

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

TÂNIA REGINA ANTUNES DE OLIVEIRA

**ARTE E PROFESSORES DE ARTE NA ESCOLA: EXPANSÃO OU
EXTINÇÃO? DESCOMPASSOS ENTRE LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO E
TRABALHO**

Lages/SC
2010

TÂNIA REGINA ANTUNES DE OLIVEIRA

**ARTE E PROFESSORES DE ARTE NA ESCOLA: EXPANSÃO OU
EXTINÇÃO? DESCOMPASSOS ENTRE LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO E
TRABALHO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense, no Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa *Políticas e Processos Formativos em Educação*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Netto Machado.

Lages/SC

2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, pelo incentivo e apoio que sempre me deram e, principalmente, pela compreensão e dedicação que tiveram no decorrer deste per(curso), ao longo do qual foram maravilhosos. Sem o apoio de vocês eu não teria chegado a este momento!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Ao meu companheiro Jair, que muito me apoiou e me incentivou nesta caminhada; ao meu filho William, por todas as vezes que me prestou auxílio, pela compreensão e paciência. À minha filha Amanda por compreender a minha ausência. A meus pais, irmãos e sobrinhos, por todo o amor, carinho, compreensão e respeito. Agradeço à família do meu marido, pelo apoio recebido.

Não posso deixar de destacar em grande medida, a conclusão desta dissertação, ao apoio carinhoso e o suporte intelectual de minha, sempre presente, orientadora e amiga, Ana Maria Netto Machado. A ela, minha profunda admiração e meu respeito.

À Ivania Marini Piton e Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan que gentilmente aceitaram fazer parte da banca examinadora (de qualificação e defesa), pela dedicação que tiveram ao ler meu trabalho, contribuindo com sugestões que muito enriqueceram a finalização desta dissertação.

A todos os professores do mestrado que com suas leituras e reflexões contribuíram para que este trabalho se realizasse.

Às colegas de Mestrado da turma de 2008 com as quais muitas vezes compartilhei aflições e angústias no decorrer do processo. Meu agradecimento especial à Maira Virginia Xavier e Larissa Bellé pela colaboração, pelas palavras de estímulo e também pelas sugestões em alguns momentos da dissertação.

À minha grande amiga de trabalho Helen Capistrano que foi minha maior incentivadora nesta caminhada. A todos os que colaboraram, direta ou indiretamente, para a concretização deste sonho, muito obrigada!

Esta dissertação foi realizada graças ao apoio da Prefeitura Municipal de Lages/SC, que concedeu uma bolsa de estudos, no valor de 50% do custo do Mestrado, e também permitiu o afastamento remunerado (liberação de 100% da carga horária de trabalho) para o desenvolvimento dos trabalhos exigidos pelo curso.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMA - Associação de Amigos do Autista

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

APAS - *Associação de Pais e Amigos de Surdos*

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Comitê de Ensino e Aprendizagem da Arte

CEAV - Comitê de Educação em Artes Visuais

CEB - Câmara de Educação Básica

CEIM - Centro de Educação Infantil

CENP - Coordenadoria de Estudos Pedagógicos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCN(s) - Diretrizes Curriculares Nacionais

DESUP - Diretoria de Ensino Superior

E.F – Ensino Fundamental

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil

FEBE - Fundação Educacional de Brusque

FEDAVI - Fund. Educacional do Alto Vale Itajaí

FERJ - Fundação Regional Jaraguense

GERED - Gerência Regional de Educação

GE - Grupo de Estudo

GT – Grupo de Trabalho

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - O *Mercado Comum* do Sul

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

PCN(s) - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

P.P.T - Preparação Para o Trabalho

Prof^a - Professora

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SMEL - Secretaria Municipal de Educação de Lages

U.E - Unidade Escolar

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade do Federal de Santa Catarina

UNC - Universidade do Contestado

UNESC - Universidade do Extremo- Sul Catarinense

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

UNIVALLE - Universidade da Região de Joinville

UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento das produções científicas em Arte e Educação com alguma interface com a pesquisa.

Quadro 2 - Informações sobre os cursos de Arte-Educação: titulados pela UNIPLAC.

Quadro 3 - Distribuição de cursos e alunos/professores do Programa Magister (por instituição). Fonte: DESU/SED (01/1998).

Quadro 4 - Processo seletivo Programa Magister (semestral).
Fonte: SED/DESU (1998, p.11).

Quadro 5 - Informações dos cursos, Arte-Educação formadas - UNIPLAC.

Quadro 6 - Informações dos cursos, Arte-Educação não concluído - UNIPLAC.

Quadro 7 - Jornada semanal de trabalho (nomenclatura usada na época).

Quadro 8 - Professores habilitados em artes visuais que ingressaram nas escolas do município de Lages e região.

Quadro 9 - Professores em formação em Artes Visuais em 2009 e que atuam nas escolas de Lages e região.

Quadro 10 - Professores habilitados em Artes Cênicas que ingressaram nas escolas do município de Lages e região.

Quadro 11 - Professores habilitados em música que ingressaram nas escolas do município para ministrar Artes Visuais em Lages e região.

Quadro 12 - Professores que estão cursando música que já ingressaram nas escolas do município de Lages e região.

Quadro 13 - Concurso para professores de nível fundamental - Prefeitura Municipal de Lages (2003) - Fonte: www.lages.com.br.

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho documental, envolvendo pesquisa de campo, investigou o processo de inserção e as condições de trabalho dos professores com titulação em Arte, na escola, a partir da inclusão da disciplina de Artes no currículo escolar, determinada pela legislação brasileira. A pesquisa recupera o contexto dessa inserção, fazendo uma retrospectiva histórica da interface Arte e escola no Brasil, lutas e conquistas, passando por referências como Herbert Read (1948), Ana Mae Barbosa (1989), Maria Heloísa Ferraz e Maria Rezende Fusari (2001). A exploração de bancos de dados acadêmicos sobre a temática em foco revelou que havia uma lacuna nas pesquisas, na área de Artes, que raramente abordavam as condições de trabalho destes professores e as dificuldades específicas que enfrentam no seu cotidiano profissional. O problema surgiu da constatação local, no caso de Lages/SC, onde atuamos como professora de Artes na rede municipal, de que significativa parte dos titulados, no único curso de licenciatura em Artes da região, não atuam como professores nas redes escolares. O curso está ameaçado de fechar por falta de interessados. Enquanto isso, constatamos, por meio do mapeamento realizado, que a maioria das disciplinas de Arte são ministradas nas escolas por professores sem formação específica. Faltam professores titulados nas escolas, mas também sobram professores titulados fora das escolas! Preocupações desse tipo estão nos discursos dos docentes, nas redes sociais por exemplo. Daí a importância de mapear, ao menos quantitativamente, o processo de inclusão no caso de Lages, desde a implantação da disciplina nos currículos escolares, nas redes municipal (2004) e estadual (1999). A dissertação está organizada em cinco capítulos, nos quais abordamos: 1) a construção do problema de pesquisa, 2) mapeamento das pesquisas brasileiras na área específica, 3) as diferentes legislações (relativas à Educação, incluindo também um estudo do lugar atribuído às Artes na Constituição brasileira), 4) o histórico dos titulados nas diversas modalidades de formação de professores na área de Arte realizados em Lages (UNIPLAC) e 5) a inserção dos professores de Arte no campo de trabalho, a partir de dados empíricos e, também, situando a precariedade das condições de trabalho desses docentes com relação às mudanças recentes do mundo do trabalho, na globalização, a partir dos trabalhos de Ricardo Antunes (2002) e Giovanni Alves (2004). Por fim, fazemos uma discussão final que serve também de conclusão. Nessa discussão, sobretudo a partir de Reinaldo Fleury (2008), que se inspira nas teorias de Michel Foucault, retomamos um dos fatos que desencadeou a pesquisa: a difundida ideia de que Arte é ‘fazer bagunça’, para mostrar que a

dificuldade de inserção dos professores de Arte na escola, também se deve à especificidade de seu fazer, que se confronta com a cultura escolar, caracterizada pelo regramento, disciplinamento e padronizações. A Arte ameaça e desestabiliza o espaço/tempo estruturado da sala de aula tradicional, bastante semelhante em todas as demais disciplinas. Essa padronização do espaço e do tempo é pouco favorável para o trabalho com arte. A pesquisa sinaliza a importância da continuidade das lutas dos professores de Arte pelo direito a contribuir com a educação das novas gerações.

Palavras chave: Arte, Educação, formação de professores de arte, trabalho precarizado

RESUMEN

Esta pesquisa (investigación), de cuño documental, envolviendo pesquisa de campo, investigó el proceso de inserción y las condiciones de trabajo de los profesores con titulación en Arte, en la escuela, a partir de la inclusión de la asignatura de Artes en el currículum escolar, determinada por la legislación brasileña. La pesquisa recupera el contexto de esa inserción, haciendo una retrospectiva histórica de la interface Arte y escuela en el Brasil, luchas y conquistas, pasando por referencias como Herbert Read (1948), Ana Mae Barbosa (1989), Maria Heloísa Ferraz y Maria Rezende Fusari (2001). La exploración de bancos de datos académicos sobre la temática en foco reveló que había un vacío en las pesquisas, en el área de Artes, que raramente abordaban las condiciones de trabajo de estos profesores y las dificultades específicas que enfrentan en su cotidiano profesional. El problema surgió de la constatación local, en el caso de Lages/SC, donde actuamos como profesora de Artes en la red municipal, de que significativa parte de los titulados, en el único curso de licenciatura en Artes de la región, no actúan como profesores en las redes escolares. El curso está amenazado de encerrar por falta de interesados. Minetras tanto, constatamos, por medio del mapiamiento realizado, que la mayoría de las asignaturas de Arte son ministradas en las escuelas por profesores sin formación específica. Faltan profesores con título en las escuelas, mas también sobran professores titulados fuera de las escuelas! Preocupaciones de ese tipo están en los discursos de los docentes, en las redes sociales por ejemplo. De ahí la importancia de mapiar, al menos cuantitativamente, el proceso de inclusión en el caso de Lages, desde la implantación de la disciplina en los currículos escolares, en las redes municipales (2004) y estales (1999). La dissertación está organizada en cinco capítulos, en los cuales abordamos: 1) la construcción del problema de pesquisa, 2) mapiamiento de las pesquisas brasileñas en el área específica, 3) las diferentes legislaciones (relativas a la Educación, incluyendo también un estudio del lugar atribuido a las Artes en la Constitución brasileña), 4) el histórico de los titulados en las diversas modalidades de formación de profesores en el área de Arte realizados en Lages (UNIPAL) y 5) la inserción de los profesores de Arte en el campo de trabajo, a partir de datos empíricos y, también, situando la precariedad de las condiciones de trabajo de esos docentes con relación a los cambios recientes del mundo del trabajo, en la globalización, a partir de los trabajos de Ricardo Antunes (2002) y Giovanni Alves (2004). Por fin, hacemos una discusión final que sirve también de conclusión. En esa discusión, sobretudo a partir de Reinaldo Fleury (2008), que se inspira en las teorías de Michel Foucault, retomamos uno de los hachos que desencadenó la pesquisa: la difundida ideia de que Arte es “hacer relajo”, para mostrar que la dificultad de inserción de los profesores de Arte en la escuela, también se debe a la especificidad de su hacer, que se confronta con la cultura

escolar, caracterizada por el regramiento, disciplinamiento padronizaciones. El Arte amenaza y desestabiliza el espacio/tiempo estructurado de la sala de clase tradicional, bastante semejante en todas las demás asignaturas. Esa padronización del espacio y del tiempo es poco favorable para el trabajo con arte. La pesquisa señala la importancia de la continuidad de las luchas de los profesores de Arte por el derecho a contribuir con la educación de las nuevas generaciones.

Palabras clave: Arte, Educación, formación de profesores de arte, trabajo tornado precario.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	3
AGRADECIMENTOS	4
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	6
LISTA DE QUADROS	9
RESUMO.....	10
RESUMEN	12
INTRODUÇÃO	15
1. PERGUNTAS E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA	35
2. MAPEAMENTO DAS PESQUISAS PERTINENTES OU ESTADO DA ARTE	40
3. O ENSINO DE ARTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: LUTAS, CONQUISTAS, CONCEPÇÕES E NOMENCLATURAS	49
4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE EM LAGES/SC.....	75
4.1. Breve contextualização	75
4.2. O Programa Magister em Lages	79
4.3. Os cursos de Arte na UNIPLAC (Lages)	83
5. A PRECÁRIA INSERÇÃO/INCLUSÃO DE PROFESSORES DE ARTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS: O CASO DE LAGES.....	93
DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	132
BIBLIOGRAFIA	137
ANEXO	140

INTRODUÇÃO

"A arte é, foi, e ainda é o elemento essencial da consciência humana"
(Herbert Read)

Início este trabalho de pesquisa apresentando alguns elementos da minha trajetória acadêmica e profissional, que recupero a partir de vivências associadas aos temas que permeiam a temática da investigação. Considero importante para o leitor compreender a minha caminhada e as escolhas que fui realizando durante o percurso. Pretendo apresentar não apenas os estudos e levantamentos desenvolvidos (ou seja, os resultados), mas também, e em especial, algumas experiências marcantes (processos), que originaram o interesse pelo tema e contribuíram para o delineamento do objeto de pesquisa propriamente dito.

A Arte nem sempre fez parte de minha vida escolar; refiro-me aqui à estrutura curricular do Ensino Fundamental da década 1970, quando eu era ainda muito jovem. Nessa época cursei como aluna a disciplina *Preparação para o Trabalho* (PPT), cujo objetivo era preparar os alunos para o mercado de trabalho ou, no caso das meninas, ensinava-se trabalhos manuais como bordar, pintar panos de prato, fazer tricô e crochê, e aos meninos trabalhos manuais: limpar o pátio, fazer pequenos consertos domésticos, trabalhar na horta e reformar algum móvel.

Mais tarde descobri, com Ferraz e Fusari (2001), que a produção em Arte mantém uma estreita ligação com as práticas sociais, em determinada etapa da história da Educação Brasileira o ensino artístico no âmbito escolar esteve comprometido com o Ensino Técnico. O objetivo era voltado em uma preparação para o trabalho (PPT) e enfatizando o estudo do desenho técnico e artístico, tendência que tive a oportunidade de vivenciar.

Segundo Ferraz e Fusari seguindo o pensamento de Eisner, essa ideia de preparação para o trabalho (P.P.T) envolvia a necessidade de formar um indivíduo flexível, que fosse capaz de mudar de emprego pelo menos uma vez na vida e, conseqüentemente estar preparado para desempenhar mais de uma tarefa. Ana Mae Barbosa (2005) vai buscar as origens históricas mais profundas desse tipo de pensamento e concepção e mostra que elas representam uma herança da época da escravatura, a qual a autora também aproxima da lógica da ideologia neoliberal, que permeia praticamente toda a rede de relações na sociedade contemporânea, influenciado-nos direta ou indiretamente. A esse respeito, Barbosa (2005, p. 13) expressa que:

Encontramos na história do ensino da arte no Brasil a configuração da visão da arte como preparação para o trabalho, no fim do século XIX, ancorada nas idéias de Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio César Pereira Borges. Mas, com uma conotação libertária ligada ao antiescravagismo e à aparentemente nobre preocupação de preparar os escravos recém-libertos para conseguir empregos. Não deixavam de ser tão hipócritas como os neoliberais de hoje, que querem que tudo continue o mesmo. Eles ganhando muito dinheiro às custas de manter a maioria na instabilidade empregatícia.

Ou seja, diante da imposição da Lei que acabou com a escravatura (1888), os senhores de escravos tiveram que recorrer à outra forma de manter a mão-de-obra, não mais gratuita, mas o mais barata possível. Dessa maneira continuavam lucrando e, principalmente, mantinham-se no controle dos trabalhadores, mão-de-obra barata e lucro, características presentes na política neoliberal, vigentes na sociedade contemporânea, conforme Barbosa.

Durante o período em que cursei o Ensino Médio, já na década 1990, pertencia à estrutura curricular o ensino de arte; nessa etapa nos ensinavam a usar a régua (fazer margem na folha), a pintar com lápis de cor, começando com a tonalidade mais clara até a mais escura, fazer molduras, murais das datas comemorativas, dentre outras atividades consideradas indispensáveis ao desenvolvimento da criatividade e habilidades tidas como essenciais aos alunos que logo ingressariam no mercado de trabalho.

Anos depois, iniciando minha atuação específica como professora de Arte no Ensino Fundamental, passei a ouvir com frequência depoimentos de colegas professores de outras disciplinas com relação à minha chegada na escola: “que bom! Agora temos professor para fazer o mural das datas comemorativas”; chamou a minha atenção o fato daqueles professores possuírem uma concepção muito próxima daquela que havia orientado meus estudos de Ensino Médio uma década antes, sinal claro de um ‘atraso’ em relação à evolução de outras esferas da sociedade (como a tecnológica, por exemplo). Posteriormente descobri que essa visão restritiva e tecnicista sobre a Arte tão somente se preocupava com as necessidades de instrumentalizar mão de obra para a indústria nascente no Brasil (o Desenho Técnico, por exemplo), concepção muito distinta daquela reservada às elites no Brasil Colônia e também daquela proposta no contexto democrático da Constituição de 1988, como veremos no capítulo três.

Ao concluir o curso de Magistério (1999/2), apesar de já trabalhar na Educação Infantil há dois (02) anos, não ingressei no curso de Pedagogia porque ouvia falar que tal graduação não era muito diferente do Magistério. Porém precisava fazer uma escolha para ingressar na Universidade no início do próximo ano (2000); optei então pelo curso de Educação Artística, que iniciava na UNIPLAC/Lages naquele ano, em que iniciaria a primeira turma regular. Nesta mesma época estava em andamento uma turma de Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas do Programa Magister¹, do qual trataremos em detalhe no capítulo quatro.

No caso do curso, Regime Magister um dos critérios de seleção era que o professor já estivesse atuando na disciplina de Arte, mas ainda não fosse graduado. Já para a primeira turma de graduação em Educação Artística, que iniciou em 2000, o processo de ingresso foi por meio do tradicional exame vestibular. Aprovada no exame ingressei no curso de graduação no primeiro

¹ O Programa Magister, criado em 1995 pela Diretoria de Ensino Superior - DESU/SED foi uma ação do governo do Estado de Santa Catarina que pretendia qualificar a Educação por meio de formação de professores das áreas mais deficitárias do magistério catarinense. O objetivo foi o de incentivar os professores leigos que lecionavam alguma disciplina, sem formação para tal, a se titularem em nível superior nessas áreas. O Programa Magister favoreceu alunos que até aquele momento não teriam tido condições financeiras para custear o curso; a Secretaria do Estado responsabilizou-se em pagar integralmente as mensalidades dos alunos (a UNIPLAC é uma Universidade Comunitária, não gratuita).

semestre de 2000; iniciava minha paixão pela Arte e, sobretudo, pelo Ensino de Arte. Durante o curso pude perceber que a formação em Arte que tivera na escola era muito limitada e se enquadrava na perspectiva tecnicista com escassa perspectiva cultural. Percebi que pouco se trabalhava a História da Arte na escola (ao menos onde eu tinha estudado), e tampouco se exploravam as manifestações artísticas presentes na cidade ou na região. A perspectiva profissional se mostrava plena de desafios, um terreno virgem a desbravar, e isso me entusiasmava.

Concluída a graduação, no final de 2003, prestei concurso para disciplina de Arte junto à Prefeitura Municipal de Lages (PML) e fui classificada.

No primeiro semestre de 2004 teve início a minha primeira experiência como professora de Arte em uma turma da então 5ª série (hoje 6º ano)² do Ensino Fundamental³: alunos que até então não haviam tido ensino da Arte ministrado por professor com formação específica na área. Assumi três unidades escolares, para completar uma carga de 20 horas semanais (este aspecto será abordado no quinto capítulo).

Nessa época, oito anos já tinham se passado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), documento que incluiu a disciplina de Arte⁴ como obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Porém, nas escolas municipais de Lages a Lei acabou sendo aplicada mais tarde. Entre a aprovação da lei e a sua implementação local passou-se quase uma década. O município naquele momento não contava com contingente de profissionais qualificados em número suficiente para o cumprimento da Lei. O primeiro curso de graduação para formar professores de Arte teve início em Lages no ano seguinte à aprovação da

² Em 2005, pelo parecer do Conselho Municipal de educação nº 111/05, seguindo orientações do MEC, a Secretaria Municipal de Educação implantou os nove anos para o Ensino Fundamental.

³ Empregaremos E.F. para Educação Fundamental.

⁴ Segundo Xavier (2010) - que responde pela Coordenação da área específica de Artes da rede municipal de ensino de Lages em 2010 - houve algumas experiências com ensino de Arte neste sistema maneira pontual na década de 1990 (logo, anteriores à implantação legal), em algumas escolas que continham uma proposta de atendimento social. Tratava-se de alguns projetos federais, no caso do Centro de Atendimento Integral à Criança (CAICs), ou municipais, como o Projeto Assistência ao Menor e ao Adolescente (AMO), ao qual a Escola Aberta Aline Giovana Schmidt encontrava-se vinculada, desenvolvendo então aulas de arte. Essas aulas eram voltadas em geral à confecção de trabalhos manuais, desenho geométrico e técnicas pouco contextualizadas no campo artístico reconhecido como Arte.

LDBEN, em 1997, como detalharemos adiante. Mas, só começou a titular quatro anos depois.

Nessa primeira experiência como professora de Arte pude estabelecer um diálogo inicial com os alunos, no qual levantei as noções, informações e conhecimentos que eles tinham sobre arte num breve diagnóstico. Em tal atividade propus que eles se apresentassem e relatassem o que entendiam por arte (considero fundamental conhecer o grupo de alunos para então programar ações pedagógicas que realmente contribuam para a construção do conhecimento em sala de aula). Nessa ocasião, os alunos externaram diversas manifestações sobre o significado da arte, tais como: “arte é desenhar e pintar”, “arte são cores primárias, secundárias”. E, a mais surpreendente para mim foi: “arte é fazer bagunça!”. Indaguei com o aluno que deu essa resposta por que ele achava que arte era fazer bagunça? Ele respondeu: “ahh professora!! Sempre que a gente está brincando, desarrumando alguma coisa a minha mãe diz que estou fazendo arte!”.

Chamou minha atenção a explicação daquele aluno, assentada na expressão popular, e tão frequentemente proferida no meio familiar, na rua ou mesmo na escola, sempre em tom de advertência, reprimenda ou censura: “já está fazendo arte”!!!???

Nesse contexto Fausto Santos (2003), em *A Estética Máxima*, cita a frase dita por uma mãe a respeito da arte, frase semelhante a que eu ouvi de meu alunos: “tu não me faças mais arte porque arte não serve para nada”!. Nesse sentido, Santos (2003, p. 85) deixa mais clara essa ideia de inutilidade que associamos à arte:

Podemos pensar qual seria o complemento da frase dita com todo rigor do amor materno: tu não me faças mais arte porque arte não serve pra nada. Não serve para nada porque é inútil. Sabemos que há quem chegue a pensar que é justamente aí, na sua inutilidade, que reside toda a dignidade da arte.

A arte da criança e a arte do adulto são diferentes, porque eles vêem o mundo de forma diferente, não há como compará-las. A criança se expressa por meio da arte; ela é de certa forma natural e espontânea, e cada (re) ação

da criança é uma fase de descobertas, é sua curiosidade que aparece no toque, no sentir.

Nesse entendimento, a Arte escapa ao utilitarismo. Talvez por isso não combine com a escola, seja difícil seu diálogo com nossa escola, que valoriza a prática, apesar de se dizer transmissora de conhecimentos e tradições. A partir daí posso compreender melhor a colocação de meu aluno e entender a forma de pensar de sua mãe. “tu não faças mais arte!” é a manifestação de uma mãe perante alguma manifestação que seu filho fez e que ela desaprova. Pais, professores, profissionais, o povo em geral, utilizam-se da expressão que associa o termo arte a uma ação ou atitude inconveniente, excessiva, negativa, transgressora de regras, malcriada, enfim, algo que uma criança bem educada não deveria fazer!

Passei na época a pensar que essa ideia generalizada que eu constatava dia a dia se devia ao entendimento superficial que os professores de outras áreas tinham sobre os objetivos e as contribuições do ensino de Arte na escola (pouco se trabalha Arte na estrutura curricular das demais licenciaturas); e por estarem impregnados desse pré-conceito com relação à Arte, tendiam a considerá-la hierarquicamente inferior, dispensável, associando-a a travessuras. Não raro, reclamando que a aula de Arte se reduz a “fazer bagunça”, indicando que ela perturba a ordem ou incomoda. Essa situação ficava mais clara quando a disciplina Arte era notada pelos outros professores (e até pela direção), principalmente pela movimentação dos alunos. Ou seja, pelo barulho que causavam, ou ainda pelo fato dos alunos não trabalharem necessariamente quietos ou sentados, como ocorre de costume acontecer nas disciplinas com maior tradição (matemática, língua portuguesa etc.). Essas manifestações que mechem com a rotina, são muitas vezes motivo de conflito, consideradas indisciplina, provavelmente porque destoam, saem do padrão escolar habitual, gerando críticas por parte dos observadores, ao mesmo tempo em que geram posturas críticas dos alunos frente a situações rotineiras.

Percebia como professora de Arte certa pressão por parte de direção e dos colegas, no sentido do que se esperava de um bom professor ou de uma

boa aula: ter disciplina⁵, (como tradicionalmente entendida), ter o famoso domínio de classe. Esses pareciam ser considerados os requisitos básicos para o profissional desenvolver um bom trabalho, sem ser tachado de incompetente, ou até correr o risco de perder seu emprego. Era inquietante! Até aí tratava-se de reflexões de uma professora em início de carreira, mas que compreendia claramente que, na escola, o fundamental é a construção do conhecimento e a formação de valores e atitudes indispensáveis à vida dos alunos. E, claro, que estes saibam portar-se como as situações e ambientes exigem.

No final da minha primeira semana de trabalho profissional já havia passado em todas as turmas que me foram designadas: “apenas” 22 turmas da então 5ª a 8ª séries do E.F. Nesse início de jornada constatava que a maioria dos alunos tinha uma ideia bastante semelhante à pronunciada por aquele aluno, a respeito da arte. Associando a Arte à bagunça tive a impressão de que as crianças chegavam à escola com essa noção inculcada de que fazer arte é fazer algo errado, contrário às regras distante do que se entende por politicamente correto e que não devia ser feito. E então me perguntava: como fica a cabeça da criança e dos pais se a escola é vista como lugar de aprender a fazer coisas “certas”? A escola vai agora também ensinar a fazer coisas erradas? Onde fica a construção do conhecimento em Arte? Afinal, qual a principal contribuição da escola na atual sociedade? Essa noção de senso comum está muito incrustada na mentalidade das pessoas, que na maioria das vezes têm pouco acesso à cultura. O que constitui um desafio para a escola enquanto lugar privilegiado para a socialização de saberes e, especialmente, para os professores de Arte que tratam (ou deveriam tratar!), com muita propriedade dos conhecimentos das artes e da cultura, propiciando práticas interdisciplinares e uma abordagem multicultural dos saberes universais.

Em consulta ao Dicionário Silveira Bueno (1999), deparei-me com elementos que justificam essa associação popular entre arte e bagunça tão propagada nas escolas. No verbete Arte, encontramos: “Conjunto de preceitos para a perfeita execução de qualquer coisa, artifício; ofício; profissão; indústria;

⁵ Nas considerações finais abordaremos o tema da disciplina e controle escolar a partir de Fleuri (2008).

astúcia; habilidade; **travessura; magia; feitiçaria**". Pode-se observar que Bueno inclui na sua definição de arte o termo "travessura", frequentemente mencionado no cotidiano escolar, significando: desenvoltura ou traquinice. Segundo Bueno, desenvoltura é esperteza e traquinice é conceituada como um ato, um efeito.

Basta conversar com algumas pessoas para constatar que a ideia que elas fazem do que seja arte é confusa, vaga e, infelizmente, em geral, distorcida. Ainda mais se tratando de Educação, mais especificamente do ensino da Arte.

Neste ponto faz-se importante retomar meu início de carreira como professora de Arte, quando me deparava com a seguinte situação: qualquer atividade apresentada aos alunos, e que fosse diferente daquelas que estavam habituados na rotina escolar gerava uma pergunta cheia de estranhamento: "mas isso é arte"? Recordo-me que ao mostrar-lhes uma obra contemporânea, por exemplo, algumas das obras de Marcel Duchamp (1887-1968) tais como *Roda de Bicicleta* (1913) e *A Fonte* - às vezes também chamado de *Urinol* (1917) -, fazia com que os alunos trocassem olhares assustados e perguntas incrédulos: "isto é arte professora"??

Comentários diversos, controversos, sinceros... mas relevantes e reveladores, os quais pouco a pouco conduziam os pupilos à investigação, aos questionamentos, e possibilitavam a (re)formulação de conceitos: o que é arte? Isso é arte? O que pode ou não ser considerado arte na sociedade contemporânea...? Uma nova forma de ver surgia, a educação do olhar, da sensibilidade, indispensáveis à educação estética: uma das prioridades do ensino de Arte contemporânea.



Roda de bicicleta (1913)



A fonte (1917)

Com o passar do tempo, além da experiência como professora e do crescente apreço pelo ensino de Arte, sentia ‘na pele’ a **desvalorização** a que o ensino de Arte era submetido dia a dia. Apesar das conquistas da área, ainda hoje é considerada secundária e de menor importância no universo escolar. Alguns autores auxiliaram-me a entender melhor as razões do que experimentava no cotidiano da experiência docente. As leituras foram permitindo tomar consciência de que, para compreender por que a Arte é vista como disciplina sem importância, precisamos voltar o olhar para o passado, percorrer as tendências passadas. Só assim entenderemos os vários conceitos que giram em torno da Arte e do seu ensino.

