto. **Inclusão, exclusão e a construção de identidades**. In: AMARAL Jr. A; BURITY,J.A. Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós–estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

LACLAU, Ernesto. **Universalismo, particularismo e a questão da identidade**. In: MENDES, C. (Coord.). Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. **Formação docente, um projeto impossível**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3065/pdfe>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casemiro. **Pensamento e política curricular**: entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice Casemiro. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES Alice Casimiro; MENDONÇA Daniel de (orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas políticas de currículo** - Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 4 de fevereiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica**. Currículo, conhecimento e interpretação**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 555–573, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. **Formação docente, um projeto impossível**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Democracia nas políticas de currículo**. 700 Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>. Acesso em 8 de janeiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Ainda é possível um currículo político**. In: Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, v. 1, p. 43-62, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MATEUS, Danielle dos Santos. **O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo:** recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras v.5, n.2. pp.50-64, jul/ dez 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 1 de fevereiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares:** continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, mai /ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009>. Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, vol. 21, n. 45, mai/agos, 2015, pp. 445-466. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em 8 de janeiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, Porto: CIIE, n. 39, p. 7-23, 2013. Dossier temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Disponível em: < https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 20 outubro de. 2019.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Métodos de coleta de dados:** observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

MACEDO, Elizabeth**. Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-

1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso 12 de junho de 2019.

MARCHART, O. **Post-foundational political thought**: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão Marsiglia et all. **A Base Nacional Comum Curricular**: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil, 2017. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/viewFile/4899/4925>. Acesso em 17 de junho de 2019.

MATUOKA, Ingrid. **Ana Mae Barbosa e a educação por meio da Arte**. Centro de referência em Educação Integral, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>. Acesso em 9 de janeiro de 2020.

MENDONÇA, Daniel de. **Antagonismo como identificação política.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº9. Brasília, set./dez. 2012, pp. 205-228. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n9/08.pdf>. Acesso em 1 de janeiro de 2020.

MENDONÇA, Daniel de. **O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau**. Lua Nova, São Paulo, n. 91,p. 135-167, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n91/n91a06.pdf>. Acesso em 1 de janeiro de 2020.

MENDONÇA, Daniel de. **Teorizando o agonismo**: crítica de um modelo incompleto. Revista Sociedade e Estado, v. 25, n. 3, set. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262659687_Teorizando_o_agonismo_critica_a_um_modelo_incompleto>. Acesse em 5 de janeiro de 2020.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). **Ernesto Laclau e Niklas e Luhmann**: pós fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9ªed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília Souza de**. Hermenêutica**: Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza de; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista Centro de Educação, São Paulo, v. 29, n. 02. 2004.

MENESES, Ebenezer Takuno. **MEC-USAID**, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

MODINGER, Carlos Roberto. **Práticas pedagógicas em Artes**: espaço, tempo e corporeidade. São Paulo: Adelbra, 2012.

MOREIRA, Ana Marcia Akaui. **A arte na educação escolar**: entre concepções e práticas. Dissertação de Mestrado. Santos: UNISANTOS, 2015. 152 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2015.

MOTTA. Vânia Cardoso. **Ideologia do Capital Social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

MOURA, Joviane aparecida de. **Psicologia funcionalista**. Agosto de 2008. Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/historia-da-psicologia/funcionalismo>. Acesso em 18 de janeiro de 2020.

NÁLLIM, Jorge A. **Las raíces del antiperonismo**: orígenes históricos e ideológicos. Buenos Aires. Capital Intelectual, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/31050/17848>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

NASCIMENTO, Artur Roberto do. **Manufaturando o consenso**: controle gerencial como lógicas sociais, políticas e fantasmáticas. XXXVIII Encontro da ANPED. Rio de Janeiro, 13 a 17 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EOR2027.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2020.

NASCIMENTO, Kamila Lima do. **As raízes filosóficas e os primeiros contornos da teoria do discurso de Ernesto Laclau**. Teoria e Sociedade, n. 24, jun. 2016. Disponivel em: <http://www.teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/268>. Acesso em 7 de janeiro de 2020.

NETO, José Augusto Viana. **Youtube como veículo de divulgação da comunicação corporativa.** Centro Universitário de Brasília – UniCEUB/ Curso de Comunicação Social/ Jornalismo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2131/2/20604953.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. **A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327–1349, out./dez. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 5 de set. 2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PENNA, Maura. **A formação inicial do professor de música**: por que uma licenciatura? Anais do XVII CONFAEB – Congresso nacional da federação de Artes Educadores do Brasil. 2007. Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>. Acesso em 9 de dezembro de 2018.

PENNA, Maura. **PCNs nas escolas:** e agora? 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69319>. Acesso em 6 de agosto de 2019.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PEREIRA, Fernando Lifczvnski. **PCNs-Arte**: questões de Governo e governamento na fabricação da docência em arte, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp117412.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2019.

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do ensino de Arte no Brasil**: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>. Acesso em 6 de junho de 2019.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; COSTA, Frederico Alves**. Estratégia de articulação e estratégia de aliança**: possibilidades para a luta política. Revista Sociedade e Estado, v. 26, n. 3, set/dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000300013>. Acesso em 6 de janeiro de 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música na escola**: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. Revista da ABEM, n. 29, p. 23 a 38, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/sergio/Downloads/88-308-1-PB.pdf>. Acesso em 9 de dezembro de 2018.

READ, Herbert, **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Pricila Campos. **Teoria do discurso para outra leitura de currículo**/ Julho de 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2015/07/Priscila-Campos-Ribeiro.docx.pdf>. Acesso em 8 de janeiro de 2019.

RICHTER, Ivone Mendes. **Histórico da FAEB**: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, A.M. (Org.) Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RIZZI, Maria Chistina de Souza Lima. **Reflexões Sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROAZZI, Antonio. **Pesquisa e contexto**: métodos de investigação e diferenças socioculturais em questão, 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1254/1258>. Acesso em 25 de junho de 2019.

RODRIGUES, Carla Cunha. **Sobre tempos e lugares da Arte no currículo escolar brasileiro**, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view%20File/15995%20/9103>. Acesso em 6 de agosto de 2019.

RODRIGUES, L. P.; Mendonça, D. (Orgs.). **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann**: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SALES, Léa Silveira. **Estruturalismo, definição, problemas**. Ciências Humanas, Florianópolis, n. 33, p. 159 - 188. abril de 2003. disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/25371/22297>. Acesso em 31 de dezembro de 2019.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. **Ensino da Arte e políticas públicas**: entre objetivos reais e promulgados, 2010. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf> . Acesso em 18 de junho de 2019.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **O desafio da arte na educação e as associações de área**: uma perspectiva histórica, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Sergio%20Gomes/Downloads/106-2429-1-PB.pdf>. Acesso em 5 de julho de 2019.

SANTOS, Sandra Meira. **O que se quer dizer quando se diz "currículo para as relações étnico-raciais"**: sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPED. 215 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHAPIRO, Ian. **Problems, methods, and theories in the study of politics**. Political Theory, v. 30, n. 4, pp. 596-619, 2002. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Problems,+Methods,+and+Theories+in+the+Study+of+Politics&author=SHAPIRO+Ian&publication_year=2002&journal=Political+Theory&volume=30&issue=4&pages=596-619. Acesso em 4 de janeiro de 2020.

SILVA, Jididias Rodrigues**. A importância da cultura no processo de aprendizagem**, 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-cultura-no-processo-aprendizagem.htm>. Acesso em 30 de junho de 2019.

SILVA, Maurício. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação**. Dissertação de Mestrado, 152 p. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Escola de Comunicações e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2016.

SILVA, Marisa Tsubouchi. **Ensino de arte nos Estados Unidos e no Brasil**: Proposta de ensino de arte para crianças ressalta aspectos da criação artística, da História da Arte e da análise da obra de arte, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36843>. Acesso em 4 de agosto de 2019.

SILVA, Monica R. da. **Reformas educacionais e cultura escolar**: A apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas n. 32, p. 123 - 139, jan./abr. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Sergio%20Gomes/Downloads/1683-2174-1-PB.pdf >. Acesso em: 11 de junho de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida**: literatura, política, tradução. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUTHIER, Diane. **Marxismo e pós-marxismo**: um diálogo em torno das classes sociais. Em Tese, Florianópolis, v. 11, n. 2, jul./dez., 2014. ISSN: 1806-5023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2014v11n2p78/29087>. Acessso em 1 de janeiro de 2020.

SOUZA, Eleni Jesus. **Aula como ato criativo e educador propositor**. São Paulo: UNESP, 2016. 160 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado Profissional em Artes. Universidade Júlio de Mesquita Filho: PROFARTES, São Paulo, 2016.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Estado de bem-estar social e estado neoliberal**: rupturas ou continuidades? Disponível em: <https://www.partes.com.br/2018/10/30/estado-de-bem-estar-social-e-estado-neoliberal-rupturas-ou-continuidades/>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

SOUZA, Vera Lúcia Aparecida Silva. **O ensino de Arte**: contemporaneidade no início da escolarização. Dissertação de Mestrado, 140 p. Programa de Pós-graduação Interunidade em Estética da Arte. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

SOUTHWELL, Myriam. **Em torno da construção da hegemonia educativa**: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDPUCRS, 2014.

STAVRAKAKIS, Yannis. **Lacan y lo político**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELOS, Helena Villa Garcia. **A implementação da lei 11.769/2008:** um estudo na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina com foco na grande Florianópolis. Florianópolis: UDESC, 2016. 154 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis -SC, 2016.

VASCONCELOS, Sonia Tramujas. **As políticas de formação de professores e as repercussões na docência em Arte,** 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/3366119/Pol%C3%ADticas_de_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_e_a_doc%C3%AAncia_em_arte>. Acesso em 23 de outubro de 2018.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**: visões, expectativas e diálogos, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8060/5802>. Acesso em 15 de junho de 2019.

VIGOTSKI, L. S. A. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WACQUANT, **Loic. Notas para esclarecer a noção de habitus**. INSS 1676-8965 RBSE 6(16): 5-11, abr. 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/6654550/Notas_para_Esclarecer_a_No%C3%A7%C3%A3o_de_Habitus>. Acesso em 20 de dezembro de 20219.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre, 2001.

YOUNG, Michael. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, M. (org.). **Knowledge and control**. New York: Macmillan, 1981.

8 APÊNDICE

8.1 Apêndice A - Roteiro da entrevista semiestruturada

Ao professor (a) da Escola Lênio Braga da disciplina de Arte dos anos finais do ensino fundamental.

Primeiro Bloco de perguntas (tema: arte e educação):

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Qual a importância da arte na educação e no currículo?
3. Qual é a função do professor (a) de Arte?
4. O que é imprescindível de ser trabalhado em Arte?

Segundo Bloco de perguntas (currículo de Arte):

1. O que você diz do currículo prescrito para o ensino de Arte?
2. É possível o professor de Arte trabalhar com as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Artes Visuais, Música) ou é melhor que ele trabalhe com a linguagem que tenha formação ou mais afinidade?
3. Você tem trabalhado com a Abordagem Triangular (ler, contextualizar e produzir) para o ensino de Arte que é defendida pelo currículo oficial na diretrizes curriculares.
4. Como deve ser uma aula de arte?

Segundo Bloco de perguntas (tema: enfrentamentos):

1. Como se dá a formação e formação continuada do professor de Arte?
2. Quais são as principais dificuldades que o ensino de Arte enfrenta hoje par se efetivar?

8. 2 Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Atende à Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos

Prezada Professor (a)_____, você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "O CURRÍCULO DE ARTE NA PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ITAPEINGA-BA: um estudo de micro contextos" que tem como orientador a Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira e o mestrando Sérgio Gomes Carvalho e integra a linha 2: Educação, Currículo, Práticas Educativas e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Este estudo tem como objetivo geral: *analisar como os professores do ensino fundamental das séries finais significam o currículo de Arte frente às demandas da área*. Para a produção dos dados tomaremos informações por meio de observação e entrevistas e você poderá verificar o que foi registrado e permitir ou não o uso das informações obtidas. Os dados coletados serão usados na elaboração de uma dissertação de mestrado e serão analisados apenas pelos pesquisadores, sendo que os resultados serão utilizados, somente, para fins científicos. Assim, venho convidá-la a participar desta pesquisa, lembrando que sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que será atendida pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificada em nenhuma publicação.

Os riscos, desconfortos ou constrangimentos apresentados pela pesquisa são mínimos, mas, caso ocorra, a senhora poderá solicitar o seu afastamento ou deixar de participar de algumas das etapas ou de todo o projeto. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados desse trabalho serão publicados na dissertação do Mestrado e em revistas especializadas, estará à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação, se necessário, não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e após esse tempo serão destruídos.

Caso haja a necessidade de esclarecimentos adicionais ou alguma dúvida, poderão ser dirigidas antes, durante ou depois desta pesquisa **a**o pesquisador pelos telefones (77) 98847-6661.

Este projeto será cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o qual, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tem como objetivo assegurar "o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos". Maiores informações podem ser obtidas pelo telefone: (73) 3528 9727. Por fim, após ler e compreender o conteúdo deste termo, caso esteja de acordo, a senhora precisará assinar duas vias deste termo, uma que ficará em sua posse e a segunda que será arquivada por cinco anos conforme a resolução 466/2012 do CEP.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itapetinga-BA,_____de_____de 2019

_____

Assinatura do (da) participante da pesquisa

_____

Assinatura do (da) pesquisador (a) responsável

CEP/UESB - Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Pesquisador Responsável Sérgio Gomes Carvalho Fone: 77988476661
E-mail: sergiobranham@yahoo.com

8.3 Apêndice C – Quadro de organização prévia das entrevistas com as professoras

ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS			
PRIMEIRO BLOCO **AIMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO E NO CURRÍCULO**			
ENTREVISTA EM 18-11-2019/ PROFESSORA DEBORAH COUKER			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSO)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Qual a importância da arte na educação escolar e no currículo?	As pessoas não percebem; não conseguem entender que a Arte desenvolve a questão cognitiva do aluno; desenvolve a criatividade para que o aluno desenvolva suas habilidades. Então, sem esses três pilares: desenvolvimento cognitivo, criatividade e habilidades ele não consegue compreender e interpretar o mundo. Ele não consegue entrar no conhecimento da escola tá? Mesmo ler, escrever e até responder questões de matemática, por exemplo, entendeu? porque ele precisa desenvolver o código cognitivo e a criatividade para poder desenvolver as outras áreas. Mas as pessoas não percebem essa importância da Arte; fora que ainda trabalham o corpo junto com a mente.	Arte desenvolve a cognição, a criatividade e as habilidades do aluno para a compreensão e interpretação do mundo .	O conhecimento da arte é aqui entendido como o "lugar do universal", ou seja, o lugar ou significante que não se preenche ou melhor, não pode ser definitivamente preenchido. A tentativa de preenchimento aqui defendida é o conhecimento da arte como compreensão e interpretação do mundo além de instrumento de comunicação e expressão.
Qual é a função do professor (a) de Arte?	O professor deve ensinar, acho que, unindo os conteúdos; unindo a parte prática com a teórica né? Devem ser os conhecimentos teóricos e práticos, porque não adianta só ficar na teoria, porque tem crianças que, quanto mais novas elas aprendem fazendo as coisas, então a parte prática é muito importante nessa fase, mas, a questão teórica é também fundamental. Sem a questão teórica a criança faz por fazer; ela não tem noção da função e do objetivo principal, do porquê que ela está executando aquela atividade né? E o papel da Arte na sociedade é importantíssimo, porque a arte permeia várias áreas de conhecimento; ela não é só questão de criatividade; ela trabalha a saúde; ela trabalha a expressão do ser humano porque a arte	O professor de Arte deve ensinar usando teoria e prática. O ser humano sem comunicação não se expressa e a arte é comunicação e na educação ela contribui para comunicação e expressão que envolve todo o corpo.	É Significante flutuante o discurso que defende a ideia de que o conhecimento de arte possibilita compreender e interpretar o mundo além de um instrumento de comunicação,

