

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

REGINA STORI

**O ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS NO PARANÁ:
POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS (2008-2019)**

**PONTA GROSSA
2022**

REGINA STORI

**O ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS NO PARANÁ:
POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS (2008-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

**PONTA GROSSA
2022**

S884 Stori, Regina
O ensino de Arte no Ensino Médio em escolas no Paraná: políticas, concepções e práticas (2008-2019) / Regina Stori. Ponta Grossa, 2022. 208 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Ensino de arte. 2. Ensino médio. 3. Arte-educação. 4. Arte na educação. I. Mainardes, Jefferson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.5



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>**ATA**

Ata de Defesa de Tese de Doutorado apresentada pela doutoranda **Regina Stori** na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ata nº 02/2022

Aos dezoito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte dois, às 14h, em reunião online, deu-se início a sessão pública da Defesa da Tese, intitulada: "O ensino de Arte no Ensino Médio no Paraná: políticas, concepções e práticas (2008-2019)", desenvolvida pela doutoranda Regina Stori, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob a orientação do Prof. Dr. Jefferson Mainardes. A Banca, indicada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG (Presidente); Prof.ª Dra. Josélia Salomé - UTP; Prof. Dr. Alessandro de Mello - Unicentro; Prof.ª Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto - UEPG; Prof.ª Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG; Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta - UFMS - suplente externa e a Prof.ª Dra. Gisele Masson - UEPG - suplente interno. A Presidente da Banca Examinadora declarou aberta a sessão e passou a palavra a Doutoranda, que desenvolveu a exposição oral da sua tese. Após a exposição, teve lugar o procedimento de arguição de cada um dos membros da Banca, bem como a defesa, pela Doutoranda, das questões arguidas. Após concluída, a Banca Examinadora declarou que a Candidata foi APROVADA para a obtenção do título de Doutora em Educação, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 (sessenta) dias, a contar a partir desta data, a versão final da tese, no formato pdf, conforme as exigências da UEPG. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca. Ponta Grossa, 18 de fevereiro de 2022.

OBSERVAÇÕES DA BANCA EXAMINADORA: A banca destaca a relevância da Tese e recomenda a publicação em forma de artigos, livros, capítulos, trabalhos em eventos.

Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG (Presidente)

Prof.ª Dra. Josélia Salomé - UTP

Prof. Dr. Alessandro de Mello - Unicentro

Prof.ª Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto - UEPG

Prof.ª Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta - UFMS - suplente externa

Prof.ª Dra. Gisele Masson - UEPG - suplente interno



Documento assinado eletronicamente por Jefferson Mainardes, Professor(a), em 18/02/2022, às 19:56, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por Carina Alves da Silva Darcoleta, Professor(a), em 18/02/2022, às 20:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por Simone de Fatima Flach, Professor(a), em 18/02/2022, às 20:21, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador 0878041 e o código CRC FF6D1106.

AGRADECIMENTOS

Não é fácil desenvolver uma pesquisa, baseada no materialismo histórico e dialético, em um contexto de seguidos retrocessos, disputas e conservadorismo, tanto no âmbito federal, como no estadual e municipal. Sobretudo, não é fácil fazer pesquisa em meio a um quadro de depressão crônica e ansiedade generalizada. É preciso falar disso no ambiente acadêmico, e incentivar as pessoas a cuidarem de sua saúde mental. Por isso, tenho muitos agradecimentos a fazer, a pessoas que estiveram comigo, me apoiaram, me sustentaram, e dispensaram seu tempo graciosamente.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, professor Jefferson Mainardes. Sua humanidade, solidariedade e generosidade comigo possibilitaram que meu processo fosse mais leve. Obrigada por compartilhar seu tempo e vasto conhecimento.

Aos meus amores, Bruno Stori e Rafael Stori. Vocês estiveram comigo o tempo todo, suprimindo-me. Amor incondicional é o que vocês me dão diariamente.

Ao querido Gino. Obrigada por me apoiar em todo momento. Minha vida é muito mais feliz com você nela.

À querida Kely de Lima. Sua presença em minha vida fez meus dias mais felizes.

À amiga Carla Roggenkamp. Seu apoio, sua amizade, suas contribuições e nossas trocas fizeram muita diferença nesta pesquisa. Ter você na minha vida é um presente.

Aos meus familiares, por acreditarem em mim, e compreenderem minhas ausências.

Aos professoras/es da banca de qualificação e defesa, Alessandro Melo, Carina Darcoletto, Josélia Salomé e Simone Flach, por compartilharem suas visões sobre o trabalho, e pontuarem, generosamente, aquilo que poderia ser melhorado. Aprendi com vocês.

Aos colegas do Deartes da UEPG, particularmente aos professores Egon Sebben, Rogério Bergold, e Ronaldo da Silva. Reconheço o apoio e a compreensão de vocês nesse período.

Ao PPGE, por todo o apoio dado para a realização desta pesquisa.

Às amigas e amigo do doutorado: Danilo de Jesus, Eliza Gracino, Evelline Fontana, Karen Jensen, Rosana Casagrande, Valéria Brasil e Viviane Bagio. Obrigada pelo apoio, pelas conversas, pelas risadas. Viva a amizade!

Às amigas e também professoras Cíntia Xavier, Cristina Mendes, Georgeana Vendrami, Giovana Simão, Gisele Masson e Maria José Subtil. Cada uma de vocês tem grande importância na minha vida, e com vocês eu aprendo, me espelho, e busco ser uma pessoa e uma professora melhor. Obrigada por sempre me apoiarem.

Aos colegas de direção do Sinduepg, Marilisa Oliveira, Paulo Mello e Alexandre Rocha, que me apoiaram em minhas ausências, quando a luta não podia esperar.

Ao NRE, particularmente na pessoa da professora Sandra Pedroso, que não mediu esforços para dar o apoio de que necessitava.

Às professoras e professores entrevistados. Sem o desprendimento de vocês eu não realizaria este trabalho.

Aos profissionais da saúde que me acompanharam nesse período, sem os quais, eu não me compreenderia, a ponto de buscar superar minhas próprias dificuldades.

A desumanização é tão dolorosa como perder tudo, como perder tudo, meu amor. Eu abria e fechava a boca para pedir socorro mas não podia nem sabia articular.

[...]

Ao ter me humanizado, eu me havia livrado do deserto.

(Clarice Lispector, A paixão segundo G. H.)

RESUMO

STORI, R. **O ensino de Arte no Ensino Médio em escolas no Paraná: políticas, concepções e práticas (2008-2019)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

O objetivo central desta Tese foi desvelar as políticas, as concepções e as práticas do ensino de Arte no Ensino Médio público no Estado do Paraná no período de 2008 a 2019. O fundamento epistemológico desta pesquisa é o materialismo histórico e dialético, a partir das categorias de análise fenômeno e essência, práxis, mediação, contradição, universal-particular-singular e totalidade. Foram elencadas as seguintes categorias de conteúdo: gestão do ensino de Arte e trabalho docente. A metodologia da pesquisa envolveu: a) a realização de entrevistas com 14 professoras/es de Arte da rede pública estadual, que atuavam em Ponta Grossa, Paraná, bem como com cinco pedagogas, cinco diretoras/es e a coordenadora da equipe de tutoria do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa; b) análise documental do Estado do Paraná e documentos nacionais. Argumenta-se que o sistema capitalista, a partir da lógica gerencialista do Estado, não prioriza e não valoriza o conhecimento artístico no sistema educacional brasileiro. A legislação e os documentos orientadores são amplos o suficiente para legalizar, praticamente, qualquer ensino de Arte. As principais conclusões são as seguintes: a) O ensino de Arte no Ensino Médio sofre as mesmas mazelas por todo o país: as escolas públicas são precárias; a matriz curricular privilegia outros conhecimentos em detrimento da Arte; há falta de recursos materiais e de estrutura; as cobranças por índices nas avaliações em larga escala estão presentes; a desvalorização do trabalho das/os professoras/es está disseminada e as perspectivas futuras, a partir da Base Nacional Comum Curricular, são preocupantes; b) As propostas curriculares para esse ensino sofrem traduções em sua implementação, que podem ser, em certa medida, coerentes ou não com o prescrito; c) Reproduz-se a hierarquia entre os conhecimentos, a discrepância entre formação e atuação (perenizando a polivalência), e a precariedade da formação em serviço; d) O desempenho das/os alunas/os (estatísticas) é considerado mais valorizado do que o trabalho das/os professoras/es de Arte; e) Espera-se o sucesso escolar, averiguado e controlado verticalmente, mas as condições de trabalho, insuficientes e escassas, têm sido as mesmas ao longo dos anos, embora as/os docentes trabalhem diariamente para superá-las. Algumas alternativas, em curto, médio e longo prazos, são indicadas com o objetivo de construir um futuro diferente, a partir das ações coletivas do presente.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Ensino Médio. Arte-educação. Arte na educação.