Segundo Biasoli (2007) “a **desvalorização** da Arte e de seu ensino é fruto de um processo histórico, uma herança da nossa colonização, ora concebida como um trabalho manual, ora um acessório cultural”, ideia que complementa a passagem que trouxemos acima de autoria de Barbosa.

E essa desvalorização da Arte e do seu ensino estaria também vinculada, como veremos adiante, à falta de reconhecimento, ou de conhecimento mesmo, por parte do professorado (da cultura escolar) da Arte como uma forma importante de conhecimento; tão importante quanto o conhecimento científico⁶.

Torres e Salomé (2006, p.1) em seu artigo *Da livre expressão ao tecnicismo: discutindo a indisciplina nas aulas de arte*, dizem que a pouca importância atribuída à Arte na escola é...

[...] decorrente do desgaste e da **desvalorização**⁷ das aulas de arte ao longo do tempo, por conta de uma errônea interpretação das teorias da **livre expressão**, partindo do princípio que a chamada “**bagunça**” pode ser resultante de uma insatisfação por parte dos alunos que não querem se envolver com uma disciplina que carregue o estigma de ser confundida com recreação ou desenho “livre”. **Este peso histórico que a arte na escola carrega, é fruto de um percurso de ausência completa de significação acerca da fundamentação teórica e do real papel da arte na escola e na sociedade.**

⁶ Ver no capítulo terceiro como a Arte aparece na Constituição Brasileira de 1988, lado a lado da Ciência como um dos princípios que deve reger a educação para a cidadania e soberania nacionais.

⁷ As palavras grifadas nas citações são grifos da autora.

Papel este que fortalece o vínculo entre os sujeitos e a sua comunidade e o sentido de pertinência social e, sobretudo, histórico-cultural. Visto que uma pessoa que desconhece a sua identidade cultural, dificilmente tomará posse do rico legado que se constitui o patrimônio histórico, artístico e cultural da humanidade, que é, por sua vez, composto pelos elementos locais e regionais. Reforço que uma pessoa que não conhece, e por isso não tem a chance de valorizar os bens culturais e artísticos que estão perto de si, na sua comunidade, terá dificuldade de apreciar e valorizar os bens culturais que pertencem à humanidade e, portanto, também se desconhece enquanto ser social pertencente à civilização. Está ao alcance e é função da disciplina de Arte fazer esta parte do trabalho de formação do cidadão. E este aspecto está claramente expresso na Constituição Brasileira de 1988. Porém, é abordado ainda de maneira insuficiente nas pesquisas sobre Arte e talvez menos ainda na formação de professores de Arte, como veremos nos capítulos três e quatro.

Ainda discorrendo acerca de tal vertente, Torres e Salomé (2006) mostram-nos seu apogeu no Brasil em meados da década de 1960, quando a valorização da livre expressão levou professores a atitudes e ações extremas: tudo era permitido e a expressão dos alunos não poderia sofrer qualquer tipo de interferência por parte do professor, entendia-se que qualquer interferência atrapalharia o processo criativo do aluno.

As considerações de Torres e Salomé - sobretudo porque elas falam desde o lugar de formadores dos professores de Arte - revelam que a manifestação que ouvi dos meus alunos no início de carreira não é isolada e, talvez, seja de fato representativa de um retrato do universo escolar e do ensino da Arte. Indicam também uma direção para aprofundar o entendimento e a retirada dos empecilhos que dificultam o trabalho de arte na escola, a fim de que esta cumpra seu papel decisivo na formação da juventude na educação escolar básica de nosso país (no qual a população conhece tão pouca a respeito da nossa rica identidade cultural e artística).

A resistência que encontrava por parte dos alunos e também de alguns colegas professores em acolher a disciplina de Arte nos espaços escolares gerava certa angústia em mim, o que nutriu o desejo de pesquisar mais a fundo as razões do que experimentava em alguns momentos como rejeição. Para ter

certeza de que não estava equivocada quanto ao meu pensamento em relação à desvalorização da Arte e do seu ensino. Enfim, certificar-me que não se tratava apenas de uma dificuldade pessoal ou profissional individual. Procurei colegas que também lecionavam a disciplina de Arte em outras escolas do município: alguns com mais tempo no ensino de Arte, outros com menos tempo, mas que vivenciavam o dia a dia da sala de aula. Objetivava constatar se em suas realidades enfrentavam situações semelhantes às minhas. A partir de breves diálogos coletei depoimentos sobre o cotidiano na escola, relatos das dificuldades encontradas e das experiências positivas também. Dos 32 professores aos quais dirigi esse breve questionário obtive resposta efetiva de seis (06). Os escritos dos professores de Arte do município confirmaram que seu dia a dia continha dificuldades e angústias bem semelhantes às minhas;

Como por exemplo: a professora da escola (P1, 2008) declarou: “E teve várias atividades que muitos me crucificaram, por exemplo, quando eu trabalho com argila, carvão e outros materiais, eu sempre ficava chateada, mas depois explicava o porquê do trabalho, o objetivo e qual era a sua ligação com a arte, sempre tentava explicar e mudar as opiniões de arte não era fazer bagunça ou baderna como muitos dizem”.

O professor da escola de P2 (2008) escreveu: “Devido à falta de informação e estudo por falta dos próprios educadores das demais disciplinas escolares. Nossa condição perante a estes profissionais é ainda que: o profissional de arte é um professor de pouca importância dentro dos currículos escolares”.

O professor da escola P3 (2009) registrou que “devido à falta de conhecimento da direção e dos professores da escola que tinham em mente que o bom aluno é aquele que se mantém quieto dentro da sala e sentado no seu lugar, tomou-se como medida que aquela ação de tirar o aluno da sala prejudicaria a organização e a limpeza da sala, causando tumulto; decidiram cancelar o projeto com a argumentação que as aulas de arte eram só bagunça e as serventes estavam reclamando que as salas estavam sujas”.

Destaco aqui um dos aspectos positivos no olhar de P1 em seu depoimento: “Na escola que leciono há um ano, posso perceber muitas mudanças no decorrer deste período, sendo que aqueles que me criticavam,

agora são os que mais me elogiam, até um dia desses uma professora chegou pra mim e disse: quem me dera ter tido uma professora de artes igual a você, pois é uma professora que consegue fazer relação com tudo, se está trabalhando um assunto já consegue relacionar com outro”

Após ler os relatos dos professores de Arte do município de Lages, optei por ampliar a sondagem; senti curiosidade em saber como funciona o ensino da Arte em escolas de outras regiões do país.

Não havendo condições de ir a campo para obter os dados, decidi utilizar os recursos tecnológicos hoje tão disponíveis. Aproveitei então as redes sociais das quais participo para ampliar a coleta de depoimentos, com professores de Arte de outras cidades e estados. Embora essas redes não tenham caráter acadêmico, há comunidades de professores de Arte na *Internet* que favorecem intercâmbios virtuais propondo a discussão de temas relevantes para o ensino da Arte. Digamos que iniciei o meu “estado da arte”, desta maneira informal, pelas redes sociais. Uma das fontes foi à comunidade *História da Arte no Orkut*⁸ que visitei pela primeira vez em janeiro de 2009. Qualquer pessoa pode ingressar em uma comunidade *na Internet*, sendo que elas não possuem limite de participantes, oferecendo, entre outras opções, fóruns de interesse comum aos participantes. Assim, se alguém se interessa por Arte, futebol ou qualquer outra temática pode buscar uma comunidade compatível com a questão de sua preferência, e deixar suas contribuições, conhecer o que outras pessoas pensam, sabem ou fazem a respeito de determinado tema. A meu ver essa é uma das grandes contribuições da *Internet*: a possibilidade de interagir com pessoas de lugares e realidades diversas, com agilidade, praticidade e de maneira econômica.

Nas comunidades existem duas áreas de interação: o *fórum* e os *eventos*. O *fórum* funciona por meio de tópicos. Um participante formula um assunto, com um título e posta um texto, o que permite que todos os que acessam tal comunidade possam lê-lo e responder, deixar mensagens,

⁸O *Orkut* é uma rede social filiada ao Google, criada em 19 de Janeiro de 2004 com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. O sistema possui atualmente mais de treze milhões e oitocentos mil (13.800.000) usuários cadastrados (2009). O Brasil é o país com o maior número de membros, superando inclusive os EUA (www.biologo.com.br/orkut/sobre_o_orkut.html).

interagir. É possível dialogar por escrito no *Orkut*, porém não de forma instantânea, isto é, não em tempo real.

Embora não seja um recurso frequente para pesquisa, neste caso, para a finalidade exposta, pareceu importante e útil. Resolvi participar, procurei por meio da palavra-chave “Arte”, e para minha surpresa identifiquei várias comunidades. Entre elas, *História da Arte*, com 30.019 membros cadastrados até aquele acesso (16/01/09). Em caso de não haver uma comunidade sobre o assunto de nosso interesse específico, pode-se criar tanto uma comunidade como um tópico em algum grupo já existente.

Foi o que fiz, depois de muitas visitas, quando percebi que muitos dos participantes eram professores como eu, com o objetivo comum de ajudar e contribuir na formação uns dos outros e na busca de um ensino de Arte de qualidade e, conseqüentemente, construindo respeitabilidade e valorização da área de conhecimento junto à comunidade escolar. Após alguns meses de interação na rede decidi criar um tópico, intitulando-o “arte não é sinônimo de bagunça”, o qual postei na *Internet* em março de 2009 acompanhado de um breve texto provocativo, nos seguintes termos:

Quem já não ouviu alguém gritar “já esta fazendo arte!”, em um tom de crítica? Mestranda na área da Educação, estou pesquisando e escrevendo sobre o Ensino de Arte. Por que a arte é tão desvalorizada na escola? Por que os alunos não levam a área do conhecimento a sério? Por que eles acham que aula de arte é aula para se fazer bagunça?

Comecei então a refletir sobre essas questões e percebi que estes conceitos, ou pré-conceitos, têm uma origem, ou seja, o tempo todo, quando alguém faz alguma coisa que “as pessoas” acham “errada” diz-se que elas estão “fazendo arte”! A ansiedade em saber se esse pequeno texto era realmente representativo da realidade, moveu-me a verificar se surtia algum efeito em outras pessoas: se havia gerado alguma repercussão ou reflexão no público-alvo: os professores de Arte de outros cantos do país.

Passados dois dias visitei a página novamente para ver se alguém tinha deixado alguma reação ou mensagem. Para minha surpresa e alegria! Nove pessoas haviam postado suas observações e experiências. Fiquei ainda mais

surpresa quando diagnostiquei que os depoimentos postados faziam eco e pareciam retratar elementos semelhantes aos que eu descrevera de maneira sucinta, com relação ao ensino da Arte em minha região. As reações pareciam indicar que a pesquisa que empreendia não era vã, e as inquietações por tanto tempo genéricas ou vagas, pelo contrário, pareciam revelar um retrato muito próximo da realidade do ensino de Arte nas escolas do Brasil.

Um dos participantes postou o seguinte comentário (Participante 1 21/05/09): “a palavra arte pode ter vários significados, e em casa ela é usualmente usada como sinônimo de bagunça porque faz parte da cultura do povão. Só que no espaço escolar, mais precisamente nas aulas de Arte, a conotação deveria e deve ser outra, cabe ao professor saber ensinar aos seus alunos o real significado da Arte, valorizando-a como uma herança da humanidade, e se fazendo respeitar entre os outros professores. O aluno entendendo o real significado da Arte com certeza ensinará para os seus pais”. Outro participante declarou: “Esse é um tópico importante! Embora esteja afastada do ensino, me preocupa a situação que ainda perdura em nosso país. Na minha época de licenciatura, discutíamos sobre qual seria o lugar do ensino da Arte, pois corríamos o risco de ver a disciplina excluída do currículo escolar como obrigatória. Felizmente, a proposta⁹ (do ilustre Darcy Ribeiro) não passou. No entanto, de nada adianta a obrigatoriedade da disciplina se professores formados em Arte, especialistas, não ministrarem as aulas nos diversos níveis. Isso é sintoma do descaso com os anos iniciais da educação, que ainda não são vistos como fundamentais na formação da criança. A não presença do ensino de Arte na base da formação dos alunos pode ter efeitos devastadores: Crianças adestradas para reproduzir e colorir cópias de desenhos pré-fabricados simplesmente mata o verdadeiro desenho infantil”. Daí o medo do adolescente, no futuro escolar, nas séries seguintes de traçar uma linha sem régua, ou desenvolver propostas criativas e de autoria própria.

Um terceiro participante escreveu: “É difícil mensurar Arte. Sim, a Arte é produto de uma liberdade que espanta os pais. Sim, é uma questão política e não cultural. Penso que esta denominação pejorativa da expressão “fazer arte” deve ter começado ou no final do século XIX ou no início do século XX, dadas

⁹ Refere-se à LDBEN 9394/96.

as bruscas modificações da Arte no Brasil naquele período. Seria crucial também verificar se essa expressão é só brasileira, se nós herdamos dos portugueses e se em outros países há uma expressão semelhante. Mas há mais algumas questões”.

P4 afirmou: “A arte contemporânea não é entendida pela grande maioria das pessoas, pois não tiveram uma proximidade com ela, não evoluíram com ela - hiato irreversível na Educação. O povão consegue apreciar só até o impressionismo. Depois do impressionismo fica difícil para as pessoas entenderem, porque o olhar não foi educado devidamente. Lembro-me bem das aulas de Arte da minha geração: colégio de freiras: aprendi a bordar. Agradeço à freira paciente, mas onde estava o professor de Arte naquela época? Nem existia”.

P5 escreveu: “E outra questão: Em nossa sociedade em que tudo tem que ter um conceito, uma definição clara, falar de Arte se apresenta como mais um problema: como definir Arte hoje? Como dar importância (falo das pessoas imbuídas pelas Diretrizes do “sistemão”) a uma coisa, a uma disciplina que é extremamente difícil de conceituar ou definir!”

Os depoimentos postados no tópico que inseri nessa comunidade do *Orkut* confirmaram que em outras regiões do país ocorrem situações não muito diferentes das vivências dos professores de Arte da cidade de Lages. A diversidade de lugares foi um fator bastante expressivo: participaram do Fórum *Arte não é sinônimo de bagunça!* Educadores dos seguintes estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Alagoas, e Distrito Federal, todos com formação e experiência na área de Arte.

Entusiasmada com o resultado da incursão virtual, continuei investindo nessa via, e acessei o *site* do *Instituto Arte na escola* (<http://www.artenaescola.org.br>): espaço virtual frequentado pelos professores de Arte, a fim de socializarem suas experiências do cotidiano da sala de aula. A sua criação foi consequência da institucionalização do *Projeto Arte na Escola*, em 1989, pela Fundação *IOSCHPE*, com o objetivo de incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua do professor de Ensino Básico, averiguando e qualificando processos de aprendizagem. São 55 Polos em todo o Brasil, beneficiando 48 cidades de 24 Estados brasileiros (incluindo um no

Distrito Federal), articulados por um mesmo ideal: melhorar o ensino de arte no país. A rede *Arte na Escola* reúne universidades, instituições culturais e educacionais, que qualificam professores dos níveis Infantil, Fundamental e Médio e os estimulam a formar jovens mais perceptivos, criativos e críticos de sua realidade. Na região de Lages o polo Arte na escola passou a funcionar desde 2005 e reúne os professores na primeira quarta-feira de cada mês, nas dependências da UNIPLAC, sob a coordenação da professora Nanci Alves da Rosa, oferecendo palestras e mini-cursos, nas quais o professor de arte é protagonista, trazendo discussões e reflexões sobre o ensino da arte na contemporaneidade, tendo espaço para apresentar projetos e ações bem sucedidas na sua prática escolar e estabelecendo trocas de ideias e informações entre pares.

Garimpendo os debates do Fórum da comunidade *Instituto Arte na Escola*, considereei muito pertinente a preocupação de Silvia Pillotto¹⁰ com o futuro dos cursos de Arte em nosso estado de SC, isto é, com a continuidade das licenciaturas nas universidades. Tal preocupação é semelhante a que constatei na realidade vivenciada em Lages, tanto na formação superior nas licenciaturas em Arte, como, principalmente, na inserção desses novos titulados no campo de trabalho, isto é, nos sistemas educacionais, municipal e estadual. Os cursos têm cada vez menos alunos e há poucos titulados trabalhando, como veremos adiante. Esta situação pode ser grave, já que a qualidade do ensino de Arte depende de vários fatores; além da estrutura física das instituições e da necessidade de dispor de materiais adequados, depende primordial e fundamentalmente da formação dos profissionais, neste caso dos professores de Arte; não só da formação inicial, porém também de programas de formação continuada, a fim de assegurar a qualidade na sala de aula.

Pillotto (2006) ressalta a ameaça do fechamento de cursos de formação em Arte, o que infelizmente é uma constante em Santa Catarina, especialmente nas Universidades Comunitárias que sobrevivem das mensalidades dos

¹⁰ Professora nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville, que coordena o polo dessa cidade; Pillotto é pesquisadora e está a frente de um projeto de pesquisa intitulado "Processos de avaliação em Arte". Algumas de suas obras mais relevantes são: "Reflexões sobre o ensino das artes" (2000); "Arte e Ensino da Arte" (2004); "Processos curriculares em arte: da universidade ao ensino básico" (2005); "Gestão e conhecimento sensível na contemporaneidade" (2006).

alunos; não havendo procura suficiente de alunos, novas turmas não são formadas e não há novos ingressos de estudantes e consequentemente, menos titulados em Arte no futuro próximo, na região. Espaços como o liderado por Pilotto têm contribuído para unificar os professores e aliar forças políticas para que os nossos representantes valorizem e olhem para os nossos profissionais em cursos com a preocupação de preservá-lo, para que não nos tornemos profissionais em “extinção”.

A lei que assegura a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas é relativamente jovem (1996), mas não se desenvolveu como esperado, e a cada dia trava-se uma batalha para a consolidação do ensino de Arte nas escolas, para garantir a sua contribuição na formação de pessoas mais sensíveis aos fenômenos artísticos e culturais, reafirmando a necessidade de continuar as lutas. Parafraseio Herbert Read (1948) e destaco o caráter humanizador da arte como sendo eterno, pois desde os primórdios da humanidade durante todo o processo civilizatório e de desenvolvimento em todas as esferas, o ser humano sempre teve necessidade de algo que lhe possibilitasse expressar-se e compreender o mundo à sua volta de uma maneira particular. Mas que, ao ser socializada, se tornasse universal: Eis a arte. E na escola isso é fundamental na formação dos alunos exercitando sua cidadania, pois a Arte reforça essa questão de pertinência a um grupo ou sociedade, conforme já relatei e aprofundarei mais adiante nesta pesquisa.

Acompanhando estas discussões em vários espaços como os descritos, fui tomando consciência de que o professor de Arte, apesar de ter seus direitos adquiridos por lei, precisa ser criativo e inovador, não só na arte, porque falta-lhe conquistar o respeito da escola e da sociedade. Fundamentando estas discussões, Ferraz e Fusari (2001, p. 53), afirmam que:

[...] o professor de arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade. O professor de arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar os alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte.

Percebemos que a LDBEN 9394/96 resultou das lutas de professores que têm consciência da importância desse aprendizado e valorizam o ensino da Arte como uma dimensão fundamental para a formação das novas gerações. A implementação da lei é lenta, também não tem sido fácil aplicá-la, como procuraremos evidenciar em detalhe por meio da pesquisa de campo, focando o município de Lages.

Dessa maneira, inicialmente informal, e progressivamente mais acadêmica é que fui construindo meu objeto de pesquisa. De um problema do cotidiano escolar, por meio de compartilhamentos sucessivos com pares imediatos e distantes, as minhas buscas foram ganhando a configuração de um problema de pesquisa acadêmica. Passaram-se sete anos desde que obtive a titulação e iniciei minha vida profissional como professora de Arte. Ao tentar formular meu problema de pesquisa, percebo que ele vem se construindo há anos e se confunde com a minha própria construção de profissional do ensino de Arte, e carrega preocupações antigas que foram se sedimentando, ano após ano, e que busco recuperar nesta espécie de memorial, a fim de esclarecer o objeto e o método da pesquisa propriamente dita.

Esta pesquisa investiga - no contexto de uma retrospectiva histórica da interface Arte e escola no Brasil - como vem se processando ou deixando de se processar, a implantação do ensino da Arte nas escolas de Lages no período de 2004 a 2009, a partir das mudanças ocorridas na legislação brasileira. A pesquisa procura articular três dimensões do ensino de Arte: a legislação, a formação do professor e a sua inserção no campo de trabalho, pois para que a primeira se cumpra é necessário não só que o profissional seja capacitado, mas é preciso que ele seja incluído em algum dos sistemas educacionais, e que tenha garantidas as condições de tempo e espaço adequados para desenvolver o seu trabalho em consonância com os princípios da área. Por isso a relação entre essas três dimensões será analisada.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa assume uma perspectiva histórica no campo da Arte-Educação, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e empírica (no caso da pesquisa de campo inclui uma série de levantamentos e análise de dados qualitativos, bem como quantitativos de diversas fontes locais). Além de análise da legislação e a exploração de bancos

de dados de organizações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Científica (*SciELO*), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros. As incursões no campo empírico envolveram inicialmente uma série de levantamentos-piloto, junto a pares, por escrito ou nos fóruns virtuais acima descritos, um conjunto de consultas e levantamentos: sobre a formação de professores de Arte na UNIPLAC, e sobre inserção nas escolas na Secretaria Municipal de Educação de Lages e na 27ª Gerência Regional de Educação (GERED), órgão gerenciador das escolas estaduais de educação básica de Lages e região.

Entre os autores que fundamentam o trabalho de pesquisa, Ana Mae Barbosa é referência mais que indispensável para a área, não apenas por suas obras como também pela liderança que tem representado, teórica e politicamente. No que se refere ao ensino de Arte um conjunto de pesquisadores brasileiros, tais como Silvia Pillotto (2000), Carmem Lúcia Biasoli (2007), Ferraz & Fusari (1999, 2001), entre outros que contribuem pontualmente e subsidiam o estudo. Reinaldo Fleuri é convocado nesta pesquisa para contribuir com a discussão sobre as tensões ou confrontos que se estabelecem entre a cultura escolar, com forte caráter disciplinar e controlador, e algumas das características e funções da Arte.

Quanto à organização do trabalho apresentamos cinco capítulos, precedidos da Introdução e encerrados com uma discussão e considerações finais: 1) breve capítulo situando o problema de pesquisa; 2) o estado da arte, realizado a partir de fontes formais acadêmicas, em diversas bases e bancos de dados (mapeamento das pesquisas brasileiras pertinentes à temática); 3) em uma perspectiva histórica, discutimos as lutas e conquistas dos professores de Arte, que resultaram na inclusão da disciplina de Arte no currículo da Educação Básica (LDBEN 9394/96), permeados pelas diferentes concepções de Arte e de Arte-Educação e do seu papel na Educação; 4) também numa recuperação histórica trazemos a formação superior do professores em Arte em

Lages e, por último, 5) o processo de inserção/inclusão de professores de Arte nas escolas de Lages (campo de trabalho).

1. PERGUNTAS E PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

Os dados levantados revelaram que, entre 2001 e 2008, a UNIPLAC titulou 196 professores em Arte-Educação. Porém, em 2010, apenas quatro dentre eles são professores efetivos da rede Municipal de Ensino, e um número que ainda não obtivemos atuam como efetivos nas escolas do Estado. Em uma década, houve apenas um concurso municipal com três vagas e dois concursos no Estado. O aproveitamento dos titulados em Lages pelos sistemas locais de educação ainda é muito restrito. Um dado é no mínimo preocupante, e poderia caracterizar desperdício de investimento de tempo e recursos. O que está ocorrendo? Onde estão trabalhando os demais egressos da UNIPLAC? Migraram para outros municípios? Não estão trabalhando com Arte? Ou trabalham como artistas? Como explicar o fato dos profissionais titulados estarem “disponíveis”, mas não estão ministrando a disciplina para a qual foram formados? Quais obstáculos se interpõem entre legislação, formação e inserção no campo de trabalho, no caso as escolas? Será o caso de Lages representativo de outros municípios brasileiros? São perguntas que precisam ser desenvolvidas, visto a importância da educação estética, artística e cultural de nossas crianças e jovens.

Outro dado inquietante é que os cursos de formação vêm diminuindo a procura por parte dos estudantes. Ficaremos no futuro sem professores titulados em Arte nas escolas? Como explicar esta situação complexa e de certa forma paradoxal? As escolas necessitando de profissionais capacitados na área de ensino da Arte, esses sofrendo com entraves do não cumprimento da legislação.

As pesquisas sobre o Histórico da Arte na Educação existem e revelam as árduas lutas travadas nesta área e também as conquistas que analisaremos em detalhe no capítulo três, sendo a mais decisiva a da LDBEN 9394/1996: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Entretanto, esta inclusão da disciplina de Arte no currículo da Educação Básica, não se fez acompanhar de mecanismos que garantissem a inclusão do profissional titulado em Arte-Educação na escola!!! Uma das consequências deste fato fica muito visível no caso de Lages, uma década e meia após a aprovação da lei. Até que ponto este caso é representativo do que está acontecendo com o ensino de arte no Brasil é uma pergunta que fica por ser respondida. Observando nas escolas, a angústia e o desestímulo dos professores de Arte parece ter aumentado, e se traduz pela menor procura de estudantes pelo curso. Estariam, como denuncia Pillotto, as licenciaturas em Arte correndo o risco de acabarem?

Soma-se a este cenário (envolvimento de lutas, conquistas legais, construções sociais como, por exemplo: a criação dos cursos superiores em Arte. Para torná-lo mais dramático o litígio tem se estabelecido entre as diferentes disciplinas escolares, ou melhor, dizendo entre os professores de algumas áreas do conhecimento, que se veem envolvidos em uma disputa por espaço e, principalmente, por horas (tempo) de um turno escolar que não é elástico, que tem limites (uma manhã ou uma tarde).

À medida que novas disciplinas se tornaram obrigatórias por lei, parece óbvia a necessidade de ampliar o tempo semanal para que tais disciplinas tenham garantido o espaço no currículo e o tempo para um trabalho de qualidade. Entretanto, a carga horária semanal no Ensino Fundamental não foi ampliada para acolher as novas disciplinas, como artes visuais ou música. De modo que para incluir a disciplina de Arte foi necessário destituir de seu espaço outra disciplina, visto que a carga horária estava completa. “Despir um santo para vestir outro”! Evidentemente, algum professor ficará lesado; quem já ocupava o horário não quer abrir mão de seu direito ao trabalho com os alunos. Esta situação gerou e continua gerando conflitos crescentes, disputas e discórdias, e vai ao sentido

contrário a ações solidárias e cooperativas entre os docentes, em favor da educação dos alunos (o que é a prioridade da escola!).

Os professores veem - se em uma situação constrangedora, na qual precisam provar uns aos outros que a sua disciplina é mais importante para a formação do aluno do que a do outro colega. É neste contexto que os professores de Arte enfrentam dificuldades para demonstrar o valor da disciplina dentro da escola. Como hipótese, podemos levantar a ideia de que a precariedade das condições de trabalho é tão grande, que os professores de Arte não estão querendo enfrentá-las ou não estão querendo submeter-se a elas.

Considerando o histórico brasileiro, vivemos em um país no qual a educação escolar tradicional se fez com pouca presença da Arte, (entendida como cultura), deixou e muito a desejar. A respeito disso Ferraz e Fusari (2001 p. 21) sustentam que:

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte historicamente produzida e em produção pela humanidade ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros. É necessário rever todo esse quadro: repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético.

E estender seu ensino a todos e colocar em prática princípios democráticos fundamentais, já que em outro momento histórico a Arte foi destinada a uma elite e permaneceu até muito recentemente distanciada da população menos favorecida, conforme aponta Carlos (2009). Nesse contexto, a importância da Arte para a educação ainda é pouco evidente em virtude do pouco prestígio com relação às demais disciplinas e em princípio parece estar em descrédito, o referido autor em sua dissertação ainda afirma que:

Transparece nas obras de José Lins do Rêgo uma visão negativa dessa educação: um ensino elitista, destinado aos filhos homens da elite e que excluía os meninos e as meninas pobres. Quanto às moças da elite, estas recebiam uma formação eficaz no sentido de garantir-lhes atributos sociais, ao mesmo tempo em que as

preparava para assumir a sua função na sociedade, ou seja, os papéis de esposa e de mãe.

Que razões há para esse descrédito com relação à Arte dentro das escolas? Diversos autores se interessam por esse problema e apontam algumas razões, como a ideia de “arte sem conteúdo”; uma das mais sinalizadas é uma certa distorção ou compreensão superficial da dimensão expressiva da arte, que teria sido traduzida por uma liberdade sem limites (*laissez faire*); vertente que foi assumida pelas escolas em 1970 pois parecia facilitar a tarefa dos docentes, isto é, não exigir competências e conhecimentos específicos por parte dos professores para trabalhar artes (pois era entendida como atividade pela LDB de 1971, como veremos no capítulo três).

Na época, foi uma espécie de modismo considerar que o professor não podia interferir nem opinar sobre a livre expressão materializada na “obra” da criança. Barbosa (2004) considera que essa tendência teve sua ampla difusão fortalecida no meio educacional em função de uma circunstância histórica: o contexto político pós duas décadas de ditadura (1964/1983), em que a população vivia o final da censura e controle e estava sedenta por liberdade. Uma educação para as crianças com liberdade era oportuna.

A idéia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação (BARBOSA, 1978, p. 45).

Entretanto o mais intrigante (e instigante!), é o fato dessa concepção de ensino da Arte fazer-se presente em nossos dias; faz-se necessário que gestores educacionais, e todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino, se posicionem por uma concepção de ensino que atenda às necessidades do mundo contemporâneo e alfabetize

esteticamente os alunos, entendendo-os como sujeitos no processo ensino/aprendizagem.