O que é imprescindível de ser trabalhado em Arte?	é comunicação. O ser humano sem comunicação não consegue se expressar, ele não consegue ser entendido e a comunicação passa pelo corpo. Tem gente, por exemplo, que não consegue conversar sem se expressar através de gestos e a arte entre ai também. O ensino de Arte deve trabalhar o conhecimento da Arte como forma de comunicação né? tanto é que agora a arte é considerada uma linguagem, por si entender que o ser humano se comunica de várias formas e a arte é uma delas, e dentro da própria arte tem vários tipos de linguagens né? Eu creio que a arte é uma das formas de comunicação mais completas que existe, e não só como produção artística, mas também em relação a disciplina, a conteúdo; em relação a conhecimento mesmo.	A arte deve ser trabalhada na escola como forma de comunicação. A arte é uma das formas de comunicação mais completas pelas várias linguagens que possui, pela produção artística e pelos conteúdos (teoria).	criatividade e expressão entre os indivíduos. O antagonismo está implícito na possibilidade da ausência de compreensão e interpretação do mundo.
ENTREVISTA EM 20-11-2019/ PROFESSORA TARSILA DO AMARAL			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSO)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Qual a importância da arte na educação escolar e no currículo?	Cada aluno tem a sua personalidade e afinidade própria pelas coisas, então acredito que as Artes ajudam o aluno a compreender e interpretar diferentes áreas não somente dentro do mundo artístico, mas os vários conhecimentos em qualquer área, entendeu? Um aluno que, muitas vezes, tem dificuldade de fazer um texto, ou dar uma responda a determinada coisa, através da arte ele pode desenvolver a facilidade de interpretar aquilo que ele entendeu sobre aquele conteúdo. É nessa questão que eu acho que o ensino de Arte é indispensável na educação dos alunos.	A arte ajuda a compreender e a interpretar conhecimentos em qualquer área e não somente dentro do mundo artístico.	O preenchimento do “lugar do universal” é aqui significado como a capacidade de compreender e interpretar conhecimentos em qualquer área.
Qual é a função do professor (a) de Arte?	Acredito que o professor de Arte deve, sobretudo mostrar para os meninos que a arte está sempre à nossa volta, como os próprios alunos dizem: em tudo pró a gente ver a arte. Então, o	A arte está sempre à nossa volta em tudo de forma diversificada.	É significante flutuante o discurso que defende a arte como plural e diversa cujo conhecimento

	que que é ensinar arte? É mostrar pra eles o que é arte; é mostrar a importância da arte e principalmente ensinar para eles que arte não é só tentar fazer um desenho qualquer, mas é produzir algo que pode ser representado de várias formas; seja na Dança, seja no Teatro, seja no trabalho com Artesanato, etc. Arte é algo bem diversificado.	Ensinar Arte é mostrar principalmente que a arte se manifesta de forma diversificada nas suas várias linguagens.	deve dar conta de compreender e interpretar os diversos conteúdos. O antagonismo está implícito na possibilidade da não compreensão e da não interpretação dos conteúdos de Arte e de outras áreas.
O que é imprescindível de ser trabalhado em Arte?	Olha, é importante que primeiro os alunos saibam que o conteúdo histórico é importante e precisa ser conhecido, porque se trata da nossa história não é verdade? Ela foi construída em cima disso; encima dos movimentos artísticos também. Eu não consigo estudar a linha; a cronologia da história das civilizações sem ter nada de arte; sem ter a história da arte dentro disso daí, porque do contrária ficaria uma lacuna. Olha, até pra fazer uma maquete de Geografia o aluno precisa trabalhar arte e eu digo a esses colegas eles podem trabalhar arte em suas disciplinas também. É isso, a gente parte de um conteúdo; porque tem que ter uma referência, não é verdade? e vai trabalhar aquilo ali no Teatro, na Dança, na Música e assim sucessivamente.	As atividades da disciplina de Arte deve começar pelo referencial teórico e depois partir para atividades práticas. Os professores de outras disciplinas devem trabalhar conteúdos de arte pelo motivo de suas disciplinas se relacionares também com o conteúdo artístico.	
ENTREVISTA EM 20-11-2019/ PROFESSORA FRANCISCA GONZAGA			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSO)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Qual a importância da arte na educação escolar e no currículo?	Sem arte eu acredito que não se forma pessoas críticas. É através da arte, do estudo da arte, da observação do que a arte na história é que a gente consegue transformar os nossos adolescentes, as nossas crianças em cidadãos críticos do contexto social do mundo que está à nossa volta.	A função da arte na educação é a ”formação do cidadão crítico” do contexto social do mundo que está à sua volta.	O preenchimento do “lugar do universal” está traduzido no discurso que defende que a arte deve formar cidadãos críticos da realidade que está à sua volta.
Qual é a função do professor (a) de Arte?	O professor de Artes, ao meu ver, tem a função de instigar os alunos a desenvolver o seu lado artístico, e não só no tipo de arte que o professor tenha mais afinidade, mas em todas as correntes artísticas, porque a gente tem diversos alunos com diversas habilidades. Então eles têm diversas vivências, e daí, o papel do professor ao meu ver é isso: deve instigar; fazer com que o aluno perceba e desenvolva	A função do professor de Arte é instigar os alunos a produzir arte sem direcioná-los oportunizando o conhecimentos das diversas linguagens artísticas para que eles escolham a que tem mais afinidade	É significante flutuante o discurso que defende a arte como formadora da criticidade e da cidadania.

O que é imprescindível de ser trabalhado em Arte?	a sua veia artística, independente do tipo de arte que esse aluno venha produzir. Porque o aluno deve ser incentivado a produzir arte, mas não direcionado, intende? No ensino de Artes; apesar da arte ter diversas linguagens; porque Música é uma coisa, Dança é outra, Artes Visuais são outras, mas eu penso que, no ensino de Artes, o que o professor deve mesmo é fazer com que o aluno perceba o que é arte, não é? Isso eu acho imprescindível, independente da expressão artística que seja trabalhada pelo professor, tem que se formar cidadãos críticos através da arte. Eu acho que isso é o mais importante.		O antagonismo se dá em relação ao ensino de Arte que não forma para a criticidade e cidadania.
ENTREVISTA EM 07-12-2019/ PROFESSORA FRIDA KAHLHO			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSO)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Qual a importância da arte na educação escolar e no currículo?	A arte tem um papel importantíssimo. Através dela o aluno desenvolve a criatividade e a expressão por meio do corpo e da mente. As atividades de Arte faz com que os alunos, além de ter a experiência com a criação, também produza cultura; possa gerar novos conhecimentos e transformar o seu modo de vida, porque a arte transforma a pessoa. É também através da arte que aluno desperta novos interesses, compartilha experiências, curiosidades, novas linguagens, sentimentos, pensamentos e se torna uma pessoa crítica. Uma coisa muito importante que a arte desperta na pessoa é a vontade de produzir algo novo e o ensino de Arte tem essa função de induzir o aluno a criar.	A arte desenvolve a criatividade e a expressão. Produz cultura, forma para a criticidade e gera novos conhecimentos e transforma a vida das pessoas.	O preenchimento do “lugar do universal” está traduzido no discurso que entende a arte como produtora de criticidade, de cultura, e geradora de novos conhecimentos.
Qual é a função do professor (a) de Arte?	Deve ensinar observando o seu aluno, levando em consideração a sua vivência; as coisas que estão em sua volta e que acabam influenciando nas suas decisões. É necessário esse olhar para que o professor possa adequar seus conteúdos, as atividades, as dinâmicas. Porque o professor deve preparar o ambiente de aprendizagem para o aluno, de forma que a sala de aula não seja um lugar estranho pra ele, e isso não é somente para as aulas de Arte, mas para todas as disciplinas. Eu acredito que o papel do educador é ser um mediador de aprendizagem para	O professor deve levar em consideração o contexto de vida do aluno. Deve ser mediador no processo de geração de conhecimento. Por outro lado, o ensino de arte deve ser direcionado à livre criação do aluno, despertando sobretudo, para a análise crítica do mundo, formando indivíduos que possam sair de um possível estado de passividade.	É significante flutuante o discurso que defende a arte como produtora de criticidade, cultura e conhecimento.

	criar conhecimentos junto com seu aluno. O professor de Arte deve estar sempre acompanhando o aluno mas sem tentar controla-lo. Deve estar sempre por perto, coparticipando e não controlando o aluno; ensinando a fazer e nunca fazendo com que ele siga os modelos prontos. A arte deve despertar para a análise crítica do mundo, nunca para deixar a pessoas conformadas com as coisas que a vida nos mostra.		Se antagoniza ao ensino baseado em "modelos prontos", reprodutivista e que coíbe a produção cultural e a criatividade do aluno.
O que é imprescindível de ser trabalhado em Arte?	É importante ser trabalhado na disciplina de Artes tanto a teoria como a prática. A prática sem a teoria torna-se vazia e sem sentido e vice-versa. É necessário que o aluno tenha conhecimento em torno da história de tudo que faz, do que aprende, do que fala, etc. O professor deve conduzir suas aulas de modo que o aluno possa: sentir, ver, ouvir, pensar e que tenha segurança ao agir e ao se expressar, mas para isso é necessário que ele esteja interagindo com o aluno, com seu mundo e os interesses que o aluno tem. Porque, em se tratando de desenvolver habilidades artísticas e da aprendizagem dos conhecimento do conteúdo da arte, é preciso que haja vontade e amor pelo que se está fazendo e para isso, a interação com o professor é importante; a parceria é importante para que a aprendizagem aconteça de forma espontânea. Tudo que tiver que ser feito tem que estar interligado com o interesse do aluno: atividades, assuntos, habilidades trabalhadas, senão eles vão fazer por fazer e apenas para ter uma nota na caderneta somente, só que depois tudo vai ficar no esquecimento.	O ensino de Artes deve contemplar teoria e prática, tendo o professor o cuidado de levar em consideração os interesses e experiências de vida do aluno para que se tenha uma aprendizagem significativa.	

SEGUNDO BLOCO

O CURRICULO DE ARTE E O EMBATE METODOLÓGICO

ENTREVISTA EM 18-11-2019/ PROFESSORA DEBORAH COUKER

PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSOS)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
O que você diz do currículo prescrito para o ensino de Arte?	O currículo prescrito eu acho complicado porque cada região do país; cada localidade tem suas características né? então, acaba limitando o trabalho quando se aplica aquele currículo pré-estabelecido. E principalmente que, muitas vezes, esses currículos não são questionados	O currículo prescrito não pode ser tomado como pronto e acabado e portanto não deve ser aplicado da forma como vem porque acaba excluindo. Esse currículo se mostra descontextualizado da vivência	O discurso de que o currículo prescrito não deve ser considerado como algo pronto por conta de contextos

	por pessoas que de fato, entendem de Arte e do ensino de Arte. Portanto se tomar esse currículo como algo pronto, acaba limitando. O professor deve ter a liberdade de contextualizar esse currículo dentro da região ele vive né? dentro das manifestações artísticas e culturais que tem nessa localidade, entendeu? Porque senão o currículo acaba trazendo um conhecimento pré-estabelecido que vem de outra região, com exemplos temáticos de outros locais; que não contemplam o que seria necessário para um outro local, como muitas vezes os conteúdos trazidos no livro, por exemplo, entende? Então, isso acaba limitando. Eu penso que o professor tem que tentar quebrar isso e trazer o currículo para a sua realidade com exemplos que estão mais próximos que até os próprios alunos podem trazer, as linguagens que eles têm mais contato nas artes em sua vida cotidiana, pra poder aproximar o conteúdo da realidade deles	dos alunos, por exemplo, as temáticas apresentadas nos livros de Arte que trazem conhecimentos de outras culturas distantes da dos alunos. Assim, o professor deve ter a liberdade de contextualizar o currículo conforme a cultura do seu aluno.	culturais, admite que pode haver "deslizamentos" que podem alterar as práticas curriculares.
É possível o professor de Arte trabalhar com as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Artes Visuais, Música) ou é melhor que ele trabalhe com a linguagem que tenha formação ou mais afinidade?	Na verdade sim, possível é, mas vai depender do professor né? do interesse, da busca, do esforço e, assim, tem alguns professores que não tem a formação em Arte né? então fica mais difícil, porque acaba precisando de algumas habilidades que os professores às vezes não têm. Por mais que ele busque né? não vai ser igual a um professor que tem aquela formação, então fica um pouco mais difícil, mas é possível. É difícil porque, quando a gente não tem a formação em algumas áreas porque são muitas linguagens artísticas, a gente tem que buscar. Seria melhor pra gente entrar apenas na nossa área e poder desenvolver o trabalho em cima da nossa área né? porque é a área que a gente tem formação, mas como a instituição; o sistema de ensino; o currículo foi organizado dessa forma, então é exigido que o professor seja multitarefa; o professor tem que ser multiconhecedor; ele tem que envolver os vários conhecimentos e passar para o aluno. A gente tenta mediar na verdade o conhecimento que a gente tem com aquele conhecimento que o aluno traz. Mas quando você não tem	É possível que um professor de Arte trabalhe com as várias linguagens artísticas, vai deperder da busca e do esforço dele. Porém, se o professor não tiver formação na área fica mais difícil porque ele depende de certas habilidades para trabalhar. Seria bom que o professor de Arte trabalhasse apenas com sua área de formação, mas como o currículo já foi organizado exigindo que o professores trabalhe todas as linguagens como um "multitarefa" e "multiconhecedor" ele não tem como se limitar. (Nesta resposta Está subsumida a ideia de é obrigatório o professor ser polivalente)	

	habilidade daquelas outras áreas, você pode até desenvolver, mas não vai desenvolver como professor que tem formação naquela em específico, entendeu? Ou que tem habilidade naquela área. Você vai conseguir dar noções, mas você não vai conseguir a procurar; você não vai conseguir desenvolver um trabalho excelente, porque vai ficar limitado aos conhecimentos que ele aprendeu e as habilidades que ele domina.		
Você tem trabalhado com a Abordagem Triangular (ler, contextualizar e produzir) para o ensino de Arte que é defendida pelo currículo oficial nas diretrizes curriculares?	Eu acho que, na verdade, o trabalho em Arte é muito diversificado né? eu acho também que o professor não precisa se limitar apenas à uma maneira tá? cada um tem sua vivência, suas referências artísticas e de ensino da Arte. Então, eu acho que é bom o professor se basear em determinada metodologia, mas não deve se limitar a ela. Bem, eu me baseio em algumas teorias; em alguns escritores como Ernest Fischer que trata das artes visuais e discute os contextos sociais da Arte, Rudolf Laban, principalmente se tratando da Dança que é onde eu tenho um aprofundamento maior, mas também eu busco outros exemplos para me basear, principalmente na parte prática, porque como é um conhecimento muito diversificado o professor tem um leque muito grande de assuntos e também, muitas vezes você tem que buscar algo e ainda trazer para o contexto do aluno. De certa forma você acaba colocando um pouco do seu entendimento; dos seus conhecimentos no assunto, mas, ao mesmo tempo, se baseando em outros educadores; em outros profissionais.	Sobre o uso da Abordagem Triangular, é bom que o professor se baseie em determinada metodologia, mas não deve se limitar a ela. Cada professor têm suas vivências e suas referências artísticas e de ensino de Arte.	As vivências e referências de formação do professor de Arte são significantes que disputam hegemonia no ensino de Arte
Como deve ser uma aula de arte?	Olha, eu já trabalhei com as várias formas de arte mas tem uma que pra mim é especial. Um trabalho com Dança é sempre maravilhoso, porque a Dança é uma linguagem completa porque não trabalha somente o corpo, mas trabalha a mente também. Para realizar uma atividade de Dança com os meus alunos, eu primeiro eu faço uma introdução teórica, dando embasamento para os meninos. Faço um aquecimento para preparar o corpo, a musculatura, o sistema ósseo; as articulações para receber os	Um trabalho com Dança é sempre maravilhoso porque Dança é uma linguagem completa porque trabalha com o corpo e a mente. A aula tem início com introdução teórica, contextualização e atividade prática.	

	movimentos e também contextualizaria aquela aula né? pra que aquele conhecimento que for aplicado na prática, traga antes uma noção do que aquela atividade pretende; do que se quer trabalhar, porque os meninos precisam saber que tem um embasamento teórico e que há uma história que envolve aquela atividade né? que tem um conhecimento que vai influenciar na vida deles e que vai fazer com que eles não só se desenvolva fisicamente, mas mentalmente, também que isso vai contribuir com a vida escolar deles e com a vida fora da escola também. Depois eu sigo em frente com eles com a técnica da dança, a depender do tipo que iriamos trabalhar.		A abordagem Triangular é significante flutuante no ensino de Arte.
ENTREVISTA EM 20-11-2019/ PROFESSORA TARSILA DO AMARAL			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSOS)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
O que você diz do currículo prescrito para o ensino de Arte?	Eu acredito que seria mais viável se a gente pudesse trabalhar mais a realidade de cada aluno; de cada lugar, por exemplo: a gente recebe aquele plano que vem a nível nacional e a gente vê uma diferença tão grande de uma região pra outra, não é? e aí se fala em um currículo só, nacional pra ser aplicado, mas não dá certo porque acaba sendo mudado.(LOPES, 2015, p. 456) A parte boa nisso é que na escola a gente tem tido uma certa liberdade pra trabalhar mais de acordo com a realidade do nosso aluno; mais voltado pra nossa herança cultural nordestina e tudo, porque, como que eu não vou trabalhar a raiz nordestina; como que eu não vou trabalhar pra o aluno aqui do Nordeste a maravilha que temos aqui à nossa volta; a gente tem que trabalhar as nossas raízes, e olha que eu nem Nordestina sou, porque eu sou de São Paulo, mas eu sou apaixonada por essa cultura. Aquele plano anual que a gente recebe no começo do ano eu vou trabalhando de acordo com a necessidade e com a realidade do meu aluno. Se eu vejo que ele pode ser beneficiado mais por um conteúdo eu me apego aquele conteúdo e muitas vezes eu busco conteúdos que não vem naquela lista. Eu não vou ficar seguindo um plano que não está fluindo; eu vou trabalhar com aquilo que tá fluindo com o aluno.	Um currículo unificado não dá certo porque é preciso trabalhar com a realidade cultural do aluno. Uma boa coisa é que a escola tem dado liberdade ao professor de Arte para trabalhar de acordo a realidade do aluno, com a nossa raiz cultural nordestina. O plano anual que recebo no início do ano eu sigo à medida que beneficia o meu aluno, se for preciso substituo um conteúdo por outro, porque não sigo um plano que não está fluindo com meus alunos. Eu tenho que seguir um plano, mas o principal é o currículo que eu tenho em minha sala de aula todo dia com o meu aluno no relacionamento entre professor e aluno e não aquilo que tá no papel.	O discurso de currículo unificado é antagônico à proposta curricular que respeita a cultura do aluno. O discurso de que um mesmo professor deve trabalhar com todas as linguagens artísticas é antagônico ao ensino de Arte.