ABSTRACT

STORI, R. **Teaching Art in Paraná's High Schools: policies, concepts and practices (2008-2019)**. 2022. Dissertation (PhD in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

The main objective of this Doctoral dissertation was to unveil the policies, conceptions and practices of Art teaching in public High Schools in the State of Paraná from 2008 to 2019. The epistemological foundation of this research is the historical and dialectical materialism, from the analytical categories of phenomenon and essence, praxis, mediation, contradiction, universal-particular-singular and totality. The following content categories were listed: management of Art teaching and teaching work. The research methodology involved: a) conducting interviews with 14 Art teachers from the state public network, who worked in Ponta Grossa, Paraná, as well as with five pedagogues, five school principals and the coordinator of the tutoring team at the Regional Nucleus of Education of Ponta Grossa; b) document analysis of the State of Paraná and national documents. It is argued that the capitalist system, from the managerial logic of the State, does not prioritize and does not value artistic knowledge in the Brazilian educational system. Legislation and guiding documents are broad enough to legalize practically any Art education. The main conclusions are as follows: a) Art teaching in High School suffers from the same ills throughout the country: public schools are precarious; the curricular matrix privileges other knowledge to the detriment of Art; there is a lack of material resources and structure; charges for indexes in large-scale assessments are present; the devaluation of the teachers' work is widespread and the future perspectives, from the Common Core State Standards, are worrying; b) the curricular proposals for this teaching undergo translations in their implementation, which may be, to a certain extent, coherent or not with what was prescribed; c) the hierarchy between knowledge, the discrepancy between training and enactment (perpetuating versatility), and the precariousness of in-service training are reproduced; d) The performance of students (statistics) is considered more valued than the work of Art teachers; e) School success is expected, verified and controlled vertically, but working conditions, insufficient and scarce, have been the same over the years, although teachers work daily to overcome them. Some alternatives, in the short, medium and long term, are indicated with the aim of building a different future, based on the collective actions of the present.

Keywords: Art teaching. High School. Art-education. Art in education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docentes, escolas e formação.....	81
Quadro 2 - Docentes e escolas.....	83
Quadro 3 - Autoras/es dos trabalhos de acordo com o descritor e com o tipo de publicação.....	86
Quadro 4 - Categorização das atribuições do trabalho pedagógico escolar.....	112
Quadro 5 - Docentes, disciplina de Arte e escolas.....	123
Quadro 6 - Professores, formação, e áreas da arte.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos por descritor, entre os anos de 2008-2021.....	85
Tabela 2 - Quantitativo de trabalhos para o descritor Ensino Médio; Arte; currículo, de acordo com a etapa da educação abordada (2008-2021)	88
Tabela 3 - Quantitativo de trabalhos para o descritor Ensino Médio; Arte; currículo; de acordo com a abordagem (2008-2021)	88
Tabela 4 - Quantitativo de trabalhos para o descritor Ensino Médio; Arte; currículo, de acordo com a localização (2008-2021)	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Caderno de Expectativas de Aprendizagem
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCE	Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
MP	Medida Provisória
NESEF	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	Processo Seletivo Simplificado (no caso do processo de seleção de professores para a rede pública estadual)
PSS	Processo Seletivo Seriado (no caso do exame de seleção seriado para ingresso na UEPG)
PT	Partido dos Trabalhadores
PTD	Plano de Trabalho Docente
RCO	Registro de Classe On-line
RPCFB	Rede de Produtores Culturais da Fotografia no Brasil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
TECLA	Teoria musical, Execução, Composição, Literatura e Apreciação musical
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 A PESQUISA SOBRE O ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO: PRESSUPOSTOS, FUNDAMENTOS E HISTÓRIA	22
1.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	23
1.2 ESTADO CAPITALISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	29
1.3 EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO.....	37
1.4 ARTE E ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO.....	54
CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	72
2.1 CATEGORIAS DE CONTEÚDO.....	72
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
2.3 REVISÃO DE LITERATURA.....	82
2.3.1. Diretrizes Curriculares Estaduais.....	85
2.3.2. Ensino Médio, Arte, Currículo.....	87
2.3.2.1 Teatro.....	88
2.3.2.2 Ensino de arte.....	88
2.3.2.3 Música.....	91
2.3.2.4 Dança.....	92
2.3.2.5 Artes visuais.....	93
2.3.2.6 Professor de arte.....	93
CAPÍTULO 3 ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO	96
3.1 GESTÃO DO ENSINO DE ARTE.....	96
3.1.1 Gestão Educacional.....	96
3.1.2 Gestão Escolar.....	110
3.1.3 Gestão Escolar – A Presença da Arte no Ensino Médio.....	115
3.2 TRABALHO DOCENTE.....	126
3.2.1 Organização do Trabalho Pedagógico.....	128
3.2.1.1 Planejamento.....	128
3.2.1.2 Fontes utilizadas no planejamento docente.....	129
3.2.1.3 Livro didático de arte.....	135
3.2.2 Abordagem Pedagógica.....	138
3.2.2.1 Documentos curriculares utilizados.....	138
3.2.2.2 Encaminhamento metodológico.....	142
3.2.2.3 Limites para o ensino de arte.....	147
3.2.2.4 Áreas da arte e polivalência.....	156
3.3 SONHOS.....	165

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICE A - REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA.....	198
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS E PROFESSORES.....	201
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA (PEDAGOGAS E DIRETORES/DIRETORAS)	203
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENAÇÃO DE TUTORIA DO NRE.....	205
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	207

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da necessidade da compreensão da prática docente das professoras/es¹ de Arte² no Ensino Médio Paranaense, como um processo de efetivação³ das políticas educacionais para a educação, e para esse ensino. Essa pretensão decorre de vários aspectos, os quais serão discorridos a seguir.

O primeiro aspecto é quanto à identidade do Ensino Médio. Observa-se uma flutuação em relação à preparação para o mundo do trabalho, preparação para o vestibular e para o aprofundamento dos estudos do Ensino Fundamental, o que consistiria, assim, na totalidade da Educação Básica.

O segundo aspecto refere-se ao espaço que a Arte ocupa na matriz curricular de diferentes escolas. Há escolas que apresentam a Arte em uma, em duas ou nas três séries do Ensino Médio regular⁴ (EM), portanto, não se tem uma padronização. É interessante levantar essa observação porque isso não ocorre com outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática.

O terceiro aspecto é quanto à natureza dessa área do conhecimento. Historicamente, a Arte (em suas diversas expressões) integra o currículo escolar, embora de diferentes maneiras. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) a Arte passou a ser um componente curricular, nomeado diferentemente da Educação Artística, anterior a 1996. No entanto, alguma clareza na legislação veio somente vinte anos depois, a partir da Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que alterou o parágrafo 6º do artigo 26 da LDB, e que desde então vigora expressamente com a música, as artes visuais, o teatro e a dança como áreas que integram o ensino de Arte.

Essa legislação para o ensino de Arte escolar tem estado em descompasso em relação à formação de professores de Arte. A partir do início dos anos 2000 a

¹ Por uma questão de justiça social, no presente trabalho o gênero feminino antecederá o gênero masculino na redação, uma vez que o número de mulheres atuantes na Educação é maior que o número de homens.

² Neste trabalho, sempre que se tratar da Arte enquanto componente curricular, será utilizada inicial maiúscula. E, quando for relativa à arte como prática social, bem como quaisquer de suas áreas, como música, teatro, dança ou artes visuais, a inicial minúscula será utilizada.

³ Efetivação de uma política assume neste trabalho o sentido de pôr em prática. Esse pôr em prática considera as interpretações dadas no processo e as disputas entre os sujeitos envolvidos em diferentes instâncias de ação da política. Portanto, não se dá de maneira homogênea e linear.

⁴ Entende-se Ensino Médio regular aquele que não se caracteriza como profissionalizante, e nem se dá na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sempre que houver referência somente ao Ensino Médio neste trabalho, estar-se-á tratando dessa caracterização do EM, salvo quando explicitado de maneira diferente.

formação de professores tem se dado nas áreas específicas, isto é, Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro⁵. Desde então, há uma dificuldade de os sistemas promoverem adequações que possibilitem às/aos docentes trabalhar em sua área de formação, o que tem mantido a chamada polivalência no ensino de Arte, na qual, independentemente da formação, o profissional tem que abordar as quatro áreas anteriormente mencionadas.

O último aspecto refere-se às recentes mudanças na legislação e nas orientações para o Ensino Médio, propostas pela Lei Federal nº 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a) para essa etapa da educação. Entende-se que para compreender a realidade político-pedagógica do ensino de Arte no Ensino Médio paranaense é requerido do pesquisador o conhecimento e a análise do movimento histórico a partir de seus múltiplos determinantes. Essas duas orientações do Governo Federal fazem parte desse movimento e são decisivas na condução das novas políticas educacionais no Estado do Paraná.

Definiu-se que o recorte temporal para esta pesquisa se dá a partir de 2008 por ser o ano de publicação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica (DCE). Essas DCE foram a primeira política curricular produzida pelo Estado do Paraná após a publicação da LDB, em 1996. O recorte final foi definido pela data das entrevistas junto às professoras e professores de Arte no Ensino Médio vinculados à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED)⁶, ocorrida até o mês de dezembro de 2019.

Foram entrevistadas/os professoras/es de Arte no Ensino Médio público, vinculados ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa, algumas equipes gestoras das escolas públicas estaduais que ofertam Ensino Médio regular nessa cidade, bem como a coordenadora de tutoria, no NRE. Outros dados foram obtidos a partir das matrizes curriculares das escolas e dos documentos oficiais.