Tais teorias da livre expressão estavam associadas a uma ideia de Arte sem história e sem teoria, superficialmente aplicadas nas salas de aula, deixaram associado a atual disciplina de Arte uma ideia de disciplina secundária, justamente, “sem disciplina”, também no sentido da falta de controle; daí à popular noção de “bagunça” que constatei no início de carreira no imaginário de crianças e colegas.

A consequência da forma como a LDBEN 9394/1996 incluiu a disciplina de Arte no currículo não garantiu a inclusão das pessoas que têm formação para ministrar essa disciplina nas escolas, como referiu um dos participantes do *Orkut* citado na Introdução. Os levantamentos realizados em Lages até o momento e também algumas outras pesquisas que mostraremos no próximo capítulo (o estado de arte), tendem a indicar que as disciplinas de Arte estão sendo ministradas por professores com outras titulações que não a específica na área de conhecimento. São estas incongruências e descompassos entre lei, formação e inserção no campo de trabalho (escolas) que pretendo desenvolver e esclarecer a partir do caso de um município (Lages).

2. MAPEAMENTO DAS PESQUISAS PERTINENTES OU ESTADO DA ARTE

Ao mesmo tempo em que procurava ver os pares, professores, de Arte-Educação para verificar a sua situação e concepções, procurei mapear as pesquisas acadêmicas focada, primeiramente na interface formação e trabalho. Estas buscas foram inicialmente bastante frustrantes, pois não encontrava trabalhos com interesses próximos dos que tinha formulado. As pesquisas que encontrei inicialmente estavam voltadas para temas específicos das práticas dos docentes dentro das salas de aula no Ensino Fundamental e algumas, em menor número tratavam do histórico da Arte na Educação.

A grande maioria se preocupava com problemas dentro do campo da atividade artística e praticamente não encontrava trabalhos que se preocupassem com a inserção do professor no campo de trabalho, sua profissionalização e os problemas encontrados para ser incluído no espaço escolar e poder trabalhar.

Ampliei então minhas buscas utilizando descritores mais genéricos, para entender melhor os temas preferenciais dos pesquisadores da área: professor, Arte, Arte-Educação, liberdade, formação de professores de Arte. Explorando os bancos de dados, constatava que havia uma lacuna nas pesquisas e o problema em questão era pouco trabalhado pelos pesquisadores, embora aparecesse entre as preocupações dos pares e aparecesse nos discursos, como mostrei inicialmente. Em determinado momento quando encontrei o artigo *Aulas de artes, espaços problemáticos*, de autoria de Paola Zordan (2007) o sentimento de solidão que vinha experimentando na procura, deu lugar a uma dupla, pois a autora retratava o

dia a dia do professor tal qual eu o percebia. Ganhei assim novo fôlego para retomar as buscas.

O estado da arte foi construído então a partir do levantamento em bancos e bases de dados de teses, dissertações e artigos científicos pesquisados, respectivamente, nas seguintes fontes: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos publicados em anais de eventos científicos, como nos Grupo de Estudos (GE) e Grupo de Trabalho (GT) Arte e Educação a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte (CEAA) da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas¹¹ (ANPAP), base de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

Nas primeiras buscas nos espaços propriamente acadêmicos fiquei decepcionada, pois poucos trabalhos pareciam tratar das questões que me preocupavam e considerava relevantes. Porém, a decepção proporcionou um olhar reflexivo sobre o ensino da Arte e as temáticas mais trabalhadas, conceitos e preconceitos, problemas e dificuldades pesquisados, e pude ter um panorama do que estava sendo discutido desde o final do século XX e a primeira década do século XXI, em diferentes estados brasileiros. Foram mapeados os trabalhos dos GTs 2003, 2004, 2005, e dos GE 2007, 2008 e novamente no GT 2009¹² da ANPEd e os trabalhos de 2007, 2008, 2009 da ANPAP (neste caso apenas de 2007 a 2009, pois são os únicos disponíveis virtualmente na página do evento).

Detectamos 23 pesquisas com alguma interface com nossa temática de pesquisa, mesmo que pequena, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (04 teses e 19 dissertações); numa primeira aproximação ao GE em Arte, da ANPEd, examinamos os resumos de 69 trabalhos. Na base de dados *SciELO* identificamos 11 artigos relativos à Arte e Educação, embora a grande maioria não focasse problemas semelhantes ao que pesquisava. No CEAA da ANPAP, encontramos um conjunto de trabalhos: em 2007(6), 2008 (8) e 2009 (12). O quadro abaixo mostra quantitativamente os

¹¹ Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas - ANPAP foi criada em 1986 tendo o primeiro encontro dois anos após sua criação, em 1998 não houve, em 1999 seu décimo encontro com o tema: Estado da Pesquisa em Arte. Os trabalhos *on line* estão disponíveis a partir do ano de 2007.

¹² De 2007 a 2008 a área de Arte manteve um GE na ANPEd, que passou a funcionar como Grupo de Trabalho (GT) em 2009. É portanto um grupo bastante recente.

trabalhos identificados nos diversos bancos ou bases de dados.

ANO DE PUBLICAÇÃO														
Ano Fon- tes	1989	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	TOT
AN-PAP											6	8	12	26
AN-PED							03	01	03		28	19	15	69
CA-PES	0	1	1	2	2	0	4	0	3	3	3	4	00	23
SCIE-LO	1	0	0	0	1	0	0	3	2	1	0	2	1	11
TOT	1	1	1	2	3	0	7	4	8	4	37	33	28	129

Quadro 1: Mapeamento das produções científicas em Arte e Educação com interface com a pesquisa

Analisando o quadro 1 podemos constatar um total de 129 trabalhos, entre teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e trabalhos apresentados nos dois eventos mapeados. Destes, observa-se que o trabalho mais antigo aparece no *SciELO* (1989) sendo de autoria de Ana Mae Barbosa, como era de se esperar, autora referência nacional para o ensino da Arte Educação. Seu artigo intitula-se *Arte-Educação no Brasil: Realidade Hoje e Expectativas Futuras*. Passa-se quase uma década até termos a primeira tese de doutorado. A partir daí, por quatro anos consecutivos identificamos (7) trabalhos entre 1998 e 2001, nenhum em 2002 e, a partir de 2003, o número de trabalhos acadêmicos começam a aparecer constantemente (em 2003, sete; em 2004, quatro; em 2005, oito; em 2006, quatro). Em 2007 parece haver uma explosão de trabalhos, em número de 37; e a partir desse momento, temos pesquisadores produzindo¹³ de maneira mais sistemática: em 2008, trinta e três e em 2009, vinte oito trabalhos.

Aparentemente há um salto no número de publicações em 2007, com a criação do GE. Por um lado, isso pode corresponder ao incremento de pesquisas em todas as áreas (expansão da pós-graduação *stricto sensu*) que chega também à área de Artes. Por outro lado, como não existia até

¹³ Estas considerações, a propósito do incremento de trabalhos, estão filtrada pelo meu interesse de pesquisa, pois não foram contabilizados todos os trabalhos desses eventos ou do Banco de Teses da CAPES. Apenas no caso do *SciELO* todos foram contabilizados.

aquele momento um GE, específico na área de Arte, os trabalhos eram apresentados em outros GTs. A título de exemplo, na 26ª Reunião da ANPEd, no GT 20, foi apresentado o trabalho *Psicologia da Educação* (Barroco, 2003). Em 2007, quando da criação do GE, com um número de 28, quantidade significativa para a área da Arte e que felizmente esses números vêm aumentando, de forma que precisa-se dividir em outros grupos. Pode-se constatar que em 2008 esse resultado caiu 67,8% e mais uma queda em 2009 de 78,9 %. Com apenas 15 trabalhos em 2009, podemos perceber que com relação ao ano de 2007 sofreu uma queda de 53,5 % em trabalhos apresentados, um dado negativo para a Arte-Educação. O que pode estar significando? Desinteresse dos profissionais da Arte? Começaram com muito fôlego, mas desanimaram? Afinal qual a explicação?

Classificamos esse total de 129 trabalhos levantados, em algumas categorias que de alguma forma poderiam fazer interface com nossa busca. Um conjunto desses trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES se interessa por vários temas escolares como: o lúdico e a Arte na educação (7), dos quais oito, no contexto da Educação Infantil, a música, o teatro e a dança nos anos iniciais (2), a educação estética (2), o processo criativo da criança (2), a construção dos sentidos, o desenvolvimento cognitivo (2), as práticas pedagógicas (2), a Arte a partir de autores específicos (Gardner e Comenius) (2), preocupa-se com a interface entre arte, cultura e valores (1), trata da arte como linguagem num contexto com a aprendizagem (1), da experiência da educação artística em área rural e urbana (1), da arte e cultura regional indígena (1).

Retornando à análise das 129 produções selecionadas nos bancos de dados, 26 foram encontrados na ANPAP e pudemos organizá-los em seis grupos pelos temas abordados, aproximando as temáticas de uns estudos com os outros: 1) dez trabalhos mostram uma preocupação com formação do professor e a formação continuada do professor; 2) Seis trabalhos discutem um estudo sobre o desenho infantil; 3) Quatro artigos que abordam a Educação Especial; 4) Dois sobre a formação do artista; 5) Três artigos tratam da arte digital e imagens cinematográficas; 6) Um trabalho aborda as questões sobre avaliação em artes visuais.

Desses 26 trabalhos aqui relacionados destaco cinco sendo: de

Rocha, (1999) com o título *Artes Visuais no Ensino Fundamental: Práticas de Pensar e Transformar Atividades Educativas de Desenho e Pintura nas Séries Iniciais*. Este trabalho tem como objetivo repensar e ressignificar a presença do ensino e aprendizagem de arte nas séries iniciais (1ª às 4ª) do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo com professores de séries iniciais. Procurou levantar aspectos da formação escolar em arte desses profissionais, as ideias sobre arte e estética que possuem e o trabalho que desenvolvem com os seus alunos no campo das artes visuais.

O trabalho de Nascimento (2008) estuda as redes da escola pública e a implantação do ensino da Arte no município de João Pessoa e conclui em sua pesquisa que após a implantação do ensino de Arte, a formação continuada, passou a ser ministrada para atender especificamente os professores na área de Artes Visuais, Teatro/Dança e Música. Um deles, de Silva (UFPE, 2007), em sua dissertação *Saberes dos professores de arte nas séries finais do ensino fundamental das escolas pública de Pernambuco*, relata a forma como cada um desenvolve seu trabalho: “As professoras de arte que não possuem formação para o ensino de arte na escola atribuem importância, reproduzem e desenvolvem concepções e práticas de ensino fundamentadas em conhecimentos pessoais, como também na formação inicial com ausência da consciência crítica. As professoras que possuem formação específica constroem novos saberes sobre suas ações, buscando articulação entre teoria e prática”.

Schmidlin (UFPR, 2000), na sua pesquisa *Arte e seu ensino: uma proposta teórico-prática reflexiva com professores de séries iniciais* confronta o ensino da arte, com o ensino de arte referido à produção cultural artística mundial e propõe mudanças na concepção de arte como atividade voltada para fins recreativos com a finalidade de valorizar a produção de Arte local, nacional e mundial.

Outro trabalho estudou o discurso de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. Flausino (UFSC, 2008) pesquisou as *Representações sociais sobre o ensino de arte contemporânea: discurso de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis*. Aborda a falta de condições institucionais, de materiais e de espaço físico, e o difícil momento

que a arte está passando nas escolas devido à falta de apoio.

Os 23 trabalhos identificados no *site* da CAPES (entre teses, dissertações e trabalhos de caráter profissionalizante) foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação de vários estados brasileiros, em 19 Instituições e em quatro regiões do Brasil: dois na Região Centro Oeste, três no Nordeste, oito no Sul e dez no Sudeste. 82% dos trabalhos foram desenvolvidos em instituições destas duas regiões. Vale lembrar que a maior concentração de Programas de Pós-Graduação está também nas regiões Sudeste e Sul. Chama a atenção que das 23 teses ou dissertações selecionadas, no banco de dados da CAPES, apenas uma foi realizada em programa de pós graduação de Artes, 17 em PPGE e as outras três, uma em Música e outra Antropologia. Destaco duas pesquisas, a primeira é uma tese de doutorado, de autoria de Cambruzzi (UFMG – 1998) *A Educação Como Arte, A Escola Como Oficina e o Mestre Como Artífice: Uma Leitura da Teoria Pedagógica Comeniana*. Esta pesquisa objetivou rever as práticas pedagógicas educativas nas escolas, e a formação do sujeito. Este estudo partiu dos primórdios da modernidade e trouxe alguns elementos sócio-históricos, que apontam para a leitura que a teoria pedagógica Comeniana fez das práticas culturais da época ao constituir-se nas práticas de cunho produtivo e natural. Através dessa pesquisa conclui-se que formar o indivíduo é compreendê-lo em sua totalidade para a teoria pedagógica escolar.

A pesquisa de Vivian (PUC/RS – 2001) *A Arte no Processo de (RE) Construção da Pessoa e da Ação Docente*, procurou investigar a repercussão da Arte na formação do professor, a valorização das potencialidades de cada um, através de uma abordagem holística. Esta pesquisa levou a autora a refletir sobre a arte nas várias linguagens, tais como música, teatro e artes plásticas e considera a Arte como eixo da interdisciplinaridade e as formas artísticas como recursos pedagógicos.

No *SciELO* apenas dois artigos dos onze identificados realmente apresentam interface com nosso trabalho, o primeiro de autoria Barbosa (1989) tendo como título *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Neste artigo ela faz uma retrospectiva da história do ensino da Arte no Brasil naquele momento e as expectativas futuras. Cabe

aqui um questionamento: será que os novos acontecimentos ocorridos no ensino da Arte, final da década de 1980 superaram as expectativas formuladas por ela há duas décadas atrás? Barbosa é conhecida como a defensora do ensino da Arte, esteve e ainda está à frente nas lutas no que se refere à arte e ao seu ensino. Muito já se conquistou, mas, há muito ainda a conquistar.

O segundo artigo, de Sardelich (2001), traz como título, *Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica*. Este trabalho traz vivências dos professores de Educação Artística que atuam na educação básica do município de Feira de Santana (BA): as suas práticas cotidianas foram os objetivos propostos neste trabalho. Evidenciou-se a falta de formação específica dos profissionais, as precárias condições de carreira e trabalho bem como ambiguidades apresentadas nas concepções de arte analisadas (questões também abordadas em vários trabalhos da ANPAP acima mencionados). Os demais trabalhos abordam temas como: Relação entre arte contemporânea na infância; o desenho na infância; a formação do professor do ensino da Arte; arte através dos meios de comunicação; a arte e imagem; arte na linguagem alemã; arte, ecologia e os fenômenos da natureza; e por fim avaliação no ensino da arte. São temas bastante instigantes, polêmicos, porém, neste momento não são focos de nossa pesquisa.

No site da ANPEd encontramos o maior volume, com 69 de trabalhos que de alguma forma se relacionam, sobretudo com um dos aspectos de nossa pesquisa, que é a dimensão da formação de professores de Arte. Entretanto, a formação nesses trabalhos não está articulada ao processo de inserção no campo de trabalho, isto é, à inserção nas escolas, ou à legislação como em nosso caso. Apenas um trabalho, entre o total de 69 toma como objeto a situação de trabalho dos professores de Arte. Trata-se da pesquisa *Aulas de artes, espaços problemáticos*, de Zordan (2007), da qual destaco alguns elementos muito próximos dos depoimentos dos professores da rede municipal de ensino em Lages que coletei; a coincidência é muito grande. Mas seriam mesmo coincidências? Chama a atenção quando Zordan (2007) escreve. “Diante de tantas dificuldades que giram em torno dos professores, e do ensino de Arte, só mesmo a disciplina

de Arte para sobrevir a tantos desencontros”. Eu complementaria dizendo: e só os professores de Arte por paixão à Arte e ao trabalho, para sobreviver a tantos conflitos, desencontros entre outros.

Podemos concluir que este levantamento mostra que a pesquisa no campo da Arte, vem avançando gradativamente e ganhando cada vez mais espaços. Porém, ainda faltam mais pesquisas direcionadas ao profissional de arte, não tanto quanto à sua formação e sim quanto às dificuldades encontradas na inserção no campo de trabalho (nas escolas, por exemplo), e na realização das atividades. O que as unidades escolares tem feito para contribuir com a sua inclusão e aproveitamento?

O professor de Arte, antes de tudo é um profissional da educação, portanto:

- Investe capital, tempo, e pesquisa para sua completa formação;
- Compreende seu papel e contribuição à sociedade (local e global);
- É mãe, pai, chefe de família;
- Ser humano, sensível, politizado e inteirado da realidade;
- Sujeito transformador do meio no qual vive e interage...

3. O ENSINO DE ARTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: LUTAS, CONQUISTAS, CONCEPÇÕES E NOMENCLATURAS

“Arte é Arte. Educação é educação”

Lucimar Bello Pereira Frange¹⁴

Para a elaboração deste capítulo, tomamos como referência um conjunto de documentos legais (em número de sete), a maioria deles especificamente voltados para a Educação e um deles mais abrangente, a Lei maior em vigor no Brasil em nossos dias: a Constituição Brasileira. Tais documentos são datados. O primeiro deles é a Lei de Diretrizes de Base nº 5692/71(LDB) o segundo é a Constituição de 1988, o terceiro, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN) que por muitos é vista como a cartilha dos profissionais da área da Educação. O quarto: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), datado de 1997, como um referencial para servir de apoio pedagógico. O quinto: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Resolução 02/98 decorrente do Parecer CNE/CEB de nº 04/98). Como sexto documento, também no ano de 1998, foi publicada a *Proposta Curricular de Santa Catarina*, organizada por um grupo de educadores de diversas universidades e da rede de ensino estadual de SC.

O sétimo documento consiste em um Parecer elaborado a partir da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB-1986)¹⁵ e aprovado em 04/10/2005, que mudou de nomenclatura de Educação Artística para Arte.

¹⁴Graduação em Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970). Mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1988). Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1993). Pós doutora em Comunicação e Semiótica, COS/PUS/SP (2002). Pós-doutoranda no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP. Fonte: Plataforma Lattes.

Esses documentos costumam ser bastante referenciados pelos autores que pesquisam na área de Arte. Entretanto, nos estudos que temos feito sobre a presença da arte na escola, provavelmente o parágrafo 2º do artigo 26 da LDBEN 9394/96 é o mais citado. Praticamente decorado pelos professores de Arte: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. O artigo 26, no qual está incluído esse parágrafo trata dos currículos de Ensino Fundamental e Médio, e estabelece que as escolas da Educação Básica devem ter uma base curricular comum e outra diversificada, a fim de atender às características culturais de cada região, sua diversidade.

O exame transversal desse conjunto de documentos permite descobrir muitas outras referências importantes relativas ao lugar da Arte na Educação ou, mais amplamente ainda, o papel e o lugar da Arte visto como importante para o desenvolvimento da nação. Vários desses documentos se inspiram uns nos outros e retomam, repetem, ampliam ou, em alguns casos, restringem as formulações presentes nos documentos anteriores. Essas pequenas diferenças podem ser de grande interesse e valia para podermos entender a situação problemática dos professores de Arte, que tomamos como objeto nesta pesquisa.

Entre o primeiro documento considerado (LDB 5692/71) e a LDBEN em vigor (9394/96) passaram-se 25 anos e é compreensível que ambos formulem propostas muito diferentes para o Ensino de Arte, visto que houve avanços significativos nessas duas décadas e meia. A primeira, a LDB

¹⁵ A Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB constitui-se em entidade representativa nacional das Associações Estaduais, Regionais e Municipais dos profissionais de arte-educação do país. Fundada em setembro de 1987, tem entre seus objetivos mais importantes representar a luta das entidades associadas pelo fortalecimento e valorização do ensino da arte, em busca de uma educação **comprometida com a identidade social e cultural brasileira**. Além da atuação crítica na discussão de questões de natureza profissional e da sua ação pedagógica, também atua na revisão dos conhecimentos produzidos por professores pesquisadores, estimulando-os a permanente produção de novos conhecimentos e criando os meios necessários para a sua efetiva divulgação junto à sociedade. <http://www.faeb.art.br> Acesso, em 31/03/10.

A Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), entidade representativa dos profissionais da educação na área de arte, solicita à câmara de educação básica do conselho nacional de educação retificação do termo “educação artística” por “arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens. Abordamos este problema no capítulo terceiro.

5692/71 foi implementada durante um período histórico com características muito marcantes: a ditadura militar. E a segunda LDBEN 9394/96 foi formulada num período em que a democracia estava em processo de ampliação e consolidação. Entre as duas leis foi processado, a partir do final da ditadura (1983) o texto da Constituição Brasileira de 1988, o qual é reconhecido internacionalmente como avançado em termos de princípios democráticos. Deste contexto histórico trazemos alguns elementos pontuais encontrados de tais documentos e confrontá-los, dando destaque a alguns aspectos que consideramos importantes.

A LDB de 1971 é o marco de um momento importante na trajetória do ensino de Arte no Brasil, pois definiu a sua obrigatoriedade para a educação escolar. A referida Lei instituiu os componentes dos currículos, dispondo de duas modalidades: 1) disciplinas, entendidas como áreas do conhecimento, com objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação específica; 2) atividades, entendidas como desenvolvimento de práticas e procedimentos.

Nesse contexto, a Arte passou a fazer parte da segunda modalidade dentro do currículo escolar, sendo vista como atividade apenas. Sob a denominação, "Educação Artística", a Arte passou a integrar o currículo das escolas de 1º e 2º graus, porém como "atividade" (entendida como desenvolvimento de práticas e procedimentos e, portanto, desprovida de conteúdo) e não como disciplina. Essa foi a denominação oficialmente escolhida para agrupar os conhecimentos de Música, Teatro, e Artes Plásticas na referida Lei. Essa forma de entendimento propiciou a implantação de Licenciaturas Curtas, nas quais os conhecimentos da área eram trabalhados de forma concomitante e o professor de educação artística atuava numa concepção de atuação polivalente. O modo de ensinar refletia uma pedagogia tradicional, do fazer pelo fazer do escolanovismo, do tecnicismo, com práticas que foram ficando desacreditadas, assim com o passar do tempo a concepção de ensino de Arte permaneceu durante muito tempo fundamentado unicamente pelo "fazer artístico".

Datam desse período a representação e a valorização do ensino de Arte como capazes de propiciar o desenvolvimento pessoal do aluno, a

chamada “livre expressão”,¹⁶ espaço para que este pudesse exteriorizar a sua sensibilidade. A partir dessa perspectiva muitas situações, nem sempre muito planejadas, foram desenvolvidas em sala de aula, calçadas numa atuação improvisada e espontânea. A produção artística era concebida apenas como a possibilidade de externar a subjetividade pessoal do aluno sem estabelecer uma relação mais explícita com o caráter teórico e prático de sua elaboração-criação, ou seja, a intervenção do professor era explicitamente condenada. O que valia era a “livre expressão dos sentimentos” da maneira mais espontânea possível. Essas modalidades de atividades livres deixaram marcas ou heranças que se perpetuam nas práticas atuais, mesmo com a presença de disciplinas de Arte na escola contemporânea. Essa visão estreita da contribuição da Arte na Educação e principalmente no desenvolvimento dos alunos no processo ensino/aprendizagem relegou a um plano secundário ou inferior na hierarquia da educação escolar a área de conhecimento da Arte.

Essa compreensão custou, inclusive, a retirada do ensino de Arte das três primeiras versões da nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), em meados da década de 1980 quando houve uma grande mobilização nacional entre professores de Arte das várias regiões do país. Na busca de reconquistar o espaço e a valorização da disciplina, professores começaram a se organizar em manifestos e movimentos em defesa do ensino de Arte na Educação Básica.

A respeito dessa questão, afirma Barbosa (2004, p. 1):

O ano de 1986 foi especialmente danoso para o ensino da Arte no Brasil. Ainda em julho de 1986, em um Encontro de Secretários de Educação no Rio Grande do Sul, o Secretário de Educação de Rondônia propôs a extinção da educação artística do currículo, o que foi aprovado pela maioria dos secretários presentes.

Um ato que gerou danos, ainda hoje não reparados, com a retirada da obrigatoriedade da área do currículo. Sobretudo por não ser considerada

¹⁶ Segundo Ferraz e Fusari (1999), Hebert Read contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos da Educação Artística. Influenciado Augusto Rodrigues, liderou a criação de uma “Escolinha de Arte” nos moldes da Educação através da Arte (uma publicação de Read traduzida em vários países).

uma disciplina, a Educação Artística não tinha o "poder" de reprovar nenhum aluno, o que tornava em geral a atividade desvalorizada ou despertava pouco interesse nos alunos, fazendo com que a mesma fosse vista como “aulinha de desenho” e o professor encarado como, mero decorador de festas e eventos na escola. No seu artigo *Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: Um Estudo a Partir da Trajetória Histórica e Sócio-Epistemológica da Arte/Educação* Silva, (2007, p.10) elucida a situação do ensino da Arte naquele momento, pontuando que:

Apesar de uma trajetória conceitual curta, a concepção de ensino da arte como atividade cristalizou no ensino de arte diferentes práticas pedagógicas, que encontramos, ainda hoje, nas escolas brasileiras, tais, como: (1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; (3) fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras. Na realidade, a referida Lei, no campo do ensino da arte, caracterizou-se como uma ação não planejada, pois, as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação.

Enquanto nas escolas o ensino de arte era praticado nesses moldes a sociedade começava a mobilizar-se nessa década no final da qual é promulgada a Constituição Brasileira de 1988. Nessa movimentação social, os professores de Arte também se organizaram buscando reverter tal quadro. Conforme Araújo (2007, p. 12),

Organizados, os arte/educadores protestaram, convictos da importância da arte para a formação do aluno. Iniciou-se, aí, uma longa luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros para tornar a arte uma disciplina curricular obrigatória, com todas as suas especificidades (objetivos de ensino, conteúdos de estudos, e sistema de avaliação).

Passada uma década e meia do início de tais mobilizações, pode-se constatar que foi por meio de um documento¹⁷, construído com a

¹⁷Este é o sétimo documento anunciado no início do capítulo. Alteramos a ordem de apresentação, ficando o sexto documento, a Proposta Curricular de SC em último lugar.

participação de 847 professores (e enviado pela FAEB em 2005), reivindicando a mudança da nomenclatura de Educação Artística para Arte, que a conquista se deu. Vejamos o que diz o documento: “solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento Educação Artística pela designação Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Em seu parecer Azevedo (2005) afirma:

Sou de parecer favorável que a alínea b, inciso iv do artigo 3º da resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, seja alterada, substituindo-se “educação artística” por “arte”, nos termos deste parecer. Proponho, em consequência, a aprovação do anexo projeto de resolução.

Desde a aprovação em 04 de outubro de 2005, a Educação Artística, passa a se chamar Arte, e a resolução destaca ainda que não se deva reforçar a noção de polivalência na formação e na atuação dos professores de Arte. Entendia-se que cada profissional deveria ocupar seu lugar no ensino de acordo com a sua formação específica, garantindo a qualidade do ensino e buscando superação do amadorismo a que os professores de Arte estavam sujeitos, até então.

O movimento de arte-educação da FAEB repercutiu tão forte nos anos 1990, que permite ainda nos dias de hoje a discussão sobre a diversidade cultural e a inclusão social, questões que passaram a habitar, desde aquela época, obrigatoriamente o debate sobre currículo nos meios educacionais. A condição de legitimidade para os professores de Arte atuar, na escola, efetivou-se com a conquista alcançada, a partir da aprovação da LDBEN (no. 9.394/96), na qual revogaram-se as disposições anteriores e o ensino da Arte passou a ser considerado disciplina obrigatória na educação básica conforme o seu artigo 26, parágrafo 2º, supracitado.

Vale ressaltar que mais do que garantir a permanência do ensino de Arte na educação escolar, a nova nomenclatura trazia uma nova concepção de Arte. Ao longo dos anos o ensino da arte vinha sofrendo alterações em sua nomenclatura que tentavam forçar a mudança dos conceitos e sobretudo dos pré-conceitos com relação à arte presentes na escola.

Segundo Ferraz & Fusari (2001) a Educação por meio da Arte surgiu no Brasil a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read (1909-1978+) que foram seguidas por educadores, artistas, filósofos, psicólogos etc. Era preciso recuperar o ato de criar, que é o que sugere uma educação através da Arte. Em contraponto à prática de adotar modelos pré-estabelecidos, outrora presente na tradição tecnicista que influenciou a educação escolar brasileira durante tanto tempo. Sobre esse contexto Ferraz e Fusari (2001, p.19) afirmam:

A educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Enfim, a nomenclatura Arte traz consigo uma nova concepção de ensino da Arte e, inevitavelmente, um novo posicionamento do professor e dos alunos no processo ensino/aprendizagem.

Como área de conhecimento, esperava-se que Arte passasse a ser incluída, a partir da legislação, passando a fazer parte substancial da educação escolar, **enquanto construção social, histórica e cultural**, orientando-se pelas noções de interculturalidade ou diversidade cultural. Devemos reconhecer que foi uma etapa admirável na medida em que provocou um processo de discussão nas redes escolares. Nesse período se configurava a oportunidade de resgate do perfil humanista e criador da educação brasileira, abandonado em detrimento de um ensino técnico e profissionalizante.

Os documentos mais recentes da Educação, posteriores à Constituição de 1988, como a conhecida LDBEN inspiram-se no texto constitucional. É importante então explorar nessa fonte, de que maneira este documento maior do Brasil concebe e menciona a Arte. Ela aparece em dois dos dez títulos que compõem o documento. Os títulos são divididos em capítulos, e a Arte é mencionada em dois capítulos, que por sua vez estão incluídos em dois dos grandes títulos. Vejamos quais.

O primeiro é o artigo 23, que trata do seguinte teor: *É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*; ele faz parte do capítulo segundo, denominado “Da União”, que por sua vez está inserido no grande **Título III: Da organização do Estado**.