É possível o professor de Arte trabalhar com as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Artes Visuais, Música) ou é melhor que ele trabalhe com a linguagem que tenha formação ou mais afinidade?	Eu tenho que seguir um plano, mas o principal é o currículo que eu tenho em minha sala de aula todo dia com o meu aluno e não aquilo que tá no papel, não é verdade? O que forma o meu aluno; o que forma o educando é aquilo que a gente tem de relacionamento entre professor e educando, não o que tá no papel. Agora, é claro que muita coisa serve sim e a gente segue. A questão do possível é um pouco difícil colocar, e aqui eu volto de novo a falar da infraestrutura que a gente precisa ter. É possível? Depende dos recursos que o professor tem e também da aptidão do professor com a área que vai trabalhar, porque, não é porque eu sou professora de Arte que eu vou ter aptidão pra todas as áreas, porque com certeza eu não tenho. A arte é muito ampla e tem professor que vai ter mais aptidão para Dança, outro pra Teatro né? o outro mais para as Artes Visuais que são as pinturas etc. Então, depende pra que área que ele tem mais aptidão. Se ele diz: posso trabalhar com todas, aí ele é muito top né?! Isso não é fácil, mas eu acho que só o fato do professor trabalhar com Artes e gostar de trabalhar com Artes já mostra que ele é uma pessoa curiosa e quer conhecer um pouco mais. Eu tenho identificado ao longo dos anos que isso é algo que todo professor de Arte tem que é a curiosidade para buscar, mas ele não precisa saber de tudo. A gente vai trabalhar a diversidade das artes com os meninos, mas não significa que você vai ter que chegar na escola e trabalhar com tudo, porque não tem como; é uma infinidade de temas que tem a arte que pra você trabalhar é difícil; não é todo professor que vai ter aptidão pro Canto, por exemplo; não é todo professor que tem aptidão pra Dança ou pro Teatro, não é isso? Ele vai trabalhar de acordo com o que ele sabe, de acordo com aquilo que ele tem mais facilidade ou então, faz como eu, vai trabalhando com parcerias, com pessoas que tem afinidades nas artes e quer ajudar. Se ele tiver parceria com um grupo de dança; com alguma pessoa que pode ensinar canto, que o professor possa tá levando pra sala; que possa enriquecer a sua aula, ainda que seja para fazer uma demonstração	Trabalhar com todas as linguagens artísticas é difícil porque além dos recursos materiais não serem disponíveis, os professor não tem aptidão para trabalhar em todas as áreas artísticas porque não tem como devido a infinidade de conhecimentos que tem as linguagens artísticas. Só o fato do professor se dedicar a trabalhar com Arte já demonstra que ele é uma pessoa curiosa e aberta a buscar conhecimentos O professor deve trabalhar de acordo com o que ele sabe, de acordo com aquilo que ele tem mais facilidade ou então fazer parcerias com pessoas que tem afinidade em áreas artísticas que o professor pouco domina. (flexibilidade e interdisciplinaridade)	

	pros seus alunos, é ótimo!, traz incentivo, eu já fiz isso e dá certo, com certeza enriquece a aula.		
Você tem trabalhado com a Abordagem Triangular (ler, contextualizar e produzir) para o ensino de Arte que é defendida pelo currículo oficial nas diretrizes curriculares?	Na maioria dos casos, os professores que não trabalham com Arte ou mesmo que não gostam da disciplina de Arte, pensam que a arte na escola é só o fazer, não é isso? Você chega e vamos fazer! Vamos fazer! Vamos produzir isso! Vamos fazer um desenho! E não é isso; tem que ter um porquê daquilo. Então você tem que tá mostrando aos alunos que não é fazer por fazer. Eu trabalho com essa Abordagem Triangular dessa forma: primeiro eu gosto sempre de fazer um conteúdo histórico, depois a gente vai pra execução e depois vai ver o que foi aprendido com tudo que foi feito. A gente tem que seguir uma metodologia.	Trabalhar com a Abordagem Triangular não é fazer arte por fazer. Primeiro deve-se fazer um conteúdo histórico, depois execução do trabalho e depois se analisa o que foi aprendido em todo o processo.	A abordagem Triangular pode ser o ponto nodal para o ensino de Arte
Como deve ser uma aula de arte?	Nas minhas aulas de Arte eu quero que os meus alunos compreendam o que está sendo dado ou o que está sendo feito e se possível eles devem sempre ter a oportunidade de colocar a participação dele, seja por uma fala, seja por uma criatividade, etc. Eu gosto sempre de trabalhar em parceria com os professores das outras disciplinas porque é mais vantajoso; eu nunca trabalho sozinha; inclusive os próprios professores sempre me chamam para trabalhar em parceria com eles. Eu acho que é melhor durante o ano a gente sempre trabalhar interligados. No início do ano mesmo, a gente trabalhou sobre a importância da mulher no Dia Internacional da Mulher; eu trabalhei junto com as colegas de Geografia; trabalhei junto com as colegas de História também. Depois nós trabalhamos o cordel em parceria com a professora de Português, que orientou os meninos na concordância dos textos do cordel; trabalhamos a rima; como se monta um cordel; os alunos apresentaram. A gente teve produções de cordéis aqui muito interessantes, sem falar do projeto Consciência Negra, já no final do ano, que a gente trabalhou o contexto histórico; trabalhamos	Gosta mais de trabalhar em parceria com outras disciplinas (interdisciplinaridade) O aluno deve compreender bem os conteúdos que estão sendo trabalhados em uma aula de arte e também deve participar com sua opinião e/ou com sua participação criativa. É mais vantajoso para o professor de Arte trabalhar em parceria como professores de outras disciplinas através de pequenos projetos interdisciplinares como, por exemplo, produção de cordéis em parceria com Língua Portuguesa; Dia Internacional da Mulher em parceria com Geografia e História, etc. (interdisciplinaridade)	

	leitura; trabalhamos Dança; trabalhamos Pintura e fizemos várias produções.		
ENTREVISTA EM 02-12-2019/ PROFESSORA FRANCISCA GONZAGA			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSOS)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
O que você diz do currículo prescrito para o ensino de Arte?	Não, o currículo oficial pra Arte não é viável, e sabe porquê? A escola não dispõe de material para o trabalho do professor de Arte. Por um lado, se cobra um currículo e por outro não tem suporte nenhum.	O currículo prescrito de Arte não é viável por falta de recursos materiais para se efetivar. Por um lado se cobra um currículo e por outro não se dá suporte nenhum.	O discurso do currículo oficial para o ensino de arte apresenta deslizamentos no tocantes ao suporte com materiais necessários para esse ensino. O discurso de que um mesmo professor de arte deve trabalhar em todas as linguagens artística é antagônico ao ensino de Arte. A falta de materiais e espaço apropriado para que o professor de arte desenvolva as atividades é antagônico ao ensino de arte. A falta de recursos para as aulas de arte se constitui em antagonismo para a aplicação da Abordagem Triangular e pode provocar deslizamentos no que se
É possível o professor de Arte trabalhar com as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Artes Visuais, Música) ou é melhor que ele trabalhe com a linguagem que tenha formação ou mais afinidade?	Depende; se você disser que é possível um professor trabalhar a prática em todas essas vertentes artísticas não é; não acredito que seja possível, mas tentamos trabalhar todas essas vertentes com a história de cada uma delas; com o estudo das formas como são feitas; com o diálogo sobre as correntes. Até mesmo porque, como a gente não tem laboratório de Artes; a gente não tem laboratório de experiências musicais; a gente não tem laboratório para experimentos de Teatro, de Dança fica difícil. Não temos espaço e nem o mínimo de materiais adequados para isso, então fica um pouco restrito e é bem difícil trabalhar. Além disso, nenhum Professor tem formação em todas as áreas né?	Não é possível um professor de arte fazer trabalhos práticos em todas as linguagens artísticas, mas é possível se trabalhar as vertentes históricas de todas as linguagens e tecer diálogos com os alunos. O motivo da impossibilidade do professor fazer trabalhos práticos nas linguagens artísticas (Teatro, Dança, Artes Visuais, Música) é devido a falta de espaço físico apropriado, falta de materiais e falta de formação dos professores nas áreas.	
Você tem trabalhado com a Abordagem Triangular (ler, contextualizar e produzir) para o ensino de Arte que é defendida pelo currículo oficial nas diretrizes curriculares?	Sim, é uma metodologia bastante interessante, mas nem sempre, porque pra se fazer arte se tem gastos né? principalmente porque a gente não tem o material para o desenvolvimento das artes, então, na maioria das vezes a gente tenta fazer nas linguagens artísticas o que a gente consegue fazer. Eu costumo fazer muito com meus alunos visitas virtuais a grandes museus do mundo; Museu do Louvre, Museu da Língua Portuguesa que, infelizmente hoje não é mais possível né? mas antes eu fazia com eles, porque visitas virtuais é o que dá pra fazer. Seria bom se os alunos	Trabalhar com a Abordagem Triangular é possível mas nem sempre, por falta de materiais para os trabalhos práticos e por isso o professor trabalha nas linguagens artísticas o que pode trabalhar. Seria bom que os alunos observassem as obras de arte de perto para fazerem leituras delas, mas devido à falta de transporte para deslocamento até o museu da cidade e praças onde existem monumentos artísticos o professor se vale da	

	pudessem observar as obras de arte mesmo de perto né? mas isso não é possível. Até que na cidade existem algumas obras no museu e em praças, mas é difícil levar os alunos por causa do transporte e a gente não consegue e, é muito complicado. Então o trabalho tem que ser virtual né? Essa é a forma que eu uso pra fazer a leitura dos diversos tipos de artes que a gente tem: de Dança, de Música, de Pintura, de Escultura. Infelizmente é isso; é mais na base da fotografia e da imagem virtual porque as visitas virtuais pela internet é o que dá. Ainda bem que os grandes museus possuem visitas virtuais. Por isso fica difícil de se trabalhar com o que é proposto na Abordagem Triangular, mas eu levo muito em consideração os textos de Ana Mae Barbosa né? mas o que ela traz de conhecimento em seus textos pode ser discutido com os alunos em aulas de Arte.	internet, da gravura, da fotografia para que os seus alunos tenham acesso às obras. Fica difícil trabalhar na escola a proposta da Abordagem Triangular mas o contextualizar que aborda a história da Arte pode ser trabalhado em aulas de Arte.	propõe a abordagem.
Como deve ser uma aula de arte?	Eu vou te responder essa pergunta contando duas experiências de minha prática docente. A primeira foi uma atividade de Artes Plásticas que me deixou muito feliz foi quando eu estava falando sobre Pintura e eu mostrei aos alunos diversos tipos de pinturas, mas infelizmente a gente não tinha o material para trabalhar diretamente fazendo as pinturas, então eu mostrei primeiro as pinturas em tela com o Datashow e depois eu trouxe materiais que eu comprei: pincéis, tintas, telas em branco, para que os alunos desenhassem o que eles achassem interessante fazer e saíram trabalhos maravilhosos. Esse trabalho me deixou muito feliz porque eles entenderam o que era a Pintura; entenderam os tipos de pintura; isso era o que me deixava angustiada, que eles compreendessem, sabe? Eu consegui passar pra eles o que é um abstrato; o que é uma aquarela. Quando eu vi o resultado das pinturas em tela dos meus alunos me senti feliz, porque realmente consegui alcançar aquilo que eu queria; aquele olhar crítico que eu queria deles estava ali nas pinturas que eles fizeram. A outra experiência foi um trabalho com Teatro. Este ano eu tive uma experiência muito feliz com o Teatro.	Os professores de Arte que se doam pelo seu ofício tentam superar as dificuldades enfrentadas na disciplina e não desiste até que seus alunos adquiram conhecimento e senso crítico. É importante na aula de arte que o professor descubra a inclinação artística do aluno e consiga que ele desenvolva consciência crítica através da arte.	É um discurso que indica “posição de sujeito” o do professor de que se doa pelo ofício de Arte-educador e enfrenta os diversos obstáculos da disciplina para que os seus alunos adquiram “senso crítico” pelo conhecimento artístico. (COSTA, 2012, p. 578)

	Nós temos um aluno que é autista e ele ficava sempre no canto da sala e não se comunicava com os colegas e aí, quando chegou lá na oficina de Teatro né? nós começamos a fazer um trabalho, e eu disse para ele: você vai participar; ele olhou para mim e disse: eu não tenho coragem. Falei: ah! Você tem coragem sim! Você coloca a vestimenta que você tem coragem sim! De repente, o menino começou a apresentar; começou a fazer a dramatização e esse menino se desenvolveu de um jeito que a mãe veio me agradecer porque ele começou a ter mais contato com as pessoas depois da experiência com Teatro; começou a ter contato com os colegas que antes não tinha; ele começou a ter amigos na sala de aula, justamente por conta do Teatro. Aí eu percebi que "a veia que eu tinha que pegar" para que ele aprendesse era essa daí, dele se expressar; mostrar que é capaz de fazer alguma coisa. E logo depois a gente veio trabalhando com cinema e ele fez parte de um filme que eles mesmos produziram né? atuando no filme. Isso me deixou muito feliz.		
ENTREVISTA EM 02-12-2019/ PROFESSORA FRIDA KAHLHO			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSOS)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
O que você diz do currículo prescrito para o ensino de Arte?	Eu vejo esse currículo apenas como uma referência que tem que ter, mas não intendo que deva ser cumprido do jeito que vem para o professor ao pé da letra. Muitas coisas na educação, de um modo geral e no ensino de Arte também, são construídas em sala de aula no trabalho do dia a dia com o aluno, inclusive o currículo. Todo planejamento é maleável e nem sempre dá pra cumprir tudo que planejamos. São muitos os imprevistos. Existe também a questão de adequação dos conteúdos às turmas e nem sempre todos acompanham o mesmo ritmo. Às vezes somos obrigados a mudar um planejamento até por conta do interesse dos alunos, isto é bem flexível.	O currículo não deve ser seguido à risca, tanto no ensino de Arte como na educação no geral. O currículo também é construído no dia a dia entre professores e alunos. Os currículos são alterados porque os planejamentos são maleáveis e nem sempre se cumprem, devido aos imprevistos; sem falar na adequação que sofrem os planos pela necessidade de adequação aos alunos.	Podem haver deslizamentos no discurso curricular de Arte devido a contingência de sua circunstância histórica.
É possível o professor de Arte	Eu penso que o ideal é que sejam exploradas todas as linguagens	O ideal é que o ensino de Arte trabalhe todas as linguagens	É ideológico o discurso que

trabalhar com as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Artes Visuais, Música) ou é melhor que ele trabalhe com a linguagem que tenha formação ou mais afinidade?	artísticas. Como os conteúdos são extensos, poderíamos trabalhar os principais conteúdos de cada linguagem artística, mesmo que de forma sintetizada e explorá-las de modo teórico e prático, incluindo novidades e curiosidades sobre esses conteúdos, fazendo despertar o interesse e a criatividade em torno de cada área, seja ela de Dança, de Pintura do Desenho, de Poesia, da Música, do Cinema, do Teatro, da Escultura, etc. Desta forma, nós estaríamos dando melhor condição para engajar os diversos interesses de nossos alunos, dado a oportunidade de desenvolver as várias habilidades.	artísticas, trabalhando os principais conteúdos de forma teórica e prática para que os diversos interesses dos alunos quanto à arte sejam incluídos e eles tenham a oportunidade de desenvolver as várias habilidades artísticas.	intende que o ensino de Arte deve trabalhar todas as linguagens artísticas para que os diversos interesses dos alunos quanto a arte sejam incluídos.
Você tem trabalhado com a Abordagem Triangular (ler, contextualizar e produzir) para o ensino de Arte que é defendida pelo currículo oficial nas diretrizes curriculares?	Sim, pois sem o uso da Abordagem Triangular estaríamos tentando levar adiante um ensino de Artes vazio e sem sentido. Na disciplina de Artes temos que fazer com que o aluno leia, contextualize e produza algo. Como posso construir textos, poesias, músicas, histórias, dramatizações ou mesmo uma dança, uma pintura, sem leitura de mundo, sem leitura de ambiente, de lugares, de corpo, de movimentos? Como posso deixar de considerar o mundo à minha volta em uma produção de arte? Em minhas aulas de Arte o aluno lê, ouve, fala, vê, interpreta, contextualiza, cria, produz, informa, aprende, ensina. Na aula, trocamos ideias, afetos, carinho e muito mais.	Sem o uso da Abordagem Triangular o ensino de arte fica vazio e sem sentido, porque o professor precisa fazer com que o aluno leia, contextualize e produza arte. Em aulas de Arte os alunos lê, ouve, fala, interpreta, contextualiza, cria, produz, informa, aprende, ensina. trocam ideias, afetos, carinho e muito mais. Em Arte não se constrói textos, poesias, músicas, histórias, dramatizações ou mesmo uma dança, uma pintura, sem leitura de mundo, sem leitura de ambiente, de lugares, de corpo, de movimentos	O discurso hegemônico tem como ponto nodal a Abordagem Triangular (Buriti, 1997, p. 14) O discurso curricular de Arte é híbrido e polissêmico por sua própria natureza diversa (Mateus; Lopes, 20112, p. 177)
TERCEIRO BLOCO **ENFRENTAMENTOS DO ENSINO DE ARTE**			
ENTREVISTA EM 18-11-2019/ PROFESSORA DEBORAH COUKER			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSOS)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS

Como se dá a formação e formação continuada do professor de Arte?	Eu acho importantíssimo o professor continuar se aperfeiçoando; ainda mais a Arte que é um conhecimento que não é somente teórico, mas tem muito da parte prática e tem muitos professores que não tem formação em Arte e estão ensinando sem nenhuma habilidade artística e eu me pergunto: como pode? Por isso eu acho muito importante a formação continuada e a estrutura do ensino deveria se preocupar em formar os professores, incentivar e contribuir para que eles tenham essa formação, mas isso não é o que acontece, entendeu? A gente tem uma carga horário imensa que a gente tem que dar conta na escola e fora da escola, levando atividade pra casa; acaba que a gente fica presa nisso pra dar conta desse trabalho e sem tempo pra se aperfeiçoar. Esse é um problema que não pode ser resolvido só por nós professores. Essa é uma questão estrutural que é muito complicada que a gente não consegue resolver do dia para noite. Eu mesma nunca tive nenhuma formação continuada em Arte pela escola ou pela Secretaria de Educação. As únicas vezes que eu me lembro da disciplina ser mencionada em eventos foram duas: me convidaram uma vez para falar sobre o ensino de Arte em uma jornada pedagógica, e a outra foi quando foi discutida a proposta da BNCC agora em outubro desse ano, é isso que eu me lembre, só. Foram essas duas únicas oportunidades que eu tive nesses anos todos.	A disciplina de Arte sofre com a estrutura escolar; falta espaço apropriado para as atividades, falta compreensão por parte do pessoal de apoio nas atividades, quando acontece de sujar o local de aula, a coordenação escolar não apoia. Arte só recebe atenção nas ocasiões de eventos estabelecidos no calendário escolar. Arte é marginalizada na educação escolar e não existe reconhecimento da disciplina, e isso pode ser fruto de uma cultura que veio se formando no decorrer da história do ensino no Brasil. O ensino de Arte sempre foi posto em segundo plana como atividade de trabalhos manuais e corporais e não como um conhecimento fundamentado teoricamente como as outras disciplinas. Toda obra de arte já é em si mesma um texto e o que chamamos de prática em arte é “teoria representada”. É importante o professor continuar se aperfeiçoando e tem muitos professores de Arte que não tem formação e estão ensinando sem nenhuma habilidade artística.	Uma das principais demandas da área de Arte recai sobre a falta de materiais e espaço adequado para as aulas. (Mateus; Lopes, 2011, p. 175) Os antagonismos que se opõe s Arte-Educação são estigmas históricos e constitui bloqueio para a identidade da área. (Lopes; Borges, 2017, p.557) Arte é discurso; é teoria representada A legitimidade da disciplina se dá com relação aos fins sociais do conhecimento e da educação. Tem a ver com padrões sociais e a moeda de mercado da identidade social (Mateus e Lopes, 2011, p. 189)
Quais são as principais dificuldades que o ensino de Arte enfrenta hoje par se efetivar?	A questão da falta de apoio por parte de colegas, da direção e da coordenação. Falta da valorização da disciplina. A questão dos materiais que a gente precisa para utilizar nas atividades práticas e que não têm. A estrutura que a gente precisa, porque não tem um espaço específico e a sala de aula comum não dá pra fazer a maior parte das atividades de Arte e usar os materiais e também a formação continuada para os professores. São essas as maiores dificuldades.	Os órgãos de ensino deveriam se preocupar em formar os professores de Arte, incentivar e contribuir para que eles tenham formação, mas isso não é o que acontece. A carga horária apertada dos professores com trabalhos dentro e fora da escola é um empecilho para que eles busquem melhor qualificação profissional.	A desvalorização da área no tocante a formação dos professores de Arte é advinda de lutas que determina