⁵ Cabe ressaltar que ainda existem cursos de Licenciatura em Artes, como na Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Paraná (presencial), e na UniSantaCruz (EaD), por exemplo. Ambos abordam conhecimentos de diferentes áreas da Arte, em seu currículo, nas quais a/o licenciada/o é habilitada/o. No caso do primeiro curso, são utilizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada uma das áreas da Arte em sua fundamentação.

⁶ A reforma administrativa sancionada a partir da Lei nº 19.848 de 03 de maio de 2019 (PARANÁ, 2019) reduziu para 12 o número de secretarias de Estado. Em consulta ao Sistema Estadual de Legislação, foi possível levantar que em 2015 (no início do segundo mandato – 2015-2018) foram nomeadas/os 17 secretárias/os para atuar junto ao governador Carlos Alberto Richa (PSDB). Atualmente a sigla SEED denomina a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. No entanto, em documentos anteriores a essa alteração se observará que a sigla corresponde somente à Secretaria de Estado da Educação.

Entende-se que a pesquisa empírica nesse município apresenta relação com a universalidade das políticas públicas para o ensino de Arte no Ensino Médio, tanto do Estado do Paraná, quanto daquelas oriundas do Governo Federal.

Não obstante se tenha apresentado o breve diagnóstico acima, que serve para esclarecer as razões do recorte realizado, esse ainda não consiste na justificativa desta pesquisa acadêmica. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica, inicialmente a partir de quatro fatores.

O primeiro fator é a prática docente desta autora, a qual também permite uma aproximação com a realidade a partir do contato com diferentes professores do Ensino Médio da rede pública de ensino, o que possibilita conhecer alguns limites, avanços, mediações e contradições no ensino de Arte.

A autora é docente na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e atua na coordenação do Estágio Curricular e em disciplinas articuladoras⁷ do curso de Licenciatura em Música da instituição, as quais requerem seu trânsito em diferentes estabelecimentos escolares para acompanhar discentes. Nesse trabalho, ocorrem os diálogos com professoras/es de Arte da Educação Básica pública, que compartilham suas experiências, suas preocupações e suas conquistas.

O segundo fator refere-se à Dissertação de Mestrado da pesquisadora (STORI, 2011), a qual proporcionou a compreensão do panorama histórico do ensino de Arte no Paraná, desde os anos de 1990.

O trabalho foi iniciado com um levantamento histórico do ensino de Arte desde o período de redemocratização do país, mas com ênfase no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Arte⁸ (PARANÁ, 2008), e nas ações gestoras para a sua efetivação durante o governo Roberto Requião (PMDB) – 2003/2010 (STORI, 2011). Entretanto, a referida pesquisa não contemplou a análise específica do ensino de Arte para o Ensino Médio e, obviamente, nem o período

⁷ Na UEPG as disciplinas que visam atender ao inciso I, do artigo 1º, da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) no que diz respeito à prática como componente curricular, são denominadas de disciplinas articuladoras.

⁸ As Diretrizes Curriculares Estaduais foram submetidas ao Conselho Estadual de Educação, com o intuito de serem oficializadas como o currículo vigente em todo o Paraná. Porém, “com base no artigo 9º da LDB, o qual prescreve que compete à União o estabelecimento de diretrizes para a educação básica, o CEE indic[ou] o dever da SEED em substituir o termo Diretrizes Curriculares da Educação Básica por Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino” (STORI, 2011, p. 73). Ficam assim essas diferenças entre a denominação do documento explicadas. No entanto, sempre que se utilizar a sigla DCE, estará se referindo a essas Diretrizes.

posterior a 2011. Portanto, fazia-se necessário dar continuidade à compreensão do ensino de Arte escolar.

O terceiro fator é que em pesquisa realizada pela mesma pesquisadora a partir de um projeto de pesquisa registrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa e intitulado “Práticas Musicais no Ensino Médio”, foi possível um levantamento junto a 24% das/os professoras/es de Arte do Ensino Médio público ponta-grossense (13 professoras/es num universo de 54 no ano de 2014).

Essa pesquisa objetivou conhecer a formação das/os docentes (em nível de graduação e pós-graduação), investigar a implementação de conteúdos de música por essas/es professoras/es, analisar em que medida esses se consideravam aptos a trabalhar conteúdos de música, e as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho com música em suas práticas docentes.

Constatou-se que a maioria das/os docentes trabalha com mais de uma área da Arte (podendo ser Música, Artes Visuais, Teatro e/ou Dança), e o fazem por constar nos documentos curriculares da escola (geralmente o Projeto Político-Pedagógico). Além disso, observou-se que algumas razões para a não abordagem de conhecimentos de Música na prática das/os docentes participantes da pesquisa têm a ver com aspectos que são de competência dos gestores educacionais (espaço físico e falta de material didático) desse ensino (STORI, 2016).

Observa-se que tanto as questões relativas às mudanças das políticas para o ensino de Arte, quanto a própria diferença temporal, além de aspectos que deixaram de ser verificados na pesquisa indicada, como o aprofundamento relativo à gestão educacional e aos fundamentos da abordagem metodológica das/os docentes, são limites que devem ser aprofundados e superados.

Por fim, observa-se que nos últimos anos poucos pesquisadores contemplaram o ensino de Arte no Ensino Médio em suas pesquisas. Com o anúncio da chamada “Reforma do Ensino Médio” esse nível de ensino passou a ser foco de intenso debate e retomada de análises. Conforme será indicado na revisão de literatura, ainda são poucos os trabalhos que tomam o ensino de Arte no Ensino Médio regular como objeto de análise. Ressalte-se que esse é o objeto da pesquisa.

Por essa razão a **questão central desta tese** foi assim formulada: Como o ensino de Arte no Ensino Médio público no Estado do Paraná foi desenvolvido entre os anos 2008 a 2019?

Tal questionamento parte da observação de que tendo o Estado do Paraná uma política pública curricular destinada a orientar o ensino de Arte no Ensino Médio a partir das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica, publicadas em sua versão final em 2008 (PARANÁ, 2008), essa foi elaborada e publicada em um momento histórico específico, quando Roberto Requião (PMDB) era governador do Paraná (2003-2010), e a partir de um projeto de governo e de Estado⁹ diferente do que foi desenvolvido nos governos posteriores (Carlos Alberto Richa¹⁰, PSDB, entre 2011 e 2018; e Carlos Roberto Massa Júnior¹¹, PSD, a partir de 2019).

A questão acima conduz a uma especificação maior, sendo necessário buscar respostas a **outras questões** decorrentes dela, quais sejam:

- Quais as políticas educacionais que contemplam o ensino de Arte no Ensino Médio público paranaense?

- Qual a compreensão que professores de Arte do Ensino Médio têm dessas políticas?

- Quais as relações entre as práticas docentes e as políticas curriculares no ensino de Arte?

- Quais os determinantes do ensino de Arte no Ensino Médio no Estado do Paraná?

- Quais os fundamentos (subsídios) das práticas docentes para o ensino de Arte?

- Como se dão as relações entre as/os docentes de Arte e a equipe de gestão escolar, bem como a relação com a gestão educacional, no que diz respeito ao ensino de Arte?

A fim de organizar a busca pelas respostas às questões acima, foram estabelecidos objetivos. Assim, tendo em vista as mediações e contradições próprias

⁹ O projeto de governo diz respeito ao programa estabelecido pelo Poder Executivo (sob responsabilidade de seu dirigente), com base nas ideias que lhe fundamentam, e que nortearão suas ações durante a vigência do mandato, para as quais mobilizará pessoal e recursos para o desenvolvimento das ações pertinentes. Já de acordo com Oliveira (2011, p. 329), “políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”. Políticas de governo tendem a permanecer vigentes durante o governo de determinada/o dirigente do Executivo. Por outro lado, políticas de Estado tendem a ser mais duradouras, transcendendo mandatos e políticos.

¹⁰ Também conhecido como Beto Richa.

¹¹ Também conhecido como Ratinho Júnior.

da realidade na efetivação de políticas públicas, pretende-se, como **objetivo geral**, *desvelar as políticas, concepções e práticas do ensino de Arte no Ensino Médio público no Estado do Paraná entre os anos 2008 a 2019.*

E como **objetivos específicos**, pretende-se:

- Levantar as políticas públicas relacionadas ao ensino de Arte no Ensino Médio nas escolas públicas paranaenses;
- Determinar a compreensão das/os professores de Arte quanto às políticas que lhes são afetas;
- Analisar as relações entre as práticas de docentes de Arte e as políticas curriculares, no ensino público do Paraná;
- Identificar os determinantes do ensino de Arte no Ensino Médio público paranaense;
- Levantar os fundamentos teóricos que embasam as práticas docentes no ensino de Arte para o Ensino Médio público paranaense;
- Investigar as relações entre as/os docentes de Arte do Ensino Médio com a equipe de gestão escolar, e gestão educacional.

Os procedimentos metodológicos escolhidos foram a análise de documentos oficiais (federais e estaduais), como leis, pareceres, resoluções, matrizes curriculares, entre outros. Também, a entrevista semiestruturada com professoras/es de Arte do Ensino Médio, pedagogas e diretores de algumas escolas em que as/os docentes atuam e com a coordenadora da equipe de tutoria do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.