E o segundo é o artigo 206, o qual orienta que: *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios*; o mesmo está incluído no capítulo III, *Da Educação, da Cultura e Do Desporto*, Seção I, *Da Educação*, que faz parte do grande **Título VIII da Constituição: Da ordem social**.

Chamou-nos a atenção que o termo Arte seja citado na Constituição em um tópico que não é destinado diretamente à Educação. A arte é mencionada, nesse contexto, em um patamar de suma importância, mesmo antes de se começar a falar em educação. A Educação é um capítulo do Título VIII da Constituição, dentro do qual a arte é mencionada, entre outras disciplinas. Porém a arte está presente no Título III, quando a Constituição trata *Da organização do Estado*. O que a arte estaria fazendo em tópico tão fundamental para um país? No decorrer deste capítulo veremos em que situações e de que maneira a arte aparece nesses tópicos.

Examinando o Título III da Constituição de 1988, buscamos ver onde aparecia a arte. E constatamos que a arte está incluída lado a lado a uma lista de elementos fundamentais, essenciais, não só para a vida do ser humano, do cidadão, como para a organização e desenvolvimento da própria nação. Ressaltando que a Arte contribui na construção da identidade nacional, como se vê nas manifestações populares, nas festas, no artesanato e na cultura.

Elementos que dão à Arte uma função muito mais importante do que aquela que lhe é atribuída em documentos educacionais propriamente ditos. E talvez os próprios professores de Arte não tenham se detido nesses tópicos, nem se valido deles para demonstrar o valor do seu trabalho para a educação e a força que a disciplina tem nesse documento vital para o Brasil, força que também poderia e deveria ter nas escolas.

O texto da Constituição de 1988 deu grande importância à arte, tanto que a incluiu em vários itens do artigo 23 do capítulo II, quando define as “competências dos estados e dos municípios”. Desse capítulo constam 12 itens. Destaco aqui os que têm relação direta com a Arte e ressalvo tratar-se

de um capítulo que não é destinado especificamente à Educação (há um capítulo que trata especificamente da Educação, mas ele encontra-se adiante no capítulo III do grande Título VIII da Constituição (quase no final; o documento, repito, tem dez grandes títulos), que trata também da Cultura e do Desporto. Mostramos a seguir os 12 tópicos do artigo 23 (*Da organização do Estado*, logo um tópico essencial para a nação brasileira), grifando com negrito os termos conectados com a arte:

- I - Zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o **patrimônio público**;
- II - Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;
- III - Proteger os documentos, **as obras** e outros **bens de valor histórico, artístico e cultural**, os **monumentos**, as paisagens naturais notáveis e os **sítios arqueológicos**;
- IV - **Impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural**;
- V - Proporcionar os meios de **acesso à cultura**, à educação e à ciência;
- VI - Proteger o MEIO AMBIENTE e combater a poluição em qualquer de suas formas;
- VII - PRESERVAR AS FLORESTAS, A FAUNA E A FLORA;
- VIII - fomentar a produção agropecuária e organizar o ABASTECIMENTO ALIMENTAR;
- IX - Promover programas de CONSTRUÇÃO DE MORADIA e a melhoria das CONDIÇÕES HABITACIONAIS E DE SANEAMENTO BÁSICO;
- X - COMBATER AS CAUSAS DA POBREZA e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;
- XI - Registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de RECURSOS HÍDRICOS E MINERAIS em seus territórios;
- XII - Estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito.

Como se pode constatar, a Arte e a Cultura aparecem em quatro das cinco primeiros tópicos. Isto é, um terço dos itens da lista tem ligação direta com a Arte. Os outros oito, dos quais destacamos algumas palavras (em caixa alta) referem-se a elementos fundamentais para a sobrevivência digna do ser humano, tais como, alimentação, saúde, moradia, saneamento básico; ou então a elementos básicos para a sustentabilidade da humanidade como um todo, tais como, a preservação do meio ambiente (flora e fauna), o combate à pobreza, a proteção das riquezas do país etc.

Pode se observar que muito já se escreveu e celebrou sobre a obrigatoriedade do ensino da Arte dentro do currículo escolar, como conquista na LDBEN, mas pouco se chamou a atenção para o fato da arte fazer parte do texto constitucional, profundamente articulado a itens de fundamental importância para o indivíduo e para a sociedade brasileira. Vendo como a arte está inserida nessa relação, pode-se perceber que não se trata de algo supérfluo ou complementar; é muito mais do que uma obrigação para a escola; é uma necessidade para o bem estar da nação.

Tão importante quanto à necessidade que temos de moradia, saúde, alimentação e um meio ambiente preservado, pois trata das questões e manifestações que nos tornam mais humanos.

Em contrapartida no capítulo constitucional destinado à educação, a arte aparece mais timidamente, insinuada como algo complementar ou opcional na vida humana; é como se entrasse em contradição com o capítulo anterior que tem um olhar abrangente no que se refere à Arte, quando deveria ser justamente o contrário, afinal a Arte faz parte (ou deveria fazer parte) do currículo como elemento do eixo central da educação. Talvez pelo fato de que os documentos que se referem à educação não darem tanta ênfase ao lugar e papel da Arte, que o direito ao ensino da Arte aparece com pouca força, justificando a desvalorização que sofre dentro das unidades escolares.

Mostramos, em seguida, como aparece a Arte no artigo 206 do capítulo III, que é o que se refere à educação e é composto de sete itens. Destes, apenas um menciona a arte e a cultura dentro do cabeçalho *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”*. Apesar de menção tão rápida, e apenas em um item, a arte e a cultura estão lado a lado do **pensamento** e do **saber**.

Vejamos de que falam os sete itens. São eles:

- I - Igualdade e condições para acesso e permanência a escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e **divulgar a cultura**, o pensamento, **a arte** e o saber.
- III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos,

na forma da lei, planos de carreira, com egresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos da redes públicas.
 VI - Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei
 VII - Garantia de padrão de qualidade.

Comparando o texto do artigo 206 referente à Educação, presente na Constituição de 1988, com o artigo 3º da LDBEN 9394/96, podemos constatar que esta reproduz os sete itens que tratam de como deve ser ministrado o ensino. E acrescenta quatro itens novos: 1) Respeito à liberdade e apreço à tolerância; 2) Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; 3) Valorização de experiência extra-escolar; 4) Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Poderíamos dizer que os itens novos retratam os avanços ocorridos nos oito anos que se passaram depois da promulgação da Constituição de 1988, os avanços da democracia no Brasil, mas nada de novo com relação à arte, para cumprir o que determina a constituição nacional.

É curioso que o texto mais citado da LDBEN de 1996 na literatura de arte, seja o § 2º do Artigo 26, aquele que afirma que “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. O teor do Artigo propriamente dito diz assim:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura**, da economia e da clientela. (Lei nº 9.394/96 /1996).

É importante lembrar que esta lei não deixa clara a obrigatoriedade do ensino de arte em **todos** os níveis de ensino; mas apenas nos **diversos** níveis de ensino, abrindo brechas para que os dirigentes educacionais ofereçam ou não a disciplina em algumas séries ou níveis de ensino; e a lei também não estipula o número de aulas por semana a ser ministrado, o que faz com que algumas políticas educacionais adotem uma aula apenas.

Analisando o documento minuciosamente encontramos outras menções à arte, dando-lhe um grau de maior importância; porém parece ser

pouco conhecida pelos próprios profissionais da educação e até dos professores de Arte. No artigo 3º da LDBEN 9394/96 onde diz "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios", totalizando 11 itens, entre eles está, no segundo item, a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e a arte", como referida acima.

O artigo 24 da LDBEN determina que "A educação básica, nos níveis fundamentais e médios será organizada de acordo com as seguintes regras comuns". Seguem cinco importantes itens e a arte aparece apenas uma vez, no quarto item, que diz o seguinte: "poderão organizar-se classes, ou turmas com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, **artes**, ou outros componentes curriculares". O teor do artigo é uma sugestão, que pelo menos no caso estudado nesta pesquisa não tem sido aplicado, mas poderia ser promissor, se planejado adequadamente¹⁸.

Partindo do que refere este artigo, pontuamos que é mais do que hora da escola repensar a questão do horário integral entendendo que apenas quatro horas diárias não comportam todas as disciplinas a que o aluno tem direito de acesso na sua formação. Este problema se coloca sempre quando se pensa em incluir uma nova disciplina na grade curricular. A preocupação de qual disciplina deve perder carga horária para que outra possa ser incluída. O objetivo não é o de retirar ou privar o aluno de conhecimentos e sim acrescentar-lhe oportunidades de conhecimento. Porém, esta ampliação requer mudanças de vários tipos (espaço físico, ampliação da carga horária escolar para conter novas disciplinas criadas pela legislação, professores habilitados para tais disciplinas emergentes).

Rodermel (2010) - mestranda do PPGE da Universidade do Planalto Catarinense pesquisa (em curso) as *Políticas de educação escolarizada de tempo integral: qual impacto na educação básica?* - aborda a educação em tempo integral na escola, projeto que na segunda metade da década de 2000 foi muito divulgado, discutindo-se a necessidade de adaptar as escolas

¹⁸ Dentro de uma perspectiva inspirada em Vigotsky, muito presente no Estado de SC a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina, que veremos no próximo capítulo, trabalhar com alunos de idades e níveis diferentes pode ser extremamente estimulante para a aprendizagem significativa. Nas leituras realizadas não identificamos trabalhos que cite este tópico da LDBEN.

para oito horas diárias, gerando polêmica. Num trecho do seu projeto de pesquisa, Rodermel (2010) afirma que:

Desde o início do século XX, presencia-se no Brasil iniciativas de ampliação do tempo diário das crianças que estão matriculadas na escola, e no momento atual o país passa a executar uma diversidade de programas de ampliação da jornada escolar, seja por meio de atividades complementares no contra-turno, realizadas por instituições de educação não-formal, bem como escolas regulares que possuem um currículo de tempo integral. Lançado em 2007 pelo Ministério da Educação e outros projetos organizados pelos governos estaduais, como é o caso de Santa Catarina. Os estudos sobre Educação em Tempo Integral desenvolvidos no período aqui enfocado caracterizam-se por uma preocupação em discutir a ampliação da jornada escolar, na perspectiva de como a escola pode se organizar para oferecer educação por oito horas diárias, haja vista que tal modelo de escola requer uma adequação desde o tempo, espaço e formação de professores.

Nesse sentido a implantação do tempo integral como algo positivo que só vem acrescentar e trazer melhorias para a educação, desde que bem planejado, contribuiria para resolver o problema dos horários das disciplinas que mais ou menos recentemente se tornaram obrigatórias como a Arte, a Filosofia, Sociologia, Literatura e, talvez, poderia acabar com a disputa por espaço dentro da estrutura curricular. Aprofundaremos esta temática no capítulo cinco.

Continuando a analisar a LDBEN, encontramos o Artigo 32 que diz o seguinte: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante...”. Dentre os quatro itens em que se divide, o segundo faz menção à Arte, entre outros elementos, como pilares que orientam o ensino fundamental para obter a formação básica do cidadão: “a compreensão do ambiente, natural e social, do sistema político, da tecnologia, das **artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

Podemos destacar que o ensino da Arte está amparado por documentos legais, que dão força para que os professores de Arte reivindiquem os direitos que lhes são dados por lei; sendo que esses direitos estão adquiridos, não deveriam ser causa de tantas polêmicas nas unidades

escolares ou fora das instituições de ensino; além do que, nos documentos analisados a Arte é bastante abrangente, e ela não é destacada unicamente dentro do espaço escolar e sim valorizada junto com princípios essenciais para a nação.

Embora nossa pesquisa focalize o Ensino Fundamental, não podemos deixar de citar o artigo 36 da LDBEN, o qual define que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes, que a LDBEN aponta as quatro diretrizes, sendo a Arte a primeira delas, destacando “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da Ciência das Letras e das **Artes**, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”

Pode parecer surpreendente este texto da Lei, porque as Artes são mencionadas antes da Língua portuguesa, disciplina que na escola é sempre vista como a disciplina mais “importante” na estrutura curricular, junto com a matemática. Nos textos da legislação, sobretudo na Lei maior brasileira que é a Constituição, a Arte aparece em posição de destaque, e também nesse item da LDBEN, junto à Ciência e às Letras.

O quarto documento aqui considerado, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997); vejamos de que forma esse material contribui para fortalecer o ensino da Arte dentro do currículo escolar. Segundo Souza (1998)¹⁹, que recupera o processo de elaboração dos PCNs, eles foram resultado de um longo trabalho que contou com o conhecimento de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atualizadas. Inicialmente foram elaborados documentos em versões preliminares para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes níveis de ensino. Trabalharam nele especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais; que apesar de nem sempre estarem bem articuladas entre si, trazem sugestões importantes

¹⁹ Paulo Renato Souza Ministro da Educação e do Desporto entre 1995 a 2002.

como subsídios para a atuação do professor na sala de aula. Consta, entretanto, que teóricos como Ana Mae Barbosa são bastante críticos com relação o teor deste documento, analisando-o desde a perspectiva histórico-cultural.

Tiveram o objetivo de dar suporte a LDBEN, vale lembrar que a LDBEN é Lei federal devendo ser cumprida, e os PCNs foram modelos a serem seguidos, apesar da não obrigatoriedade.

Os PCNs, apoiando-se nas referências dos documentos legais maiores como a LDBEN situam a Arte como um conhecimento que envolve tanto a experiência subjetiva de apropriação dos conteúdos da Arte, quanto o desenvolvimento da competência de criar significados por meio de produções artísticas. O trecho destacado dos PCNs (2001, v. 6, p.44) especificamente voltados para Arte ressalta a importância da arte para a sociedade:

Entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais [...]. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo.

É importante, entretanto, lembrar que, quanto ao conceito de Arte-Educador, o que a Lei espera, segundo os PCNs (2001), é que o Arte-Educador não precisa necessariamente ser um artista²⁰, mas ele deverá possuir um amplo entendimento sobre o processo de produção artística, estar atualizado sobre questões culturais do seu contexto instigando e envolvendo o seu aluno a compartilhar de seu entorno/ambiente/comunidade, analisando as suas manifestações culturais

²⁰ Esta questão é bastante polêmica e merece uma discussão que tentaremos inserir no capítulo final. Até que ponto pode ter domínio do processo de criação artística um professor que não produz arte? Comparando com outras áreas, até que ponto um professor de odontologia pode ensinar o que não pratica? Essa discussão excede o campo da Arte, mas há cursos como o da FUNDARTE, em Montenegro (RS) que propôs formar artista e professor em um mesmo curso.

nas diferentes modalidades como, (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Nessa concepção, a habilitação de Arte-Educador hoje requer conhecimentos que vão além de formar profissionalmente para a educação formal, porque também contribui para a dinamização dos vários espaços referentes à cultura regional.

Os PCNs (v.6) específicos para a área do ensino da Arte expõem um entendimento que define a Arte na educação, mencionando conteúdos, objetivos, assinalando, tanto aspectos que se referem ao ensino e à aprendizagem, quanto à arte como manifestação humana. Este documento foi elaborado para que o educador possa conhecer a área na sua contextualização histórica e ter contato com os conceitos referentes à natureza do conhecimento artístico. Como afirma Miguel Arroyo (2006, p. 67): Os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores e artes a que todo ser humano tem direito. Para que esses currículos possam, então, ser formulados nas escolas, espera-se que as Diretrizes Curriculares venham a oferecer uma significativa contribuição. Com relação ao ensino da Arte, os PCNs (2001, p. 6) afirmam que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno **amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação**. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Ao primeiro olhar, a flexibilidade presente na proposta estabelecida para o ensino de arte na escola busca atender as diferenciadas condições das escolas, levando em consideração também a disponibilidade de recursos humanos que cada instituição dispõe. Segundo Penna (2001) diante das condições do sistema de ensino em nosso país, seria irrealista pretender vincular a abordagem de cada linguagem artística à séries determinadas, num programa curricular fechado. Vejamos um exemplo: um aluno que tenha que se transferir de escola pode tornar a repetir conteúdos já estudados na escola anterior, na mesma modalidade artística,

ou então pode ter dificuldades em acompanhar um trabalho mais aprofundado em uma linguagem que não tenha sido contemplada em sua antiga escola. Em relação a esse questionamento, os PCNs V.6 arte (1997, p. 62) explica:

Nos casos de mudanças de escola, que afetam com frequência os alunos das camadas populares, os efeitos práticos dessa flexibilidade podem até mesmo invalidar as recomendações do próprio documento acerca da continuidade do processo educativo.

Segundo Penna²¹ (2001) e também a nosso ver, a proposta dos PCNs para a área de arte é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação - o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante -, além de recursos materiais que atendam às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística. Penna afirma que:

Ao se pensar a prática pedagógica na escola, a primeira grande questão é: como realizar, na sala de aula, a proposta dos PCN para Arte, com suas quatro modalidades artísticas? O fato é que os PCN-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições neste sentido são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto²². Os PCN-Arte **optam pela organização dos conteúdos por modalidade artística - e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas** -, delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas e "da sua sequência no andamento curricular" (PCN-Arte, p. 54). Neste sentido, sugerem que, "a critério das escolas e respectivos professores, [...] os **projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.**" (PCN-Arte, p. 62-63).

²¹ Professora do Departamento de Artes da UFPB, lecionando no curso de Educação Artística e no Mestrado em Educação. Coordenadora do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes. Graduada em Música e em Educação Artística pela UNB. Mestre em Ciências Sociais pela UFPB. Doutora em Linguística pela UFPE.

Nós professores temos consciência dos problemas encontrados no dia a dia em sala de aula, ao por em prática a proposta de arte, conforme sugerem os PCNs, que trazem as quatro modalidades artísticas, ou seja, Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música. Ressalto que as escolas não estavam preparadas para desenvolver as atividades de arte, e muitas ainda não estão em condições, levando em conta também os recursos disponíveis (em geral escassos), tais como espaço, materiais, profissionais capacitados para as diversas modalidades.

Neste contexto, ao primeiro olhar, esta liberdade de escolha por determinados conteúdos e modalidades artísticas pode parecer algo muito positivo. Segundo os PCNs esta flexibilidade tem, então, várias implicações, como nos casos de transferência, que podem vir a trazer prejuízos para a formação do aluno. Já que cada escola pode selecionar tanto as modalidades artísticas quanto os próprios conteúdos: "os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe" (PCN. 2001.v.6. p. 49). A liberdade para escolher, no entanto, precisa ser acompanhada de maturidade, formação qualificada. Mas a realidade como veremos no capítulo quinto, na maioria das vezes não corresponde a essa necessidade. Não há suficientes professores de Arte e muitos dos que tem formação acabam não ministrando aulas em sua matéria específica. As razões desta situação irregular será trabalhada no capítulo quinto.

Os parâmetros curriculares têm por finalidade favorecer um padrão de qualidade no ensino, em nível nacional, inclusive em termos dos conteúdos estudados. Será que são eficazes? Será que um documento tem mesmo tanto poder sobre a realidade educacional?

Outro documento (o quinto aqui analisado) entrou em vigor em seguida dos PCNs, e refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs - Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998). Voltado para o Ensino Fundamental, traz a arte como área de conhecimento considerando-a juntamente com as demais disciplinas. Dentro das propostas dos DCNs a arte é abordada na primeira proposta.

A busca de definição, nas propostas pedagógicas das escolas, dos conceitos específicos para cada área de conhecimento, sem desprezar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entre as várias áreas [...]. Neste aspecto, as propostas curriculares dos sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a **relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã**, em que, como prescrito pela LDBEN, “o ensino fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das **artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância”. Os DCNs abordam a questão da interface entre as disciplinas, reforçando a interdisciplinaridade entre as áreas dos conhecimentos trabalhando e colocando arte na lista de meios básicos para o desenvolvimento da sociedade.

O sexto documento aqui considerado é a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 193), que não é uma lei, mas um documento de 243 páginas que foi construído coletivamente pelo chamado Grupo Multidisciplinar, e trata do ensino de arte em 27 páginas. Esse grupo atuou de 1995 a 1998, coordenado pelos Secretários de Educação do Estado de Santa Catarina, João Matos e Eliane Neves Rebello. Lemos na proposta:

Sabe-se que muito já se avançou e se caminha a passos largos para reflexões cada vez mais consistentes sobre a arte e o seu ensino. Há uma busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas. **A arte, hoje, é compreendida como patrimônio cultural da humanidade²³.**

A Proposta Curricular de Santa Catarina, tem como pressuposto que a arte gera conhecimento, é detentora de um campo amplo de conhecimento, por relacionar-se com as demais áreas, por desenvolver o pensamento e a reflexão. A proposta curricular catarinense compreende que o objeto artístico

²³ Trazemos mais alguns elementos da Proposta Curricular de Santa Catarina no item 4.3.

é portador de referência que proporciona um encontro ativo entre o espectador e a obra (visual, cênica e musical); que o apreciador do objeto artístico, ao viver esta experiência, mesmo no coletivo, vive um processo de criação. Essa vivência possibilita conhecer e compreender os bens culturais e os significados de sua cultura.

Segundo a Proposta Curricular (1998) os conteúdos trabalhados deverão contemplar uma postura interdisciplinar, devendo corresponder às linguagens visual, música e cênica. O professor de arte terá como ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação. A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 194)...

[...] propõe uma postura filosófica/metodológica na qual o professor assume o papel de mediador no desenvolvimento cognitivo do aluno. Dessa forma, é indispensável que o professor tenha domínio do saber, que busque a ampliação dos conhecimentos de maneira contínua, no que diz respeito à história da arte, que desenvolva a reflexão estética e as possibilidades de leitura das manifestações artísticas e aplicação: enfim, deve participar de todo o processo artístico.

O professor de arte, na posição de mediador do conhecimento, é responsável por desempenhar essa função da melhor maneira possível, procurando continuamente se manter atualizado, contribuindo na formação de cidadãos.

Até aqui analisamos alguns aspectos de documentos legais ou orientadores referentes ao ensino de Arte, ficando claro que a importância do ensino de arte para o currículo escolar está institucionalmente reconhecida na legislação, e foi fruto de lutas e movimentos de várias décadas dos envolvidos com arte. A seguir, vamos discutir algumas das terminologias que foram sendo usadas, seja nas legislações, seja entre professores ou artistas, desde os anos 1950 (metade do século XX), e que estão associadas a concepções de arte e aos diferentes papéis na sociedade.

Fazemos uma discussão sobre as terminologias, que representam correntes ou concepções de arte que se sucedem ou convivem. Qual seria mesmo a mais adequada, e por quê? Arte-Educação com hífen ou

Arte/Educação com barra? Arte educação sem hífen ou ensino de arte? Ou, apenas Arte? Nos parágrafos acima fizemos um estudo da legislação e constatamos que o ensino de arte teve várias denominações, como: educação através da arte, Educação Artística²⁴ e, por último, Arte ou Artes Visuais. São muitas as dúvidas com relação à nomenclatura da disciplina ensino de arte.

Pelo que pudemos observar, o último parecer mudou a designação da disciplina a ser ministrada na escola de Educação Artística para Artes. Entretanto, as práticas e discursos dos professores assumem variadas denominações. Muitos adotam Arte-educação.

Segundo Ferraz e Fusari (2001) a Educação por meio da Arte surgiu no Brasil em 1948 a partir do ideário do filósofo Read (1948), com características idealistas. Em 1971, a arte foi incluída no currículo escolar brasileiro, sob o nome de Educação Artística (lei 5692/71), prevendo-se o trabalho com as várias modalidades artísticas (música, teatro, dança e artes plásticas). O importante, na época, era a expressão individual e o ensino por meio da técnica, como abordado na parte inicial da dissertação. Nessa concepção, eram oferecidos cursos de curta duração (dois anos), havendo pouco tempo para aprofundar cada uma dessas modalidades. Concretamente, o que aconteceu, foi o seguinte resultado: os professores estavam despreparados para realizar esse trabalho; e a consequência parecer ter sido a desvalorização da disciplina.

No final da década de 1970, constituiu-se no Brasil o movimento Arte-educação, com o objetivo de promover uma atuação educativa e criadora, ativa e centralizada no educando. Este movimento (teórico e político), liderado por Barbosa, teve grande repercussão entre os professores nas escolas brasileiras, e representou o abandono da posição idealista, referida por Ferraz e Fusari (2001, p. 21) abaixo:

A Educação através da Arte vem se caracterizando pelo posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido pouca repercussão na educação formal, contribuiu com a enunciação de uma visão de arte e de

²⁴ Mac-Dowell (2010) afirma que em muitos governos municipais e estaduais essa denominação continua a ser usada, talvez por desconhecimento ou, quem sabe, rebeldia.

educação com influências recíprocas. Quanto à Educação Artística nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas Escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade.

Esses autores procuram mostrar o que está por trás das palavras que definem as concepções da relação da Arte com a Educação. Cada uma dessas denominações tem seus partidários e seus críticos e também a sua importância em cada determinado momento histórico. Em todo caso, mesmo Read, afirma Zanin (2003, p. 65), ressaltava a relação à importância da Arte para a Educação:

[...] que a educação através da arte significa uma educação que tem a arte como uma das suas principais aliadas, que permita uma maior sensibilidade para o mundo ao nosso redor. Segundo ele, a educação tem por objetivo desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social do indivíduo.

Lendo esse trecho, vemos que Barbosa (2008), ao considerar “que arte é cognição, para a qual colaboram os afetos e os sentidos”, não está tão longe assim de Read. O trabalho que a arte faz potencializa a cognição, mostra Barbosa, e a cognição é o processo pelo qual o organismo se torna consciente de seu meio ambiente. Ferraz & Fusari (2001, p. 20-21) recuperam a história do surgimento do movimento liderado por Barbosa da seguinte maneira:

É no contexto dessa problemática que, no final da década 70 constitui-se no Brasil o movimento arte-educação. No início, este movimento organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas idéias da escola nova e da educação através da arte. Esse modo de conceber o ensino da arte vem propondo uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno. O principal propósito da arte-educação pode

ser percebido nas palavras de Noêmia Varela²⁵ (1988, p. 2): “o espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural interdisciplinar no processo formal e não formal da educação. Sob esse ponto de vista, **o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade**”.

É nosso dever como professores de arte exercer o papel de agente transformador, que propõe a professora Noêmia Varela. Nós professores de arte, juntamente com os demais professores, por meio de uma proposta de trabalho interdisciplinar, temos a possibilidade de contribuir para a preparação dos educandos, para que eles possam compreender melhor o mundo em que vivem, que por meio desse conhecimento eles façam a diferença na sociedade onde estão inseridos. Segundo Iavelberg (2008), a terminologia arte-educação refletiu um avanço conceitual na área de arte (no que refere ao mundo educacional), porque incluiu as culturas como conteúdo das aulas e a produção artística como forma contextualizada. Desse modo, abriu-se espaço para que a diversidade da produção artística de qualidade pudesse ser conhecida nas escolas, aproximando o aluno do trabalho dos artistas, dos críticos, historiadores de arte e agentes culturais. Schilaro (2007) complementa a visão sobre arte-educação: ela diz respeito também ao conhecimento de teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos.

A própria Barbosa (2004, P. 32) assim define arte-educação em determinado momento de sua trajetória: “**Arte-Educação** é uma certa epistemologia da arte como pressuposto e como meio são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador”.

Quatro anos mais tarde, em entrevista concedida a Rezende, Barbosa

²⁵Segundo Benetti (2007), para Barbosa op. cit., Noêmia Varela foi “criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação”. Noêmia atua, hoje, na Escolinha de Arte do Recife, fundada em 1953 e atuou na Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948, até final dos anos 80 (FRANGE, 2001, p.31).

(2008), responde à pergunta ‘o que vem a ser arte-educação? Nessa oportunidade ela conta como foi que essa expressão surgiu. Sabemos o quanto ela teve repercussão e mesmo aceitação e seguidores. Mas, também teve seus críticos, mais tarde, como veremos:

Para mim, **Arte/Educação** é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (criança, comunidades, terceira idade etc.) com a arte. Ensino de arte tem compromisso com continuidade e currículo, quer seja educação formal ou informal. Arte Educação foi o termo usado por meus mestres. **Eu acrescentei o hífen, Arte-Educação, no momento em que a arte era recusada pelos educadores, nos anos de sua introdução obrigatória no currículo escolar, em torno de 1973-1974, para dar idéia de diálogo e mútuo pertencimento entre as duas áreas.** Na época, meus mestres gostaram da idéia. Recentemente, em 2000, um lingüista nos aconselhou a usar a barra, pois este sinal, sim, é que significa mútuo pertencimento. Tanto é assim que a barra é muito usada em endereços de sites, quando um assunto específico está dentro de outro mais amplo. Mas Arte/Educação e ensino de arte são faces diferentes de uma mesma moeda, a moeda concreta da intimidade com a arte.

Refletindo sobre a justificativa dada por Barbosa para o emprego da expressão Arte-educação, poderíamos perguntar se, de fato, a Arte pertence à Educação e a Educação pertence à Arte? É certo que a Arte foi incluída por lei na escola, logo na Educação, mas isso não quer dizer que ela pertença, como área, à Educação, ou esteja contida nela. Na defesa da cumplicidade entre Arte e Educação, podemos retomar as ideias de Noêmia Varela²⁶ (2010) sobre a necessidade de demonstrar aos educadores a importância da arte para a educação. Pelos anos 1970, ela dizia o seguinte: “... a linguagem arcaica que chamamos de arte estava presente de forma construtiva, dinâmica, profunda, enraizada no processo da vida. E se está no viver e na existência do ser humano, por que não está na educação?”. Tais lutas tiveram como consequência a oficialização do ensino de artes pela legislação, como vimos nas páginas anteriores. E é aí que outros questionamentos vão surgindo, mostrando os limites daquela proposta,

²⁶ Segundo Benetti (2007), para Barbosa op cit., Noêmia Varela foi “criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação”.

válida na época em que foi idealizada, mas que teria perdido o sentido nos dias atuais.