	Olha, eu acho que não existe o reconhecimento; a Arte na educação é muito marginalizada; tá à margem dos conteúdos, das disciplinas e do que se espera da educação escolar né? Talvez até pela história né? Pela cultura que foi desenvolvida no nosso ensino no Brasil. Ela sempre estava em segundo plano. Mesmo quando foi colocada no currículo como uma disciplina, ainda sim sofreu pelo que já vinha de histórico do ensino no Brasil. Sempre foi colocado segundo plano porque a Arte sempre foi vista como uma questão prática e nem tanto como conhecimento do tipo que é ensinado nas outras disciplinas né? somente prático; somente de habilidades manuais e habilidades corporais e não como um conhecimento que é fundamentado também na teoria e permeado pelo lado prático. Muitas vezes o que chamamos de prática em Arte é teoria representada, porque toda obra de arte já é em si mesma um texto, é uma forma de comunicação.	Os professores de Arte não recebem formação e formação continuada nem pela escola e nem pela secretaria de educação. As principais dificuldade enfrentadas pela disciplina de Arte são: o conteúdo pré-estabelecido, a valorização da disciplina, a formação dos professores, a falta de espaço adequado e de materiais para as atividades.	territórios de atuação que atende a demandas sociais específicas (Mateus; Lopes 2011, p. 179) As principais demandas da Área de Arte-Educação recaem sobre: currículo prescrito, valorização da área na educação, formação dos professores, falta de espaço adequado e Os antagonismos da área de Arte são dificuldades revelam limites que desestabiliza a identidade do ensino de Arte. (COSTA, 2012, p. 578) (LOPES; BORGES, 2017, p. 557)
ENTREVISTA EM 20-11-2019/ PROFESSORA TARSILA DO AMARAL			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSOS)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Como se dá a formação e formação continuada do professor de Arte?	Não, a gente não recebe; as outras disciplinas recebem ou já receberam, mas nós não, temos que buscar algum aperfeiçoamento por nós mesmos. Não existem cursos de capacitação para os professores. Como professora de Arte, eu sempre procurei buscar muito porque eu sou muito curiosa; como eu não tenho formação na área, eu posso dizer que sou uma autodidata porque a gente corre atrás né? Já tem vários anos que eu trabalho com Arte e gosto de compartilhar essa paixão com os	O sistema de ensino deveria fazer um investimento maior na área de Arte. A disciplina funciona como um apoio na escola quando acontece eventos. Se a disciplina tivesse uma infraestrutura melhor e uma valorização maior seria melhor para os professores trabalhar e os resultados seriam melhores.	A opção por um currículo de Arte estabelecido em lei não garante que seja efetivado o projeto (Mateus; Lopes 2011, p.177).

	meninos. Eu sempre compartilho com eles aquilo que eu busco: os vídeos, os textos. Eu busco os vídeos no You Tube; eu busco também sites confiáveis, porque nem todas são; pego alguns artigos acadêmicos também pra estar sempre lendo sobre determinado assunto, porque quanto mais você busca, mas você se desenvolve e vai se aperfeiçoando.	Na maioria das vezes o ensino de Arte não é visto com tanta importância como deveria, mas deve-se ter esperança de mudança.	
Quais são as principais dificuldades que o ensino de Arte enfrenta hoje par se efetivar?	A gente não tem os recursos necessários pra poder trabalhar; os materiais. Se a gente pudesse; se eu tivesse os recursos necessários seria maravilhoso, mas infelizmente eu não tenho; então a gente trabalha com o que tem e não é o suficiente. Outra coisa é o aluno: às vezes a gente recebe um aluno que já tem uma ideia prévia errada do que é a disciplina de Arte e a gente tem que desconstruir essa ideia de que Arte é só pra brincadeira; então isso também é difícil. É uma dificuldade que já foi incutida na cabeça deles e por quem? Por onde não deveria vir, por outros educadores; pelo próprio sistema de ensino defeituoso que já vem a anos; não é de hoje, não é? e a gente tá tentando mudar isso Na maioria das vezes o ensino de Arte não é visto com tanta importância como deveria, mas eu ainda tenho esperança que mude. A gente encontra muitos gestores; educadores que não valorizam o nosso trabalho; é como se Arte fosse só uma disciplina pra dar suporte a escola pra fazer brincadeiras com os alunos; um passa tempo para divertir os alunos com atividades. Só isso, porque dentro do ensino; na maneira de ensinar eu não mudaria, porque eu acho que se a gente tivesse uma infraestrutura melhor; uma valorização maior, seria melhor pra gente trabalhar e os resultados seriam melhores	Muitos gestores e educadores não valorizam o trabalho do professor de Arte e consideram a disciplina como um passa tempo na escola, mas não é isso. Arte é história, é conhecimento, é criação, etc. As outras disciplinas escolares recebem formação continuada, mas Arte não. Os professores de Arte buscam se aperfeiçoar por sua própria conta. A dificuldade do ensino de Arte é histórica. O sistema de ensino é muito falho quanto ao ensino de Arte e os professores não tem os recursos necessários para trabalhar, desta forma eles trabalha com o que tem e não com o necessário. Um problema que os professores de Arte estão tentando mudar é o preconceito incutido na cabeça dos alunos pelo próprio sistema de ensino é a ideia de que Arte é só brincadeira	
ENTREVISTA EM 02-12-2019/ PROFESSORA FRANCISCA GONZAGA			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSOS)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS

Como se dá a formação e formação continuada do professor de Arte?	Não existe! nunca! Nunca! Eu sou professora de Artes a mais de dez anos e até agora nunca recebi uma formação nenhuma, nem da secretaria de educação e nem da escola para a disciplina de Artes. Eu busco; eu mesma busco os cursos, busco aprimoramentos por conta própria e pago por esses cursos, porque na verdade, formação continuada para professores de Artes não existe, nem pela secretaria e nem pela escola. E isso não é somente um problema local não viu? Eu não conheço lugar algum onde se preocupa com isso. E o professor precisa ser capacitado.	Não existe formação ou formação continuada para os professores de Arte por parte das instituições responsáveis pelo ensino (escola e secretaria de educação) e isso não é somente um problema local. Os professores é que buscam aprimoramento pagam pelos seus cursos. Os principais problemas enfrentados pala disciplina de Arte são: a falta de valorização da disciplina, falta de formação para os professores, falta de espaço adequado e materiais para as aulas.	
Quais são as principais dificuldades que o ensino de Arte enfrenta hoje par se efetivar?	Artes é vista como uma disciplina sem muito valor. Acho que o sistema de ensino já até se acostumou com a ideia de que Artes não consegue cumprir o programa. Eu digo isso pela falta de material específico, de salas específicas; então, tudo acontece na base do tentando fazer alguma coisa; tentando passar para os alunos alguma coisa, mas tudo isso daí vem de encontro ao reconhecimento mesmo da disciplina que não existe. É claro que a gente se esforça pra fazer um bom trabalho mas está sempre se esbarrando no problema, na impossibilidade.	A disciplina de Arte é vista como sem muito valor e sem reconhecimento na escola e sofre com a falta de recursos com materiais e espaço adequado para as aulas. Por consequência disso pendura o improviso e, mesmo com o esforço dos professores pra fazer um bom trabalho, estão sempre se esbarrando na impossibilidade.	

ENTREVISTA EM 07-12-2019/ PROFESSORA FRIDA KAHLHO			
PERGUNTAS DE RECURSO	RESPOSTAS (DISCURSOS)	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Como se dá a formação e formação continuada do professor de Arte?	Não existe. Diretamente pela escola não. Participei do PROLER que é um projeto de extensão da UESB que acontecia todo ano, que não era pensado diretamente para professores de Arte, mas como era voltado para Literatura e Linguagens tinha muita coisa de arte junto. A prefeitura municipal sempre liberava os professores do município para participar desse evento e eu participei por vários anos. Os únicos cursos que eu pude absorver algo para o ensino de Arte como formação continuada foram esses. Os professores são carentes de	Existe a desvalorização da disciplina de Arte por gestores e professores. Muitas vezes é ministrada por professores de outras áreas que então complementando suas cargas-horárias e por isso não se importam muito em estudar os conteúdos da disciplina. (Toda classe de formação pode lecionar Arte) A disciplina de Arte não é muito valorizada como uma	As principais demandas da Área de Arte-Educação recaem sobre: currículo prescrito, valorização da área na educação, formação dos professores, falta de espaço adequado e materiais para

Quais são as principais dificuldades que o ensino de Arte enfrenta hoje par se efetivar?	cursos de formação continuada; de capacitação como um todo. Bem, em resumo, as principais são: a desvalorização da disciplina; a falta de uma sala apropriada para trabalhar com Arte; a falta de recursos para se trabalhar atividades, como: pintura, desenho, esculturas, cinema, vídeos, etc., e também e cursos para os professores porque a maioria não tem formação na área. Existe a questão da desvalorização da disciplina principalmente por gestores e colegas. A disciplina é dada muitas vezes de forma improvisada e a gestão escolar normalmente costuma ver Arte como disciplina complementar de carga horária para os professores e por isso muitos colegas não se importam muito; não se preocupam em estudar e revelar ao aluno a importância da disciplina, tanto na escola como para a vida fora da escola Arte normalmente não é tida como de muita importância na educação como disciplina de conhecimento como as outras. Ela é até um pouco aplaudida quando se trata do entretenimento, da diversão; principalmente nas épocas de projetos quando ensaiamos nossos alunos com as músicas, as danças, as dramatizações e etc., mas no geral é a disciplina que o professor pode trabalhar sem formação, é uma disciplina que não reprova e mesmo os alunos em sua maioria tem a disciplina de Arte como menos importante e pra superar essa ideia o professora tem que ser muito bom pra prender a atenção dos alunos nessa área.	disciplina de conhecimento na educação como as outras; tanto é que o professor pode lecionar sem formação na área. Normalmente a disciplina só ganha atenção nos projetos da escola onde os alunos dramatizam cantam, dançam, etc. É conhecida como uma disciplina que "não reprova" e grande parte dos alunos não dão muita importância e os professores precisam se esforçar para prender a atenção dos alunos na aula. Curso de formação continuada oferecido diretamente pela escola não existe. Os professores buscam seu aperfeiçoamento por outras vias. As principais dificuldade da área de Arte são: a desvalorização da disciplina; a falta de um espaço apropriado para o trabalho com arte; a falta de materiais para as atividades (pintura, desenho, esculturas, cinema, vídeos, etc.,) e falta de cursos de graduação para os professores, cuja maioria não tem formação acadêmica na área.	as atividades artísticas. (LOPES; 2011, p. 175)

8.4 Apêndice D – Primeiro quadro de organização prévia das observações

1ª QUADRO DAS OBSERVAÇÕES DE AULA - BLOCO 1 **PROFESSORA DEBORAH COUKER**
ASSUNTO: CORDEL 6º ANO C MATUTINO – 9/10/ 2019. DAS 00:07 H ÀS 8:40.

DISCURSO METODOLÓGICO	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Aula expositiva e com a participação dos alunos como preparação para futura atividade prática. Foi abordada a história do cordel desde sua origem à entrada na literatura brasileira e na cultura popular, em especial no Nordeste brasileiro. Observação: nessa aula ficou evidente o eixo "contextualizar" arte (conforme os PCNs Arte)	É necessário que os alunos prestem atenção ao conteúdo que está sendo explicado por conta da avaliação escrita de Arte do final da unidade. (Discurso comportamento como pré-requisito da aprendizagem) É necessário o reconhecimento e valorização da cultura popular nordestina por sua riqueza. (Discurso de valorização da cultura) A interferência dos alunos com conversas paralelas e gracejos interferem na aprendizagem. . (Discurso comportamento como pré-requisito da aprendizagem) A contextualização do assunto com a participação dos alunos é importante. (contextualização) É importante que os alunos conheçam os conteúdos discursivos para as avaliações e a históricos da arte. (Discurso tradicional da aprendizagem para avaliação da unidade) (O discurso da preocupação com o conteúdo para avaliação foi bem forte)	Manter a atenção dos alunos nas aulas de Arte pode ser uma demanda da disciplina O reconhecimento da cultura regional e sua riqueza é uma demanda da área de arte. O comportamento disperso dos alunos pode ser um elemento antagônico na área de Arte A contextualização do assunto é um significante flutuante do ensino de Arte. A falta de atenção dos alunos e a falta de conhecimento dos conteúdos históricos da arte são antagônicos ao ensino de Arte (aprovação na disciplina).
PROFESSORA DEBORAH COUKER - ASSUNTO: LINGUAGEM SONORA 7º ANO B VESPERTINO – 9/10/ 2019. DAS 14:00 H ÀS 15:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Aula expositiva e contextualizada com a participação dos alunos Atividade de prática rítmica com uso do corpo. Atividade de prática rítmica com batidas de copos plásticos sobre a carteira. Apreciação de música e prática de canto _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "apreciar" e "fazer".	É necessário que os alunos prestem atenção ao conteúdo que está sendo explicado por conta da avaliação escrita de Arte do final da unidade. (Discurso tradicional da aprendizagem para avaliação da unidade) A atenção é necessária para se aprender qualquer conteúdo. (Discurso tradicional da aprendizagem para avaliação da unidade) É necessário que os alunos se sintam avaliados durante a aula para que tenham maior atenção. Os conteúdos menos teóricos e mais práticos em Arte prendem mais a atenção dos alunos. (discurso repressivo da necessidade dos alunos se sentirem avaliados)	O comportamento disperso dos alunos pode ser um elemento antagônico no ensino de Arte Conteúdos mais práticos são significantes flutuantes na Arte-educação. O desinteresse dos alunos pelos conteúdos de Arte é antagônico para a aprendizagem.

	Os conteúdos menos teóricos e mais práticos em Arte prendem mais a atenção dos alunos. (Discurso da aula com atividade prende mais a atenção dos alunos) Apreciação ou fruição a partir do objeto artístico. (Discurso da apreciação como elemento de aprendizagem de Arte)	(Reflete também nas avaliações escritas)
PROFESORA DEBORAH COUKER - ASSUNTO: A LINGUAGEM DA MÚSICA 7º ANO A VESPERTINO – 16/10/ 2019. DAS 13:50 H ÀS 15:30.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Debate sobre o comportamento em sala de aula e a necessidade de "formação" do estudante com exemplos da vida prática da professora. Leitura do livro-texto intercalada pela explicação da professora com a participação dos alunos. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "apreciar" e "contextualizar" arte.	É necessário que os alunos prestem atenção ao conteúdo que está sendo explicado por conta da avaliação escrita de Arte do final da unidade. (Discurso tradicional da aprendizagem para avaliação da unidade) A atenção é necessária para se aprender qualquer conteúdo. (Discurso tradicional da aprendizagem para avaliação da unidade) É necessário que os alunos se sintam avaliados durante a aula para que tenham maior atenção. (Discurso repressivo da necessidade de si sentir avaliado) Os conteúdos menos teóricos e mais práticos em Arte prendem mais a atenção dos alunos. (Discurso da aula com atividade prende mais a atenção dos alunos) A valorização da escola e da oportunidade de aprendizagem e de "formação dos alunos" é muito importante na fase escolar e refletira para a vida inteira. (Discurso da formação escolar como formação do caráter e do saber necessário à vida e sobrevivência.	O descompromisso dos alunos pode ser um elemento antagônico nas aulas de Arte. O bom aproveitamento da fase escolar pelos alunos é um significante flutuante para a formação do caráter. A boa "formação" escolar é uma demanda dos alunos para uma sobrevivência mais confortável no futuro. A fala dos alunos sobre o que entenderam do assunto estudado pode ser um indicador de hegemonia na aprendizagem de determinado assunto. Conteúdos mais práticos são significantes flutuantes na Arte-educação.
PROFESSORA DEBORAH COUKER - ASSUNTO: LITERATURA DE CORDEL **6º** ANO C MATUTINO – 17/10/ 2019. DAS 07:00 H ÀS 08:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Aula expositiva e contextualizada com a	A baixa nota na avaliação escrita de Arte pode ser pelo desinteresse dos alunos de não estudar os conteúdos.	O desinteresse dos alunos pelos

participação dos alunos sobre a literatura de cordel como preparação para futura atividade prática. Explicação sobre a montagem do cordel (livrete) Explicação sobre a confecção de xilogravura e isogravuras para a ilustração das capas dos cordéis que seriam montados. Demonstração da confecção de uma xilogravura. Explanação sobre a importância do uso de materiais não nocivos ao meio ambiente em atividades de arte. _____ Obs: nessa aula ficou evidente o eixo "contextualizar" arte.	(Discurso do comportamento como pré-requisito da aprendizagem) É necessário o reconhecimento e valorização da cultura popular nordestina por sua riqueza (discurso de valorização da cultura) A demonstração prática do professor executando uma obra em aula de Arte instiga ao aluno em querer produzir arte. (interação) É necessário da consciência ambiental para se produzir arte de modo beneficiar o meio ambiente pelo aproveitamento de materiais de reciclagem e o não uso de substância tóxicas na produção das obras. (discurso ambiental) Trabalhos de Arte devem ser bem feitos e não mal feitos, é preciso que seja feito várias vezes até que fique bom. (tecnicismo) O aluno não deve pegar respostas prontas da internet, mas estudar os textos e responder as questões para que de fato aprenda. (Discurso tradicional da aquisição de conteúdos)	conteúdos de Arte é antagônico para a aprendizagem. (Reflete também nas avaliações escritas) A demonstração prática dos professores de Arte em produzir uma obra diante dos alunos é significante flutuante do interesse do aluno em querer fazer. O reconhecimento da cultura regional e sua riqueza é uma demanda no ensino de Arete. O uso de materiais não nocivos ao meio ambiente em aulas de Arte é uma demanda da disciplina de Arte. O fazer bem feito é uma demanda do trabalho artístico.
PROFESSORA DEBORAH COUKER ASSUNTO: CORREÇÃO DE ATIVIDADE **6º** ANO C MATUTINO – 23/10/ 2019. DAS 07:00 H ÀS 08:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Correção de atividade nos cadernos dos alunos contextualizando as respostas de forma individual. Atribuição de notas de 0,5 ponto na caderneta pelos acertos dos alunos nos questionamentos. _____ Obs: nessa aula ficou evidente o eixo "contextualizar" arte.	É necessário que os alunos se sintam avaliados o tempo todo durante a aula para que tenham maior interesse ouvir e em estudar. (discurso repressivo da necessidade de se sentir avaliado) É importante que os alunos conheçam os conteúdos discursivos e históricos da arte e argumente sobre eles. (contextualização)	Manter a atenção dos alunos nas aulas de Arte é uma demanda da disciplina. A contextualização é uma significante flutuante do conhecimento em Arte.
PROFESORA DEBORAH COUKER ASSUNTO: CORREÇÃO DE ATIVIDADE **6º** ANO A VESPERTINO – 05/11/ 2019. DAS 14:40 H ÀS 16:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**