A presente tese se fundamenta no Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Entende-se que esse método atende às necessidades de compreensão do objeto estudado, uma vez que a prática das/os docentes de Arte está inserida no contexto escolar atendendo às políticas públicas, as quais decorrem de governos que se situam numa organização social e econômica capitalista.

Para além dessa relação, assume-se que a sociedade se organiza historicamente a partir das decisões dos homens, e não do acaso. Por meio de processos mediatizados e contraditórios a realidade é construída e modificada permanentemente. Cabe à pesquisadora, portanto, identificar e elucidar tais processos a partir do estudo da realidade, a fim de apresentar os nexos internos do objeto analisado.

Por essa razão, pensa-se que a teoria social e o método de pesquisa e exposição elaborados por Marx a partir de seus estudos e vivências, e apresentados em sua obra, bem como as interpretações e contextualizações feitas por seus leitores, possibilita a leitura e a análise da realidade estudada.

O referencial teórico utilizado é de autores fundamentados no materialismo histórico e dialético. Entretanto, também foram utilizados autores cuja reflexões possibilitam a teorização combinada para proceder ao estudo e à análise (MCLENNAN, 1996; MAINARDES, 2018).

A partir do referencial teórico, revisão de literatura e análise das entrevistas foi delineado o seguinte argumento: o sistema capitalista, a partir da lógica gerencialista do Estado, não prioriza e não valoriza o conhecimento artístico no sistema educacional brasileiro. A legislação e os documentos orientadores são amplos o suficiente para legalizar, praticamente, qualquer ensino de Arte. As propostas curriculares para esse ensino sofrem traduções em sua implementação, que podem ser em certa medida coerentes ou não com o prescrito. Reproduz-se a hierarquia entre os conhecimentos, a discrepância entre formação e atuação (perenizando a polivalência) e a precariedade das formações em serviço. Os dados estatísticos precedem as/os professoras/es de Arte. Espera-se o sucesso escolar, averiguado e controlado verticalmente, mas as condições de trabalho, insuficientes e escassas, têm sido as mesmas durante anos, embora as/os docentes trabalhem diariamente para superá-las.

Neste relato de pesquisa, julgou-se adequado apresentar o processo de pesquisa tal como ele ocorreu, desde os levantamentos iniciais, até às entrevistas e sua análise. Assim, a fim de tornar lógica a exposição, e apresentar concatenadamente a organização do processo de pesquisa, este documento está dividido da seguinte maneira: a presente Introdução, contendo a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia, o referencial teórico, o argumento e a divisão do texto; o Capítulo 1, no qual será introduzido o tema de pesquisa a partir dos pressupostos teóricos que orientam a perspectiva epistemológica da pesquisa, da contextualização da educação e do Ensino Médio, e da contextualização da arte e de seu ensino; o Capítulo 2, no qual será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, incluindo a revisão de literatura, que dele fez parte; o Capítulo 3, no qual será discorrido e analisado o ensino de Arte no Ensino Médio no Paraná; as Considerações Finais; as Referências; e os Apêndices.

Dito isso, passa-se agora à discussão este trabalho, sendo essa iniciada pela apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos, fundamentos e história constantes no Capítulo 1.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA SOBRE O ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO: PRESSUPOSTOS, FUNDAMENTOS E HISTÓRIA

A fim de subsidiar a leitura da realidade, parte-se para o desenvolvimento da pesquisa com alguns pressupostos teóricos fundamentais necessários à análise sobre o objeto, qual seja, o ensino de Arte no Ensino Médio. Entende-se que posicionar-se previamente possibilita a melhor compreensão do delineamento e das escolhas teóricas realizadas.

Em relação a isso, serão apresentados os principais pressupostos que se entendeu serem necessários discorrer, por sua relação com o objeto. Assim, esses se constituem como elementos a partir dos quais será feita a leitura da realidade, e mesmo do posicionamento que se pretende defender.

A esse respeito e, com vistas à vigilância epistemológica na pesquisa em políticas educacionais, Tello (2012) enuncia um sistema de controles cruzados baseado em três aspectos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

A perspectiva epistemológica refere-se à cosmovisão do pesquisador, sua visão de mundo assumida na pesquisa e a perspectiva teórica que fundamenta o estudo. O posicionamento epistemológico que em uma pesquisa coerente deve resultar da perspectiva epistemológica, refere-se ao posicionamento do autor com relação à política investigada. Já o enfoque epistemológico, refere-se à coerência entre os elementos da pesquisa: problema, referencial teórico-epistemológico, metodologia, análises, resultados e conclusões. É o fio condutor da pesquisa.

Observa-se que o desenvolvimento da pesquisa deve se dar a partir de autores que compartilhem a mesma perspectiva teórica e, quando isso não for possível por limitação da produção existente, isso se dará a partir de autores que possibilitem uma teorização combinada.

A teorização combinada foi desenvolvida por Gregor McLennan, (1996), e empregado no Brasil por Mainardes (2018). Conforme expõe o autor, a estratégia de

teorização combinada, nesse sentido, é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise. Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica em um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica (MAINARDES, 2018, p. 6).

Assim, a partir também desse procedimento, pensa-se que será possível analisar o objeto e encontrar as respostas às questões levantadas. Com isso, pretende-se trabalhar com coerência em relação ao enfoque epistemológico que se pretende nesta pesquisa.

Nesse sentido, neste capítulo serão apresentadas três seções com discussões a respeito do (1) Materialismo Histórico e Dialético, (2) Estado capitalista, e políticas públicas; (3) da Educação e do Ensino Médio; e (4) sobre a arte e seu ensino.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento da pesquisa parte-se do referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) enquanto teoria e enquanto método. Assume-se que essa teoria possibilita uma compreensão da realidade na organização da sociedade capitalista. Marx desenvolveu seu método de análise da realidade, avançando a partir do pensamento hegeliano, mas trazendo uma concepção materialista da realidade (em oposição à concepção idealista de Hegel).

Ao considerarem a construção da história realizada pelos homens, Marx e Engels (1998, p. 19) afirmaram que “[...] ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. [...] partimos dos homens em sua atividade real”. Nesse sentido, a explicação da realidade se dá a partir das ações dos homens sobre ela.

Em consequência disso, pode-se afirmar que as desigualdades sociais (e por conseguinte do acesso diferenciado ao conhecimento científico e à arte) não são dadas, ou naturais, mas construídas histórica e socialmente, dividindo a sociedade em classes, alienando e desumanizando todos os sujeitos, mas em particular, a classe trabalhadora¹².

Peixoto, baseando-se nos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, de Marx, afirmou que

[...] No processo de trabalho do modo de produção capitalista, o trabalhador perde aquilo que o caracteriza como homem, que o diferencia de todos os outros seres vivos: o poder de criar, planejar, produzir e destinar o que produz. Assim, o trabalho, de sua característica original como processo de construção do mundo e de autoconstrução do homem, transforma-se no

¹² A particularidade da preocupação com a classe trabalhadora está no fato de que são os seus filhos que estão nas escolas públicas, enfoque neste trabalho.

processo de sua alienação. Ao ser rompida a unidade do trabalho, cria-planejar-executar-destinar, rompeu-se irremediavelmente a unidade do ser humano, foi-lhe roubada a dignidade de homem integral. No contexto da divisão técnica e social do trabalho, as capacidades humanas fundamentais ficam embotadas, os sentidos perdem as condições de se desenvolverem, não se refinam em correlação direta com o processo de desumanização (PEIXOTO, 2003, p. 14).

Dessa maneira, a classe trabalhadora, a fim de buscar produzir as condições para sua subsistência, vende sua força de trabalho aos capitalistas. Dadas as condições em que essa venda ocorre, e dadas as condições de vida em que essa/e trabalhadora/or se insere, sobra-lhe pouco tempo e energia vital, e pouco, ou nenhum recurso para desenvolver todas as suas potencialidades como ser humano. Portanto, com vistas a uma mudança na realidade dessa sociedade classista e desigual é preciso assumir que é

necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio – cognitivo, tecnológico e artístico – amalhado até o momento pela humanidade, seria para ela impossível tanto iluminar o processo de sua libertação como construir uma outra e superior forma de sociabilidade (TONET, 2014, p. 14).

Ao assumir que há necessidade da classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pela humanidade, como propõe Tonet (2014), assume-se uma perspectiva que vá além da cultura produzida no continente europeu. Inclui-se aí, os conhecimentos próprios do contexto brasileiro, como aqueles produzidos por comunidades tradicionais, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros.

Essa compreensão permite que se leia a realidade do ensino de Arte no Ensino Médio do Paraná por um lado, desnaturalizando as escolhas curriculares quanto à sua ausência parcial, e por outro, assumindo uma postura propositiva, com vistas à transformação da realidade.

Desse modo, no processo de desenvolvimento da pesquisa com vistas a clarificar o movimento da realidade do objeto estudado, foram utilizadas categorias de método e categorias de conteúdo.

Em um dos escritos em que abordou o método que utilizou para compreender a dinâmica da economia na sociedade burguesa, Marx (2011, p. 85) afirmou que as categorias “[...] expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente alguns aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito”. Ou seja, é por meio das categorias que é possibilitado ao pesquisador identificar o movimento dialético na existência do objeto estudado.