É importante aqui trazer o depoimento de Frange (1995), que foi entusiasta da Arte-educação, porém, em determinado momento, mudou de posição, e justifica essa mudança com um importante esclarecimento. No seu livro intitulado *Por que se esconde a violeta?* (1995), faz viajar nas linhas poéticas em torno da relação entre os campos da Arte e da Educação. As distinções que ela elabora deixam claras as restrições ao conceito de Arte-educação. É preciso, entretanto, reconhecer sua importância histórica para levar a arte para dentro das escolas.

Frange afirma “Arte é Arte e Educação é Educação” (1995 p. 24,25). Assim, apresenta a questão, à sua maneira:

Arte é Arte. Educação é Educação. Não existe história-educação; geografia-educação; matemática-educação, Português-educação como disciplinas e assim por diante, mas existe História, Geografia, Matemática, Português dentro de nossos currículos [...]. Arte não é adjetivo de educação. No meu entender, arte não é uma parte da educação, nem da história da arte, muito menos da estética.

Arte é arte, educação é educação, história da arte é história da arte. Temos trabalhado com arte nos espaços educacionais referindo-nos somente a uma educação formal instituída. Onde estão os espaços para uma educação instituinte?

A instituição de ensino deve proporcionar subsídios para que os professores de arte possam desempenhar diversas atividades. O professor precisa de arte precisa de espaços adequados de acordo com o trabalho que será desenvolvido. Demonstrações como essas por parte da escola, fazem com que o professor de arte e os alunos sejam incluídos no espaço escolar.

Segundo Frange (1995), Ruskin²⁷ **foi a primeira pessoa na Inglaterra a destacar a arte como direito público e como uma das obrigações do Estado;** a Arte está em toda parte, em todos os lugares, e nesse sentido ela não é prioridade dos educadores, nem dos artistas e não

²⁷ John Ruskin (Londres, 1819 – 1900) foi escritor, pintor, crítico artístico, professor e pensador. Licenciado pela Universidade de Oxford, concluiu seu Mestrado em 1843 e fez carreira de professor de Belas Artes nessa mesma Universidade.

está apenas nos espaços escolares. Conforme Frange (1995, p.194), para Ruskin, “A Arte é uma necessidade social, por isso nenhuma nação poderia negligenciar este aspecto sem perigo para existência intelectual [...] a arte não é privilegio dos artistas, conhecedores e educadores, mas parte de todo homem enquanto herança”.

Batista (2009, p. 107), em seu artigo intitulado *Qual o lugar da arte no currículo escolar?* Traz uma discussão sobre os eixos norteadores do ensino de arte, e também menciona que a arte de criar não é uma vantagem de artistas e sim, um contemplar e um fazer essencial à qualidade humana, mas que **necessita ser incentivado, trabalhado, envolvidos em projetos educacionais**. Assim, **a criatividade não está restrita à criação de obras artísticas, mas ao poder de dar sentido para a compreensão de mundo**, criar novos pensamentos e possibilidades de leitura das relações, permite criar novas resoluções para antigos problemas. Arte é uma ferramenta poderosa que a educação não aproveita; sobretudo é importante para desenvolver a desejada autonomia que a escola tem tanta dificuldade para promover.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE EM LAGES/SC

“Arte e educação: um encontro possível”

Vilma Pereira Martins Zanin²⁸

4.1. Breve contextualização

A formação de professores na área de arte no Brasil esteve diretamente relacionada às exigências legais, conforme vimos no capítulo três. Sobre os cursos de Licenciatura em Educação Artística, Barbosa, (2002, p. 40) afirma que foi a partir da Lei 5692/71, quando essa nomenclatura foi instituída oficialmente no Brasil, a partir do momento que...

[...] se implantou os cursos de Licenciatura Curta, com duração de **dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes**: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma **visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte**. Os cursos foram, com raríssimas exceções, implantados e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer ‘qualquer coisa’, partindo ora de uma **sensibilização apenas primeira**, ora de **simplistas apropriações de sucata e/ou ‘lixo-limpo’ para grotescas reproduções copistas** (nada tendo a ver com criação e muito menos com processos inventivos).

Aparecendo apenas na década de 1980 os cursos de licenciatura

²⁸ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1970), graduação em Educação Artística pela Fundação Educacional de Penápolis (1976) e mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2002), atuando principalmente nos seguintes temas: arte, educação e arte - educação. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/>

plena, com habilitação por linguagem específica implantados, num formato similar ao que temos atualmente. Araújo²⁹ (2009) ajuda-nos a recuperar um pouco dessa história em números: sua pesquisa de campo levantou um total de 126 cursos de formação de professores de artes plásticas ou visuais funcionando no ano de 2008 no Brasil, dos quais 30,95% foram criados no período compreendido entre 1970 e 1979. Os cursos eram denominados Educação Artística, de licenciatura curta e/ou plena com habilitação em Artes Plásticas. Seu levantamento se restringe às artes visuais, área específica que está em um patamar privilegiado, se a compararmos com as áreas de música, teatro e dança.

Segundo pesquisa realizada por Penna (2000) em uma Universidade da Paraíba, comparando artes visuais às demais linguagens (música, dança e teatro), ele concluiu que a quantidade de alunos formados em artes visuais é bem mais significativa: 253 contra 124 em artes cênicas (teatro e dança) e 50 em música. Embora se trate de uma amostra localizada, ela parece ser representativa de outras realidades regionais. A lei de nº 11. 769 /2008³⁰ aprova a obrigatoriedade do ensino da música no ensino fundamental, provavelmente ocorra aumento pela procura nessa área e se criem novos cursos para atender à demanda criada pela lei.

É também na década de 1980 que surge a Proposta Triangular, de autoria de Barbosa (1986), que postulou que o ensino de Arte fundamentasse em: 1) Produzir: referindo-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação); 2) Apreciar: abrangendo a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade e 3) Contextualizar: é situar o trabalho artístico dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que mostra a existência de múltiplas culturas e a importância de conhecê-las e, dessa forma valorizá-las e respeitá-las. A concepção do ensino da Arte de Barbosa está na base do programa do curso de Artes Visuais da UNIPLAC.

Quando e como se deu a implantação de formação de professores em Arte em Lages? A pesquisa documental realizada inicialmente - em torno da

²⁹ A pesquisa de Araújo (2000, p. 9) “mostra também que nos estados do sul e sudeste do país existe o maior número de cursos de artes em relação aos outros estados brasileiros”.

³⁰ Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>.

obrigatoriedade do ensino da Arte no sistema formal de ensino no Brasil - levou-nos a buscar conhecer a história dos cursos superiores na área de Educação Artística, já que a LDBEN 9394/96 previu a obrigatoriedade do ensino no currículo escolar, portanto estabeleceu algumas condições para a formação profissional nessa área do conhecimento. As escolas catarinenses de Ensino Fundamental e Médio tiveram de contemplar essa disciplina, que tem entre seus objetivos a preservação e o desenvolvimento do patrimônio artístico e cultural, como formulado na Constituição de 1988, na qual se inspira a LDBEN.

Com o objetivo de atender à nova Lei 9394/96 e também em função da concretização do MERCOSUL³¹ (*Mercado Comum do Sul*), associado ao intuito de preservar a cultura das principais etnias de Santa Catarina, foi criado, por iniciativa do governo do Estadual (SC), um Programa de formação que incluiu cursos em várias áreas, ministrados nas diversas regiões de SC, tais como, Língua Espanhola, Língua Alemã e Língua Italiana, além dos cursos de licenciatura em Educação Religiosa, Educação Artística, e Educação Especial. É nesse contexto que Lages terá sua primeira formação na área de Arte, chamado Magister.

Neste capítulo vamos abordar como ocorreu esse processo e quais impactos teve, a formação Magister, até a implantação dos cursos de Licenciatura próprios da UNIPLAC e a influência no ensino da Arte nas escolas.

Inicialmente apresentaremos um quadro no qual recuperamos o histórico dos titulados nas diversas modalidades de formação de professores na área de Arte que aconteceram em Lages, aspectos que descreveremos em detalhes nos próximos itens.

³¹ O Mercado Comum do Sul – MERCOSUL foi criado em 1991 pelo Tratado de Assunção com o objetivo implantar a livre circulação de bens, serviços e produtos, coordenação de posições conjuntas em foros internacionais, coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais e harmonização das legislações nacionais, para uma maior integração entre Argentina, Brasil, Paraguai, e Uruguai.. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mercosul> (2010).

Cursos	Modalidade	Habilitação	Ano de Ingresso	Ano de Titulação	Nº Matriculados	Nº Titulados
Educação Artística	Programa Magister	Artes visuais	1997	2001	54	46
Educação Artística	Regular	Artes visuais	2000/1	2003/2	42	34
Educação Artística	Regular	Artes visuais	Artes visuais	2004/2	47	28
Arte-Educação	Programa Magister	Artes visuais	2002/1 Janeiro	2005/1	39	23
Arte-Educação	Programa Magister	Artes visuais	2002/1 Março	2005/2	59	23
Arte-Educação	Regular	Artes visuais	2003/1	2006/2	22	15
Arte-Educação	Regular	Artes visuais	2004/1	2007/2	24	08
Arte-Educação	Regular	Artes visuais	2004/2	2008/1	17	05
Arte-Educação	Regular	Artes visuais	2005/1	2008/2	22	14
Total	-	-			326	196
Arte-Educação	Programa Magister	Música	2003/2	2006/1		07
Arte-Educação	Regular	Música	2004/1	2007/2	20	06
Arte-Educação	Regular	Música		2008/1		02
Total						15
Arte-Educação	Programa Magister	Cênicas				19
				Total		19

Quadro 2- Informações sobre os cursos de Arte-Educação: titulados pela UNIPLAC

Ao analisar o quadro acima, pode-se constatar que ocorreu uma evasão de 144 alunos correspondendo a 66,32% do total de alunos que ingressaram nos cursos, o que nos faz indagar quais motivos leva um aluno que inicia a graduação a desistir? Mesmo com o grande de número de desistentes, a UNIPLAC, até o ano de 2008 já havia formado 196 profissionais na área de Artes Visuais, e mesmo assim constata-se que existe uma grande carência de profissionais graduados nas escolas municipais de Lages, problema este que é central em nossa pesquisa, o qual aprofundaremos mais adiante.

4.2. O Programa Magister em Lages

O Programa Magister, criado em 1995 pela Diretoria de Ensino Superior -DESUP/SED, foi uma ação do governo do estado, como dito acima, em parceria com o conjunto de IES catarinenses, públicas (UFSC e UDESC, na capital Florianópolis) e onze IES comunitárias (no interior do Estado), articuladas pelo sistema ACAFE (Associação Catarinense de Fundações Educacionais) e situadas no interior. Essas parcerias permitiram que o Programa Magister pudesse corresponder às metas e expectativas que lhe deram origem, já que as Instituições de Ensino Superior estavam instaladas em muitas cidades catarinenses e os cursos foram ministrados nas próprias cidades, com apoio financeiro do governo do estado de Santa Catarina.

O Programa Magister tinha por premissa maior fomentar a qualidade da educação, por meio da formação de professores das áreas mais deficitárias do magistério catarinense. Outra importante meta era incentivar as pessoas jovens a se graduarem nessas áreas. Assim, o Programa Magister³² nasceu para sanar as carências de professores (que já atuavam na área), mas que não tinham tido ainda a oportunidade de formação profissional por falta de condições financeiras (este programa ofereceu cursos sem custos para os docentes). A Secretaria do Estado responsabilizava-se em pagar integralmente as mensalidades dos alunos. Além desses benefícios, os alunos recebiam uma bolsa para a locomoção até a Universidade. Esta foi uma das formas encontradas de apoiar diretamente os profissionais na busca de formação e qualificação e, indiretamente as Instituições de Ensino Superior. Com esse fomento às suas receitas, reforçou-se o ensino de Arte. Um aspecto central do Programa

³² Segundo Xavier (2010), em 1996 a Secretaria Municipal de Educação trabalhava a partir de uma proposta de formação continuada em parceria com a Editora Módulo (Curitiba/PR), que ofertava pontos de referência para todas as áreas de conhecimento, incluindo Artes, oportunizando, pela primeira vez, a sistematização de um projeto pedagógico para a disciplina. As formações eram realizadas nas dependências da UNIPLAC, com encontros mensais dos quais participavam professores das escolas municipais de diversas áreas do conhecimento. “Eu era a única naquele momento que estava ministrando somente essa disciplina, no Projeto AMO e CAICs, muito embora não fosse habilitada, pois somente em 1998 é que foi oferecida a graduação específica pelo sistema MAGISTER”, narra Xavier.

Magister foi, então, beneficiar a formação dos professores que já estavam atuando na Rede Pública Estadual de Ensino e não possuíam curso de graduação, ou seja, ganhavam os professores e, conseqüentemente, os alunos com a qualificação dos professores.

O acesso ao programa foi realizado através de processo seletivo (prova e comprovação do exercício da docência na Rede Pública), priorizando o segmento de professores inseridos nas escolas e sem titulação. Seu funcionamento foi em caráter especial e emergencial, por isso os cursos foram oferecidos em períodos de férias, recesso escolar e finais de semana, facilitando a frequência dos professores que estavam trabalhando. A duração dos cursos pelo Programa Magister era de quatro (04) anos, por tratar de cursos de graduação.

As vagas deveriam ser preenchidas sob os seguintes critérios: até 70% para professores da rede pública estadual e até 30% para professores da rede pública municipal, conforme edital³³ nº 97. Em 1997 o Programa Magister ofereceu oito diferentes cursos, Ciências- Física, Ciências-Biologia, Ciências-Matemática, Educação Artística, Letras-Espanhol, Pedagogia Educação Especial, Pedagogia Séries Iniciais.

Abaixo podemos observar a participação das IES integrantes do Programa Magister, o número de cursos ofertados e alunos matriculados.

³³ Edital nº97 (minuta) “dispõe sobre o concurso Vestibular para o curso de Educação Artística/Letras/História em caráter especial e emergencial, através do “PROGRAMA MAGISTER.” No caso do não preenchimento das vagas, poderia ser oferecido a outros candidatos aprovados, obedecendo à ordem de classificação.

Instituição de Ensino Superior	Nº de cursos oferecidos	Nº alunos matriculados
Fund. Educacional de Brusque – FEBE	05	236
Fund. Educacional do Alto Vale Itajaí – FEDAVI	04	200
Fundação Regional Jaraguense – FERJ	01	50
Universidade Regional de Blumenau – FURB	03	150
Universidade do Federal de Santa Catarina- UFSC	17	775
Universidade do Extremo- Sul Catarinense – UNESC	04	185
Universidade do Contestado – UNC	21	1022
Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense – UNIPLAC	08	400
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	14	676
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	04	191
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLI	06	282
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	11	534
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	06	246
TOTAL	104	4.947

Quadro 3 – Distribuição de cursos e alunos/professores do Programa Magister (por instituição).

Fonte: DESU/SED (01/1998)

Observamos no quadro acima que treze foram as IES envolvidas no Programa Magister, sendo a UNIPLAC a quinta em número de alunos atendidos e também a quinta em número de cursos ofertados, apesar de tratar-se de uma cidade polo de região que na época contava com 153.000 habitantes (Censo IBGE, 2000).

Vejamos agora o quadro dos atendidos pelo Programa Magister no Estado de SC entre 1995 e 1997 em todas as áreas contempladas:

Semestre	Candidatos	Vagas	Cursos
2º semestre/ 95	3.757	750	15
1º semestre/96	4.950	1.960	40
2º semestre/96	1.478	950	19
2º semestre/97	4.158	1.470	30
TOTAL	14.343	5.130	104

Quadro 4- Processo seletivo Programa Magister (semestral). Fonte: SED/DESU (1998,p.11).

Ao examinarmos o quadro, fica claro que apesar do esforço realizado, muitos candidatos ficaram excluídos das formações oferecidas, restando uma demanda por formação.

Até o ano de 1998 já haviam sido oferecidos 104 cursos de licenciatura plena nessa modalidade Magister em 46 cidades catarinenses, com 4.947 professores - alunos matriculados inicialmente. Alguns desses cursos, especificamente na área de ciências, foram de complementação da licenciatura curta para a licenciatura plena. Vale lembrar que destes 4.947 professores, que cursavam o Magister como alunos no ano de 1998, 225 já haviam recebido seus certificados de nível superior-formação plena.

Quanto à formação em Arte propriamente dita, dentro deste Programa, a UNIPLAC em convênio com a Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC participou do Programa Magister, oferecendo diversos cursos, entre eles o curso de Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas para a Região Serrana e Região Oeste. A primeira turma iniciou em 1997, tendo colado grau em 2001. O curso funcionou na modalidade plena nos finais de semana, nas sextas feiras à noite e nos sábados o dia todo, intensificando a carga horária nos períodos de recesso escolar, conseguindo assim ser oferecido com a duração de quatro anos.

No caso específico da Arte, os objetivos desenvolvidos pelo Programa Magister foram: 1) Habilitar professores de Arte com capacidade para atuar em diferentes níveis de ensino: da Educação Básica à educação de Jovens e adultos; 2) Qualificar e titular professores das escolas públicas do Estado de Santa Catarina, que já ministravam disciplinas de Artes e 3) Possibilitar o trabalho para os egressos. Ou seja, assim que os concluintes terminassem a graduação, teriam local para trabalhar. No ato da matrícula os acadêmicos assinaram um termo de compromisso firmando trabalhar por no mínimo dois anos na Rede Pública em que estavam atuando, visto que o curso era gratuito e que esta era a contrapartida dos professores-acadêmicos.

Na primeira turma, cento e trinta candidatos (130) se inscreveram por vaga, e 54 ingressaram. Desse total, 46 obtiveram titulação em 2001. Na sua

maioria os concluintes eram de cidades próximas a Lages (Matinhos, Videira, Curitiba, Correia Pinto, Bocaina do Sul, Urupema, e outras), visto que este curso respondia à formação profissional necessária à adequação à nova lei.

Ao iniciar a primeira turma de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, o Programa Magister funcionou paralelamente com o curso regular (até 2005), quando titulou-se a última turma do Magister em Artes Visuais. A UNIPLAC deu continuidade aos cursos de formação e, em 08 de setembro de 1999, por meio do parecer 898/99 do CONSEPE, a UNIPLAC obteve a autorização para transformar em curso próprio o curso que vinha sendo ofertado até aquele momento, em convenio com a UNOESC.

4.3. Os cursos de Arte na UNIPLAC (Lages)

Além da exigência legal, a demanda das escolas por professores de Arte na região de abrangência da UNIPLAC nos últimos anos foi se ampliando, estendendo-se a alguns dos 18 municípios reunidos na Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES), dos quais Lages é a cidade polo (com quase 180.000 habitantes). A região conta com uma população de aproximadamente 300.000 habitantes. Uma progressiva mobilização foi acontecendo em Lages, principalmente por parte da Secretaria Municipal de Educação. E as demais escolas (estaduais e particulares), que também não estavam enquadradas na Lei.

Lembremos que conforme a LDBEN 9394/96 o ensino de Arte deve estar vinculado e integrado aos espaços de educação formal e não formal, bem como, ao contexto da comunidade. Os conhecimentos artísticos ou mesmo os operacionais relacionam-se com saberes da experiência, nas diversas linguagens e se conectam tanto com a cultura universal quanto a local/regional.

Pois é neste contexto que, em 7/08/1998, a Reitora da UNIPLAC solicitou ao Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão, com base na Lei Complementar nº 170/98 artigo 86, a transformação do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, objeto do Convênio entre a

UNOESC e UNIPLAC em 05/11/1997, em curso próprio desta Universidade.

O artigo 86 da Lei Complementar nº170/98 (do Estado de Santa Catarina), afirma:

É facultado às fundações instituídas por Lei Municipal que na data desta Lei Complementar ofereçam mediante convênio ou contrato um ou mais cursos de graduação pertencentes a Universidades também municipais, sob a supervisão técnica destas. Transformá-los em cursos próprios, independentemente de prévia autorização para continuidade de seu funcionamento, desde que os incorporem a instituições de educação que mantenham ou venham a criar, e no prazo de doze meses encaminhem ao órgão central do Sistema Estadual de Educação o processo de reconhecimento dos cursos.

Assim em 08/09/1999 a UNIPLAC recebeu a aprovação para transformar o Curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas da UNOESC em curso próprio da UNIPLAC, nos termos da Lei Complementar nº170/98.

Em observação às Diretrizes Curriculares estabelecidas pela LDBEN 9394/96, a qual pressupõe mudanças no ensino de Arte, alterando os cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística. Desde então, em cursos específicos de Licenciatura em cada uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança), a UNIPLAC propõe cursos específicos de Licenciatura em dessas linguagens: Licenciatura em Educação Musical e Licenciatura em Artes-Cênicas (Teatro), cursos implantados em 2004. Aproximadamente, nesse mesmo período, a nomenclatura dos cursos de arte, passa por mudanças, como visto no capítulo terceiro, Educação Artística passa a chamar-se Artes - Artes/Visuais. Em anexo pode-se apreciar a Estrutura Curricular do Curso Educação Artística Habilitação Artes Plásticas da UNIPLAC.

Ainda em 1999 o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina reconheceu o curso de Educação Artística por meio da Resolução³⁴ nº

³⁴ A Proposta Curricular Catarinense se inspira na LDBEN 9394/96 (art. 26º), que complementa as disposições constitucionais na educação básica e propõe, para os currículos do Ensino Fundamental e Médio, “uma base nacional comum a ser

31/99; mérito da Instituição UNIPLAC que nesse mesmo ano obteve a conquista da condição de Universidade (depois de quatro décadas de atuação como Faculdades de ensino noturno), respondendo aos critérios de bom desempenho em qualidade de ensino, espaço físico, infra-estrutura, bem como um corpo docente qualificado, trabalhando não apenas no ensino, mas também em pesquisa e extensão que é o referencial de uma Universidade.

A iniciativa da UNIPLAC (2000) em abrir o curso de Educação Artística foi recebida com muita satisfação pela comunidade, favorecendo toda a Região Serrana. A continuidade do curso possibilita o acesso de alunos de outras cidades do interior e da região que estão em busca de formação e qualificação em Licenciatura Plena em Educação Artística (regular). Com aulas no período noturno, de segunda a sexta-feira, com duração oito semestres e total de 2.940 horas aula. Formando profissionais habilitados para atuar nas escolas de nível Fundamental e Médio.

Dessa forma a primeira turma do curso de Educação Artística iniciou suas atividades em 20 de fevereiro de 2000 na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E até o presente momento os titulados pelo curso aparecem no quadro abaixo.

complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura**, da economia e da clientela” Define como conteúdos obrigatórios: estudo de Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Cursos	Modalidade	Habilitação	Ano de Ingresso	Ano de Titulação	Nº Matriculados	Nº Titulados
Educação Artística	Regular	Artes visuais	2000/1	2003/2	42	34
Educação Artística	Regular	Artes visuais	2001/1	2004/2	47	28
Arte-Educação	Regular	Artes visuais	2003/1	2006/2	22	15
Arte-Educação	Regular	Artes visuais	2004/1	2007/2	24	08
Arte-Educação	Regular	Artes visuais	2004/2	2008/1	17	05
Arte-Educação	Regular	Artes visuais	2005/1	2008/2	22	14
Total	-	-			174	104
Arte-Educação	Regular	Música	2004/1	2007/2	20	06
Arte-Educação	Regular	Música		2008/1		02
Total					20	07

Quadro 5 - Informações dos cursos, Arte-Educação formadas – UNIPLAC

As denominações dos cursos oferecidos foram sofrendo adequações. Cabe salientar a razão das modificações de nomenclatura dos cursos; elas correspondem, acima de tudo a influências de diferentes concepções teóricas baseadas em razões epistemológicas das diferentes épocas, bem como a determinações legais que analisamos no terceiro capítulo.

O quadro seguinte permite rapidamente ter uma ideia da realidade da formação e dos profissionais em formação na área de Arte, em andamento (2009).

Curso	Modalidade	Habilitação	Início	término	Nº matriculados	Nº concluinte
Arte-Educação	Regular Nova EC	Visual	2007/1	?	18	?
Arte-Educação	Regular Nova EC	Visual	2008/1	?	22	?
Arte-Educação	Regular Nova EC	Música	2007/1	?	17	?

Arte-Educação	Regular Nova EC	Música	2008/1	?	08	?
Arte-Educação	Regime especial	Visual	2006/2	?	17	?
Arte-Educação	Regime especial (nova EC)	Visual	2008/1	?	11	?

Quadro 6 - Informações dos cursos, Arte-Educação não concluído – UNIPLAC

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental somente a partir de 2004 começa a haver oferta de profissionais habilitados na área, e os encaminhamentos legais são tomados para a contratação de professores para trabalhar a disciplina de Arte de 6º ao 9º. Contudo, a referida lei não mencionava explicitamente a exigência de habilitação profissional em nível superior na área específica, para nenhum nível de Educação Básica. Portanto um problema foi se instalando e precisa ser considerado, visto que as práticas começaram a ser desenvolvidas nas salas de aula, na sua grande maioria por professores de outras áreas, até porque naquele momento ainda não existia o contingente necessário de docentes com habilitação específica na área. Porém o problema não parou aí, pois posteriormente mesmo havendo professores titulados, veremos no capítulo cinco que a disciplina de Arte continua, em muitíssimos casos, sendo ministrada por professores não titulados na área específica.

Barbosa (2004) preocupa-se com esta questão há muito tempo, com a existência de poucos cursos de Arte-Educação nas Universidades brasileiras até meados da década de 1980, existiam eram apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico. A respeito disso Barbosa, (2004, p. 10) registra então que:

Fora das universidades, um movimento bastante ativo (Movimento das Escolinhas de Arte) tentava desenvolver desde 1948 a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o Movimento das Escolinhas de Arte estava difundido por todo o país com trinta e duas “Escolinhas”, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas.

Porém, Barbosa ressalta que não se poderia simplesmente assimilar como Arte-Educadores nas escolas de Ensino Fundamental, os artistas que tinham sido preparados pelas chamadas “Escolinhas”, pois para lecionar no sistema educacional público ou privado, a partir da 5ª série de então, passou a ser exigido curso universitário. A legislação exigiu algo que não era exequível imediatamente, exigiu algo que não podia ser feito pela carência de profissionais que se adequassem à exigência. De imediato naquele momento o melhor para a situação foi feito, mas longe do ideal.

Para se ter uma ideia, a conhecida Escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948 no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues³⁵ (1913-1993). Essa escola priorizou as distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.), e funcionou nas dependências da Biblioteca Castro Alves, recebendo forte apoio de educadores atuantes como Anísio Teixeira (1900 -1971) e Helena Antipoff (1892 -1974). Apesar de seu prestígio e qualidade de formação seus formados não correspondiam ao perfil estabelecido pela Lei e não podiam atuar nas escolas.

As licenciaturas curtas criadas após a Lei 5692/71 também não deram conta de habilitar profissionais nas várias linguagens artísticas, tais como Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho Geométrico e Música. A abertura desses cursos, planejados de maneira precipitada, urgente, na busca de suprir as já citadas necessidades, acabou apenas contribuindo para a formação de alguns dos rótulos atribuídos ao ensino de Arte como algo com pouca importância. Alguns desses rótulos persistem até nossos dias. Como afirma Araújo (2009, p. 5):

As licenciaturas curtas e polivalentes foram ter o seu fim na década de 80, a partir de intensas discussões das sociedades científicas, entre elas a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) que, preocupadas com as licenciaturas nas áreas de física, química, matemática e biologia, iniciaram uma grande discussão e pressionaram o MEC a rever esta situação. Nas Artes, o estado de São Paulo já contava com um grande número de professores licenciados, o que favoreceu encontros da área com expressiva participação e o início da

³⁵ Foi o precursor na criação das Escolinhas de Arte para crianças no Brasil.

organização política da classe em associações³⁶. Estas, articuladas nacionalmente na FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil), desenvolveram ações políticas em defesa do ensino de Artes e de sua valorização.

De certa forma, as licenciaturas curtas contribuíram para desacreditar os professores de Arte e os conhecimentos relativos à área nos meios escolares. Esta observação foi assinalada em vários momentos do texto, justificando-se por sua importância para explicar os problemas atuais. A formação pretendia preparar professores em apenas dois anos, tendo esse profissional fosse capaz de lecionar às crianças e jovens de Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e, em algumas vezes, no então 2º grau, música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo. Em suma um “mega professor” em dois anos!!! A pretensão se presta para piadas...

No que diz respeito ao caráter curto de tal habilitação, afirma Barbosa, (2004, p. 10):

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas. Temos hoje setenta e oito cursos³⁷ de licenciatura em educação artística nas faculdades e universidades no Brasil outorgando diplomas a arte-educadores, a maioria deles são cursos de dois anos de duração.

Esta licenciatura curta não chegou a ser oferecida em Lages, de modo que este não se constituiu em um problema local. Outros têm sido os problemas ocorridos aqui como veremos no capítulo cinco. Aqui, desde o começo, em 1997, os cursos, mesmo os do Programa Magister, sempre tiveram a duração de quatro anos. Vejamos um pouco das concepções e objetivos do curso de Arte Educação da UNIPLAC.

³⁶ A dissertação de Mestrado em andamento no PPGE/UNIPLAC, de autoria da colega Maira Virginia Xavier trata da estruturação do campo científico da área de Artes no Brasil.

³⁷ O dado refere-se à época da publicação da obra de Barbosa.

Diferentemente da concepção de Arte restrita ao aspecto pessoal do aluno, com ênfase na expressão subjetiva, os cursos ocorridos em Lages, já partem de uma concepção mais avançada. Considerando a relação com o contexto cultural, com as produções artísticas regionais e com o campo das tradições artísticas da humanidade, como reza a LDBEN. A importância da Arte no desenvolvimento cultural dos alunos, tanto local como nacionalmente ou em termos das civilizações, requer estudo específico e especializado, aspectos presentes nos cursos de formação pedagógica locais.