Explanação oral sobre a montagem de livretes para escrita de cordel e sobre o tipo de letra a ser usada. Demonstração prática sobre a montagem de livretes em papel ofício para a escrita dos textos de cordel. _____ Obs: nessa aula ficou evidente o eixo "fazer" arte.	Trabalhos de Arte devem ser bem feitos e não mal feitos, é preciso que seja feito várias vezes até que fique bom. (tecnicismo) O ambiente limpo e organizado é sinal de educação das pessoas que o utilizam. (discurso ambiental)	O fazer bem feito é uma <u>demanda</u> do trabalho artístico.
PROFESSORA DEBORAH COUKER ASSUNTO: CORREÇÃO DE ATIVIDADE **7º** ANO B VESPERTINO – 05/11/ 2019. DAS 13:00 H ÀS 14:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Revisão de conteúdos para avaliação com a participação dos alunos. Apreciação de uma música pela turma de olhos fechados Diálogo sobre os instrumentos percebidos pelos alunos na música Diálogo sobre a melodia, harmonia e letra da música. Diálogo sobre o ritmo da música e demonstração com palmas juntamente com os alunos Formação de círculo grande no meio da sala para atividade rítmica com batidas de mãos e pés. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "apreciar" "contextualizar" e "fazer".	É importante que os alunos conheçam os conteúdos discursivos e históricos da arte. (discurso tradicional da aquisição de conteúdos) A música muda o ambiente e prende a atenção dos alunos. (Discurso das aulas com atividades práticas serem mais atrativas aos alunos) A contextualização do assunto com a participação dos alunos é importante. (contextualização) Apreciação ou fruição a partir do objeto artístico. (Discurso da apreciação ou fruição como forma da aprendizagem de Arte)	O conhecimento da história da arte é uma <u>significante flutuante</u> do conhecimento em Arte. O trabalho com música é um <u>significante flutuante</u> para a transformação do ambiente de aula. A contextualização do assunto pelos alunos é um <u>significante flutuante</u> da aprendizagem em Arte. O desinteresse dos alunos pelos conteúdos de Arte é <u>antagônico</u> para a aprendizagem.
PROFESSORA DEBORAH COUKER ASSUNTO: CORREÇÃO DE ATIVIDADE **6º** ANO B VESPERTINO – 06/11/ 2019. DAS 15:40 H ÀS 17:30.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**

Explanação oral sobre a montagem de livretes para escrita de cordel e sobre o tipo de letra a ser usada. Demonstração prática sobre a montagem de livretes em papel ofício. Explanação sobre a importância do uso de materiais não nocivos ao meio ambiente em atividades de arte. Demonstração de como fazer uma isogravura (uma versão da xilogravura em isopor) para imprimir nas capas dos cordéis. Divisão da turma em grupos de 4 alunos para confecção das isogravuras e pinturas das mesmas. Limpeza da sala pelos alunos. Revisão de assuntos para a avaliação com a participação dos alunos _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "contextualizar" e "fazer".	É importante que os alunos conheçam os conteúdos discursivos e históricos da arte. (discurso tradicional) A contextualização do assunto com a participação dos alunos é importante. (contextualização) É necessário da consciência ambiental para se produzir arte de modo beneficiar o meio ambiente pelo aproveitamento de materiais de reciclagem e o não uso de substância tóxicas na produção das obras. (discurso ambiental) É necessário que os alunos se sintam avaliados durante a aula para que tenham maior atenção e interesse em estudar. (discurso repressivo) Os alunos que cumprem os requisitos da aula recebem pontuação extra. (repressivo)	O conhecimento da história da arte é uma <u>significante flutuante</u> do conhecimento em Arte. A contextualização do assunto pelos alunos é um <u>significante flutuante na</u> aprendizagem em Arte. O uso de materiais não nocivos ao meio ambiente em aulas de Arte é uma <u>demanda</u> do ensino de Arte. O conhecimento da história da Arte é um <u>significante flutuante</u> do conhecimento em Arte. O desinteresse dos alunos pelos conteúdos de Arte é <u>antagônico</u> para a aprendizagem. (Reflete também nas avaliações escritas)
PROFESSORA DEBORAH COUKER ASSUNTO: CORREÇÃO DE ATIVIDADE **7º** ANO C VESPERTINO – 08/11/ 2019. DAS 13:00 H ÀS 14:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Conversa informal com os alunos sobre a situação de notas na caderneta e da situação da turma quanto a avaliação escrita. Explanação sobre ritmo musical demonstrando com palmas juntamente com a turma. Atividade com copos plásticos com os alunos assentados em círculo para	É importante que os alunos conheçam os conteúdos discursivos e históricos da arte (contextualização). É necessário que os alunos prestem a atenção ao conteúdo que está sendo explicado por conta da avaliação escrita de Arte do final da unidade. (discurso tradicional) A contextualização do assunto com a participação dos alunos é importante. (discurso tradicional)	O conhecimento da história da arte é uma <u>significante flutuante</u> do conhecimento em Arte. O comportamento disperso dos alunos é um elemento <u>antagônico</u> do ensino de Arte A contextualização do assunto pelos

reproduzirem tempo e ritmos. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "contextualizar" e "fazer".		alunos é um significante flutuante para o conhecimento em Arte. O desinteresse dos alunos pelos conteúdos de Arte é antagônico para a aprendizagem. (Reflete também nas avaliações escritas)

2º BLOCO DAS OBSERVAÇÕES DE AULA
PROFESSORA TARSILA DO AMARAL

ASSUNTO: DESENHO ARTÍSTICO
6º ANO C VESPERTINO – 10/10/ 2019. DAS 15:50 H ÀS 17:20.

DISCURSO METODOLÓGICO	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Momento de oração pela aula e pela escola, seguida de canto de música cristã. Explicação e demonstração da técnica de desenho e pintura com lápis de cor e giz de cera como treino para uma futura atividade de pintura com pincéis e tinta. Divisão da turma em grupos de seis para elaboração e pintura dos desenhos. Desenhos feitos a partir de modelos distribuídos para a turma. Pintura livre. _____ Obs: nessa aula ficou evidente o eixo "fazer" arte.	O desenho deve ser feito com bastante atenção para que saia perfeito conforme o modelo. (tecnicismo) A pintura "livre" expressa liberdade e criatividade. (escolanovismo) É importante espiritualização do ambiente no início da aula**.** (Discurso espiritualista)	A técnica do desenho "bem feito" é um significante flutuante para o conhecimento em Artes Plásticas. O livre manuseio das cores pelos alunos é um significante flutuante para a liberdade criativa em Artes Plásticas. A falta de dedicação na atividade artística é antagônica à "perfeição" em arte. O reforço à religião cristã em aulas de Arte é um deslizamento dos objetivos da disciplina e da neutralidade e laicidade expressos no currículo oficial. O trabalho de arte a partir da cópia ao modela é um deslizamento com relação ao currículo oficial de Arte.

PROFSSORA TARSILA DO AMARAL ASSUNTO: DESENHO ARTÍSTICO 7º ANO A e B VESPERTINO – 11/10/ 2019. DAS 15:50 H ÀS 16:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Explicação de que seria uma aula de desenho e pintura com lápis e giz de cera como treinamento para uma próxima atividade de pintura com objetos, telas, pincéis e tinta. Exposição de pinturas feitas por outros alunos como incentivo para a turma. Explicação de técnica de reprodução dos desenhos _____ Obs: nessa aula ficou evidente o eixo "fazer" arte.	É necessário que os alunos prestem a atenção ao conteúdo que está sendo explicado senão não há aprendizagem. (discurso tradicional) É necessário se ter paciência para fazer um bom trabalhos de arte. (tecnicismo) Desenhar a partir de um modelo requer atenção para não errar. (tecnicismo) Em arte quanto mais se pratica se melhora. (tecnicismo) A pintura "livre" expressa liberdade e criatividade. (escolanovismo) Superar a obra que se está reproduzindo é um desafio importante. (tecnicismo)	Manter a atenção dos alunos nas aulas de Arte é uma demanda do ensino de Arte Paciência, atenção e prática são significantes flutuantes da realização em Arte. A perfeição em arte é o significante vazio a ser preenchido. A impaciência e o improviso são antagônicos à aprendizagem de Arte. O livre manuseio das cores pelos alunos é um significante flutuante para a liberdade criativa em Pintura Artística. O trabalho de arte a partir da cópia ou modelo é um deslizamento com relação ao ensino de arte proposto nos PCNs.
PROFESSORA TARSILA DO AMARAL ASSUNTO: DESENHO ARTÍSTICO 9º ANO A VESPERTINO – 24/10/ 2019. DAS 13:00 H ÀS 14:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Abordagem sobre uma atividade de cinema que os alunos participariam em uma outra escola a ser agendado.	O cinema é uma linguagem artística que deve ser valorizada na escola porque envolve todas as outras. (discurso interdisciplinar) O cinema poderia ser a principal atividade em arte se a escola porque envolve todas as artes se a escola tivesse tecnologia para tal. (discurso interdisciplinar)	O cinema pode se tornar o significante vazio do ensino de Arte, ele abarca todas as áreas da expressão artística. (o ensino de

Momento de oração (entrega da aula e das famílias). Explicação de como seria a atividade de pintura no pátio da escola (os alunos não trouxeram o material solicitado). Reforço sobre os materiais a serem trazidos na próxima aula. Exposição sobre a mesa de obras feitas por outros alunos e conversa sobre o fazer artístico contextualizado com a participação dos alunos. Conversa sobre a possibilidade de se ganhar dinheiro fazendo objetos de arte. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "Contextualizar" e "apreciar" arte.	A falta de compromisso dos alunos com as atividades de arte compromete a aprendizagem. (discurso comportamental) Contextualizar as informações em aula de Arte é importante para a aprendizagem. (contextualização) O ensino de Arte pode ser profissionalizante para uma forma do aluno ganhar dinheiro. (tecnicismo) É muito importante a consagração da aula a Deus e a Jesus Cristo. (Discurso espiritualista de reforço ao cristianismo) Materiais de aula de Arte são caros e difíceis de adquirir muitas vezes. (Discurso da carência de materiais de arte e da necessidade de aquisição) É necessário a organização entre professor e alunos para aquisição de matérias de arte por meio de doações de empresas e particulares. (Discurso da carência de materiais de arte e da necessidade de aquisição) A observação de objetos artísticos prontos podem dar inspiração para novas obras. (tecnicismo)	Arte a partir do cinema) O cinema pode ser o ponto nodal para as atividades artísticas na escola. A falta de compromisso dos alunos com as atividades de arte é antagônico à aprendizagem de Arte. A contextualização é um significante flutuante da aprendizagem em Arte O ensino de Arte como principal finalidade do aluno adquirir renda é um deslizamento, dos objetivos do ensino de Arte. O reforço à religião cristã em aulas de Arte é um deslizamento dos objetivos da disciplina e da neutralidade e laicidade expressos no currículo oficial. A dificuldade em se adquirir os materiais para as aulas práticas de Arte se constitui em antagonismo para a aprendizagem na disciplina. A disciplina de Arte sustentada na escola pública por doações de materiais de terceiros se constitui em deslizamento do que está proposto no currículo oficial e na LDB.

PROFESSORA TARSILA DO AMARAL ASSUNTO: DESENHO ARTÍSTICO 6º ANO B VESPERTINO – 24/10/ 2019. DAS 15:40 H ÀS 17:20.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
A professora falou sobre a atividade de pintura que já estava marcada e disse que irai observar se os alunos irai fazer do jeito que ela havia ensinado na aula anterior e que iria distribuir os materiais. Disse que eles iram repassar os desenhos feitos em papel na aula anterior para as telhas, pedras e vasos que ela havia trazido para a aula Os alunos foram divididos em grupos de seis e em seguida foi distribuído as tintas, colas e pincéis. Os alunos reproduziram as figuras que havia sido desenhado nos cadernos de desenho na aula anterior, alguns recortaram e colaram nas telhas e fizeram uma técnica mista de colagem e pintura. Foi posta uma música no aparelho de som e a professora disse aos alunos que se inspirassem na música enquanto fizesse a atividade. A professora acompanhou as produções do alunos dando as orientação técnicas. _____ Obs: nessa aula ficou evidente o eixo "fazer" arte.	Atividade de pintura e confecção de artesanato integra e diverte os alunos. (tecnicismo) Aulas de arte em grupos trabalha a solidariedade no compartilhar dos objetos e materiais e espírito de companheirismo entre os alunos. (inclusão) A atenção aos detalhes do modelo é importante no trabalho artesanal. (tecnicismo)	A diversão, a integração, o companheirismo e a solidariedade são significantes que se articulam em torno da aprendizagem de Arte. O trabalho de arte a partir da cópia ao modela é um deslizamento com relação ao que propões os PCNs Arte.
PROFESSORA TARSILA DO AMARAL ASSUNTO: DESENHO ARTÍSTICO 9º ANO A VESPERTINO – 01/11/ 2019. DAS 13:40 H ÀS 14:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**

Conversa informal com os alunos sobre a atividade programada de artesanato com pintura em vasilhas plásticas recicláveis e garrafas de vidro. Explanação sobre o uso e cuidado com os materiais: tinta, pincéis, tesouras. Divisão de grupos para a atividade. Distribuição dos matérias Acompanhamento dos trabalhos. _____ Obs: nessa aula ficou evidente o eixo "fazer" arte.	Atividade de pintura e confecção de artesanato integra e diverte os alunos. (tecnicismo) É necessário o cuidado com o manuseio de certos materiais nas aulas de arte para não haja acidente. (tecnicismo) Aulas de arte em grupos trabalha a solidariedade no compartilhar dos objetos e materiais e espírito de companheirismo entre os alunos. (inclusão) A atenção aos detalhes do modelo é importante no trabalho artesanal. (tecnicismo)	A diversão, a integração, o companheirismo e a solidariedade são significantes que se articulam em torno da aprendizagem em Arte.. O cuidado com os materiais e ferramentas usadas nas atividades de Arte é uma demanda da disciplina. O trabalho de arte a partir da cópia ao modela é um deslizamento com relação ao que está proposto nos PCNs Arte..

3º BLOCO DAS OBSERVAÇÕES DE AULA
PROFESSORA FRANCISCA GONZAGA

ASSUNTO: CONTRIBUIÇÃO AFRICANA NA MÚSICA
9º ANO B VESPERTINO – 15/10/ 2019. DAS 13:50 H ÀS 15:30.

DISCURSO METODOLÓGICO	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
Correção de atividade do assunto História da Dança e ritmos com a participação dos alunos contextualizando as questões com o conhecimento dos alunos A professora aborda a temática do Projeto de Cultura Africana que seria para o final da unidade e fala sobre o tema que a turma irá representar concernente a personagens negros importantes na história e começa a falar sobra as contribuições históricas: Nelson Mandela. Elza Soares, Maria Firmina, Besouro, etc.	A contribuição do negro foi muito importante na Músicas e nos ritmos e estilos desde o clássico ao popular. (Discurso de reconhecimento da cultura afro-brasileira)(contextualização) Uma apresentação alusiva ao legado da cultura africana deve ser feita com muito orgulho por cada aluno participante. (Discurso de reconhecimento da cultura afro-brasileira)(contextualização) É importantes para o estudante baiano principalmente o conhecimento da contribuição do negro pra a história da Bahia e do Brasil. (Discurso de reconhecimento da cultura afro-brasileira)(contextualização) Os personagens **Nelson** Mandela, Elza Soares, Zumbi dos Palmares, Maria Firmina dos Reis e Besouro são exemplos da vitória sobre o preconceito histórico que "não deixa de tentar escravizar o negro". (Discurso de reconhecimento da cultura afro-brasileira) (contextualização) Entre a dança popular folclórica e a dança clássica não há hierarquia apenas diferenças culturais. (contextualização)	O conhecimento das origens e valores da cultura é um significante flutuante do ensino de Arte. O combate ao preconceito racial é uma demanda do ensino de Arte. As conquistas sociais de determinados artistas negros famosos são deslizamentos no contexto de uma sociedade preconceituosa. A conscientização sobre o valor da cultura afro brasileira para a história do

Depois a professora escolheu com os alunos os personagens que eles iriam se caracterizar no evento. Depois foi pedido que os alunos abrissem os livros (Por toda Parte/ 9º Ano) no assunto História do Funk brasileira. Os alunos leram os parágrafos do texto enquanto a professora explicava de forma intercalada sempre com a participação dos alunos nas falas. _____ Obs: nessa aula ficou evidente o eixo "Contextualizar" arte.	Em uma apresentação cultural em arte não deve haver discriminação religiosa senão expressão da diversidade cultural. (discurso antirracista) Em uma apresentação cultural os alunos devem ter cuidado ser esteticamente honestos na caracterização e nas vestimentas e não se inclinarem para o apelo da sensualidade. (discurso moral quanto as vestimentas em apresentações artísticas) A cultura e a regionalidade está impregnada na inspiração artística e por isso existe diferença entre o Funk dos Estados Unidos e o Funk brasileiro. (contextualização) Existem ritmos musicais que sofrem preconceitos como o Funk por conta da origem negra. (discurso antirracista) É importante para o estudante conhecer as origens e valores de sua cultura. (contextualização)	Brasil é uma <u>demanda</u> da área de Arte. O reconhecimento cultural tem valor <u>ideológico</u> na área de Arte.
PROFESSORA FRANCISCA GONZAGA – ASUNTO: DANÇA AFRO 9º ANO A VESPERTINO – 04/11/ 2019. DAS 13:00 H ÀS 14:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Explanação pela professora sobre os temas referentes às apresentações que seriam ensaiadas. Conversa com os alunos sobre o espaço usando em cada apresentação e como seria a arrumação das coreografias. A professora não somente acompanhou os alunos corrigindo os passos como dançou junto com eles. A professora advertiu as meninas de que no evento não queria que demonstrassem nenhuma resistência à estética negra como chapinha no cabelo e etc. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "Contextualizar" e "fazer" arte.	A apresentação com performance musical requer muito ensaio para que fique perfeito. (tecnicismo) A participação direta do professor na prática da atividade artística incentiva a turma a participar com mais entusiasmo. (interatividade) A observação do tempo e ritmo na dança é imprescindível (tecnicismo) No trabalho de Arte com a cultura de matriz africana é preciso separar dança de religião em eventos, porque são vertentes culturais diferentes e que mal entendidas tem causados transtornos discriminatórios. (discurso antirracista) É necessário se assumir sua raízes culturais e não se dobrar ao preconceito contra a estética da cultura negra com aparatos que reforça a hegemonia de uma cultura branqueada. (discurso antirracista)	A constante dedicação é uma <u>demanda</u> do ensino de Arte. A conscientização sobre o valor da cultura afro brasileira para a história do Brasil é uma <u>demanda</u> da área de Arte.