O reconhecimento das categorias permite ao pesquisador a compreensão do movimento real, e a sua reprodução (ou descrição) por meio de palavras, ou da abstração teórica. Nesse sentido, Netto (2011, p. 46, grifo do autor) afirma que as categorias são

objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias *reflexivas*).

A partir de Hegel, Marx explicitou categorias em seu método de investigação e conhecimento da sociedade capitalista as quais, apesar de apresentarem características específicas, e revelarem modificações na dinâmica de seu funcionamento, estão presentes nas análises a partir de seu método. Seriam elas: história, fenômeno, essência, totalidade, contradição, mediação, práxis, entre outras.

Cabe ressaltar que cada objeto apresenta características próprias. Abordando o desvelamento do objeto no processo de pesquisa, Kuenzer (2013, p. 66) afirmou que esse processo depende de

investigar as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização, em ‘recortes’ particulares, sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação; esses recortes, chamaremos aqui de ‘categorias de conteúdo’, uma vez que sua definição se faz através da apropriação teórico-prática do conteúdo.

Nesse sentido, o conhecimento do objeto demanda sua compreensão a partir do que lhe é próprio. Portanto, para compreensão do objeto a partir da análise proposta é necessário o apoio de categorias de conteúdo durante o processo da pesquisa¹³. A definição das categorias de conteúdo se dá, assim, a partir do contato com o objeto.

A aproximação com o objeto revela apenas sua imediaticidade, e é por meio da investigação que se conhecem suas leis e determinações internas. Ao retornar ao ponto de partida da investigação, tem-se não somente um objeto sensível, mas uma “rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 258). Assim, o objeto torna-se cognoscível, na medida em que é possível apresentar ao leitor, por meio da exposição, os resultados alcançados na investigação.

A partir do contato com o fenômeno, e diante das entrevistas realizadas, a realidade foi analisada a partir das seguintes categorias do materialismo histórico e

¹³ Neste capítulo serão abordadas somente as categorias do método, pois se relacionam ao posicionamento epistemológico na pesquisa. As categorias de conteúdo serão explicitadas no Capítulo 2, que apresenta o percurso metodológico desenvolvido.

dialético: fenômeno e essência, práxis, mediação, contradição, universal-particular-singular e totalidade. Considera-se o processo histórico como inerente a qualquer leitura que possa ser feita a partir dessas categorias.

Entende-se que o fenômeno apresentado, qual seja, o ensino de Arte no Ensino Médio no contexto em que se pesquisou, pertence à realidade concreta, assim denominado por Marx (2011). Entretanto, ao se observar essa realidade, esse fenômeno, não se percebe, diretamente, seus meandros e determinações uma vez que ela se manifesta por meio de um todo caótico. Conforme já exposto, sua análise, por meio da abstração, é a ação que possibilita que se chegue à essência, às determinações mais simples do objeto, à riqueza do conteúdo, em um processo de idas e vindas (LEFEBVRE, 1991, p. 241).

No entanto, dado o caráter dialético da relação entre fenômeno e essência, “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1995, p. 16). É por meio do atingimento da essência que se chega a uma “rica totalidade de muitas determinações e relações” (MARX, 2011, p. 77).

Entretanto, no processo de compreensão da realidade concreta, da essência, os dados coletados não se apresentam de maneira linear e/ou desconectados, ou seja, o contexto da sociedade capitalista contemporânea, assim como as políticas públicas e seus agentes de elaboração e efetivação estabelecem entre si relações dialéticas e contraditórias, que são desveladas pela análise a partir da categoria da mediação (CURY, 1989, p. 27).

Se por um lado, é possível analisar separadamente certos aspectos do fenômeno para seu melhor entendimento, trabalhar com a categoria da mediação possibilita ao pesquisador, após “[...] buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade” (KUENZER, 2013, p. 65).

Netto (2011, p. 57, grifo do autor) explica essa dinâmica na pesquisa de um objeto a partir de um sistema de mediações (internas e externas) da seguinte maneira:

uma questão crucial reside em descobrir as *relações* entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade.

O processo de análise da realidade também permite a identificação das contradições. E é por meio dessa categoria de análise que se observa o movimento dialético do fenômeno, caracterizado pela luta dos contrários.

Discutindo o princípio de identidade, Lefebvre (1991) afirma que “nada existe no mundo que não seja *um estado intermediário entre o ser e o nada*” (LEFEBVRE, 1991, p. 191, grifo do autor). Isto é, cada ser (ou objeto) apresenta em si a possibilidade do devir, por meio da dialética entre o que é, e o que não é (ou que não será). Ainda conforme o autor, o devir “envolve ambos [o ser e o nada], supera-os, mas conservando o que têm de determinado: precisamente a incessante conversão de um no outro (LEFEBVRE, 1991, p. 191). Portanto, essa é contradição encontrada na realidade, e ser e o não ser relacionando-se dialética e incessantemente.

Para Lefebvre,

a contradição dialética não é apenas contradição externa (exterioridade dos termos contraditórios), mas *unidade das contradições*, IDENTIDADE. E pode-se dizer que a dialética é a ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente (isto é, *vir a ser*) *idênticas*, como *passam uma na outra*; e que mostra também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra e passando uma na outra em e através de sua luta [...] (LEFEBVRE, 1991, p. 192, 193, grifo do autor).

Esses contrários se tornam mais identificáveis na medida em que é possibilitado um olhar mais amplo e profundo do objeto, analisando os diferentes contextos e suas inter-relações, das mais simples às mais complexas, e buscando “conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1989, p. 27). Isso é possível a partir da categoria de análise denominada totalidade.

Para Lukács (2009, p. 59), a totalidade

é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e, ademais, que cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas.

Em face da historicidade do objeto, e mesmo da circunscrição possível no desenvolvimento nesta pesquisa, a categoria da totalidade não objetiva abordar toda a realidade social, que é dinâmica pelo seu próprio caráter histórico e transitório (KLEIN, 2007, p. 45), mas a partir da delimitação de uma totalidade relativa ao objeto,

pretende-se abranger o máximo de determinantes, isto é, os nexos que tenham influência sobre como a efetivação do ensino de Arte ocorre no contexto pesquisado. Importante frisar que essa totalidade relativa foi identificada no processo da pesquisa, até onde for possível estabelecer suas relações.

Cabe ressaltar que a totalidade relativa é sempre relativa à circunscrição realizada, que determina o objeto a ser estudado, considerando seu fator histórico e social. Portanto, válida para as condições encontradas. Contudo, por meio da análise do singular pode-se compreender o que há de universal, que pode ser generalizado a outras situações semelhantes.

O processo de investigação é, assim, um processo de idas e vindas, com vistas a entender as singularidades e as generalizações a partir das particularidades, objetivando conhecer a essência, a concretude da realidade. Lefebvre (1991, p. 237, grifo do autor) afirma que

a relação entre o universal e o concreto não é uma relação de inclusão ou de exclusão formais, mas [é] também ela uma relação dialética. Remetem dialeticamente um ao outro, através de uma mediação, de um termo médio. Entre o universal e o concreto, é impossível suprimir a mediação do *particular*. Para descobrir as *leis particulares*, portanto, será necessário, no quadro das leis universais, investigar nas realidades particulares (conjuntos, classes, espécies) sua essência, seu conceito, suas relações; e isso através da experiência, do contato com o conteúdo. [...] Por conseguinte, o método é alternadamente a *expressão das leis universais* e o quadro da aplicação delas ao particular; ou, ainda, o meio, o instrumento que faz o singular subsumir-se ao universal.

Nesse sentido, ao conhecer o contexto do ensino de Arte no Ensino Médio em Ponta Grossa será possível estabelecer relações universais com o ensino de Arte no Ensino Médio paranaense e brasileiro, haja vista que a realidade singular se estabelece em relação com a realidade universal, por meio da mediação pelo particular (MASSON, 2018, p. 46).

Esses processos que se objetiva desvelar, inseridos na totalidade, ainda que relativa ao objeto, não ocorrem linearmente, senão pela práxis produzida historicamente. Kosik (1995, p. 222, grifo do autor) define práxis como a “determinação da existência humana como *elaboração* da realidade”. Nesse sentido, a criação da realidade histórico-social se dá exclusivamente pelo ser humano, pois ele é o ser que realiza a sua humanidade na intervenção laborativa e existencial, conforme expressa Kosik (1995, p. 224):

[a práxis] se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como

a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana.

Assim, reconhece-se que o movimento histórico e dialético do ensino de Arte no Ensino Médio no Paraná, pode ser melhor abstraído com auxílio das categorias acima apresentadas, pois as mesmas o estruturam.

Uma vez que foi apresentado a teoria e método que fundamentam esta investigação, entende-se ser necessário apresentar outros temas para compreensão do objeto.

1.2 ESTADO CAPITALISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Entende-se que o ensino de Arte no Ensino Médio deve ser contextualizado a partir das políticas públicas afetas à educação, a qual se insere formalmente no sistema capitalista a partir do Estado. Considera-se, ainda, que “a estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados [...], e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 1998, p. 18, 19). Contudo, nesse processo de vida real os homens não são livres para produzir e criar, uma vez que, na história, a sociedade se organizou em classes opostas, em luta incessante.