O curso de Arte Educação da UNIPLAC também sofre influência da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 1998) que traz em seu texto a importante consideração de que é indispensável que o educador possua domínio do conhecimento, premissa para qualquer profissional na sua área específica de formação necessitando atualizar seus conhecimentos num processo de formação continua, relacionando à História da Arte, desenvolvendo a reflexão estética e as possibilidades de leituras das manifestações artísticas e culturais do seu entorno. Reza na Proposta (1998, p.194) texto muito semelhante ao dos PCNs (1997) Que:

O professor não precisa necessariamente ser um artista, mas precisa ser alfabetizado esteticamente, compreender o processo de produção do artista, estar atento às questões culturais do seu contexto, percebendo as manifestações culturais, através de museus, cinema, do objeto artístico, de vídeos, *outdoors*, revistas de jornais, de computação gráfica, de livros, etc.

Visto que nos encontramos imersos numa cultura na qual impera a imagem (móvel ou estática), faz-se necessária uma educação dos sentidos. Uma proposta de educação estética que possibilite aos alunos posicionarem-se de maneira crítica e não se tornarem marionetes da mídia, escravos dos padrões e modelos impostos. Um agente fruidor e produtor de cultura, mesmo a de massa.

Nesse sentido A Proposta Curricular de Santa Catarina tem também como marca o fato de fundamentar-se em uma perspectiva sócio-histórica, de inspiração marxista. Assim formula sua concepção de ser humano (1998.p.15) na qual:

O ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares.

Nesse contexto teórico, assume vital importância reivindicar (para a formação do professor pesquisador em Arte) a valorização do trabalho deste profissional, de modo a construir uma consciência da comunidade escolar sobre a especificidade de seu papel na escola, fomentador de uma educação capaz de potencializar a criação nos alunos e a sua participação na cultura de sua comunidade/sociedade, para que os mesmos possam desempenhar suas funções nas redes de ensino, devendo contribuir para dinamização dos vários setores específicos da cultura regional.

Por meio do trabalho de pesquisa criam-se possibilidades de aproximação entre teoria e prática, tornando o educador capaz de elaborar formas e agir no seu trabalho de modo a reconstituí-lo. O aluno como sujeito do processo pedagógico e dos processos sociais, capaz de produzir um projeto histórico que não isole as pessoas, mas que as inclua, com a sua capacidade de pensar o outro e a si mesmos.

No contexto da UNIPLAC não se contesta que o Arte-Educador segue princípios fundamentados norteadores; o fazer artístico constitui-se como um conhecimento que contém em si um universo de componentes da área específica e também pedagógicos, por meio dos quais a escola pode abrir espaços para manifestações da cultura e socialização entre os indivíduos. Talvez as escolas locais não tenham a mesma compreensão. Porém, pareceria que estas concepções trabalhadas na formação dos professores de Arte ainda deixam de lado um aspecto fundamental que é a sua identidade profissional e sua profissionalidade (LUDKE; BOING, 2004).

O desenvolvimento profissional é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que o professor busca compreender as situações concretas que se apresentam em seu trabalho e depende,

portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação, o que de certa forma também está envolvido nesta pesquisa. Capacidades essas que se desenvolvem a partir do momento em que os professores passam a prestar atenção e anotar as suas reflexões. E também quando buscam discussões de interesse coletivo e aprofundá-las, de tal maneira que seus estudos e pesquisas influenciem as políticas educacionais, a fim de melhorar as condições de trabalho, o que significa muito mais do que melhorar salários. (LUDKE; BOING, 2004).

A partir destas reflexões, estudos e novas pesquisas produzidas sobre o campo da formação e atuação de professores de Arte, é possível subsidiar a formulação de práticas formativas para os professores de Arte, que estejam comprometidas com o crescimento integral das futuras gerações e o desenvolvimento cultural dos sujeitos.

5. A PRECÁRIA INSERÇÃO/INCLUSÃO DOS PROFESSORES DE ARTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS: O CASO DE LAGES

O objetivo neste capítulo é compreender e dar visibilidade ao processo de inclusão dos professores titulados em Arte no município de Lages, desde a implantação da disciplina nos currículos escolares na rede municipal em 2004³⁸, o que já ocorria na rede estadual desde 1999. Para tanto, realizamos diversos levantamentos junto aos órgãos responsáveis, Secretaria Acadêmica Uniplac, GERED e Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL). Os levantamentos referem-se exclusivamente aos professores de Arte formados pela UNIPLAC³⁹, desde a primeira turma titulada, no intervalo compreendido entre 2001 e 2008⁴⁰.

A fim de compreender melhor esse processo de inclusão dos graduados na sala de aula, buscamos dados sobre a formação desses professores em Arte confrontando os mesmos com a inserção desses profissionais no campo de trabalho. Investigamos quantos profissionais formados na área específica atuam profissionalmente como professores no Município⁴¹ na sua área de formação. Há quanto tempo estão exercendo

³⁸ Em 2001 a gestão municipal disponibiliza o ensino de literatura na forma de projeto. Em 2004 esse projeto passa a ser substituído por Arte, à medida que havia uma demanda, devido ao curso de formação em Arte estar se consolidando na UNIPLAC e também em função da sensibilização daquela gestão para com essa disciplina. Contudo, devido a problemas de entendimento sobre as concepções de arte, aos poucos professores existentes no sistema municipal e ao pequeno número de aulas e à dispersão das aulas de arte nas escolas, a SEML, atendendo ao pedido de alguns gestores, diversificou os projetos para Literatura, Inglês e Artes, o que se mantém até os dias atuais (dezembro de 2010).

³⁹ Como dito anteriormente a UNIPLAC é única instituição que oferece os cursos de Artes Visuais, Música e Artes Cênicas nesta região.

⁴⁰ Em setembro de 2010 houve formatura de uma nova turma. Os novos dados não foram considerados na pesquisa.

⁴¹ Com relação aos professores que atuam nas escolas municipais, os dados foram obtidos a partir de entrevista com a coordenadora da área de Artes em exercício, Prof^a Maria Clara Carvalho, responsável pela disciplina de Arte nas unidades de ensino do

suas funções? Quantos desses profissionais já estão titulados? Onde estão trabalhando? Quais as condições de trabalho oferecidas a esses profissionais (fator importante no momento dos mesmos assumirem, ou não as aulas ofertadas)? E analisamos as dificuldades encontradas no processo de inclusão nas escolas, que é um processo bastante difícil, como reconhece Avalos (apud GATTI e BARRETTO, 2009), pois esse novo profissional do magistério, além de cursos de formação continuada, precisa de condições adequadas de trabalho e uma política de estímulos e incentivos, necessários para a sua atuação eficiente.

Para tratar desses assuntos, aproximando-as mais da realidade vivenciada pelos profissionais do ensino de Arte, optei por partir de minha trajetória profissional, uma vez que posso considerá-la representativa das condições de trabalho da maioria dos colegas professores de Arte. E também por traduzir aspectos importantes do processo de inserção destes profissionais nas escolas, e por ser algo que vivi muito recentemente: quando cursei a primeira turma de licenciatura em Educação Artística (assim se denominava o curso quando foi criado (2000/1) e também fui uma das duas aprovadas no primeiro concurso municipal para professor na área de Arte (2003/2).

No final de 2003/2, encontrava-me na iminência de terminar a graduação no curso de Educação Artística, o município de Lages lançou o primeiro concurso público para professor de Arte, com três (03) vagas. Os 34 acadêmicos então concluintes do curso da UNIPLAC estranharam o número reduzido de vagas do concurso e questionaram o órgão responsável neste aspecto. Em 10 de dezembro do mesmo ano saiu o resultado desse concurso: houve 17 inscritos e apenas 06 foram aprovados, dos quais somente dois (02) puderam assumir, pois os outros quatro⁴² ainda não haviam obtido a titulação.

No ano seguinte, em fevereiro de 2004, início do ano letivo

Município de Lages (06/2009). Com relação às demais inserções, as informações foram coletadas por meio da GERED. Dados sobre os egressos da UNIPLAC foram obtidos junto à Secretaria Acadêmica da UNIPLAC (07/2009).

⁴² Talvez possa pensar-se aqui em uma irregularidade, uma vez que foi permitido que candidatos não diplomados se inscrevessem no concurso, sendo que para assumir o cargo tinha como exigência titulação.

catarinense, pela primeira vez, passou a funcionar Arte como disciplina da estrutura curricular, para as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental no município de Lages com uma hora/aula de 45 minutos semanais por turma. Porém, havia apenas duas professoras diplomadas e concursadas na área para assumir 20 horas semanais. O município de Lages conta com um total de 33 escolas, das quais doze unidades atendiam do 1ª a 4ª série (anos iniciais de E.F), vinte Unidades do 6º ao 9º série (Ensino completo) e uma escola Itinerante com foco do 6º ao 9º ano (E.F), visto que o Ensino Médio dessa escola não oferecia ensino de Arte aos alunos.

O município também contava, naquele momento com 74 Centros de Educação Infantil (CEIMs) que beneficiam crianças de zero (0) a cinco (5) anos.

Assumi um total de vinte duas (22) horas/aula, sendo 1h/aula semanal em cada turma, em três diferentes escolas: onze aulas na Escola Municipal de Educação Básica Mutirão, seis aulas na Escola Municipal de Educação Básica Lupércio de Oliveira Köech e cinco aulas na Escola Municipal de Educação Básica Prof. Belizária Rodrigues. Somando as turmas sob minha responsabilidade totalizava 22, cada uma com média de 35 alunos; resultando num total aproximado de 770 alunos a serem atendidos. Tinha professor que para fechar sua carga horária precisaria de cinco escolas.

Para cumprir meu compromisso como professora de Arte nesse universo dispunha de dois dias da semana para lecionar nas três escolas, trabalhando os três períodos (manhã, tarde e noite) para assim completar a carga horária de 20 horas. Ao mesmo tempo, assumira como professora regente de uma turma de Educação Infantil (atribuição que tinha anteriormente decorrente a um concurso ocorrido em 1995, oito anos antes à aprovação no concurso para professora de Arte), num regime de seis (06) horas corridas (12h30min às 18h30min). Resumindo, em 2004 e 2005 trabalhava todas as tardes com essa turma de Educação Infantil e todas as manhãs e duas noites como professora de Arte em quatro escolas diferentes.

No intuito de mostrar a realidade do cotidiano que vivenciava, bastante diverso daquele considerado salutar para qualquer profissional que pretenda realizar um trabalho de qualidade (e que já pontuamos com

bastante propriedade no capítulo quatro) apresento um quadro demonstrativo da minha jornada semanal de trabalho da época:

HORÁRIO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h00min	5 ^a (T.1)	5 ^a (T.5)	5 ^a (T.9)	8 ^a (T.12)	5 ^a (T.15)
08h45min	6 ^a (T.2)	6 ^a (T.6)	8 ^a (T.10)	6 ^a (T.13)	5 ^a (T.16)
09h30min	5 ^a (T.3)	7 ^a (T.7)	6 ^a (T.11)	Pausa	8 ^a (T.17)
10h15min	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
10h30min	7 ^a (T.4)	5 ^a 2(T.8)	Pausa	6 ^a (T.14)	7 ^a (T.18)
11h15min	 1 Hora de Deslocamento	1 Hora de Deslocamento 	1 Hora de Deslocamento 	 1 Hora de Deslocamento	 1 Hora de Deslocamento
12h30min	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil
13h30min	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil
14h30min	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil
15h30min	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil
16h30min	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil
17h30min	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil
18h30min	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil	Educação Infantil
18h40min					
19h30min				6 ^a (T.19)	8 ^a (T.21)
21h00min				7 ^a (T.20)	5 ^a (T.22)

Quadro 7- Jornada semanal de trabalho (nomenclatura na época)

Legenda:

EMEB (11 horas/aula, de 5^a a 8^a)

EMEB (6 horas/aula, de 07h30min às 13h30min)

EMEB (5 horas/aula)

CEIM (6 horas/aula)



(1 hora de percurso) usada na época)

A partir desse quadro pode-se observar a distribuição das horas que trabalhava⁴³ durante a semana; na quinta-feira, por exemplo, trabalhava em três escolas no mesmo dia; três horas da quinta-feira, a qual passava dentro do ônibus, carregada de várias sacolas de materiais alternativos! Fato que se encontra entre as mais frequentes reclamações dos professores de Arte: a de que permanecem mais tempo dentro do ônibus do que com alunos. E de que precisam andar carregados de materiais, visto que as famílias dos alunos têm escassos recursos e a escola dificilmente fornece materiais, ressaltando ser esta a realidade da estrutura do ensino público do município em estudo.

Ampliando a pesquisa nesses mesmos aspectos, constatei que a outra professora concursada completou seus horários em duas unidades escolares de maneira bem similar, ou seja, na Escola de Educação Básica Joaquim Henriques e na Escola de Educação Básica Santa Helena. E as outras escolas? Levando-se em conta que apenas 05 escolas começaram a ser atendidas na disciplina de Arte pelas duas professoras concursadas, mais que “concursadas”, são qualificadas para a área de Arte, na época eram 21 escolas de Ensino Fundamental na rede municipal de ensino em Lages.

Ainda em fevereiro de 2004 a Secretaria de Educação Municipal de Lages chamou os quatro que foram aprovados, como ACTs: (Admissão por Contrato Temporário) mesmo que não tivessem sido admitidos por não terem ainda obtido a titulação. Dada a necessidade de professores de Arte

⁴³ O exemplo profissional pessoal é aqui importante, pois o leitor deve lembrar que em 2004 havia apenas duas professoras de Artes concursadas nas escolas do Município de Lages.

foram chamados inclusive os que se inscreveram no concurso e não foram aprovados para assumirem as vagas; mesmo assim, continuavam faltando profissionais para o preenchimento das vagas obrigando-se a Coordenação da disciplina do ensino da Arte da Secretaria Municipal de Educação a convidar os alunos que estavam cursando Artes Visuais, Música ou Artes Cênicas independentemente da fase em que se encontrassem no curso.

O resultado dessa chamada emergencial da Secretaria de Educação para ocupar as vagas foi surpreendente. Professores em fase de conclusão do curso, que haviam prestado concurso e não tinham sido aproveitados, não aceitaram o contrato. Na busca de resolver o problema da escassez de profissionais titulados na área de Arte, a coordenadora do curso de Arte da Secretaria Municipal de Educação de Lages chamou os alunos que estivessem cursando a graduação, não importando a fase que cursavam, para ocupar as vagas, colocando como exigência apenas a condição de estarem matriculados no curso de Arte-Educação. Trinta (30) estudantes aceitaram lecionar enquanto seguiam seus estudos no curso de Arte, mas nem todas conseguiam compor os horários, que precisavam ainda compatibilizar com os horários da universidade.

As desistências foram frequente dos 30 professores que assumiram aulas diante desse chamado da coordenadora naquela época (2004), apenas 08 continuam trabalhando em 2008, com titulação. Seus discursos parecem indicar que percebendo a precariedade das condições de trabalho existentes e as dificuldades que enfrentariam - assumir aulas em muitas escolas, implicando deslocamentos pela cidade, que por sinal não conta com uma rede de transporte público que facilite circular entre todos os bairros, obrigando-os a recuar num primeiro momento. Diante dessas circunstâncias, professores de outras áreas do conhecimento acabaram assumindo muitas dessas vagas restantes. Finalmente, alguns acabaram aceitando, por extrema carência e necessidade de trabalhar, formando-se um grupo de 33 professores lecionando Arte.

Após aceitar as vagas para lecionar Arte, vejamos as dificuldades enfrentadas por esses profissionais que dispunham de apenas uma aula de 45 minutos com cada turma, para completar 20 horas/aulas, os mesmos necessitariam assumir 20 turmas diferentes; vale destacar que na rede

municipal de ensino, naquele momento as escolas que tinham o maior número de turmas já tinham suas vagas preenchidas pelas duas professoras concursadas. O deslocamento era complicado: para ministrar duas aulas num determinado bairro e depois dar três aulas no mesmo período em outro bairro era preciso em muitos casos pegar dois ônibus; gastar-se-iam no mínimo 50 minutos. Considerando-se que cada professor teria que cumprir 20h de aula, para que o salário pudesse “compensar”, por poucas aulas não valia à pena nem sair de casa. Contando os deslocamentos, o profissional do ensino da Arte estaria envolvido numa jornada de trabalho de 20h durante 36 horas, das quais 16 seriam em deslocamento. Para se ter mais clareza da dificuldade de tais professores tome como exemplo o quadro 7, o qual explicita detalhadamente o percurso de uma professora de Arte.

Outro problema enfrentado pelas escolas e a Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), foi a composição dos horários nas unidades escolares: tratava-se um verdadeiro quebra-cabeças!

Sobre essas questões, Gatti e Barreto (2009, p. 248) ressaltam que:

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, em seu artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a **valorização dos profissionais da educação**, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e **condições adequadas de trabalho**.

Os profissionais contratados, mesmo sob as condições precárias descritas anteriormente não foram em número suficiente para cobrir a demanda de todas as Unidades Escolares Municipais de Lages, de modo que professores de outras áreas do conhecimento acabaram assumindo as vagas que se destinavam aos professores de Arte. De certa forma, na prática voltávamos à situação anterior, quando não havia professores de Arte com curso superior. Uma situação bastante paradoxal começou a configurar-se desde então. E é essa situação que queremos discutir nesta pesquisa, pois representa um desafio importante, tanto para os professores de Arte como para as escolas, as Secretarias Municipais e também para os

responsáveis pela criação e implementação de políticas públicas para a educação.

O paradoxo que estamos procurando esclarecer foi se instalando e segue a seguinte dinâmica: as autoridades e lideranças educacionais nacionais percebem uma lacuna existente na formação da juventude que requer a contribuição da área da Arte, como campo de conhecimento e também para uma formação humana, cultural e cidadã. Chegamos a essa consciência em boa parte em função das lutas dos próprios professores de Arte, os quais tendo ocupado papel relevante como líderes brasileiros na área de conhecimento, destaco Barbosa. Como resultado de tais lutas contempla-se na LDBEN 9394/96 que as escolas incluam a disciplina de Arte-Educação nos currículos. Porém, não há cursos suficientes para formar o contingente criado pela demanda por professores que é consequência da lei. As IES responderam à nova demanda e criam cursos superiores de formação em Arte; porém o processo é lento. Ao longo do tempo, e em decorrência da lei, muitos professores são habilitados, diplomados.

Contudo, as condições de trabalho para este professor, de quem se espera apenas uma hora aula, por turma, são complexas. No caso de Lages (já detalhado anteriormente), onde as escolas municipais são de pequeno porte, há poucas escolas capazes de absorver um professor de Arte 20h semanais. Obrigando tal profissional, como vimos acima, a trabalhar em muitas escolas e em condições difíceis por vários aspectos já pontuados. Considero importante salientar que o tempo de deslocamento entre uma escola e outra não conta na jornada de trabalho de tal profissional, pelo menos enquanto remuneração, ou complemento salarial... E assim sendo, esse professor fica penalizado: para trabalhar 20, ele gastará 36, sem que estas sejam de preparação de aula, mas em deslocamentos, não contabilizados na sua carga horária, e que também gera um ônus financeiro. Tal aspecto não estaria contribuindo para a precariedade das condições de trabalho? E as horas de planejamento, estudo e organização de materiais não estariam comprometidas por tal situação? Como recompensar esses profissionais pelo tempo efetivamente investido no exercício de suas funções? Existem políticas públicas apropriadas a tais necessidades? Parece-me muito claro que a situação do professor de Arte é bastante

delicada, devido aos tantos problemas enfrentados, e dos quais enumeramos alguns na presente pesquisa. Com relação a estas questões, Gatti e Barreto (2009, p. 232) relatam que:

As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competência no ato de ensinar. [...] Nessas condições é a pessoa do professor, com seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico.

Para que seu trabalho possa ser desenvolvido com qualidade, os profissionais do ensino de Arte (e os das outras áreas de conhecimento também!), necessitam de condições diferenciadas do que tem sido oferecido pelo poder público. Não esquecendo que as regras são semelhantes para os professores de todas as áreas. Mas nossa pesquisa restringe-se ao professor de Arte, cuja situação é complexa e desfavorável se levarmos em conta o histórico negativo à visão que se tem da Arte enquanto área de conhecimento e seu papel na escola brasileira, constatamos que tal profissional vive uma experiência sofrida, se queixa, sufoca suas reivindicações e, como vimos acima, poucos resistem às adversidades, a maioria infelizmente desiste. Veremos abaixo os dados que revelam detalhes sobre essa espécie de saga que os professores de Arte vivem nas escolas municipais de Lages.

A realidade adversa que descrevemos tem características peculiares, que, talvez, não possam ser generalizadas para todos os municípios, os dados que levantei por meio da presente pesquisa estão associados a características locais/regionais (número de escolas, número de alunos, condições dos transportes urbanos etc.), mas que de certo modo reflete a realidade de muitos professores em nosso país. O escasso número de horas que a disciplina acaba tendo em cada turma parece ser bastante generalizado, já que a LDBEN não determina o número de horas de aula de Arte por série, sendo essa apenas uma das lacunas deixadas pela lei no que se refere ao ensino de Arte.

Porém, em um sentido amplo, vale destacar que a LDBEN em vigor

diz que uma parte do trabalho educativo deve ser igual para todo o país e outra deve ficar em aberto para respeitar a diversidade das culturas locais, dando liberdade para que cada escola ou cada Secretaria de Educação implemente as disciplinas de acordo com suas características regionais. Na região em estudo a maioria das escolas são de pequeno porte e tem poucas turmas. Por isso montar o horário de professor de Arte é uma dificuldade muito grande em função da baixa carga horária praticada por turma. Como resolver este problema? Como oferecer condições para o preenchimento da carga horária dos profissionais do ensino de Arte de forma mais salubre, possibilitando um trabalho de qualidade?

Outra questão diferenciada do ensino da Arte com relação às demais disciplinas é a necessidade de ocupar e dispor dos espaços de maneira distinta do padrão escolar, ditado por uma “pseudo-disciplina” (centrada em padrões visíveis do que se concebe por disciplina, oferecendo pouca liberdade e mobilidade aos alunos na verdadeira construção do conhecimento). Lembrando que a escola ainda tem um esboço muito tradicional, no qual o espaço normalmente é estruturado com classes, ordenado de maneira padrão, bastante semelhante em todas as salas de aula, tradição seguida na maioria das demais disciplinas, e é pouco favorável para o trabalho com Arte. Na busca de um ensino diferenciado e significativo, questiono como gerenciar esse trabalho em um tempo reduzido de 45 minutos e em um espaço extremamente disciplinado como a clássica sala de aula? Apesar de criticada, tal estrutura continua sendo aceita e utilizada pela maioria dos professores das diversas disciplinas. A configuração da sala de aula parece estabelecida como condição para o funcionamento da aula “típica”.

Acerca dessa estrutura tradicional consolidada no ensino brasileiro, Fleuri (2008, p. 471), seguindo Foucault, mostra que a escola é uma instituição disciplinar, na qual o espaço e o tempo são regradados, havendo pouca liberdade. Na qual

[...] o controle das atividades dos indivíduos faz-se também mediante o condicionamento induzido pelo horário. Com o ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior pelo horário, a disciplina realiza uma elaboração temporal do ato individual que busca tornar a atividade humana cada vez mais eficiente. A disciplina

requer esforço do indivíduo para que incorpore procedimentos precisos. Mas isso não significa que a aprendizagem disciplinar seja repressiva ou violenta.

Desta forma subliminar, pela administração do tempo e dos espaços, a escola vai moldando determinadas condutas consideradas adequadas, comportamentos-padrão. Este tipo de poder disciplinar Foucault (1977) presente na escola é um elemento que dificulta o trabalho do professor de Arte dentro do espaço escolar; trabalhar com Arte envolve processos criativos que por sua vez envolvem a subjetividade e precisam de liberdade, inclusive para mudar a configuração dos ambientes. O espaço pode fazer parte de uma experiência, ação ou obra artística (instalações, por exemplo). Talvez por isso muitas atividades de arte precisem sair de dentro da sala de aula e ocupar outros espaços da escola ou da comunidade⁴⁴. Outro aspecto importante é que as atividades desenvolvidas em Arte, geralmente necessitam de um espaço diferenciado não só para realizar as atividades, mas também para a disposição de seus materiais e instrumentos.

Tomemos como exemplo o caso da disciplina de Educação Física, por ser uma referência importante para as Artes. Não esquecendo que na fase inicial⁴⁵ de sua implementação, tampouco contava com os espaços e recursos necessários e específicos para seu adequado desenvolvimento com os alunos (inclusive hoje os recursos são numerosos e tecnologicamente complexos, além de caros).

Assim também as características típicas do ensino da Arte implicam na necessidade de suporte técnico, como acervos, materiais, acesso à *Internet*, visitas a espaços externos à escola, além de materiais abundantes e diversificados (não raro volumosos e que precisam ser providenciados e transportados pelos professores, já que as escolas não se encontram preparadas para abrigar os diversos tipos de materiais). As escolas têm bibliotecas e acervos precários, quando os têm. Muitas são as cidades

⁴⁴ Este é um dos fatores que gera queixas por parte de outros professores ou administração, conforme abordamos no capítulo cinco.

⁴⁵ Talvez uma comparação interessante a ser realizada é com os professores de educação física, que também precisam de espaços diferenciados para o seu trabalho, diferentes da sala de aula.

brasileiras que não tem cinema, museu ou carecem de espaços ligados à cultura e arte, importantes para o desenvolvimento da disciplina de Arte. Os materiais pedagógicos tradicionais da escola são livros didáticos, mapas, quadro negro, lápis, caderno, muitos compartilhados amplamente entre quase todas as disciplinas.

Referindo-se à precariedade das instalações e materiais com os quais os recém formados irão se deparar nas escolas públicas, Zordan (2008, p. 45) comenta:

Obviamente que, tanto pela carga horária, número reduzido de alunos, equipamentos e salas específicas, as condições do Colégio de Aplicação não expressam a realidade que, uma vez egressos na rede pública estadual, os alunos irão encontrar: falta de materiais, salas de aula comuns, “indisciplina”, “apatia” da parte dos alunos, pouco apoio institucional, colegas insatisfeitos, pouco esforço justificado pela escassez do salário.

Retomando a trajetória profissional pessoal apresentada no início é importante destacar que, em 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) contemplou o ensino de Arte para as turmas dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental. E foram implantadas duas horas/aula semanais de Arte para cada turma: uma modificação importante introduzida por ocasião de um projeto, iniciativa da então coordenadora da área de artes da SMEL. Esta inclusão é de certa forma, consequência das lutas dos professores de Arte, das quais fiz parte, que buscaram a conscientização dos colegas e das autoridades, persistentemente assinalando os obstáculos que encontrávamos para realizar o trabalho pretendido, com qualidade.

Assim que tal novidade foi estabelecida, imediatamente procurei a Secretaria Municipal de Educação e solicitei a mudança do 6º ao 9º ano para os anos iniciais (1º ao 5º ano). A partir do momento em que passei⁴⁶ ter duas horas por semana com cada turma, o meu cotidiano ficou bastante facilitado: de três escolas passei a trabalhar em duas, de 22 turmas passei para 11, e de 770 alunos para 340. Essa mudança possibilitou-me mais tempo para

⁴⁶ O exemplo profissional pessoal é aqui importante, pois o leitor deve lembrar que em 2004 e 2005 havia apenas duas professoras de Arte concursadas nas escolas do Município de Lages.

planejar as aulas, e melhor, organizar passeios aos pontos turísticos, museus e exposições, preparar aulas práticas de pintura, escultura com argila, entre outras técnicas de interesse dos alunos e ricas em experiências e possibilidades expressivas, além do desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimentos em Arte. Imaginei por um momento que tudo seria diferente, mas nem tudo foi só alegria... Surgiram também novos problemas: agora aumentava a demanda de turmas que teriam ensino de Arte e necessitava-se de mais profissionais para assumir as novas vagas que se abriam. E parecia não haver professores em número suficiente disponíveis. Questionei-me: retrocedemos? Como responder ao paradoxo entre a oferta de aula e maior carga horária nas escolas, e a escassez de profissionais? Onde estariam os graduados que a Universidade formava anualmente⁴⁷ no curso de Arte-Educação da UNIPLAC?

Nesse momento, em 2006, 145 Arte- Educadores já tinham obtido titulação na UNIPLAC. Porém, mais uma vez, professores de outras áreas do conhecimento continuavam a assumir as aulas que deveriam ser ministradas por professores de Arte. É interessante relatar que alguns profissionais de outras disciplinas ao assumir a disciplina de Arte acabaram por se identificar pela área de conhecimento e até trocaram de curso, ingressando na graduação em Arte-Educação. Este foi um ponto positivo que levantamos quanto aos dados em torno do ensino de Arte em Lages.

Houve também quem entrou no curso de Arte-Educação justamente por acreditar que teria campo de trabalho garantido e sem demasiado entusiasmo com a área propriamente dita, mas que encantou-se com o curso. Interessante também porque entraram com o objetivo de ter emprego e acabaram se identificando com o curso e passaram a gostar de lecionar Arte, e assim buscando qualificação para atuar na área. E isso positivamente reflete-se na qualidade do que é ministrado nas aulas de Arte na rede municipal de ensino de Lages.

O levantamento realizado no quadro 2 mostrou que foram titulados em Artes Visuais, em Lages, até 2008/2, um total de 196 (cento e noventa e seis) professores. Porém, trabalhando nas escolas municipais encontram-se

⁴⁷ Ver Quadro 8 neste capítulo.

apenas **oito**. Trata-se de um dado que faz refletir a respeito do pouco interesse dos profissionais em atuarem na rede municipal de ensino. Os professores que já atuaram nas escolas municipais relatam que a falta de interesse em preencher as vagas ofertadas nas escolas municipais tem a ver ou relacionam direta ou indiretamente ligado com a questão salarial e as precárias condições de trabalho.