PROFESSORA FRANCISCA GONZAGA – ASSUNTO: POEMA "NEGRO" 9º ANO E VESPERTINO – 04/11/ 2019. DAS 14:50 H ÀS 16:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
A aula começa com uma explanação participada com os alunos sobre o evento de Cultura Africana e os números de dança que a turma iria apresentar, e da necessidade de mais ensaios para que fossem aperfeiçoados os passos das danças. Foi alertado ao grupo que iria participar com poesia seria preciso que os textos fossem decorados com urgência para não dificultar o ensaio. Foi passado por várias vezes o poema "Negro" de Vitória Santa Cruz e foi exigido expressão dos alunos devido a mensagem do poema e as circunstâncias em que a autora escreveu. Foi avisado que na próxima aula o ensaio seria com mais tempo e maior exigência e quem faltasse poderia ser tirado da apresentação. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "Contextualizar", "apreciar" e "fazer" arte.	A dedicação e perseverança é fundamental no trabalho com dança. (tecnicismo) O ensaio com papel na mão e leitura atrapalha quando se trata de declamar usando a expressão corporal. (tecnicismo) Para se declamar uma poesia é necessária que se conheça o contexto em que ela foi escrita para que se ponha a emoção que o texto merece. (contextualização) O artista pode se inspirar para fazer uma obra de arte a partir de várias situações da vida, até ferido pelo preconceito. (contextualização) O trabalho com dança é luta pela superação do resultado. (tecnicismo) Apreciação ou fruição a partir do objeto artístico. (Discurso da apreciação ou fruição como forma de aprendizagem de arte	A constante dedicação é uma demanda do ensino de Arte. A contextualização e o aprimoramento do sentir são significantes flutuantes da área de arte. A reação ao preconceito sofrido pelo artista pode se converter em fonte de inspiração e produzir uma grande obra de arte; isto se constitui em deslizamento. A falta de perseverança é antagônica ao sucesso no trabalho com Arte. (exemplo da dança)
PROFESSORA FRANCISCA GONZAGA – ASSUNTO: DANÇAS AFRO 9º ANO B VESPERTINO – 05/11/ 2019. DAS 13:50 H ÀS 15:30.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
Explanação dialogada com os alunos sobre a capoeira como valor cultural da Bahia e do Brasil e comentário sobre as vidas de grandes mestres baianos como o famoso mestre Bimba de Salvador e o	Uma apresentação alusiva ao legado da cultura africana deve ser feita com muito orgulho por cada aluno participante. (discurso antirracista) É importantes para o estudante baiano principalmente o conhecimento da contribuição do negro pra a história da Bahia e do Brasil. (discurso de reconhecimento da cultura afro-brasileira)	O conhecimento das origens e valores da cultura é significante flutuante do ensino de Arte. A conscientização sobre o valor da cultura afro brasileira

mestre Zênio que foi mestre em Itapetinga. Foi discutido sobre a capoeira e o preconceito racial em torna dela e também incluiu na discussão a dança de roda e o maculelê. Foi dito que haveria ensaio rítmico com a dança de roda e o maculelê mas que antes os alunos deveriam se assentarem em círculo para um relaxamento sob o som da música de uma música de inspiração afro-brasileira Maculelê do mestre Suassuna. A professora ensaiou com os alunos os passos da dança de roda e do maculelê. Foi perceptível que a participação direta da professora dançando com a turma serviu de incentivo pelo domínio técnico demonstrado. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "Contextualizar", e "fazer" arte.	Em uma apresentação cultural em arte não deve haver discriminação religiosa senão expressão da diversidade cultural. (discurso antirracista) A capoeira é mais que uma simples dança de origem afro-brasileira, ele foi originalmente uma arte marcial e por isso é símbolo de resistência. (discurso de reconhecimento da cultura afro-brasileira) A dedicação e perseverança é fundamental no trabalho com dança. (tecnicismo) O diálogo contextualizado do professor com os alunos e sua participação direta na prática da atividade artística incentiva a turma a participar com mais entusiasmo das atividades. (discurso interativo)	para a história do Brasil é uma <u>demanda</u> da área de Arte. O combate ao preconceito racial é uma <u>demanda</u> da área de Arte. A dedicação constante é uma <u>demanda</u> no ensino de Arte. Contextualização de conteúdos e prática acompanhada da ação do professor são <u>significantes flutuantes</u> do ensino de Arte
PROFESSORA FRANCISCA GONZAGA – ASSUNTO : DANÇA AFRO 9º ANO C VESPERTINO – 05/11/ 2019. DAS 15:50 H ÀS 17:30.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
A primeira fala da professora foi sobre o curto espaça de tempo que essa turma teria para os ensaios e destacou uma coreografia (Dança Afro) para que fosse mais ensaiada. Foi feita advertência a alguns alunos que estavam ameaçando a desistir das danças, e se assim fizessem prejudicaria aos grupos porque ficariam desfalcados e portanto deveriam mudar de ideia	Uma apresentação alusiva ao legado da cultura africana deve ser feita com muito orgulho por cada aluno participante. (discurso antirracista) A dedicação e perseverança é fundamental no trabalho com dança. (tecnicismo) O ato de errar em arte é inevitável para quem busca fazer bem feito. (tecnicismo) A rivalidade entre indivíduos é inaceitável quando se quer fazer um trabalho coeso e harmônico. A rivalidade é excludente (inclusão) A aproximação amiga do professor pode cativar o aluno e suscitar melhora na aprendizagem. (inclusão)	O conhecimento das origens e valores da cultura é um <u>significante flutuante</u> do ensino de Arte. A perseverança é uma <u>demanda</u> do ensino de Arte. A rivalidade entre indivíduos é <u>antagônica</u> quando se trata de um trabalho coletivo e de resultado

para não serem penalizados na avaliação da unidade. Foi posto no som a música "Pérola Negra" e a sala foi dividida em dois grupos e foi começado o ensaio. Durante o ensaio foi percebido uma rivalidade entre os dois grupos que vaiavam o erro de passo do outro grupo, a ponto da professora ter que ameaçar a descontar pontos na caderneta. Então foi decidido que não seriam mais dois grupos , mas apenas um grande grupo. O ensaio foi reiniciado por diversas vezes e a professora exigiu dos alunos a cada tentativa melhora Ao final da aula a professora dispensou a turma com exceção de 8 alunos e alunas que ela parabenizou pela superação e eles prometeram fazer ainda melhor da próxima vez. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "Contextualizar", e "fazer" arte.		compartilhado em qualquer atividade artística. A articulação entre diálogo, compreensão e amizade são significantes que concorrem para aprendizagem em Arte.

4º BLOCO DAS OBSERVAÇÕES DE AULA
PROFESSORA FRIDA KAHLO

ASSUNTO: TEATRO
8º ANO C MATUTINO – 17/10/ 2019. DAS 07:00 H ÀS 08:40.

DISCURSO METODOLÓGICO	SENTIDOS PRODUZIDOS	ELEMENTOS DISCURSIVOS
No início da aula, a professora adverte alguns alunos que estão atrasados com a entrega do trabalho Avisa que apoiará o projeto da disciplina de Cultura Africana e que a	É importante que uma disciplina cumpra o plano anual de assuntos estabelecidos. (tecnicismo) A arte é uma forma de comunicação que tem que está atrelada ao texto e a escrita. A leitura de texto e escrita deve ser valorizada nas aulas de Arte. (discurso de linguagem e comunicação)	O não cumprimento do programa da disciplina de Arte é antagônico aos objetivos da disciplina.

nota dos alunos será captada para uma das avaliações de Arte, mas que não alterará o programas dos assuntos de Arte por conta do projeto, para não atrasar mais ainda a disciplina de Arte, porque os alunos perdem "assuntos importantes". É distribuído um texto sobre "Teatro do Oprimido" para ser lido em duplas e a professora pede para que leiam com atenção porque quer a participação da turma na exposição que faria após a leitura. A professora escreve no quadro a palavra "comunicação" e pede aos alunos que citem palavrar relacionadas e as escreve no quadro. Na sequência comenta sobre a "comunicação" como o grande sentido de todas as artes e que qualquer arte existe em função da comunicação, inclusive o ensino de Arte. Ela retira a palavra comunicação do quadro e conserva as citadas pelos alunos e escreve a palavra Teatro e comenta com os alunos a relação da arte teatral com as palavras citadas por eles. Os alunos participam dando exemplos e etc. A professora fala sobre a elitização do teatro sobre e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal como crítica a elitização da arte e da influência desse dramaturgo com o pensamento de Paulo Freire (esse último com poucas palavras) A professora manda que os alunos se organizem em	Qualquer arte existe em função da comunicação. (discurso de linguagem e comunicação) Na escola, existe o ensino de Arte para complementar as formas de comunicação que as outras disciplinas não trabalham. (discurso de linguagem e comunicação)	As linguagens artísticas são significantes flutuantes da comunicação na educação. Coragem e dedicação se articulam na significação teatral. A ideia de que o ensino de Arte deve estar fortemente atrelado ao trabalho com o texto escrito por ser comunicação constitui em "deslocamento".

duas filas para um exercício teatral sobre "quebra de repressão" e expressão facial, usando uma dinâmica de "disputa de máscaras teatrais". Reforça a professora que sem dedicação não se aprende teatro. "Teatro é coragem e desafio". Ao final da aula a professora reforça que estará sempre cobrando leitura no início de todas as aulas. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "Contextualizar", e "fazer" arte.		
PROFESSORA FRIDA KAHLO - ASSUNTO: MÚSICA 8º ANO B MATUTINO – 17/10/ 2019. DAS 07:00 H ÀS 08:40.		
DISCURSO METODOLÓGICO	**SENTIDOS PRODUZIDOS**	**ELEMENTOS DISCURSIVOS**
A professora avisa à turma que começará um assunto de Música. Ela coloca uma caixa no meio da sala com pequenos pedaços de papel contendo estrofes de música e manda que cada aluno pegue uma. (os papeis são numerados) É dito para que cada aluno leia o fragmento em voz alta e é corrigida desembaraço da leitura e postura. A professora pede que os alunos se reúnam em grupos conforme a ordem numérica dos papéis. Eles descobrem que cada colega tem uma estrofe de música e que cada equipe tem uma letra de música. (são músicas conhecida deles). A professora pede para que cada grupo escreva: nome da música; ritmo; nome do	A leitura é muito importante em Arte por expressar comunicação. (discurso de linguagem e comunicação) A arte é uma forma de comunicação que tem que está atrelada ao texto e a escrita. A leitura de texto e escrita deve ser valorizada nas aulas de Arte. (discurso de linguagem e comunicação) A música reflete a cultura pessoal do indivíduo numa relação entre gosto e estilo. (contextualização)	As linguagens artísticas são <u>significantes flutuantes</u> da comunicação na educação A leitura de textos discursivos é um <u>significante flutuante</u> do ensino de Arte.

grupo ou cantor que interpreta e estilo. Após 15 minutos é discutido com os grupos as informações encontradas e mais; sobre relação de gosto musical e cultura pessoal expressa na música (country, rock, reggae, funk). É tirado dúvidas sobre estilo musical e ritmo que não era bem entendido. A professora pede que cada aluno guarde em mente a mensagem que a música de sua equipe passa e que não perdesse o seu fragmento por que na próxima aula haverá uma atividade mais individual. A professora segue falando sobre as próximas aulas e enfatiza que sempre irá cobrar leitura em cada aula e que Arte é uma forma de comunicação através de várias forma de expressão e que em todas as artes estão a fala e o texto e que por isso ela sempre cobra leitura e observa a escrita. _____ Obs: nessa aula ficou evidente os eixos "Contextualizar" arte.		
Observação: As aulas/discurso com maior referência ao tema pesquisado deverão ser selecionados em um novo quadro, destacando suas ocorrências e receber comentários com base no aporte teórico.		

8.5 Apêndice E – Segundo quadro de organização prévia das observações

QUADRO 2 DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE ARTE DISCURSOS DESTACADOS		
VARIAÇÃO DISCURSIVA	OCORRÊNCIAS	COMENTÁRIO DISCURSIVO

Discurso do ensino de Arte como **prática <u>tecnicista</u>** nas atividades. (mais trabalhos artesanais)	23	O treino da habilidade manual a partir da prática artesanal e o predomínio da técnica nas linguagens artísticas é resquício do ensino de Arte do período de LDB 5692/71 onde era predominante o Tecnicismo. Essa prática aparece como um <u>significante flutuante</u> para o aprendizado de Arte e hegemônico nas atividades práticas.
Discurso do ensino de Arte como **forma de <u>contextualização</u> dos conteúdos** com as vivências dos alunos. (um dos eixos da AT)	13	A contextualização é um dos três eixos propostas nos PCNs para o ensino de Arte a partir da LDB 9294/96. Essa prática aparece como <u>significante flutuante</u> para aprendizagem em Arte.
Discurso com base no **<u>ensino tradicional</u>** com ênfase na aprendizagem de conteúdos históricos e na da cópia dos modelos de obras consagradas.	10	A cópia de figuras e imagens é resquício das atividades de Arte na escola da período da LDB 1934/61 e aparece como um <u>significante flutuante</u> para o aprendizado de Artes Plásticas. A atividade de Arte a partir da cópia de um modelo se configura como <u>deslizamento</u> com relação a proposta curricular oficial.
Discurso do ensino de Arte como **forma de conscientização ambiental** a partir dos materiais usados nas atividades.	7	A consciência de conservação do planeta e do meio ambiente com atenção aos materiais utilizados nas atividades artísticas é <u>ideológico</u> no ensino de Arte.
Discurso da **necessidade de reconhecimento da cultura afro-brasileira. (enfático)**	6	A conscientização sobre o valor da cultura afro brasileira é uma <u>demanda</u> da área de Arte. A conscientização contra o racismo é uma <u>demanda</u> da área de Arte.
Discurso do ensino de Arte como **instrumento de comunicação e complemento da área de linguagens com ênfase na leitura e interpretação de texto**.	5	A ideia do ensino de Arte como instrumento de comunicação através da leitura discursiva e produção de textos como auxílio da linguagem se constitui em <u>deslocamento</u> com relação à proposta curricular oficial.
Discurso da inclusão do colega no compartilhar dos materiais e nas atividades coletivas nas aulas de Arte.	4	A diversão, a integração, o companheirismo e a solidariedade são significantes que se <u>articulam</u> em torno da aprendizagem de Arte.
Discurso da <u>apreciação ou fruição</u> como forma de aprendizagem de Arte (um dos eixos da AT)	3	A apreciação ou fruição ou leitura de obra de arte é um dos três eixos propostas nos PCNs para o ensino de Arte a partir da LDB 9294/96. Essa prática aparece como <u>significante flutuante</u> para aprendizagem em Arte.
Discurso **escolanovista** que defende a espontaneidade e livre expressão do aluno em aulas de Arte.	2	O livre manuseio das cores e formas pelos alunos, e liberdade de movimentos rítmicos a partir da música e exercícios de liberdade de expressão corporal com o mínimo de participação do professor nas atividades de Arte é resquício do Escolanovismo que aparece como <u>significante flutuante</u> para o ensino de Arte.
Discurso do ensino de Arte como **instrumento de valorização da cultura local e/ou regional**.	1	O reconhecimento da cultura regional e sua riqueza é uma <u>demanda</u> no ensino de Arte. O reconhecimento cultural tem valor <u>ideológico</u> na área de Arte.
Discurso **interdisciplinar** tendo o cinema como elemento de intercalação das demais	1	O cinema pode ser <u>o ponto nodal</u> para as atividades artísticas na escola.

linguagens artísticas a serem trabalhadas em Arte.		O cinema como significante privilegiado nas atividades de Arte constitui deslizamento com referência ao currículo oficial.
Discurso **espiritualista** de reforço à religião cristã em aulas de Arte.	1	O reforço à religião cristã em aulas de Arte é um deslizamento dos objetivos da disciplina e da neutralidade e laicidade expressos na proposta curricular oficial.
Discurso do **amor do fazer artístico** que move professor (a) e alunos em busca de doações de materiais para atividades de Arte.	2	A falta de materiais para as aulas práticas de Arte se constitui em demanda para a Arte-Educação e antagonismo para a aprendizagem na disciplina. As atividades de Arte na escola pública, sustentadas por doações de materiais de terceiros se constitui em deslocamento, considerando a proposto no currículo oficial e da LDB.
Observação: Este quadro deverá ser refeito no capítulo de análise dos dados com apenas os discursos que de fato tem influência no currículo de Arte a ponte de influenciar em sua identidade. Nesse capítulo deverão ser analisados de modo mais aprofundado à luz da Teoria do Discurso.		