Conforme Marx e Engels afirmaram,

a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado (MARX; ENGELS, 2005, p. 40).

Embora distantes no tempo, e com desdobramentos antes não previstos, há aspectos do sistema capitalista que não mudaram desde a análise realizada por Marx, como por exemplo, a acumulação do capital, a divisão de classes, a mais valia, o lucro. Dessa maneira, embora a sociedade esteja hoje em outro estágio do capitalismo, esse referencial ainda é atual para possibilitar a análise da realidade.

Dando continuidade na contextualização do objeto de pesquisa, entende-se ser necessário apresentar o entendimento assumido a respeito de política pública. Porém, para além de apresentar uma compreensão simplista é preciso pensar onde essa concepção se insere.

Reconhece-se aqui, a importância de pensar as políticas públicas a partir de uma concepção de Estado. Power (2011) afirmou ser essa uma forma de análise

estadocêntrica, e ainda, de que a mesma partiria da afirmação apriorística da centralidade do Estado, desenvolvendo várias críticas a ela. Contudo, pensa-se que tal abordagem (estadocêntrica) não se constitui em apriorismo, já que parte da análise da realidade realizada no século XIX por Karl Marx, e que o Estado capitalista não foi superado, ainda que tenha se modificado desde então, e continue se modificando.

Nesse sentido, o estudo das políticas públicas a partir do viés materialista histórico e dialético possibilita compreender não só a especificidade do fenômeno, mas também a sua relação na totalidade da sociedade capitalista. Por essa razão, será discutida a temática relativa à política pública relacionada à discussão sobre o Estado capitalista assumida neste trabalho.

Um dos temas que foi objeto de estudo de grande parte da produção do grego Nicos Poulantzas é anunciado já na introdução de seu segundo livro, em 1968 (publicado no Brasil em 1977), “Poder Político e Classes Sociais”:

[...] com efeito, é o político o objeto deste ensaio, em particular a superestrutura política do Estado no modo de produção capitalista, quer dizer a produção do conceito desta região neste modo, e a produção de conceitos mais concretos referentes ao político nas formações sociais capitalistas. (POULANTZAS, 1977, p. 15)

O Estado foi, portanto, uma das grandes preocupações na produção intelectual de Poulantzas¹⁴. Seus estudos e publicações abrangem, inclusive, Estados de exceção, e o autor não se furta de pensar a respeito da superação do Estado capitalista.

Carnoy (1988, p. 129) afirma que “[...] os estudos de Poulantzas sobre o Estado abrangem a maior parte dos elementos essenciais numa teoria da sociedade”. Essa afirmação é feita a partir da influência do estruturalismo de Althusser no pensamento poulantziano, da concentração desse pensamento na reflexão sobre as classes sociais e sobre a política, e a partir da “[...] proposição gramsciana de que a superestrutura tem um lugar de destaque para a compreensão da estrutura e das transformações sociais” (CARNOY, 1988, p. 129). Por isso, esse autor afirma que “a análise do Estado em relação à luta de classes”, feitas por Poulantzas, foi sua principal contribuição (CARNOY, 1988, p. 129).

¹⁴ Algumas das questões tratadas na discussão sobre o Estado em Poulantzas, foram também abordadas em Stori (2020).

Um ponto a ser observado é o fato de que a produção intelectual de Poulantzas, escrita entre os anos de 1968 e 1978, é analisada, sob o ponto de vista de concepções de Estado, diferentemente por diferentes autores.

Por exemplo, Carnoy (1988) identifica duas fases no pensamento poulantziano a respeito do Estado. Na primeira, em 1968, altamente influenciada pelo estruturalismo do pensamento althusseriano. Já na segunda (1978), o Estado passa a ser “moldado pelas lutas na produção e no seio do Estado” (1988, p. 130). Codato (2008) vai denominar o Estado nessa fase como uma “relação”, e afirma que esse entendimento, de duas fases no pensamento de Poulantzas, também está presente na análise de Jessop, Tapia e Araújo e Marques¹⁵.

Por outro lado, o próprio Codato (2008) opta por fazer uma análise mais pormenorizada, apontando três fases no entendimento de Estado de Poulantzas, bem como indicando textos em que é possível observar a transição de seu pensamento. O autor observa que a primeira e a terceira fases são coincidentes com as que Carnoy (1988) observou em seus estudos. A segunda fase seria o entendimento de Estado como um aparelho com função político-ideológica, de coesão numa sociedade de classes.

Para Motta (2021), embora Poulantzas vá desenvolver a concepção de Estado como uma relação no livro “O Estado, o poder, o socialismo” (1978)¹⁶, essa ideia já está presente desde “Poder político e classes sociais”, publicado em 1968, a partir do entendimento de bloco no poder:

Esse conceito, central na obra de Poulantzas, já indicava a ausência de uma homogeneidade da classe burguesa, haja visto que há contradições e conflitos entre as frações burguesas, sobretudo das que detêm a hegemonia (representando o capital monopolista) em oposição aos setores médios da burguesia, além dos próprios conflitos internos das frações ligadas ao grande capital (MOTTA, 2021, p. 25)

O autor ainda demonstra que em outras obras, como “Fascismo e ditadura” (1970), “As classes sociais no capitalismo de hoje” (1974), “A crise das ditaduras” (1975), e em capítulo de livro, artigo e entrevistas dadas, Poulantzas já vinha desenvolvendo essas ideias. Portanto, não haveria uma ruptura pontual em seu pensamento a partir de “O Estado, o poder, o socialismo” (1978). Para ele, esse livro

¹⁵ Codato (2008, p. 71) insere uma nota de rodapé para indicar as referências desses trabalhos detalhadamente, onde é possível averiguar essa análise.

¹⁶ A primeira edição brasileira desse livro foi publicada em 1980. E a segunda, em 2015.

“é resultado de mudanças de posicionamento precedentes, e não o ponto de partida de uma guinada teórico política de Poulantzas” (MOTTA, 2021, p. 30).

Neste trabalho será assumido, portanto, o entendimento de Estado desenvolvido no último livro de Poulantzas (1978): “O Estado, o poder, o socialismo”. Nesse livro, antes de apresentar o que entende por Estado, Poulantzas recusa duas concepções. A primeira, do Estado como Coisa-instrumento, e a segunda, do Estado como Sujeito. Na primeira, o Estado não teria qualquer autonomia, seria passivo, possivelmente neutro, e “totalmente manipulado por uma única classe ou fração” (POULANTZAS, 1980, p. 148).

Já no entendimento do Estado como Sujeito, esse seria um ente absolutamente autônomo, “árbitro entre as classes sociais” (POULANTZAS, 1980, p. 150), e “dotado de uma vontade racionalizante, [e] de poder próprio (POULANTZAS, 1980, p. 151). Nas duas situações, a relação com as classes é, para Poulantzas, uma “relação de exterioridade” (POULANTZAS, 1980, p. 150).

Da mesma forma, em ambas as concepções não é possível explicar o papel do Estado em defender os interesses das classes dominantes, já que desconsideram as contradições no interior do Estado como se não houvesse fissuras, mas fosse um todo homogêneo. Ao criticar essas teses Poulantzas afirma que nesses dois casos (Estado como Coisa, e Estado como Sujeito) “as contradições internas do Estado mantêm-se manifestações secundárias, acidentais e episódicas, devido no essencial às fricções ou antagonismos entre diversas elites políticas ou grupos burocráticos que encarnam sua vontade unificadora” (POULANTZAS, 1980, p. 151).

Portanto, a proposição de Estado como a “condensação material¹⁷ e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (POULANTZAS, 1980, p. 148), lhe permite avançar na análise do Estado contemporâneo e das disputas e contradições em seu interior, as quais lhe conferem características específicas, e possibilitam o entendimento da dinâmica das políticas públicas em sua formulação e efetivação. Essa é, então, a compreensão de Estado assumida neste trabalho.

¹⁷ Lima define condensação e materialidade como categorias de interpretação do pensamento de Poulantzas nessa concepção de Estado. Para ele, “como condensação, o Estado é um conjunto de contradições em movimento, ligado à coexistência de classes e frações no seu interior” (LIMA, 2017, p. 87). Já “o conceito de materialidade significa aqui a forma específica de funcionamento das relações político-estatais capitalistas. A materialidade figura, portanto, como categoria mediadora entre forma Estado e relações de produção” (LIMA, 2017, p. 83).

Poulantzas considera os movimentos de avanço e resistência em relação às ações do Estado em sua função de organização de interesses de classes (inclusive em atendimento à classe trabalhadora). Nesse sentido, o Estado não é um instrumento exclusivo da classe dominante e, portanto, teria uma autonomia relativa, tendo em vista que “nenhuma fração [de classe], mesmo a hegemônica, consegue controlar ao todo os aparelhos estatais¹⁸” (MOTTA, 2021, p. 26).

Sendo o Estado uma relação, sua autonomia relativa o constitui internamente, em sua estrutura, refere-se ao que se passa em seu interior, e “*se coloca em termos de representação e de organização política de classe*” (POULANTZAS, 1975, p. 174, grifo do autor), o que, segundo o autor, “permite situar de maneira exata o papel da burocracia” (POULANTZAS, 1975, p.175).