Segundo Ludke e Boing (2004) [...] a decadência do salário dos professores, e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional, os tornam desmotivados, o que é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até a mídia, que (muitas vezes) acaba contribuindo para prejudicar ainda mais sua imagem. Os autores ainda mencionam um artigo de J. C. de Araújo Melchior, referente há décadas atrás que consideram importantes e, de certa forma, ainda válido: e se bem pensarmos que essa situação é recente nos enganamos, pois...

Em 1967 foi suprimida a política de vincular recursos da receita de impostos para a educação. A vinculação retornou em 1969, somente para a esfera municipal, e a vinculação começou a recair na receita tributária. União e estados não são mais obrigados a investir recursos financeiros em educação. Os municípios, que possuem a menor capacidade econômico-financeira, constituem a única esfera obrigada, pela Constituição, a investir recursos em educação. [...] Quando gastamos com prédios, aumentamos a Renda Nacional e, ao contrário, quando pagamos os salários dos professores ou o seu aperfeiçoamento, estamos diminuindo a Renda Nacional.

Tal mentalidade resulta em profissionais desmotivados e com perspectivas nada positivas na carreira do magistério. Quanto mais em uma disciplina pouco valorizada e, sequer vista como área do conhecimento pela comunidade escolar e a sociedade em geral.

Vivemos a chamada sociedade da informação, na qual o conhecimento é fundamental, (pelo menos na teoria), mas paradoxalmente percebe-se que a profissão docente não dispõe de muito prestígio social; a circunstância desta realidade é a desvalorização da profissão e o preconceito que sofre da própria sociedade. Uma profissão que num

passado não tão distante era vista com respeito, na qual o profissional gozava de certo *status* e orgulho de exercer a sua função, visto que hoje muitos têm vergonha de assumir a profissão. Faltam professores em cada vez mais áreas, mostra a mídia seguidamente: de Física, de Matemática, de Química e também de Arte.

A fim de elucidar melhor a situação local, a relação entre formação e inserção no campo de trabalho e outros aspectos, acompanhem os detalhes:

Ano de Titulação	Número de titulados	Atuam: Escolas Munic.	Atuam: Escolas Estad.	Atuam: Escolas Part.	Atuam: APAE, APAS, AMA	Total de titulados atuando em instit. Ed.	Total de titulados fora de instit. Ed.
2001	46	00* ⁴⁸	11	03	00	12**⁴⁹	34
2003/2	34	00*	08	06	00	13**	21
2004/2	27	02	06	03	01	09**	18
2005/1	24	01	07	00	00	08	16
2005/2	23	01	05	00	01	07	16
2006/2	15	00	01	02	00	03	12
2007/2	08	01	01	00	00	01**	07
2008/1	05	01	00	00	00	01	04
2008/2	14	02	02	02	00	04**	10
Total	(196)	08	41	16	02	58	138

Quadro 8 – Professores habilitados em artes visuais que ingressaram nas escolas do município de Lages e região

A análise do quadro acima permite visualizar que do total de titulados até 2008 (196), 35.71%, ou pouco mais de um terço (70/196), estão inseridos no sistema escolar de Lages (municipal, estadual ou particular), e 64.29%, quase dois terços dos titulados, estão fora do sistema. Várias hipóteses podem ser levantadas. Outra possibilidade é que muitos dos

⁴⁸ *Nos anos de 2001 e 2003/02 nenhum professor começou a trabalhar no município, porque ainda não havia sido implantado o ensino de Arte como disciplina em Lages, como veremos adiante.

⁴⁹ **Vale lembrar que existem profissionais que trabalham em duas escolas diferentes, porém foi contabilizado apenas uma vez para se obter o resultado final.

titulados tenham se inserido em escolas dos municípios do interior da região, lembrando que os mesmos talvez já atuassem no interior e vieram fazer formação em Lages apenas, continuando a trabalhar em seus municípios. É possível que alguns dos titulados tenham buscado a formação para se qualificar como artistas propriamente ditos, e atuem como tal, outra possibilidade é que alguns fossem de idade madura e tenham se aposentado.

Houve alguns casos de alunos de arte que fizeram o curso por interesse pessoal, mas não tinham, desde o começo, intenção de se tornar professores.

Faz-se necessário levar em consideração, ao analisar os números do quadro que professores inseridos em escolas estaduais, podem também estar contabilizados em escolas particulares ou municipais. Há casos em que o mesmo professor exerce seu trabalho em mais de um tipo de escola dos sistemas locais.

Observa-se também no quadro, e é bastante preocupante, como vem decaindo o número de titulados a cada ano no curso de Artes Visuais; em 2001 titularam-se 46; seria de se esperar que a procura pelo curso, o ingresso, e a permanência no curso continuasse estabilizada pelo menos nesse nível. Porém, não é essa a realidade. Nos últimos três anos, novas turmas não puderam ser formadas, porque não houve suficientes candidatos inscritos para abrir uma turma nova⁵⁰ para egressar no curso de Artes.

Também fica claro que o aproveitamento do maior contingente de titulados foi realizado pelas escolas estaduais: 41/196, (20.91%) os quais atuam no Estado e em segundo lugar em escolas particulares 16/196, (8.16%). Quanto às escolas municipais, apenas 11/196, (5.61%), foram aproveitados nelas. Continuam as escolas municipais tendo suas aulas de Arte ministradas por professores não titulados? O dado chama a atenção porque, como informamos anteriormente, em 2004 a disciplina de Arte foi implantada no currículo das escolas municipais de Lages, e uma turma com 34 alunos obtiveram titulação naquele mesmo ano; mesmo assim, apenas

⁵⁰ A Universidade Comunitária cobra mensalidades, pois não tem financiamento público como as federais ou estaduais; muitos alunos têm bolsa de estudos, mas de qualquer forma a expansão desregrada das IES particulares nos últimos anos tem aumentado a ociosidade de vagas no ensino superior (MACHADO, 2009).

02 (dois) profissionais ingressaram na rede municipal de ensino. Em compensação, vemos no quadro abaixo que quinze professores que atuam nas redes escolares de Lages encontram-se ainda em formação, dos quais oito atuam no município.

Ano de titulação	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Particulares	APAE/ APAS/ AMA	Total de profissionais atuando	Total concluintes até data
2009	10	05	00	00	15	37

Quadro 9 - Professores em formação em Artes Visuais em 2009 e que atuam nas escolas de Lages e região.

Outro dado importante de se destacar aqui é que muitos dos profissionais que já atuavam, mesmo sem titulação de nível superior, cursaram formações do Programa Magister (como visto no quadro). Nesse período as escolas municipais de Lages ainda não tinham o ensino de Arte na estrutura curricular. Uma das formações foi específica em Artes Cênicas. No quadro abaixo mostramos os titulados nessa habilitação (situação em 2005). Trata-se de um número considerável de profissionais formados em Artes Cênicas com habilitação profissional para trabalhar com Teatro (19); o profissional em música é habilitado para lecionar educação musical (15), mas essas linguagens não fazem parte ainda da estrutura curricular obrigatória das escolas do município de Lages. Porém, um total de sete professores com formação em: Artes Cênicas e dois em Música estão trabalhando Artes Visuais nas escolas de Lages (total de 9). Nos quadros que seguem, podemos acompanhar melhor a situação dos titulados nessas duas áreas artísticas:

Ano de egresso	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Particulares	APAE/ APAS/ AMA	Total de egressos atuando	Total egressos
2005/2	01	06	00	00	07	19

Quadro - 10 Professores habilitados em Artes Cênicas que ingressaram nas escolas do município de Lages e região.

Ano de egresso	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Particulares	APAE/APAS/AMA	Total de profissionais atuando	Total de egressos
2006/1	00	01	00	00	01	07
2007/2	00	00	00	01	01	06
Total	00	01	00	01	02	13

Quadro 11 - Professores habilitados em música que ingressaram nas escolas do município para ministrar Artes Visuais em Lages e região.

Das mais recentes disposições e alterações referentes ao ensino de Arte em suas diversas formações, é importante lembrar que a alteração na LDBEN (9394/96) faz da Música conteúdo obrigatório, porém não exclusivo. A Lei complementar n. 11.769, sancionada em 18/08/2008, tornou obrigatório que até 2011 todas as unidades de ensino públicas e privadas incluam em sua estrutura curricular o ensino de música. Conforme:

A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) aprovou hoje o Projeto de Lei 2732/08, que inclui a música como conteúdo obrigatório (mas não exclusivo) do ensino de artes na educação básica, que abrange os antigos 1º e 2º graus. A proposta, do Senado, estabelece que as aulas serão ministradas

por professores com formação específica na área. O projeto foi aprovado em caráter conclusivo e seguirá para sanção presidencial. (Agência Câmara Publicado em 26/06/2008)

Verificando o histórico do ensino de Arte no Brasil, perceberemos que em décadas passadas o ensino de Música já fazia parte do currículo. Segundo Fonterrada (2005), em 1854 se instituiu oficialmente o ensino da Música nas escolas públicas brasileiras por um Decreto⁵¹; antes disso, encontram-se somente alguns registros de atividades de música em escolas, dos negros escravos ou as do padre José Maurício. Em seu texto *Música nas séries iniciais: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo*, Camargo (2009, p.6) afirma:

Só em 1854 é que o ensino da música se institui formalmente na escola pública por meio de um decreto. Somente em 1889, sai um decreto que exige a especialização do professor para o ensino de música, no intuito de sistematizá-la enquanto área de conhecimento na educação básica.

A partir daí, várias outras legislações apareceram na trajetória do ensino da Música na escola como o Decreto Federal n. 981, de 1890, que passou a exigir a formação especializada do professor de música e a profissão parece começar a estabelecer-se.

Santos (2007, p. 1)⁵², em seu artigo *Políticas Públicas Educacionais – A Prática Musical na Escola Pública Paulista* afirma:

Na década de 1920, juntamente com o movimento modernista, a música começou a ganhar espaço entre os educadores com uma identidade brasileira. Surgiu a figura de Heitor Villa-Lobos, que a partir de 1931, instituiu o Canto Orfeônico, adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em nível federal. Pelo Decreto n. 19.890 tornou-se disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais (décadas de 1930, 1940 e 1950) e foi idealizado para atingir grande público.

⁵¹ Decreto n.1331 A de 17 de fevereiro de 1854 aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. O Art. 47 do Cap. III, Título II regulamenta o ensino primário nas escolas públicas e determina que tenha entre outras matérias noções de música e exercícios de canto (Coleção das Leis do Império do Brasil).

⁵²Graduada em Educação Artística com Habilitação em Música e mestranda em Musicologia pela Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes da UNESP, bolsa, Doutora em Música, Indiana *University*, Estados Unidos. Livre-docente da Universidade Estadual Paulista Instituto de Artes da UNESP.

Num contexto mais atual o Segundo volume de um total de seis (06) dos Parâmetros Curriculares Nacionais, relacionado à Música (2000, p.75), assinala que a mesma sempre esteve atrelada às produções culturais e às tradições de cada época, de modo que qualquer proposta de ensino que considere tal fato que o professor deve permitir ao aluno trazer a música de seu cotidiano para a escola, acolhendo-a, contextualizando-a e possibilitando aos alunos o acesso a obras que lhes sejam significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

Não podemos perder a perspectiva que o objetivo da inclusão da Música entre as disciplinas da Educação Básica não é o de formar músicos, mas sim desenvolver por meio dessa arte, a criatividade, a integração e a sensibilidade dos alunos, contribuindo na educação estética, a educação dos sentidos tão necessária numa sociedade imersa nas manifestações artísticas mais elaboradas, difundidas e presentes no universo de todos, em especial dos alunos. Basta fazermos uma leitura da cultura de massa: veiculada pela mídia de modo tão impactante e sedutor. Em termos legais, prevê-se que até 2011 uma nova política definirá em quais séries da educação básica a Música será incluída e com que frequência⁵³. Em nosso município, a UNIPLAC já se antecipou, pois, como mostra o quadro abaixo, temos 15 profissionais aptos a exercer a função dessa disciplina que será obrigatória no ano 2011.

Esperamos que as unidades de ensino do município de Lages estejam preparadas para receber o ensino de Música em sua estrutura curricular e que não haja tantas dificuldades para a sua aceitação como as enfrentadas pelos profissionais das Artes Visuais.

Das habilitações em Arte, as Artes Visuais foram as primeiras a lutar e conquistar a obrigatoriedade nos currículos escolares. A Música é a próxima, com inclusão já prevista. E as demais áreas artísticas permanecem com a

⁵³ Será que de fato vai se confirmar essa definição? Para o ensino de Artes Visuais que se tornou obrigatório há mais de uma década, ainda não se tem definido o número de horas/aula.

necessidade de serem contempladas no planejamento pedagógico das escolas.

Constatamos também que dos dezenove alunos em formação durante 2009 no curso de Música, quatro já atuam como professores de Artes nas redes escolares, como se vê no quadro a seguir:

Ano de egresso	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Part.	APAE/APAS/AMA	Total de profissionais atuando	Total concluintes
2009/2	01	03			04	

Quadro 12 - Professores que estão cursando música que já ingressaram nas escolas do município de Lages e região atuando artes visuais.

Constatamos que dos 196 profissionais com formação em Artes Visuais, 29,5% estão trabalhando no município de Lages e Região. Destes 29,5, temos 5,6% atuando nas escolas municipais, 20,9% nas escolas estaduais, 8,16% nas escolas particulares, e 1,0% nas escolas especiais.

Concluimos que o número de concursos que vem sendo realizados no caso da Secretaria Municipal de Educação é inferior à necessidade para cumprir o estabelecido pela LDBEN; o quadro abaixo mostra os concursos realizados em 2003.

CÓDIGO	CARGO	DISCIPLINA - ÁREA	VAGAS	VAGAS PARA DEFICIENTES
1016	Professor de 1ª a 4ª Séries	-	75	4
1020	Professor de 1ª a 4ª Séries	-	75	2
1033	Professor de 5ª a 8ª Séries	Ciências	8	0
1047	Professor de 5ª a 8ª Séries para 20h	Educação Artística	3	0
1050	Professor de 5ª a 8ª Séries	Educação Física	1	0
1064	Professor de 5ª a 8ª Séries	Geografia	1	0
1078	Professor de 5ª a 8ª Séries	História	1	0
1081	Professor de 5ª a 8ª Séries	Inglês	1	0
1095	Professor de 5ª a 8ª Séries	Matemática	3	0
1105	Professor de 5ª a 8ª Séries	Português	1	0

Quadro 13 - Concurso para professores de nível fundamental - Prefeitura Municipal de Lages (2003) - Fonte: <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/34175>

Vemos no quadro acima a partir do concurso de 2003 apenas 03 cargos foram criados para efetivação profissional de Arte-educação; vale lembrar que para a demanda do número de escolas, houve vagas para contratação. Hoje temos um número considerável de profissionais esperando por concursos, pois desde a data acima citada não houve mais concurso público no município de Lages na área da educação. Neste ponto, há um descompasso entre a determinação da lei e a realidade, no caso aqui estudado (Lages).

É visível que existem problemas no aproveitamento dos titulados na rede de ensino que carece de mão de obra qualificada, então nos perguntamos: há espaço de trabalho disponível para esses professores? Ou se tais espaços realmente existem, por quais razões não são ofertadas as vagas aos profissionais aptos a preenchê-las? Estes e mais outros problemas serão discutidos e aprofundados no próximo capítulo, por ora vale refletirmos acerca de aspectos tão importantes e pertinentes, sobretudo à qualidade do ensino prestado aos nossos jovens na rede pública municipal de Lages.

Retornemos resumidamente à situação das escolas do município e, em seguida nos encaminharemos à provável discussão do capítulo final: A cidade de Lages tem um total de 32 escolas municipais espalhadas pelos bairros da cidade e uma escola Itinerante⁵⁴ recebendo crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2004 a disciplina de Arte entrou no currículo com 1hora/aula de 45 minutos, nas turmas de 6º ao 9º ano. Cinco anos depois, em decorrência de muitas reivindicações dos professores de Arte, a disciplina foi ampliada, conquistando mais uma hora/aula ficando com 2h/aula de 40 minutos. Para que fosse possível acrescentar uma aula de Arte em um dia na semana, todas as disciplinas tiveram que diminuir seu tempo, nesse dia, de 45 minutos para 40 minutos cada aula. Dessa forma, nesse dia, os alunos passaram a ter seis aulas de 40 minutos, ao invés de cinco.

⁵⁴ Trata-se da Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza” localizada na área rural do município de Lages. Inaugurada na década de 1980, quando ainda não se discutia a Educação do Campo. Gobetti realizou sua dissertação de Mestrado focando essa escola: Educação do Campo: *Diálogo com a experiência da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza-Lages/SC* (PPGE/UNIPLAC, 2009).

Em 2006 as turmas de anos iniciais foram contempladas com o benefício deste ensino, com duas aulas de Arte semanais. Parecia que estávamos progredindo na conquista de espaço para a Arte na educação. Porém, em 2007, uma nova regulamentação determinou que as escolas pudessem optar entre três projetos alternativos: Inglês, Literatura ou Arte. Tratar-se-ia de um retrocesso? Seria um círculo vicioso na educação municipal de Lages, visto que após uma conquista segue algo que põe por terra o que se ganhou? E a sala de aula, onde fica? Afinal trata-se de educação, e percebendo-a de uma forma processual, e contínua na construção do conhecimento, é indispensável tempo para que os reflexos de tais mudanças sejam percebidos, para que os frutos sejam colhidos: maduros, consistentes e saborosos nas vidas de nossos alunos. Justifico a metáfora pelo fato que saber e sabor vem da mesma fonte etimológica no latim, mas é discussão pra outro momento, retomemos a situação do ensino de Arte em Lages.

Após tantas lutas para incluir Arte no currículo escolar, a mesma permaneceu por apenas um ano e passou a ser projeto optativo, ficando a critério de cada unidade escolar qual dos três projetos seria desenvolvido na Unidade Escolar. A SMEL em uma reunião com os diretores de todas as escolas explicou como seria implantada a nova determinação. Nessa reunião deixou claro que o ensino da Arte não sairia do currículo. Porém, nas escolas que optassem pelos projetos de Inglês ou de Literatura, o professor regente da turma ficaria responsável por ministrar as aulas de Arte, seguindo rigorosamente o plano de ensino fornecido pela SMEL.

Para ministrar Arte, porém, o professor regente participaria dos cursos de formação continuada que acontecem de dois em dois meses nos três períodos (matutino vespertino e noturno). Esses cursos são ministrados por uma equipe de profissionais graduados em Arte. O professor não é liberado no horário de aula para frequentar o curso, por esse motivo, ele é ofertado nos três turnos, a fim de que os professores pudessem participar de acordo com sua disponibilidade de horário, ou seja, em seu horário vago (de descanso).

O professor regente de anos iniciais tem formação em Pedagogia e um conhecimento de ensino de Arte breve e superficial (típico das

graduações em educação...), em função disso considerou-se importante e necessária a participação de tais profissionais nos cursos e da formação continuada, a fim de aprofundar os conhecimentos e cumprir o compromisso de ministrarem as aulas de Arte. Os diretores não impõem qual projeto deve ser trabalhado na escola, a decisão é feita em uma reunião, e em comum acordo o projeto é escolhido.

Vemos aqui mais uma manifestação da precariedade do trabalho docente em linhas gerais no universo da educação brasileira, e mais especificamente a desvalorização do ensino da Arte na escola. O professor regente sendo induzido a assumir uma disciplina para a qual não tem o necessário preparo e a indispensável formação “exigida” pela lei, sob a condição de obter esse preparo em seu horário de descanso (quando esse profissional realmente descansará...). Numa forma de induzi-lo a “preparar-se” para ministrar as aulas de Arte, oferece-se a esse profissional um complemento de hora/aula pela disciplina que passa a ministrar. A fim de receber um pequeno aumento no salário, ele aceita.

Mas análise mais ampla, porém, revela-nos que a formação no turno de descanso representa uma sobrecarga de trabalho. É provável que o professor não participe dessa formação em Arte. O resultado será que as aulas de Arte poderão ser de baixa qualidade, apesar de existirem professores de Arte que estão exercendo a docência em outras áreas, ou seja, estão sendo aproveitados em disciplinas para as quais não foram preparados.

Na verdade, a disciplina de Artes continua sendo ministrada na escola, mas, quem está sendo excluído é o professor com formação em artes. Seria possível pensar em educação de qualidade nesta lógica? Qual a qualidade da formação ofertada aos alunos da rede municipal de Lages? E o compromisso ético dos profissionais da educação e o cumprimento das leis que regem a educação brasileira, devem ser relegados a segundo plano?

Os diretores não impõem qual projeto deve ser trabalhado em cada escola; a questão é colocada às escolas em reunião e, em comum acordo, os projetos são escolhidos. Constatou-se em um dos levantamentos que

realizei em (2009)⁵⁵ que, das 32 escolas municipais, cinco trabalhavam com o projeto de Literatura e duas com o projeto de Inglês (um total de sete em 2009).

A partir de 2010, onze escolas optaram por projetos alternativos ao ensino de Arte, o que significa que, nessas escolas, esta fica sob a responsabilidade do professor regente de cada turma. As demais escolas têm um profissional para ministrar a disciplina. Mas, dos 31 atuando na disciplina, apenas 25,8% têm formação específica em Artes, até a data de 23 de agosto de 2009. O Município de Lages contava com 31 professores atuando como professores de Arte nos três níveis do ensino, Educação Infantil, com faixa etária de (0 a 05 anos), séries iniciais do (1º ao 5º) e séries finais (6º ao 9º ano).

A experiência profissional neste contexto tem me levado a levantar algumas hipóteses para explicar a resistência que as escolas mostram em aceitar a disciplina de Arte: uma delas é que a Arte veio ocupar o lugar que antes era da Literatura. Para incluir uma nova disciplina (determinação legal) é preciso fazer um esforço, e negociar com as demais disciplinas, pois alguém perderá espaço/tempo na semana.

Aconteceu tudo muito rápido e as escolas não foram preparadas para acolher a nova disciplina, gerando conflitos. Se no passado houve momentos difíceis e uma luta incansável por parte dos professores de Arte, para conquistar espaço, valorização e aceitação, essa luta está perpassada por um conjunto de problemas complexos. Alguns relacionados às peculiaridades da Arte, outros vinculados à formação profissional desse professor e às mudanças no mundo do trabalho, no contexto de globalização e exigências contemporâneas no mercado de trabalho e na vida em sociedade.

O Brasil segue o movimento de transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo a partir da segunda metade do século XX. Para compreender o que vem se passando, nesse contexto que envolve os professores de Arte como trabalhadores, nos apoiaremos em alguns desenvolvimentos teóricos de Ricardo Antunes (2002), sobretudo a partir da

⁵⁵ Em 2010 um total de 11 escolas aderiu aos projetos de Literatura ou Inglês, excluindo a disciplina de Arte.

obra *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho* e o artigo intitulado *As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital* (ANTUNES; ALVES, 2004).

Segundo Alves e Antunes (2004) a mutação do trabalho que se verifica no início do século XXI nos leva a questionamentos sobre o que é, afinal, o trabalho? Antunes (2002) entende o trabalho como uma necessidade natural do ser humano, para manter uma vida digna; esse seria o verdadeiro sentido do trabalho. Porém, as mencionadas transformações que aconteceram nos últimos 30 anos foram tão intensas que comprometeram muito o mundo do trabalho e as organizações que representam a classe trabalhadora. Nesse contexto, Antunes (2002, p. 49-50) afirma que:

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do **desemprego estrutural**, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o **trabalho precário** e o assalariamento no setor de serviços

A discussão sobre a precariedade das condições de trabalho afeta também os professores e é, portanto, pano de fundo para o problema tratado nesta pesquisa. Antunes e Alves (2004, p. 335) fazem um diagnóstico das modificações ocorridas no mundo do trabalho e descrevem diversos tipos de condição de trabalho precarizado, visto que:

A classe trabalhadora no século XXI, em plena era da globalização, é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. Pode-se constatar, neste processo, uma **perda significativa de direitos e de sentidos**, em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente. O sistema de metabolismo, sob controle do capital, tornou **o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego, desemprego, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham.**

Poderíamos enquadrar os professores de Arte em alguma dessas categorias de trabalhadores? Em qual seria? Os professores considerados

nesta pesquisa não são desempregados. Raros são concursados, como é meu caso. A maioria são contratados, ou subcontratados? O problema detectado no caso de nossos professores está intrinsecamente ligado a sua jornada de trabalho. Parece muito claro que a situação de precariedade atinge os professores de Arte de uma maneira bastante intensa. E nem estamos considerando o universo das demais disciplinas curriculares...

Tal precariedade não se limita exclusivamente ao setor privado, aprendemos com os autores acima referenciados. As dificuldades já evidenciadas no decorrer da pesquisa, especialmente no setor público, demonstram que o funcionário efetivo (o professor concursado) tem estabilidade. Porém, as condições de trabalho a que está submetido não deixam por isso de ser precárias, em muitos aspectos idênticas às dos contratados, como visto na trajetória mostrada no quadro n. 7. A situação agrava-se para os profissionais que são contratados no regime de *Admissão em Caráter Temporário* (ACT).

No caso da disciplina de Arte, 96,16% dos professores do município de Lages que a ministram são ACTs, eles não têm garantia de trabalho, assumem as vagas que ninguém quer, por motivos vários, como: alunos com dificuldades e defasagens de aprendizagens diversas; difícil acesso às escolas, horários picotados e, para completar, recebiam uma remuneração extremamente inferior aos professores concursados. Eles têm os mesmos deveres dos concursados, porém, sem ter os mesmos direitos, e ficam sujeitos ao risco de perder o emprego se manifestarem descontentamento.

Ao iniciar esta pesquisa em 2008, o ensino municipal de Lages contava com uma média de 33 a 37 professores lecionando Arte (nem todos com titulação na área), números que oscilavam a cada dia, segundo a Secretária de Educação naquele momento. Quando a questioneei a respeito de quantos professores havia naquele dia, em Maio de 2008, obtive a seguinte resposta: “olha, hoje temos 37, mas amanhã se você voltar aqui pode ter 34, 35 ou continuarem os 37”. Perguntei por que esses números não se estabilizam? A resposta foi que os professores não querem as aulas, reclamam dos salários, não conseguem fechar a carga horária nas escolas, pois para isso eles têm que trabalhar em cinco escolas. Em outubro de 2010, o município conta com 26 professores, dez a menos do que os profissionais

que atuavam dois anos antes no ensino público da rede municipal.

Desse universo de 26 professores, apenas 3,84% são efetivos. Então deixo aqui a pergunta: por que o município não oferece concurso público disponibilizando um maior número de vagas (além de carga horária e estabilidade profissional a esses profissionais)? Vale lembrar que o último concurso em 2003 ofereceu apenas três vagas para efetivação. Comprovada a necessidade das escolas, porque não ofertar vagas aos profissionais qualificados?

Os dados apresentados revelam que as condições de trabalho do professor de Arte são precárias, mas ainda do que a situação dos professores de outras áreas do conhecimento. A respeito dessa situação, Antunes (2002) destaca a importância dos movimentos dos trabalhadores, ou até das rebeliões, pois servem para lutar por melhores condições de trabalho e de salário dignos.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever esta dissertação preocupei-me com o leitor que irá ler este trabalho. Minha intenção não é passar uma imagem de que ser professor de Arte é algo penoso ou, até, que seria mais fácil excluir o ensino de Arte do currículo. Quero deixar claro para o leitor que gosto da escolha que fiz, que ela me realiza e, apesar dos obstáculos, vale a pena ser professor de Arte.

Assim Varela (15/03/2010) em entrevista disponível na rede, poeticamente afirma:

Viver é um existir onde a arte está presente, porque a linguagem da arte dinamiza a mente, o corpo do homem, e o faz extrapolar do cotidiano a novas realidades. Arte é fundamental à vida, e sendo fundamental à vida, ela está naturalmente de modo muito espontâneo, inerente ao processo da educação.

É hora do espaço educacional acolher a Arte, e os professores se aliarem, pois tudo gira em volta do aprendizado e da formação dos alunos, o que abrange a totalidade das partes. Na qualidade de educadora, após os estudos e pesquisas que tenho feito, posso dizer que amo a Arte, amo a vida e acredito no sonho de transformar a escola em uma instituição libertadora e menos reprimida, menos conservadora. A escola quer e precisa ser inclusiva, minimizar a disputa pelo poder: todos trabalhando articulados em favor dos jovens, lutando por metas e ideais, ou seja, por uma “educação libertadora”, como dizia Paulo Freire.

Nos últimos anos, excessivamente se tem falado em violência, rebeldia e democracia nas instituições de ensino. Esses assuntos passaram

a fazer parte do cotidiano da escola, das famílias e também da mídia. Para ajudar-nos a enriquecer este debate final, no contexto da problemática vivenciada pelos professores de Artes, exploramos as ideias de Reinaldo Matias Fleuri, em dois artigos intitulados *A cela de aula* (1990) e *Rebeldia e democracia na escola* (2008). Fundamentado nos estudos de Michael Foucault, desde a década de 1990, Fleuri (2008) vem buscando compreender por que a escola continua sendo uma instituição tão autoritária, e de que maneira funciona o poder disciplinar nessa instituição. De seu entendimento, resulta um encaminhamento de como poderia ser fortalecida a construção da democracia nas instituições de ensino. Embora o autor não trate especificamente da Arte, seu entendimento e proposta podem ajudar para que possamos mostrar para a escola qual é o papel do professor de artes na educação, qual pode ser a sua contribuição e como ela pode ser valiosa.

Para começarmos nosso dialogo com este autor, trazemos a sua explanação sobre a expressão provocadora que ele usa para mostrar as relações que se estabelecem na '**cela de aula**', no contexto da noção de disciplinamento dos espaços e dos tempos, presentes nas instituições, Fleuri fundamentado dos estudos de Foucault (1990, p. 2) afirma:

O espaço da sala de aula, encarado normalmente como uma cela de aula é ocupado pelos estudantes a partir de critérios e relações informais. Nas primeiras carteiras, em geral, os mais dedicados; atrás, os transgressores. Trata-se de um costume quase espontâneo que, embora por vezes se torne regra, reflete uma invisível rede de relações conflitantes com as estratégias do disciplinamento escolar.