9 ANEXO

9.1 Pressupostos teóricos do ensino de Arte das escolas municipais de Itapetinga-BA

Diretrizes Curriculares

de Arte

Pressupostos teórico do ensino de Arte

Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA

2013 - Sérgio Gomes Carvalho e Roseane Barbosa

A produção artística dos povos é parte integrante de sua expressão cultural; é a

manifestação de sua criatividade, que parte do desejo que emana dos indivíduos de buscar o novo a partir da recriação dos conceitos e valores estéticos que vão sendo redimensionados no desenvolvimento de cada cultura. Essa necessidade de produção artística do ser humano que emergiu nos tempos primitivos e se estende até o tempo presente responsabiliza o ato criativo, atribuindo-lhe grande importância.

A sociedade contemporânea traz o diferencial das novas tecnologias associadas a diferentes linguagens: visual, musical, cênica, cibernética que possuem símbolos próprios que além de demonstrarem uma expressão de mundo, também apresentam uma intencionalidade. Isso revela a importância do ensino da arte na educação escolar como instrumento de promoção do sujeito crítico, criativo e reflexivo de modo a estabelecer a relação dialógica: aluno X mundo.

Diante da atual necessidade do desenvolvimento das habilidades de expressão e criação demandadas em nosso tempo, a escola tem um papel importante no sentido de buscar aprimorar através da arte essas habilidades que certamente operarão em favor de preparar os indivíduos para as exigências do mundo contemporâneo que cada vez vão se acentuando. A arte desenvolve a imaginação, noção de composição, senso crítico, expressão, sensibilidade, capacidade de reflexão e etc., além do prazer estético; estas são qualidades imprescindíveis para que o indivíduo se saia bem em meio à complexidade do mundo atual, o qual requer criatividade e velocidade na solução de problemas demandamos em qualquer área de atuação profissional. Por isso, é necessário que seja superado o preconceito de que o ensino da arte na escola é apenas uma atividade de descontração; um passatempo que não precisa ser levado muito a sério, ou mesmo atividade de menos importâncias em relação demais áreas do conhecimento.

O aprendizado de arte não tem como prioridade fornecer informações conceituais ou históricas, mas capacitar o indivíduo para a análise e inter-relação com as informações que lhes são apresentadas de modo a produzir sentido, num processo que envolve tanto cognição quanto sentimento; razão e emoção. Por isso, as contribuições do ensino da arte para a formação do educando se mostram nas habilidades necessárias para o trabalho em qualquer área do conhecimento.

Com a promulgação da Lei 9394/96, propôs-se que o ensino da arte trabalhasse mais num direcionamento de humanização, propondo a mudança de sua nomenclatura de Educação Artística para Arte, a fim de desmistificar a ideia de educação para a arte, ou formação de habilidade artística ou técnica, para que o ensino de arte fosse observado como elemento de efetiva contribuição para o desenvolvimento do aluno no tocante à criatividade, criticidade e autonomia, elementos esses de suma importância na formação cidadã.

Cabe a escola, a devida contribuição para que através das atividades artísticas os alunos reconheçam os seus valores culturais e sua capacidade criativa, e a partir desse reconhecimento produza uma expressão artística livre, porém consciente e original, na qual o suporte técnico não lhes traga modelos prontos, mas seja apenas uma base para que eles manifestem através da arte os seus sentimentos e saberes dantes assimilados em seus próprios contextos de vida, correlacionando-os com as aprendizagens desenvolvidas na escola.

A supervalorização da razão em detrimento à sensibilidade humana é uma questão antropológica e clássica que eleva a “racionalidade” a uma posição hierárquica como elemento mais importante sobre outros valores e potencialidades do ser humano. Esta é uma questão a ser desmistificada pela arte na educação ao trabalhar o indivíduo de forma não fragmentada, de modo que a razão e a emoção estejam concomitantemente postas em operação; uma complementando a outra.

O sentimento humano se encontra à parte e anterior ao pensamento e a linguagem codificada, porque o mesmo está diretamente relacionado à experiência vivida, e este se apresenta a *priori* da linguagem escrita. Por isso os conceitos são compreendidos a partir das correlações que fazemos com o que já foi de alguma forma experienciado. Neste caso a arte pode trabalhar conhecimentos que a linguagem discursiva, meramente conceitual ou "racional" não dá conta de trabalhar, pois sua principal área de atuação é a área dos sentimentos.

Enquanto a linguagem discursiva possui um código simbólico que está mais relacionado à comunicação, ou a transmissão de conceitos. A linguagem artística está mais relacionada à expressão**,** ou a manifestação dos sentimentos, porém costuma-se atribuir à arte a mesma função da linguagem conceitual, como se ela possuísse convenções formuladas como a linguagem escrita, por exemplo. Porém, a arte não procura necessariamente transmitir significados conceituais, frutos da razão humana, mas expressa o sentir.

A arte requer sensibilidade, que por sua vez requer sensações, as quais são as informações que recebemos de tudo que está à nossa volta por meio dos sentidos. Essas informações são trabalhadas na esfera racional na qual lhe são atribuídos conceitos e valores. Nesse ciclo, compreendemos que todos os nossos sentidos estão diretamente ligados à produção de conhecimentos; no entanto, nem todo conhecimento sensitivo pode ser explicado racionalmente; por exemplo: não podemos explicar os sentimentos de alegria, de tristeza, de dor, de amor, ódio ou de saudade de forma racional, apenas os compreendemos a partir das nossas próprias experiências. É justamente no campo das experiências sensitivas que a arte se deleita.

Rousseau, filósofo do século XVIII, afirmou que a formação de um homem racional era antecedida pela formação de um homem sensível. Neste ponto, compreende-se que a tarefa da arte na educação vai além de um treinamento de habilidades artísticas, mas um trabalho de formação de sensibilidade baseado na atenção aos sentidos, aos sentimentos e ao corpo. A sensibilidade é uma categoria do conhecimento e uma "categoria política" que envolve tanto o sentir quanto o avaliar. Ela é o elemento de experimentação do mundo exterior ao corpo, as nossas relações com as coisas, pois determina o nosso olhar sobre as coisas, como ouvimos e também como as pensamos.

É papel da arte na educação educar os sentidos do aluno em relação ao mundo circundante, objetivando trabalhar a consciência social do indivíduo, juntamente com a sua singularidade de forma recíproca, levando em conta que cada indivíduo é único, e possui características que ninguém mais possui, e a sua maneira de pensar e agir contribui para a variedade de vida e enriquecimento não somente dele, mas de toda a humanidade. No ensino da arte o que está em questão é o desenvolvimento da capacidade estética dos educandos; ou seja, trabalhar os sentidos correlacionando-os com as habilidades cognitivas a fim de permitir ao aluno a interação entre corpo e mente numa tarefa de inclusão do ser, conscientização e desenvolvimento de sua capacidade criativa em confronto a um possível "estado de passividade".

Antes, se disciplinava o olhar do aluno subordinando-o à produção da "elite cultural" através de modelos muitas vezes estereotipados e de atividades desconectadas do seu universo artístico; o que Ana Mae Barbosa (pesquisadora do ensino da arte) denomina de "arte escolar". Atualmente o professor de Arte é convidado a ampliar o a sua visão e a dos seus alunos no que se refere ao conceito de arte e cultura com a finalidade de aprimorar o repertório plástico, visual e estético deles, contribuindo com a formação de indivíduos que interajam com a obra de arte, e que desenvolvam a capacidade de criar; pessoas que compreendam e participam da vida cultural do seu tempo e que sejam capazes de avaliar a produção erudita e popular a partir de seus próprias experiências e visão de mundo. Nesse sentido o ensino da arte se evolui de uma situação elitizante para uma postura de inclusão e valorização do contexto de vida do educando.

Em termos de concepção crítica, a educação através da arte deve integrar o social como um todo, e o papel da escola é trabalhar com o elemento de maior valor para o seu próprio progresso, isto é: o ser humano, não fracionado, mas visto holisticamente, desde suas atribuições cognitivas às afetivas e físicas de uma forma contextualizada, a partir de uma relação que permita ao educando explorar o seu mundo interior, correlacionando-o com o seu contexto social.

2. Diretrizes teórico-metodológicas.

A arte na educação promove o desenvolvimento da percepção, reflexão, imaginação e sensibilidade do educando através do pensamento artístico, o qual é aprimorado nas ações do apreciar, do refletir e do produzir trabalhos artísticos, tendo por base as formas da natureza, o acervo artístico das culturas e épocas, levando em consideração os estilos e a produção individual e coletiva dos períodos históricos, bem como a produção artística local.

A nova LDB - Lei 9394/96, também chamada de Lei Darcy Ribeiro, manteve a obrigatoriedade da Arte em toda educação básica, como foi garantido na Lei 7692/71: "*O ensino da arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos"* (artigo 26, § 2º).

A apresentação de três diretrizes básicas para a ação pedagógica em Arte como eixos norteadores contidos nos PCNs (contextualizar, apreciar e produzir), desenvolvidos nas modalidades de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, abrem caminhos para a consolidação de uma nova postura pedagógica e a concepção da arte como uma área de conhecimento específico.

A diretriz contextualizar arte referente a história da arte e o estudo das obras de arte, e tem por finalidade ajudar aos alunos a se situarem artisticamente no tempo e no espaço, pois nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado e desprovido de princípios sociais.

A estética (apreciar arte) é o mais novo componente na Arte-educação, e tem por função, capacitar o aluno no julgamento daquilo que se vê através da variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte. Consiste no olhar do aluno sobre a obra que lhe é apresentada, produzida por um artista, um colega ou ele próprio. Isso encerra em aprimoramentos dos conceitos sobre arte, desencadeando uma reflexão e questionamento sob os significados de arte e o seu principal objetivo.

O produzir arte na escola consiste na efetivação do trabalho artístico por parte dos alunos conscientes de seu potencial criativo, experimentando as diversas linguagens artísticas através dos métodos e técnicas específicos a cada linguagem.

No processo de ensino-aprendizagem de Arte o professor deve atuar como mediador, como aquele que apresenta as possibilidades para que o aluno possa pôr em obra as habilidades que se propõe. Porém nesse processo o professor não é um sujeito neutro no que se refere a intencionalidade que está por detrás de cada temática ou assunto em questão, porque a ele é dada a incumbência de atribuir valores aos temas a serem trabalhados, não que ele vá induzir convenções, ou impor o seu olhar ao aluno, mas trabalhar os conceitos de forma que haja o desenvolvendo do senso crítico e autonomia a medida exerce as atividades.

A ação criadora em arte deve englobar o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e na contextualização com a finalidade de fazer o aluno reconhecer-se como sujeito do processo de produção artística; mas não apenas isso, reconhecer-se também como parte de um processo cultural o qual inspira o ato criativo. Nisto compreendemos que o ideal do trabalho de arte na educação não se situa apenas no âmbito individual, já que todos vivem e sobrevivem em sociedade e o produto artístico de cada cultura é equalizado por seu contexto sociocultural. Por isso, a educação em arte consiste também no processo de socialização dos

alunos a partir de produções coletivas e o estudo do fenômeno artístico visto como histórico e cultural e não apenas como expressão do indivíduo.

O desenvolvimento do conhecimento artístico por parte dos alunos se faz notório na demonstração da experiência sensível e percepção estética expressas em suas atividades como síntese subjetiva de sua aprendizagem. É muito importante que o professor esteja atento a isso, porque é nesse processo de desenvolvimento do conhecimento artístico que se estabelece a sua avaliação.

As três diretrizes básicas para a ação pedagógica: contextualizar, apreciar e produzir, as quais norteiam o desenvolvimento das habilidades de Arte no ensino fundamental, através de atividades a serem vivenciadas pelos alunos buscam por em relação os mesmos com:

- A obra de arte como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade).
- A obra como forma sígnica (sua estrutura e organização)
- O fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interação no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas.
- O fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, instituição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade, flexibilidade.
- O fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados).

3. Arte e transversalidade.

No que concerne aos assuntos emergentes da atualidade, o ensino de Arte pode contribuir de forma privilegiada para a contextualização dos temas transversais de modo a ampliar o entendimento e a atuação dos alunos, pois muitas vezes a produção artística está relacionada a questões humanas das mais diversas, as quais revelam valores e necessidades sociais com temáticas alusivas a Ética, Meio Ambiente, Educação Sexual, Saúde, Trabalho, Consumo e Cidadania, Comunicação e Tecnologia, e outras que envolvem o universo sociocultural dos alunos e da escola, e que são passiveis de serem trabalhadas pelos professores em Arte.

4.Objetivos gerais de Arte no Ensino Fundamental.

Devido a multiplicidade de conhecimentos trabalhados no ensino de Arte em diversas áreas, se faz necessário apresentar tanto os objetivos, quanto as habilidades por modalidades específicas.

Artes Visuais:

- Expressar, representar idéias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais, desenvolvendo trabalhos individuais e grupais.

- Construir, expressar e comunicar-se em Artes Plásticas e visuais articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão, observando próprio percurso de criação e suas conexões com as de outros.
- Interagir com variedade de materiais naturais e fabricados, multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos de arte.

- Reconhecer, diferenciar e saber utilizar com propriedades diversas técnicas de arte, com procedimentos de pesquisa, experimentação e comunicação.

- Desenvolver uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros, valorizando e respeitando a diversidade estética, artística e de gênero.

- Identificar a diversidade e inter-relação de elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades (vitrines, cenários, roupas, adereços, objetos domésticos, movimentos corporais, meios de comunicação), perceber e analisa-los criticamente.

- Conhecer, relacionar, apreciar objetos, imagens, concepções artísticas e estéticas na sua dimensão material e de significação criados por produtores de distintos grupos étnicos em diferentes tempos e espaços físicos e virtuais, observando a conexão entre essas produções e a experiência artística pessoal e cultural do aluno.

- Frequentar e saber utilizar as fontes de documentação de arte, valorizando os modos de preservação, conservação e restauração dos acervos das imagens e objetos presentes em variados meios culturais, físicos e virtuais, museus, praças, galerias, ateliês de artistas, centros de cultura, oficinas populares, feiras, mercados.

- Compreender, analisar e observar as relações entre as artes visuais com outras modalidades artísticas e também com outras áreas de conhecimento humano (Educação Física, Matemática, Ciências, Filosofia, História etc.), estabelecendo conexões entre elas e sabendo utilizar tais áreas nos trabalhos individuais e coletivos.

- Conhecer e situar profissões e os profissionais de Artes Visuais, observando o momento presente, as transformações históricas já ocorridas, e pensar sobre o cenário profissional do futuro.

Dança:

- Construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade.

- Aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e sinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas.

- Situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea.

- Buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores da dança.

Música:

- Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar.

- Desenvolver percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros.

- Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação.

- Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando alguns instrumentos musicais, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação.
- Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimento de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc.).

- Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relação com outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento.

- Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpretações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas de valores.

- Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical.

- Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.
- Desenvolver maior sensibilidade e consciência ético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimento de ecologia acústica.

- Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo).

- Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho.

Teatro:

- Compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica.

- Compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costume ou crenças, para a construção da linguagem teatral.

- Improvisar com os elementos da linguagem teatral. Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral.

- Empregar vocabulário apropriado para apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro.

- Conhecer e distinguir diferentes momentos da história do teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea.

- Conhecer a documentação existente nos acervos e arquivos públicos sobre o teatro, sua história e seus profissionais.

- Acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local, as formas de apresentação dramática veiculada pelas mídias e as manifestações da crítica sobre essa produção.

- Estabelecer relações de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola.
- Conhecer sobre as profissões e seus aspectos artísticos, técnicos e éticos, e sobre os profissionais da área de teatro.

- Reconhecer a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social.

5. Habilidades a serem desenvolvidas por alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Habilidades em Artes visuais:

- Utiliza as diversas linguagens da pintura, do desenho e da colagem como forma de expressão e comunicação das suas idéias.
- Reconhece e utiliza os elementos da linguagem visual (linha, forma, cor, volume e luz) representando, expressando-os e comunicando-se através do desenho.
- Percebe e diferencia o universo real do imaginário.
- Observa detalhadamente os desenhos.
- Traça com firmeza os desenhos, demonstrando boa coordenação

- Usa o desenho, a pintura e a colagem como meios de expressão da arte.
- Descobre novas cores, utilizando a técnica da mistura.
- Expressa seus sentimentos através da pintura.
- Reconhece a pintura como processo de arte.
- Conhece a história e obras de artistas nacionais, internacionais e locais.
- Reconhece e valoriza os grandes representantes da pintura e suas produções artísticas, inclusive de artistas da cidade.
- Analisa criticamente os trabalhos artísticos produzidos na escola.
- Utiliza técnicas variadas para expressar e comunicar imagens.
- Produz esculturas usando técnicas e materiais variados como: argila, papel machê, matérias de sucata e outros.
- Monta habilmente figuras geométricas, origamis e mosaicos.
- Combina e organiza pontos e cubos, expressando suas idéias a partir da arte trabalhada (pontilhismo e cubismo).
- Observa e reconhece através de obras consagradas de artistas e de produções próprias e dos colegas os valores da família.
- Identifica e valoriza as diversas obras, lugares e pessoas que compõem o patrimônio cultural de sua cidade.

Habilidades em Dança:

- Usa gestos e movimentos da linguagem corporal nas situações de interação
- Valoriza os movimentos corporais na expressão de sentimentos e emoções.
- Seleciona gestos e movimentos observados em dança, imitando e recriando-os.
- Reconhece as qualidades individuais de movimento, observando os outros alunos e aceitando o desempenho de cada um.
- Diferencia as diversas modalidades de movimento e suas combinações nos vários estilos de dança.
- Compreende a dança como elemento da construção cultural.
- Expressa sentimentos e emoções da vida cotidiana.
- Usa gestos e movimentos variados ao criar ou improvisar coreografia.
- Articula movimentos da dança aos ritmos musicais.
- Desenvolve a observação como técnica de aprendizagem.
- Descobre a importância da expressão corporal para expressar sentimentos e emoções.
- Perceber a influência do índio, negro e branco na dança.
- Valoriza dança de diversas origens: indígena, africana e portuguesa.
- Apreende conhecimentos em torno da dança indígena, africana e regional, contextualizando o conteúdo aplicado.
- Passa a valorizar as manifestações do folclore brasileiro.

Habilidades em Música:

- Diferencia sons produzidos por instrumentos musicais.
- Reconhece e identifica os elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e instrumentos disponíveis.