A manifestação concreta dessa autonomia se dá pelas

[...] diversas medidas contraditórias que cada uma dessas classes e frações, pela estratégia específica de sua presença no Estado e pelo jogo de contradições que resulta disso, conseguem introduzir na política estatal, mesmo que sob a forma de *medidas negativas*: a saber, por meio de oposições e resistências à tomada ou execução efetiva de medidas em favor de outras frações do bloco no poder [...] (POULANTZAS, 1980, p. 156, grifo do autor).

Poulantzas entende a luta de classes como disputas de poder, inseridas no seio do Estado, de modo relacional. Esse poder diz respeito à capacidade de avançar em direção a interesses determinados de classe(s), qualquer/quaisquer que seja(m) ela(s). Poder, portanto, seria o campo da luta entre as classes que, em certa medida, medem suas forças. Já “os interesses de classe designam o horizonte de ação de cada classe em relação às outras” (POULANTZAS, 1980, p. 168).

Poulantzas ainda afirma que a luta de classes tem espaço preponderante em relação aos aparelhos de Estado e instituições, indo além desses, inclusive, além das relações de produção e do próprio Estado (POULANTZAS, 1980, p. 51). Mas sua compreensão não é a mesma dos eurocomunistas de direita¹⁹ (reformistas), para os quais a classe trabalhadora, no seio do Estado, ampliaria seu poder de modo gradualista, a fim de construir o socialismo.

¹⁸ Um exemplo disso seria pensar no papel da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), o qual não se desenvolve homogeneamente e exclusivamente como AIE, mas que pode contribuir na tomada de consciência pela classe trabalhadora, a fim de que essa possa atuar na resistência, e na possível superação do sistema capitalista. Isso porque “*é a luta de classes, em todos os níveis, que dá comando aos aparelhos*” (POULANTZAS, 1975, p. 30, grifo do autor).

¹⁹ Para melhor compreensão do eurocomunismo, sugere-se a leitura do artigo de Bob Jessop, “Nicos Poulantzas: Marxist theory and political strategy”, de 1985, e, em português, o artigo de Luiz Eduardo Motta, “O Estado, o poder, o socialismo: um livro *reformista?*”, de 2021.

Motta (2021, p. 34) afirma que

o projeto de socialismo democrático de Poulantzas propõe-se a ser uma alternativa tanto à social-democracia quanto ao stalinismo como correntes teórico-políticas, que apresentam traços em comum, a despeito de suas diferenças: se calcam no estatismo e na profunda desconfiança em relação às iniciativas das massas populares.

Por essa razão, as duas iniciativas deveriam ser simultâneas. Para Poulantzas, a construção do socialismo democrático deve ocorrer de modo endógeno ao Estado, no campo das disputas, e pela ampliação do poder pela classe trabalhadora: “[...] uma luta de resistência, uma luta de acentuação das contradições internas do Estado, de transformação profunda do Estado” (POULANTZAS; WEBER, 2019, p. 194), e também de modo exógeno, nos outros espaços possíveis. Sobre essa questão, afirmou, em entrevista a Henri Weber, em 1977, que deve ser

[...] ao mesmo tempo, uma luta paralela, uma luta no exterior das instituições e dos aparelhos, gerando uma série de dispositivos, redes, poderes paralelos na base, estrutura de democracia direta na base, luta que aqui também não teria por objetivo a centralização de um contra-Estado do tipo duplo poder, mas que deveria articular-se à primeira [- luta interna] (POULANTZAS; WEBER, 2019, p. 194).

É verdade que Poulantzas rompeu com a estratégia leninista de duplo poder, e da ditadura do proletariado. Entretanto, ele mesmo não se assume eurocomunista, e critica veementemente o reformismo (POULANTZAS; WEBER, 2019; MOTTA, 2021). Contudo, para Motta (2021), o socialismo democrático de Poulantzas se aproxima com a proposição de ditadura do proletariado, e a razão da recusa do termo teria relação com o comunismo real, desenvolvido no século XX. E observa, ainda, que o objetivo desse socialismo seria o “fim do Estado capitalista” (MOTTA, 2021, p. 38).

Em seus escritos, Poulantzas também abordou a questão da política do Estado. Suas considerações partiram da premissa de que o Estado é permeado pelas contradições de classe. Não é um todo homogêneo. Diante disso, para Poulantzas a política do Estado resulta

[...] *das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-relação)*. [...] As contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado (POULANTZAS, 1980, p. 152, grifo do autor).

A política do Estado será, para Poulantzas, sempre resultado das tensões entre as classes ou de suas relações de forças, que não são homogêneas, mas carregam as fissuras dos interesses irreconciliáveis.

Por outro lado, outra questão apontada por Poulantzas é a atuação positiva do Estado. Para o autor o Estado não limita sua atuação à repressão e à ideologia (POULANTZAS, 1980, p. 33), que seriam sua atuação negativa ao impedir, excluir ou controlar a sociedade. Ele atua também positivamente, criando concessões decorrentes da própria luta de classes. Segundo o autor,

o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando essas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas. (POULANTZAS, 1980, p. 36)

Esse seria também um aspecto da concepção de política pública, pois para além de organizar o Estado para atendimento das classes dominantes, desenvolvem-se políticas de atendimento à classe trabalhadora, garantindo sua subordinação. Compreende-se a complexidade das relações contraditórias entre a classe dominante e a trabalhadora, e de como tais contradições se materializam nas políticas públicas, garantindo, em certos casos, o avanço da classe trabalhadora e mesmo ampliação de seus direitos e da própria democracia.

De modo simples, pode-se dizer que a política pública é, portanto, o Estado agindo em direção ao interesse da(s) classe(s) a que se destina. Essa defesa se dá, em algumas vezes, a partir de projetos elaborados pelo Poder Executivo, e que dependem de aprovação (e eventualmente a regulamentação) do Poder Legislativo. Esse trâmite não flui livremente, mas também é marcado por diferentes disputas, tensões e acordos entre sujeitos representantes de diferentes classes.

O próprio Poulantzas afirmou a dificuldade de compreender a realidade das relações entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo, que se transformaram a partir do capitalismo mercantilista (POULANTZAS, 1980, p. 250). Porém, o que se observa, em particular no meio político brasileiro, são justamente as tensões entre esses poderes, e as negociações estabelecidas a fim de que projetos específicos, os quais determinarão certas políticas públicas, sejam aprovados, derrubados ou mesmo ignorados, a depender de quem está na posição de poder.

Cabe ressaltar que a concepção de política pública inclui as políticas de “*responsabilidade do Estado* – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, p. 31, grifo da autora), indo além de uma política que envolva exclusivamente o Estado.

Assim, tendo em vista que o Estado se constitui a partir de uma relação forças entre classes sociais e pelos espaços ocupados por políticos progressistas, pelos movimentos sociais e pela sociedade civil organizada, que visam/visem um projeto de sociedade mais democrático, e até que o sistema capitalista possa ser superado, há necessidade de se buscar meios de oferecer melhores condições de vida, incluindo a escolarização para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, Vieira (2007) possibilita o entendimento da política educacional como uma política de ordem social. Na realidade, as políticas educacionais são diversas e visam atender a diferentes demandas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, desdobrando-se, ainda, em outras políticas, como a política curricular, política para o livro didático, política para a distribuição de recursos para a educação, entre outras, ou em diferentes ações governamentais.

Mendes afirma que

Toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo. Sua configuração pode ser determinante nas ações desenvolvidas nas unidades escolares. Isso porque seu caráter excludente ou inclusivo, centralizador ou participativo, pode ser decisivo nas atividades executadas nas escolas, na medida em que contribui ou não para a formação dos sujeitos (MENDES, 2006, p. 157).

Cabe ressaltar que certas políticas públicas têm caráter compensador. Elas não resolvem completamente os problemas sociais, mas atuam para minimizar os efeitos do sistema capitalista na sociedade, possibilitando o acesso a determinados bens ou serviços. No caso das políticas educacionais, seu objetivo é proporcionar o acesso ao conhecimento e à cultura historicamente e socialmente produzida, dentro de determinado projeto de ser humano e de sociedade, que pode ser em certa medida, mais ou menos excludente.

Sobre isso, Azevedo (2004) chama a atenção para as influências do capital internacional sobre as políticas públicas. Portanto, não se trata apenas de um projeto interno (diga-se, nacional) de ser humano e de sociedade, mas, inclusive, de sua vinculação ao grande capital. Esse sentido deve ser considerado, sobretudo, quando se observam ações governamentais que reduzem a dimensão e/ou a ação do Estado em prol de grupos internacionais. Pode-se dar exemplo desde a área da telefonia, que deixou de ser uma área de ação e investimento estatal, para ser regulada pelo Estado desde os anos 1990, e mesmo a educação, que há anos segue diretrizes internacionais, como as das avaliações em larga escala.

Por essa razão, pensar o ensino de Arte no Ensino Médio não deve se dar de modo apenas local, mas em seus múltiplos determinantes, levando em conta as relações e influências, das mais simples às mais amplas, desde que expliquem esse fenômeno.