Apropriando-nos do pensamento do autor, podemos dizer que a escola tem dificuldades para incluir o diferente. Quando admite a separação e classificação dos mais comportados na frente e dos indisciplinados atrás, por exemplo, ela os está marginalizando, favorecendo a sua exclusão, quando o papel da escola é o de integrá-los à sociedade.

Por um lado, esses alunos são chamados de transgressores pelo fato deles não se adequarem ao sistema da escola. Muitas vezes, os alunos convivem em um espaço onde se sentem desmotivados, e desenvolvem

atitudes de rebeldia e agressividade. Por outro lado, os professores têm dificuldades de manter os alunos interessados na sua prática pedagógica. O profissional precisa buscar novas estratégias para manter o aluno atento e manter a disciplina. O professor muitas vezes ainda acredita que um novo recurso didático irá resolver o problema. Quando, na verdade, o interesse e o compromisso do aluno estão relacionados à sua participação no processo. Neste contexto Fleuri (2008, p. 472) revela:

A disciplina constitui-se, portanto, num conjunto de dispositivos de poder. Mediante esquadramento do ambiente, compõe um quadro vivo que identifica e classifica os indivíduos. Estabelece manobras, impondo um ritmo coletivo obrigatório e adestrando os gestos individuais. Institui exercícios, que induzem à aprendizagem progressiva e a uma perpétua caracterização do indivíduo. Desenvolve táticas que combinam calculadamente as forças individuais, de modo que se aprimorem os resultados coletivos. Tais procedimentos constroem o indivíduo articulando-o num coletivo.

Nesse contexto, há pouca tolerância para os casos que fogem ao padrão, os rebeldes. A instituição Escolar continua praticando uma pedagogia autoritária no sentido em que a razão, a liberdade e a espontaneidade criativa das crianças são reprimidas desde a tenra infância. Segundo Fleuri (2008) a escola continua seguindo os mesmos padrões desde a sua criação, detentora do poder e do saber absoluto. Na hierarquia da escola os que têm menor conhecimento se enquadram na categoria de subordinados, obedecendo às ordens e regras sem questionar, formando seres robotizados que reproduzirão essas experiências por toda a sua vida. Os conteúdos e planejamento escolares seguem interesses próprios da escola, quando deveriam seguir o interesse dos alunos. Quando se consegue valorizar os interesses dos alunos, Fleuri (2008, p. 480) mostra que:

[...] o controle das atividades tende a ser assumido pelos grupos de estudantes, em função de seus interesses e planos, subvertendo-se o mecanismo de vigilância hierárquica. Também o controle disciplinar da atividade baseado no horário e no treinamento é superado na medida em que se oferecem às crianças possibilidades de trabalho e de cooperação de acordo com seus interesses e seus ritmos singulares.

Podemos entender a arte no espaço escolar, a partir do que Fleuri chama de “rede viva de relações”. Para Fleuri (2008, p. 474)

Essa rede viva de relações surge e alastra-se clandestina, subterrânea e contínua, criando normas contrárias às regras institucionais e aos mecanismos disciplinares. Transpõe os limites e barreiras físico-espaciais. Estabelece ritmos e rotinas de ação coletiva invisíveis aos vigias. Desenvolve processos variados e conflitantes que interferem na formação da personalidade dos jovens. Articula acordos e cumplicidades subversivas ou paralelas à hierarquia burocrática. Tenta escapar à vigilância ou invertê-la. Desafia mecanismos de punição. Burla os exames.

Segundo o autor, para valorizar a coletividade das relações na comunidade escolar é preciso romper velhos (pré) conceitos, onde as atitudes individuais são vistas como ato de rebeldia. Nesse processo de ruptura, o ensino da arte pode ser entendido e empregado como um mecanismo que permite ao aluno trabalhar no coletivo, sem perder a sua individualidade. Fleuri (2008, p. 480) aponta um caminho de como podemos proceder:

No âmbito da escola, as práticas de transgressão podem revelar seu potencial revolucionário, constituindo as bases para processos educativos que superem as relações de saber-poder disciplinar, na medida em que forem assumidas coletivamente (consolidando relações de reciprocidade e solidariedade) e ativamente (cultivando a diversidade de iniciativas e interações).

Na educação formal, o conhecimento do senso comum não é valorizado, as experiências vividas são ignoradas, qualquer manifestação individual fora do padrão pré-estabelecido é considerada como um ato de indisciplina e está sujeito à punição. Neste contexto, o aluno sente-se reprimido e passa a pensar e agir conforme o modelo pré-existente, fortalecendo-se a obediência e a submissão, atitudes opostas à autonomia, iniciativa e participação. Fleuri (2008, p.470) vê a possibilidade de investir nos atos transgressores, vendo neles a força para transformação do conservadorismo da cultura escolar. E isto seria feito levando em conta um contexto e princípios da democracia:

[...] o mais importante no trabalho de construção da democracia na escola é assumir criativamente as relações vivas, **enfrentar corajosamente o jogo de forças de que participamos**, criando e recriando criticamente, passo a passo, **os meios que sustentem relações de autonomia e de reciprocidade e, ao mesmo tempo, neutralizando os que produzem isolamento e submissão**. Fleuri (2008, p. 481)

Na atualidade pede-se que o educador forme indivíduos capazes de iniciativa, de ter suas próprias ideias e defendê-las de forma coerente. Porém, a atitude que costuma ocorrer na escola é a de marginalizar e excluir a rebeldia, ao contrário de aproveitá-la, na trilha apontada por Fleuri. Este enfatiza que o educador deve comprometer-se em construir uma forma democrática de ensino, não submetendo a sua ação a interesses do velho sistema dominante.

Fleuri não se refere em nenhum momento de seus artigos aos professores de Arte ou a esta disciplina. Porém, consideramos que a Arte tem, justamente, um grande potencial para aproveitar os atos de rebeldia e indisciplina para criar e construir trabalhos no campo da cultura e da identidade das comunidades, no campo das Artes, no contexto escolar. A Arte instiga no educando potencialidades de se tornar um ser autônomo criativo e crítico, valorizando o coletivo e contribuindo para que aprenda a tomar decisões.

Podemos associar este fato (este processo) ao que vem acontecendo com a disciplina de Artes nas escolas que estudamos. Já que, os termos usados pela comunidade escolar para se referir às aulas de Arte são semelhantes aos empregados pela escola para falar dos alunos indisciplinados. A aula de Artes ‘causa tumulto’, ‘fazem barulhos perturbadores’, ‘desordena o espaço’, ‘é uma aula na qual faltam limites’ ou que ‘faz sujeira’, etc. Se a disciplina de Artes fosse um aluno ele seria aquele aluno que desafia a escola, que cria problemas para o professor, para o diretor, para os pais e para os colegas; um aluno que incomoda, que precisa ser reprimido, contido, advertido, castigado e, às vezes, não tem mais jeito, tem que ser expulso, excluído da escola!!!

Um dos objetivos da Arte é de fazer a crítica com relação ao que está acontecendo em volta das pessoas, mas que elas não percebem. A arte tem a capacidade, por meio da criação, de mostrar para a sociedade aspectos que são vivenciados por todos, mas que não são percebidos, isto é, aspectos da sociedade sobre os quais ela está alheia, alienada. Na medida em que a Arte está na escola, é muito provável que ela desempenhe o papel de mostrar aquilo que está lá, mas ninguém vê. A vocação da disciplina de Artes não permite que ela se limite a transmitir conteúdos específicos da História ou técnicas da Arte, por exemplo. Faz parte do sentido das Artes fazer a crítica ao que está ao seu redor. Nesse sentido, talvez possamos dizer que a escola não foi ainda preparada para acolher dentro de sua estrutura, uma disciplina, cuja função é, em boa parte, criticar a escola desde dentro.

Encontra-se nesse contexto rejeição à disciplina, porque ela parece ir contra os objetivos bem intencionados da escola: educar os alunos, o que pode ser traduzido por disciplinar os alunos. A arte pode ajudar muito a desenvolver a criatividade, a autonomia e o senso crítico do aluno. Porém, estas qualidades re-afirmadas pelos Planos Políticos Pedagógicos das escolas precisam de uma boa dose de liberdade. Sem liberdade é muito difícil pensar em autonomia. Autonomia e espírito crítico implicam também uma luta contra as restrições de liberdade logo, contra os padrões, o controle e a disciplina. As características que a escola quer desenvolver nos alunos envolvem a possibilidade de transgressão das regras. E é isso que Fleuri nos mostra.

Podemos então questionar: será que a escola, com todos seus padrões de disciplinamento quer, de fato, um aluno crítico? A essa pergunta, podemos responder com Fleuri (2008, p. 476) assim: “a construção de processos participantes, dialógicos, críticos e cooperativos implica, pois, a desconstrução dos dispositivos disciplinares de poder”. A Arte pode colaborar nessa desconstrução.

No contexto da escola, a Arte é, muitas vezes, considerada como algo que “não serve pra nada”. Ao contrário, pensa-se que ela atrapalha os objetivos disciplinados e ordeiros da escola, porque, por meio da arte se promovem a autonomia e a liberdade, se faz o aluno refletir, questionar,

pensar, contextualizar. Quando a disciplina de Artes se inserir integralmente na escola, esta nunca mais será a mesma!

O problema que ainda não foi resolvido é então que, apesar da lei determinar a inclusão da disciplina de Arte, os professores com formação específica para trabalhar com ela, com qualidade, não estão conseguindo entrar nas escolas. Quando conseguem ser incluídos, surge o segundo problema: como permanecer nesse espaço cheio de regras, punições, castigos, hostil às 'perturbações' que a Arte causa. Como conseguir não ser excluído!?

Como vimos no capítulo anterior, no município de Lages criou-se um **dispositivo que mantém a disciplina de Artes, mas vai excluindo os professores com qualificação para assumi-la!** De modo, que esses professores exercem funções outras, e as disciplinas de Artes são, na sua maioria, ministradas por professores sem formação específica.

O sistema escolar funciona com dispositivos de avaliação, como os exames: Fleuri (2008, p. 473) afirma:

O exame é uma combinação de técnicas da vigilância hierárquica como as da sanção normalizadora. É um ritual que permite qualificar, classificar e punir os indivíduos. Configura uma relação de saber e de poder ao mesmo tempo. De saber, porque possibilita aos examinadores conhecer e classificar os que se submetem à observação. De poder, porque exige dos subalternos adequação às normas. Os superiores, assim, controlam (observam e determinam) o comportamento subalterno e, ao mesmo tempo, induzem-no a adaptar-se às normas pela sanção classificatória.

Buscando a democratização do saber, parece claro que não cabe mais a tradicional prova, na qual o professor usava o modelo quantitativo para classificar os alunos e dessa forma puni-los individualmente. Segundo o autor, esses exames eram mais uma forma de vigiar do que de preocupar-se com o aprendizado do aluno. Nos dias atuais o professor pode buscar a qualidade do saber e não a quantidade. Segundo Fleuri (2008, p. 470) o educador usava o exame como forma de observar, conhecer seu aluno, com a finalidade de manter o controle sobre ele:

Compreendi que, para o educador capaz de problematizar e dialogar, **a rebeldia dos indisciplinados pode ser justamente um dos desafios que instigam a luta pedagógica constante por articular criativa e prazerosamente interesses pessoais e coletivos** corriqueiramente negados pelo sistema escolar.

Isto pode ser feito a partir dos interesses individuais, valorizando o contexto social, a fim de que conjuntamente se construa o saber científico, tornando a prática do ensino de artes prazeroso. O aluno de hoje não aceita mais o modelo autoritário no qual a figura do professor é o centro, até porque o aluno 'bebe em outras fontes', como a *Internet*, a televisão, a interação com a família e o convívio com outros grupos sociais de que participa, além da família e da escola. O saber necessariamente é construído coletivamente, integrando conhecimentos que vem de várias fontes, sendo difícil dizer qual é mais importante, ou mais legítimo.

O professor precisa ser um observador, não para vigiar, mas sim, para conhecer melhor seu aluno. E, partindo desse diagnóstico, planejar o que realmente atrai ao seu aluno, tornando o processo educativo democrático.

Este trabalho teve a finalidade de fortalecer os ideais dos professores de Arte, na persuasão de que a Arte não detém uma história isolada, mas é parte fundamental de todo contexto-histórico social, econômico e político. Porém, faz-se necessário que os responsáveis pela formulação das políticas públicas tenham conhecimento da rotina do professor de arte, para que sejam tomadas as devidas providências, e que as aulas possam ser desenvolvidas de maneira adequada; que possam ser prazerosas e que as crianças possam desenvolver suas atividades em ambientes apropriados com o grau de liberdade, exigido pelos princípios que regem as artes, pois não se faz arte sob intenso controle e restrições.

A luta que talvez tenha parecido acabada para os professores que tanto batalharam para conseguir incluir a Arte como disciplina obrigatória na escola, não terminou com a conquista da inclusão na lei 9394/96. À medida que fui avançando nesta pesquisa foi ficando cada vez mais claro que **a**

inclusão⁵⁶ na lei é muito diferente da inclusão na escola. O texto da LDBEN foi apenas o começo; agora há outras lutas e muitos outros desafios. A inclusão do ensino da Arte nas escolas é um processo lento e cheio de dificuldades; o educador tem que lutar por espaço e por reconhecimento. É exatamente este o ponto central desta pesquisa, que se propôs a investigar e deixar evidente o quanto é necessário tomar consciência desse espaço, que parece vazio, entre a lei que se tornou realidade e a realidade da escola. De fato, esse espaço não está vazio, mas está cheio de obstáculos que em geral não enxergamos com clareza, mas nesta pesquisa, nos dedicamos a detalhar, para que possam ser percebidos. Pois se não enxergamos os problemas, fica difícil trabalhar para eliminá-los.

Essa luta continua, pois precisamos fazer valer aquilo que por lei já temos direito há mais de uma década. A lei existe, mas para que seja cumprida são necessários cursos de graduação habilitando profissionais. Mas, e aí? Está resolvido? Não está! Porque é preciso que esses titulados sejam incluídos oficialmente em algum sistema de ensino. Não apenas é preciso que ingressem, mas é preciso que permaneçam trabalhando. E é urgente criar as condições para eles que possam ocupar o espaço adequadamente. Nesse outro aspecto, novos problemas surgem, em função das especificidades e características da Arte propriamente dita, como vimos desde o início da problematização, e a partir dos desenvolvimentos de Fleuri, que permitem entender melhor aquela ideia inicial de “bagunça”, associada à Arte.

Em 2008 quando iniciei esta pesquisa eu estava muito angustiada. Como professora de arte eu percebia que a minha disciplina não tinha o valor que merecia em nossas escolas municipais. Apavora-me só imaginar que a Arte possa vir a ser excluída do currículo, principalmente nas séries iniciais. Na condição de professora de Arte eu me sentia responsável, e então sofria muito porque não sabia o que eu poderia fazer para mudar esse

⁵⁶O interesse em utilizar o termo inclusão para falar da inserção dos Arte Educadores nos sistemas educacionais permite chamar a atenção para uma condição semelhante à de outros excluídos que é preciso incluir; situando os professores de Arte na problemática da diversidade, junto a outros segmentos como os educadores do campo, os negros, os indígenas, os militantes das questões de gênero, as mulheres, todos alvo de discriminação, que só vai cedendo à medida que esses grupos se organizam e lutam por reconhecimento e valorização. Retoma-se ou enfatiza-se assim a dimensão política do problema dos profissionais desta área. Essa discussão está um pouco presente na história das lutas da FAEB.

quadro. Ao desenvolver esta pesquisa, pude entender muitos processos que estão envolvidos e contribuem para que a realidade do professor de Arte em nossas escolas municipais de Lages esteja nas condições que está.

Minha intenção agora é: 1) que muitos professores leiam este trabalho e, que por meio desta leitura, possam compreender melhor o sentido das queixas, das acusações, da desvalorização e das reivindicações dos professores com relação à área de Artes; 2) que entendam porque, nós professores de Arte, lutamos tanto por espaço dentro das instituições de ensino; 3) que compreendam que não queremos provar que somos melhores do que ninguém, pretendemos apenas sermos aceitos como professores de arte; 4) que se perceba que podemos ajudar a escola, e a todos seus atores, a transformar aquilo que todos queremos mudar nela, contribuindo com a formação de seres reflexivos, humanitários, solidários.

Espero também que esta pesquisa contribua para que: as políticas públicas locais e regionais possam ser aprimoradas, e possam tratar de maneira diferenciada a área de Artes, pois ela tem suas particularidades e, nessas pequenas diferenças, reside uma grande oportunidade; Que o sistema educacional possa promover mudanças desejadas; Que a comunidade educacional e em geral compreenda que os professores de Artes se constituem em um potencial com frequência desperdiçado nas escolas atualmente ou, pelo menos, pouco aproveitado; que possa servir como subsídio para melhorias da educação municipal, sobretudo, para que a Educação se faça com Arte e Cultura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. L. C. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, A. R. F. Percursos históricos e desigualdades geográficas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores de artes visuais. **18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais**. Salvador, 2010.

ARROYO, M. G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. (Versão preliminar). Brasília: 2006.

AZEVEDO, N. P. Parecer homologado (CNE/CEB nº 2/98) - Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 23/12/2005. Brasília: 2005.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados. São Paulo, VOL 3, nº 7, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652008000200003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 19 abril 2010.

BARBOSA, A. M (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Porto Alegre: Artes, 2002.

_____. **Recorte e colagem**: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

BATISTA, C. M. P. CANDA, C. N. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v.4, n.2, p.107-119, 2009.

BARROCO, S. M. S. Psicologia educacional e a arte: desvendando o homem contemporâneo. GT: **Psicologia da Educação** /n.20. UEM/UNESP. 2003.

BENETTI, T. **História da escolinha de artes do centro de artes e letras da Universidade de Santa Catarina**. SC, 2007. (Mestrado em Educação)

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte**: do ensaio a encenação/ (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

Campinas: Papirus, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.geocities.com/doe_sp/federal_lei_10.639_2003.html > Acesso em: 09 fevereiro 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa de 1988. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CEB 4/98, Resolução CEB 2/98. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 22 março 2009.

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

BUENO, F. S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Didática Paulista, 1999.

CAMARGO, K. F. G. Música nas séries iniciais: uma reflexão sobre o papel do

professor unidocente nesse processo.
www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2396-8.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Paraná, 2009. Acesso em 23 de junho de 2010.

CAMBRUZZI, A. M. A. **Educação como arte, a escola como oficina e o mestre como artífice**: uma leitura da teoria pedagógica comeniana. 1998. 225 f. Tese (doutorado em Curso de Pós Graduação) da Faculdade de Educação da Universidade Federal, Minas Gerais, 1998. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

CARLOS, E. M. A representação literária da educação brasileira na transição do século XIX para o século XX : a perspectiva de José Lins do Rêgo. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 junho 2009.

CARVALHO, C. M. P. ;NASCIMENTO. C. C. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **REVISTA CIENTÍFICA/FAP**, Curitiba, v. 4, nº 7 p. 107-119, 2009.

FAEB. **Federação de Arte Educadores do Brasil**. 1987 Disponível em: <www.faeb.art.br> Acesso em: 31/03/2010.

FLAUSINO, S. R. Representações sociais sobre o ensino de arte contemporânea: discurso de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. 2008. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2010.

FLEURI, R. M. Rebeldia e democracia na escola. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, v. 13, n. 39, p.470,482, 2008.

FONTEIRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

FRANGE, L. B. P. Arte e leitura de imagens-considerações. **REVISTA UNIVILLE**, v. 10, n. 1, p.107,114. 2005.

____. **Por que se esconde a violeta?** São Paulo: Annablume, 1995.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

____. **Metodologia do ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios - Brasília: UNESCO, 2009.

GOBETTI, M. Educação do Campo: Diálogo com a experiência da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza - Lages/SC. 2009. 199 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIPLAC, Lages, 2009. DISPONÍVEL EM:
<<http://www.uniplac.net/mestrado/dissertacoes/educacao/marilza.pdf>.2009.>
Acesso em: 20 de junho de 2010

IAVELBERG, R. **Para gostar de arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUDKE, M, BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> 03 de abril de 2010

MAC-DOWELL, J. Censo Escolar da Educação Básica de 2007 apresenta cenário de professores de Arte. 2010. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/rede_mapa.php > Acesso em: 24 setembro 2010.

MERCOSUL. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mercosul>> Acesso em: 02 abril 2010

MELCHIOR, J. C. A. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, S.P .n. 34, p. 39-83, 1980.

PENNA, M. L. F. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **REVISTA DA ABEM**, Porto Alegre, vol.7 n. 7, P. 7 a 19

____. PCN nas escolas: e agora? **Rede Arte na Escola**, São Paulo, 2001 (artigo em boletim de divulgação cultural).

PILLOTTO, S. S. D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. **REVISTA UNIVILLE**, Joinville, SC v. 5, n.1, 2000.

_____. Políticas Públicas e Ensino da Arte. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/rede_mapa.php> Acesso em: 18 junho 2009.

UNIPLAC. PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Curso de Arte Educação da Universidade do Planalto Catarinense, 2006.

READ, H. **A educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REZENDE, R. Simão de Miranda. Disponível em: <www.simaodemiranda.com.br/Falandosobreoensinodaartenaescola> Acesso em: 28 agosto 2010.

ROCHA, G. S. Artes visuais no ensino fundamental: práticas de pensar e transformar atividades educativas de desenho e pintura nas séries iniciais. 1999. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

RODERMEL, J. As políticas de educação escolarizada de tempo integral: qual o impacto na educação básica? Dissertação em andamento (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2010. memo.

SANTA CATARINA, S. E. E. D. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares** – Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, F. **A Estética Máxima**. Editora Argos, 2003.

SARDELICH, M. E. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira Santana. **CADERNOS DE PESQUISA**. Bahia, nº114, p.137,152. 2001. 36 (128):451-472,ND.2006 Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652008000200003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 19 abril 2010.

SCHILARO, N. S. R. **Arte educação para professores: teoria e práticas na visitação escolar**. Rio de Janeiro: Pinakothke, 2006.

SCHMIDLIN, E. **Arte e seu ensino: uma proposta teórico-prática reflexiva com professores das séries iniciais**. 2000. 96 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2000. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

SILVA, D. L. **A Construção dos saberes docentes: saberes das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas de Pernambuco**. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2007. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

SILVA, E. M. Araújo. GE-01: Educação e Arte. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambú. **ANPED: 31 anos de pesquisa e compromisso social**, 2007.

SILVA, E. M. A.; ARAUJO, C. M. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir dos fundamentos e da história da arte/educação. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambú. **ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social**, 2007.

SOUZA, P. R. Disponível em: <<http://www.com.br/curriculo.asp>> Acesso em: 02 agosto 2009.

VARELA, N. Disponível em: < <http://www.youtube.com/results?search>> Acesso em: 20 setembro 2010.

VIVIAN, M. I. R. A arte no processo de (re)construção da pessoa e da ação docente. 2001. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

TORRES, R. SALOMÉ, J. S. Da livre expressão ao tecnicismo: discutindo a indisciplina nas aulas de arte. Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

XAVIER, M. V. Caminhadas das artes para legitimar sua inserção no campo científico. Dissertação de Mestrado em andamento (versão do Exame de Qualificação). Lages/SC, PPGE/Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, 2010.

ZANIN, V. P. M. "Arte e educação: um encontro possível". **REVISTA CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA**, SÃO Paulo, p.57 2003.

ZORDAN, P. B. M. B. G. Aulas de artes, espaços problemáticos – UFRGS GE: Educação e Arte/ n.01. **CADERNOS DO APLICAÇÃO**, v. 20, p. 279-294, 2007.

_____. Potências das Artes Visuais em sala de aula (Relatório Final de Pesquisa). Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2008. 184f.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, V. P. Historiadora formada pela USP e mestre em artes visuais pelo Instituto de Artes da UNESP. São Paulo Editora Expressão e Arte, 1991.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. **Currículo cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: 2000.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 1997.

BACARIN, P. B. M. L. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política**. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos / acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

____. **Arte- educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

____. **Arte educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1988.

BARBOSA, A. M. **A imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leila Perrone Moysés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BERMAN, M. Modernidade: ontem, hoje e amanhã. In: **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução de Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. I. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOSI, A. **Reflexões sobre arte**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995. BRASIL, S. E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BOURDIEU, P. **O amor pela arte**. São Paulo: Zouk, Ed. da Universidade de São Paulo, 2003.

CARVALHO, C. Sobre a arte e o espaço/ tempo escolar. **REVISTA UNIVILLE**, Joinville, SC. n. 1, 125 p. 2005.

CASTRO, F. A. **Arte e cultura escolar**: resgatando espaços na civilização científica. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

COELHO, T. O imaginário da morte. In: NOVAES, Adauto. **Rede Imaginária**: televisão e democracia. São Paulo: Pioneira / Companhia das Letras, 1991. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

DEWEI, J. **E o ensino da arte no Brasil**/ Ana Mae Barbosa. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE Jr, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

_____. **Por que arte-educação?** João Francisco Duarte Júnior – 6.ed. Campinas: Papirus, 1991.

FICHER, E. **A necessidade da arte**. Tradução de Leandro Konder. 9.ed. Rio de Janeiro: , 2002.

FRANÇA, M, M, S. Retrospectiva histórica da arte-educação no Brasil. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

LEENHARDT, J. “Duchamp, crítica da razão visual”: In: NOVAES, Auto (Org). **Antepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOWENFELD, V. ; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACIEL, S A. M. **Um estudo sobre o ensino da arte**: proposta curricular de Santa Catarina e a prática docente. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Criciúma, SC, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 22 março 2009.

MENEZES, E. T de; SANTOS, T.H. "DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96> Acesso em: 02 fevereiro 2010.

OSTROWER, F. **Criatividades e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

PALAMIDESSI, M. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v.2)

PECCININI, D. **O objeto na arte**: Brasil anos 60. São Paulo: FAAP, 1978.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PROJETO. **Licenciaturas Compartilhadas**. Cursos de Arte, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Letras. Lages: UNIPLAC, 2007. 334p. memo.

SANTOS, L. G. **Políticas públicas educacionais**: a prática musical na escola pública paulista. São Paulo: 2007.

SAUNDERS, R. A educação criadora nas artes. **ARTE**, São Paulo, nº O, p.18-23, 1984.

SECRETARIA. E. E. S. C. **Proposta Curricular**: uma contribuição da escola pública do pré-escola, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1991.

SOBRINHO, W. P. **Colaboração para a Folha Online**. 03/03/2008

ZIELINSKY, M. **A crítica da arte contemporânea**: América Latina: territorialidade e práticas artísticas. In: BULHÕES, M. A.; KERN, M. L. B. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

ANEXO

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ARTE-EDUCAÇÃO ARTES VISUAIS DA UNIPLAC

Fase	Disciplina	Carga Horária		Pré Requisitos
		CRED.	H/A	
I	Desenho I	04	60	X
	Educação Física	02	30	X
	Estética I	02	30	X
	Fundamentos da Arte na Educação	04	60	X
	História da Arte I	04	60	X
	Metodologia Científica	04	60	X
	Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana	04	60	X
	SUBTOTAL	24	360	
II	Antropologia	04	60	X
	Desenho II	04	60	Desenho I
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	04	60	X
	Psicologia da Educação	04	60	X
	Fundamentos da Linguagem Visual	04	60	X
	Iniciação as Artes Cênicas	02	30	X
	Iniciação Musical	02	30	X
	SUBTOTAL	24	360	
III	Desenho III	04	60	Desenho II
	Expressão Musical	04	60	Iniciação Musical
	História da Arte II	04	60	História da Arte I
	Metodologia da Pesquisa	04	60	Metodologia Científica
	O Folclore Brasileiro Aplicado a Educação	04	60	Antropologia
	Pesquisa de Materiais Expressivos	04	60	X
	SUBTOTAL	24	360	
IV	Desenho IV	04	60	Desenho III
	Didática	04	60	Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento Do Ensino De 1ºe 2º Graus
	Expressão Dramática	04	60	Iniciação às Artes Cênicas

	Multimeios Educativos I	04	60	X
	Pesquisa de Materiais Expressivos II	04	60	Pesquisa de Materiais Expressivo I
	Técnicas de Gravura I	04	60	X
	SUBTOTAL	24	360	
		CRED.	H/A	
V	Desenho V	04	60	Desenho IV
	Escultura I	04	60	Pesquisa de Materiais Expressivos II
	História da Arte III	04	60	História de Arte II
	Oficina I	04	60	X
	Pintura I	04	60	Desenho III
	Técnicas de Gravura II	04	60	Técnicas de Gravura I
	SUBTOTAL	24	360	
VI	Tapeçaria e Tecelagem	04	60	Fundamentos da Linguagem Visual
	Escultura II	04	60	Escultura I
	História da Arte IV	04	60	História da Arte III
	Oficina II	04	60	Oficina I
	Pintura II	04	60	Pintura I
	Técnicas de Gravura III	04	60	Técnica de Gravura II
	SUBTOTAL	24	360	
VII	Escultura III	04	60	Escultura II
	Estética II	04	60	Estética I
	Metodologia do Ensino das Artes Plásticas	04	60	Didática
	Pintura III	04	60	Pintura II
	Cerâmica	04	60	Escultura II
	Fotografia	04	60	X
	SUBTOTAL	24	360	
VIII	Multimeios Educativos II	04	60	Multimeios Educativos I
	Trabalho de Conclusão do Curso	10	150	Metodologia da Pesquisa
	Prática de Ensino em Artes Plásticas- Ensino Fundamental e Médio	14	210	Metodologia do Ensino das Artes Plásticas
	SUBTOTAL	28	420	
	TOTAL GERAL	196	2940	