- Relaciona e diferencia a música da dança.
- Interpreta músicas vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.
- Utiliza e cria letras de canções, experimentando situações de improvisação musical.
- Pratica técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição baseados nos elementos da linguagem musical.
- Percebe os diferentes ritmos e timbres.
- Faz improvisações musicais.
- Reflete criticamente sobre as letras das músicas trabalhadas.
- Pesquisa os vários movimentos musicais da MPB, reconhecendo a riqueza da música brasileira.
- Adquire conhecimento sobre artistas renomados e de importância para a história da arte nacional e internacional.

Habilidades em Teatro:

- Melhora sua expressividade por meio da dramatização.
- Amplia sua linguagem, diferenciando e reconhecendo as diversas linguagens e estilos utilizados nos textos.
- Reconhecer a importância da arte circense.
- Diferencia o drama da comédia, utilizando os dois estilos em apresentações de fantoches, dedoches, etc.
- Identifica no texto a linguagem dramática utilizada no teatro.
- Integra com os colegas, relacionando-se melhor com o grupo e respeitando suas formas de expressividade.
- Apropria-se da linguagem teatral, experimentando experiências que irão auxiliá-lo no mundo real.
- Estimula a imaginação através da criação de uma cena com tempo e locais reais.
- Descobre que o teatro é um meio de expressão capaz e melhorar sua comunicação verbal e gestual.
- Expressa suas idéias a partir da produção de textos para encenação.
- Percebe a variedade existente no teatro clássico contemporâneo.
- Desenvolve senso crítico a partir dos papéis desempenhados.
- Aprecia a literatura teatral.
- Integra experiências dramáticas, plásticas e musicais na montagem de pequenos espetáculos.
- Explora a competência nas diversas atividades que o teatro proporciona.

6. Habilidades a serem desenvolvidas por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Habilidades em Artes visuais:

- Experimenta as formas de manifestação da linguagem visual: desenho, pintura, escultura, fotografia, cinema, televisão e informática.
- Compreende os códigos da linguagem visual expressa em seus elementos: linha, forma, cor, volume, luz, plano, ritmo e profundidade.
- Valoriza e percebe o mundo que nos rodeia aprendendo a observar padrões e elementos compositivos que se inter-relacionam.
- Reconhece as características e funcionalidades de expressão plástica em sua diversidade estética e artística, levando em consideração: lugares, épocas, fatos sociais, históricas e culturais.
- Relaciona as formas visuais com as características dos materiais e as funções em que estão associadas.
- Percebe as muitas formas e possibilidades que há na representação de uma idéia.
- Desenvolve sensibilidade estética através da experiência com as diversas modalidades da linguagem visual.
- Adquire conhecimento acerca dos artistas e da produção artística das sociedades em diversos períodos históricos, bem como da produção local.
- Valoriza as culturas no que desrespeito a sua produção artística

Habilidades em Dança:

- Reconhece o enriquecimento da musicalidade nacional e descobre-se como ser integral, dinamizando corpo e mente de forma recíproca por meio da dança.
- Desenvolve as potencialidades do corpo concernentes ao movimento correlacionado a espaço e tempo.
- Cria coreografias e/ou improvisa movimentos expressivos trabalhando diferentes possibilidades de movimentos corporais (torcer, curvar, balançar, abaixar, pular...).
- Conhece as diversas modalidades de dança desenvolvidas pelos povos, sobretudo as praticadas no Brasil, reconhecendo e contextualizando épocas e estilos.
- Conhece os principais dançarinos e/ou grupos de dança internacionais, nacionais, regionais e/ou locais.
- Relaciona conteúdos de outras áreas do conhecimento com o universo da dança.

Habilidades em Música:

- Desenvolve a percepção da linguagem musical no trabalho com os elementos: som, duração, timbre, altura, harmonia, melodia.
- Compreende a paisagem musical de distintos espaços geográficos, levando em consideração os fatores históricos e culturais.
- Experimenta a produção musical a partir da improvisação e composição, lançando mão dos elementos musicais: sons, melodias, ritmos, estilos e formas.
- Valoriza a produção musical nacional e internacional pelo desenvolvimento do senso crítico fundamentado nos conceitos de criatividade e originalidade.
- Adquire conhecimento sobre os artistas e a produção musical internacional, nacional, regional e local.

- Reconhece a riqueza da musicalidade brasileira oriunda das várias influências culturais, sobretudo da africana, estabelecendo relações entre elas.
- Investiga a contribuição de autores e intérpretes para a transformação estética da música.

Habilidades em Teatro:

- Experimenta e apropria-se da linguagem teatral a partir da experiência com os elementos essenciais do teatro: papéis, atores, personagens, estruturas dramáticas, peças, roteiro, enredo, cenário.
- Desenvolve pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem cênica: maquiagem, figurino, máscaras, cenografia, iluminação, sonoplastia e outros.
- Reconhece a relação de comunicação que o teatro oferece entre atuantes e público, desenvolvida na trama cênica e a reação da platéia.
- Distingue expressão teatral desenvolvida no palco ao vivo, da televisiva e da cinematográfica compreendendo os meios técnicos e as finalidades de cada uma.
- Conhece importantes movimentos e/ou grupos da produção teatral, internacionais, nacionais e locais.
- Concebe o teatro como meio de expressão cultural e política.

Conteúdos de Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS DO 1º ANO

- Pintura a dedo;
- Pintura em cartolina e papel;
- Pintura utilizando sólidos: lixa, folhas e outros;
- Formas: naturais, abstratas e geométricas;
- Onomatopéias: palavras engraçadas e palavras usadas no dia-a-dia: imitação de sons;
- Teatro: pequenas apresentações com dedoches, fantoches e máscaras (drama e comédia);
- Confecção de máscaras de papel;
- Teatro: caracterização de personagens humanos: contos clássicos infantis e fábulas;
- Improvisação teatral;
- Folclore: pequenas histórias e frases do folclore brasileiro, par lenda e ditados populares;
- Dança: gestos e movimentos corporais; imitação e Improvisação;
- Dança folclórica e de origem regional;
- Arte africana e indígena: influência no folclore-dança e música;
- Músicas de diversos gêneros;
- Instrumentos musicais;
- Sons (importância do som, sons naturais e artificiais);
- Artistas plásticos nacionais e internacionais: Van Gogh, Pablo Picasso, Tarcila do Amaral, Anita Malfatti, Cândido Portinari ;

- Auto-retrato pessoal, de colegas e de artistas famosos;
- Minha Casa: desenho da casa - montagem de maquete da casa;
- Desenho e pintura do Quarto - Pintura de Van Gogh;
- A Família: Árvore Genealógica;
- Pintura alusiva a família – Quadro A família de Tarsila do Amaral.

CONTEÚDOS DO 2º ANO

- Luz, sombra, forma;
- Ponto e linha;
- Tinta (confecção);
- Cores (primárias);
- Arte Rupestre (mão em negativo);
- Desenho: de imaginação, de sombra, de observação, de memória, etc.;
- Percepção espacial;
- Artesanato: leitura de diversas obras da escultura brasileira e local;
- Arte indígena e africana;
- Modelagem: obras de artistas diversos: Mestre Vitalino, Ernestina, Zé Rodrigues, Luís Antônio e outros;
- Esculturas em: argila, papel machê;
- Origami;
- Música: audição de sons instrumentais e percepção da variação de timbre e altura;
- Trabalhando a música Aquarela – Toquinho;
- Técnica da Aquarela sobre papelão: Pintura Vento de Julho e a Luz do Sol – Charles Ephraim Burchfield;
- Folclore (influência da arte africana e indígena);
- Dança: expressão corporal através de gestos, movimentos e criação coletiva de coreografias que mostrem a contribuição da cultura africana e indígena na dança;
- O teatro grego e romano;
- História do teatro (noção a partir de imagens);
- Criação e apreciação de cenas que revelem sentimentos variados.

CONTEÚDOS DO 3º ANO

- Formas geométricas: círculo, retângulo quadrado e triângulo;
- Artistas que utilizam em suas obras as formas geométricas: Joan Miró e Alfredo Volpi – Biografias e análise de pinturas;
- Fauvismo - conhecendo a técnica e fazendo pinturas com a utilização de diversas cores e texturas;
- Desenho: estilos (apreciação e criação);
- Eu e a natureza: História sobre o meio ambiente;
- Cores quentes e frias;

- Pinturas de artistas que exploram mais determinada cor: Van Gogh, Leroy, Degas e Edwin Church;
- Cubismo: colagens e técnicas variadas, empregando as cores quentes e frias;
- Artesanato - confecção de objetos, tipo: estojos, jogos, máscaras, etc.;
- Pintura: biografia e pinturas de artistas famosos: Degas, Émile Claus , Reetz e outros;
- Música: instrumentos musicais (criação, percepção dos sons e estudo de músicas africanas, indígenas e populares);
- Folclore (histórias, lendas e personagens do folclore brasileiro);
- Clássicos da Literatura Infantil (Chapeuzinho Vermelho, O pequeno polegar e outros);
- Dança: gestual e corporal, trabalhando sentimentos como amizade, amor, tristeza, alegria, solidão, etc.;
- Expressões de obras de importantes artistas: Picasso, Portinari e outros através da dança;
- Criação de movimentos corporais;
- Influência do índio e do negro na dança;
- Teatro: Expressão verbal, gestual e corporal, Linguagem dramática e improvisação.

CONTEÚDOS DO 4º ANO

- Expressionismo - elementos expressivos (ponto, linha, cor, textura, luz e sombra);
- Pintura de artistas nacionais: Tarsila do Amaral, Candido Portinari, Heitor dos Prazeres / locais: Sérgio Gomes, Jorge Alves, Dílson Oliveira, Coelho Dias...;
- Criação de obras inspiradas nas pinturas dos artistas;
- Trabalhando com texturas;
- Trabalhando com formas geométricas;
- Teatro dramático;
- Circo;
- Mosaico;
- Análise de obras de Pieter Mondrian e criação de obras a partir da análise;
- Folclore: artesanato brasileiro, lendas, usos e costumes do povo brasileiro;
- Escultura: cerâmica indígena, africana, regional e local;
- Danças regionais e locais de origem indígena, africana e portuguesa;
- Gravura e Xirogravura;
- Análise de obras de Willy Baumeister, Toulouse Loutrec, Rembrandt e outros;
- Arte musical;
- Relação entre a música e a dança;
- Movimentos musicais de diferentes regiões do Brasil.

CONTEÚDOS DO 5º ANO

- Luz e sombra;
- Tipos de desenho: de observação, de memória e livre;

- Estudo sobre Cor (primária e secundária);
- Pintura: cor, textura e sombra;
- Pintura: técnica da lixa, técnica do carimbo;
- Cubismo;
- Artistas cubistas: Paul Cézanne, Pablo Picasso;
- Criação de colagens e pinturas baseadas no estilo cubista;
- Pontilhismo;
- Pinturas com pontos, empregando cores primárias e secundárias;
- Pintura: técnica do assopro, técnica do esfumaçado;
- Música: popular brasileira e de origem indígena e africana;
- Natureza morta;
- Paisagem;
- Folclore;
- Arte indígena e africana;
- Dança e música de origem indígena e africana;
- Dança com expressão artística coletiva e individual;
- Escultura brasileira (apreciação de obras e criação);
- Retrato;
- Pintura com textura;
- Patrimônio histórico cultural: incluindo patrimônios de Itapetinga;
- Teatro: Expressão verbal, gestual, corporal, incluindo a improvisação e diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e teatro de bonecos).

Conteúdos de Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS DO 6º ANO

- Arte Pré-histórica (os primeiros indícios de pintura e arquitetura);
- Cores primárias, secundárias e terciárias;
- Cores quentes, frias e neutras;
- Arte Egípcia;
- Arte indígena brasileira;
- Arte africana primitiva;
- Origem do teatro;
- Teatro de bonecos;
- Arte Grega;
- A arte Barroca européia e Brasileira;
- O circo;
- Elementos teatrais (palco, cenário, iluminação, maquiagem, sonoplastia, figurino);
- Introdução à história a música brasileira (período clássico);
- Introdução à história da fotografia;

- Arte Romana;
- Movimento impressionista nas artes plásticas e sua reação com a invenção da fotografia (artistas: Manet, Monet, Renoir, Gauguin, Sisley);
- O folclore brasileiro;
- O artesanato nordestino (referência: a obra do mestre Vitalino entre outros);
- O Repente e a literatura de cordel (referência: a obra de Patativa do Assaré entre outros);
- Manifestações folclóricas locais;
- Musicalidade regional (cantigas de roda e/ ou músicas imbuídas de ritmos regionais);
- Instituições locais que preservam os bens culturais materiais e imateriais (Filarmônica 12 de dezembro, Fundação Canto das Artes, Museu de Artes...);
- Arte Renascentista (influência do humanismo / artistas: Leonardo da Vinci, Sandro Botticelli, Rafael...);
- Poesia de múltipla interpretação (textos de Carlos Dumont de Andrade, textos musicais de Belchior, Caetano Veloso, Zé Ramalho..., e de artistas locais: Edgar Mão Branca, Juá a Bahia, Reginaldo Natureza...);
- Arte Surrealista (artista: Salvador Dali entre outros);
- Montagem de imagens;
- A mímica como meio de expressão artística (obras de Charles Chaplin, Mister Been...);
- Conhecendo a obra de importantes artistas brasileiros (modalidades diversificadas);
- Conhecendo a obra de artistas itapetinguenses (modalidades artísticas diversificadas).

CONTEÚDOS DO 7º ANO

- A arte Barroca e sua reação a arte Renascentista (artistas: Caravaggio, Rubens, Reembrandt, Antônio Francisco Lisboa - o Aleijadinho);
- Pós-impressionismo - pontilhismo (artistas: Paul Signac, Georges Seurat dentre outros);
- Cores primárias, secundárias e terciárias;
- Cores complementares e neutras;
- Som musical e ruído (Timbre, altura e volume);
- Música indígena;
- Música africana e afro-brasileira;
- História da grafia musical;
- Formas livres e formas geométricas;
- Ilusão de ótica;
- Arte Cubista (artistas: Pablo Picasso/ Braque);
- O tridimensional (“3D”/ artista Roy Lichenstein);
- Arte em argila/ cerâmica;
- Arte rupestre;
- Ritmos musicais diversos (samba, rock, baião, funk...);
- Música afro-baiana;
- Estudo do Hino nacional brasileiro;
- Arte Rococó;
- Abstracionismo (artistas: Kandinsky, Jackson Pollock);
- Origem do teatro;
- Teatro de bonecos;
- História do folclore;

- Folclore baiano e manifestações folclóricas locais;
- História da capoeira na Bahia;
- Expressionismo (artistas: Edvard Munch, August Macke...);
- Arte indígena;
- Arte Africana e afro-brasileira;
- As sete maravilhas do mundo;
- Importantes obras de arte brasileiras. (pintura, escultura e arquitetura);
- Importantes obras de Itapetinga. (pintura, escultura e arquitetura);
- História da gravura;
- Ilustração (logomarca, logotipo, outdoor, folder).

CONTEÚDOS DO 8º ANO

- A arte e o processo de criação envolvendo os sentidos;
- Arte Bizantina;
- Monocromia e policromia;
- Harmonia por contraste e por analogia entre as cores;
- Simetria e assimetria das formas;
- História da fotografia, sua evolução e a mídia;
- Cinema nacional e internacional;
- A dança popular e sua trajetória.
- Romantismo;
- Missão Artística Francesa no Brasil;
- Semiologia e arte (simbologia da forma);
- História da música popular brasileira;
- Influências internacionais na música contemporânea brasileira (Reggae, Gospel, Funk...);
- História do teatro (drama e comédia);
- Teatro “pobre” (Teatrólogo Augusto Boal);
- Tramas e dramas na dramaturgia da televisão brasileira;
- Realismo (artista: Gustave Courbet);
- A era de ouro o rádio brasileiro;
- Manifestações folclóricas nacionais e internacionais;
- Artistas e produção artística de Itapetinga;
- Teatro de bonecos;
- A evolução da fotografia e a mídia;
- A fotografia como registro histórico (nacional, estadual e local);
- Arte Gótica;
- Arte Paleocristã;
- Semana de Arte Moderna de 1922;
- História da influência negra na música brasileira;
- Os festivais MPB;
- Origem dos mitos e rituais das festividades natalinas;
- Cinema nacional contemporâneo;
- Produção cinematografia de Itapetinga (autores e filmes).

CONTEÚDOS DO 9º ANO

- O estilo nas artes plásticas na música; (valorização do traço pessoal);
- Cubismo e Fauvismo; (artistas: Picasso, Braque / André Derain, Othon Friesz, Henri Matisse)
- Arte moderna africana;
- Arte cerâmica indígena (cerâmica marajoara);
- Teatro na sociedade atual;
- A dança na sociedade atual;
- Arte digital;
- O ideal de beleza greco-romana e sua influência na estética contemporânea;
- Futurismo e Pop Arte;(artistas: Giorgio de Chirico, Anita Malfatti / Guy Pellaert, Edvard Hopper, Allen Jones, Cláudio Tozzi);
- Arquitetura moderna brasileira (Lúcio Costa, Oscar Niemayer...);
- Noções de composição da imagem (clareza, simplicidade, coerência, proporção e simetria);
- A influência da música brasileira no mundo;
- História da Música baiana e sua influência na musicalidade nacional;
- Música eletrônica;
- A realidade e a ficção na arte modernista, no teatro, no cinema e na televisão;
- Primitivismo e Dadaismo; (artistas: Paul Klee, Djanira, Heitor dos Prazeres, Francisco da Silva, José antônio da Silva / Hans Arp, Julius Evola, George Grosz, Max Ernst);
- Artistas baianos / locais (pintura, escultura e arquitetura);
- História do teatro baiano e itapetinguense;
- História da dança baiana;
- Mestre Bimba e a capoeira da Bahia;
- Artes gráficas e veículos de propaganda;
- A influência da mídia nos padrões estéticos dos indivíduos e dos utensílios;
- Abstracionismo e Op Arte (artistas: Piet Mondrian, Antonio Bandeira, Ivan Serpa / Vicyor Vasarely, Bridget Riley);
- Arte plumária indígena;
- A influência da música Gospel no Brasil e no mundo;
- Os ciclos da dança popular brasileira;
- Movimento de consciência negra em Itapetinga.