1.3 EDUCAÇÃO E ENSINO MÉDIO

Entende-se que para dar continuidade a este relato de pesquisa é necessário compreender como o Ensino Médio (EM) se insere nas políticas públicas. O EM tem sido caracterizado, por um lado, pela preparação (leia-se treinamento) para os vestibulares, e por outro, pela preparação para o mundo do trabalho, espaço de ocupação dos estudantes, particularmente quando finda a sua formação escolar.

Para Nascimento, essa formação diferenciada está assentada

[...] na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O Ensino Médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

Essa afirmação explica porque para certas/os estudantes o vestibular (e o Ensino Superior) é o caminho para garantir sua reprodução social, enquanto para outras/os não há opções senão garantir sua própria subsistência. Tome-se essa afirmação como regra geral, que tem suas exceções. Então em decorrência das escolhas (ou falta delas) facultadas às/aos estudantes do Ensino Médio, e em decorrência de por quem forem feitas, têm-se projetos formativos diferentes.

A diferença entre processos de formação é analisada por Mészáros. Esse autor utilizou as palavras de Paracelso para discorrer sobre a aprendizagem na vida dos indivíduos: “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até à morte; ninguém passa dez horas sem aprender nada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Por sua vez, Saviani, já abordando a educação escolar, a definiu como um aprendizado sistematizado, coletivo e intencional, direcionado a cada estudante a fim de resultar na produção da “humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Retomando, no entanto, Mészáros, esse autor não só afirmou (utilizando as palavras de Paracelso) que o aprendizado se dá durante toda a vida, mas também as “determinações gerais do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43) se dão em todos os

âmbitos da vida social. Isto é, ambos ocorrem em todo o tempo e em diferentes lócus. Entretanto, para superação das determinações do capital é preciso uma transformação essencial, radical, no modo de organização social capitalista a partir de todas as possibilidades, uma vez que o sistema atual é incorrigível:

[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O autor relaciona a educação à internalização, e essa como o processo de apropriação de valores e de posição social imposta à classe trabalhadora, de modo de que essa se comporte adequadamente de acordo com seu lugar social, alcançando consenso e reproduzindo a ordem estabelecida. Isso é realizado em todos os âmbitos da vida e, também na educação formal, ocorrida no espaço escolar (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Essa internalização, sob base ideológica vinculada aos interesses da lógica do capital, ocorre no espaço escolar sob um discurso de formação para o livre pensamento²⁰ (CASTRO; GARROSSINO, 2010, p. 97), como se os sujeitos de fato tivessem escolhas livres sobre seu futuro e sobre o modelo de sociedade em que gostariam de viver. As condições de vida dos estudantes da escola pública brasileira, em escassez de recursos, e cuja única possibilidade de superação é aderir à competitividade social, são naturalizadas. Sequer muitos desses indivíduos são capazes de reconhecer sua condição de dominação pelas classes dominantes. Tampouco trazer à consciência o anelo pela emancipação humana.

Como expõe Mendes (2006) a lógica do capital é responsabilizar o indivíduo pela sua ascensão (ou não ascensão) social, e colocar diferentes indivíduos em estado de competição, de superação do outro, em detrimento de valores sociais coletivos. Dessa maneira, conquistas e fracassos são sempre individuais, produzindo culpa nos indivíduos que não superam sua condição, e levando ao reforço do estereótipo do sujeito vencedor, ao assumir o ínfimo número de casos de sucesso como uma possibilidade de generalização a toda a classe trabalhadora.

²⁰ Embora possa-se fazer, a partir de Gramsci (2004), uma distinção entre livre pensamento e pensamento livre, cabe ressaltar que as autoras não mencionam essa distinção, e colocam as palavras na ordem apresentada neste texto. Por essa razão, decidiu-se manter a citação indireta dessa maneira.

Mészáros (2008) deixa claro, a partir de exemplos históricos, que sempre foram oferecidos projetos de escolarização diferentes para sujeitos diferentes. Essa diferença era classificada pela origem social dos indivíduos. Isto é, os filhos dos trabalhadores deveriam ter uma preparação para o mundo do trabalho de sua época; essa preparação era definida não por eles, mas pelos “homens da razão”, cujos filhos teriam uma formação diferenciada, baseada em seus próprios critérios e necessidades (MÉSZÁROS, 2008, p. 42).

A diferenciação entre as formações parte do pressuposto de que os sujeitos da classe trabalhadora são ignorantes, e incapazes de julgar o que seja melhor para si, e dependem, portanto, de alguém que faça isso por eles, já que outros sujeitos desenvolveriam muito melhor um trabalho intelectual. Esse pressuposto nega que os estudantes de diferentes classes sociais não partem de um mesmo ponto em termos de conhecimentos e oportunidades. Ademais, defende-se a igualdade de oportunidades entre os indivíduos, além da compensação das diferenças de classe, para que todos possam desenvolver suas potencialidades como seres humanos.

O exposto acima ocorre porque na ordem social estabelecida a formação de determinados sujeitos é limitada às poucas possibilidades que esses poderiam alcançar, já que “[...] os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 73). Dessa maneira, tem-se a oferta de uma formação diferenciada entre os sujeitos, a partir de um juízo realizado pelos envolvidos nas esferas decisórias das políticas educacionais.

A afirmação de que ocorrem diferentes projetos de formação também está presente nos escritos de Marx e Engels (2007, p. 47) quando esses afirmam que

as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Nesse sentido, tanto as decisões que determinam as políticas educacionais, quanto os próprios fundamentos dessas políticas expressam ideias assumidas e/ou desenvolvidas pelos sujeitos responsáveis por elas no processo histórico-social.

Lembre-se, no entanto, que isso não ocorre de maneira fluída, sem embates e resistências, conforme já exposto na discussão sobre o Estado em Poulantzas.

A partir dessa visão, entende-se que é preciso desnaturalizar a compreensão de (in)capacidade de certos sujeitos advindos de determinada classe social. Para isso, Mészáros (2008) defende uma educação para além do capital, e a ruptura com esse ciclo de reprodução social que não permite o tratamento verdadeiramente equânime entre as pessoas. E longe de estabelecer a educação como uma panaceia, o autor defende essa área como uma possibilidade na contribuição da superação desse quadro social.

Ainda nessa questão, Kuenzer (2000) relaciona diferentes ênfases na oferta do Ensino Médio à questão de classe social e chama a atenção à formação diferenciada entre os sujeitos, isto é, o fato de serem oferecidas uma formação intelectual para a classe dominante e uma formação laboral para a classe trabalhadora, caracterizando historicamente a dualidade estrutural.

Evidentemente, é preciso relativizar um pouco essa afirmação, e a própria autora é capaz de fazê-lo no decorrer de seu texto, haja vista as disputas no âmbito do currículo. Entretanto, o que fica claro é quanto à generalidade das diferenças entre projetos de formação para sujeitos de origens diferentes quanto aos níveis socioeconômicos.

Para a autora, a dualidade estrutural não se refere apenas a diferentes ênfases nos aspectos pedagógicos do projeto de escolarização, mas diz respeito à educação no sistema capitalista, que designa diferentes sujeitos para funções sociais diferentes, conforme a aferição de suas capacidades baseadas na origem de classe. É, portanto, um problema que vai além do âmbito escolar, se estendendo ao mundo do trabalho, e diz respeito a todo o sistema capitalista:

a dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé (KUENZER, 2000, p. 21).

Pensando no processo histórico dos últimos cinquenta anos da legislação educacional brasileira, observa-se que nunca foi possível superar essa dualidade, visando um projeto universal que formasse indivíduos capazes de compreender seu

mundo a partir das diferentes áreas de conhecimento, e aptos para o mundo trabalho em sua contemporaneidade, de forma autônoma e ética²¹.

A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) alterou a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Em 1961, o Ensino Médio (denominado assim à época) era ofertado da seguinte maneira: “ginasial, de 4 anos e o colegial de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal)” (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

A partir da alteração promovida pela Lei nº 5.692/1971, além da obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º Grau, composto por 8 anos de duração, o ensino de 2º Grau se tornou obrigatoriamente profissionalizante²². Importante frisar que o 2º Grau não era uma etapa educacional obrigatória, mas quem o realizasse, obrigatoriamente faria um curso profissionalizante²³.

Nosella (2011) esclarece que no Brasil houve uma intenção, durante a vigência da Lei nº 5.692/1971, de promover uma educação unitária e superar a dualidade estrutural. Entretanto, essa educação unitária não se pautava pela ampla formação humana, ao contrário. Segundo o autor, ao propor a obrigatoriedade do ensino profissionalizante a todos os estudantes do 2º Grau, tirava-se justamente o aspecto crítico e humanista do currículo desta etapa (NOSELLA, 2011, p. 1056).

Essa afirmação pode ser melhor entendida a partir da teoria do capital humano²⁴, na qual a compreensão é de que haveria necessidade de o sistema educacional capacitar indivíduos para atuar no mercado de trabalho, tendo em vista a

²¹ Ressalta-se que mesmo um projeto educacional que buscasse essa superação não seria, no entanto, suficiente, uma vez que para transcendê-la demanda uma transformação radical na relação entre capital e trabalho.

²² Considera-se necessário esclarecer que o então denominado 1º Grau pela Lei nº 5.692/1971 era compreendido pelo primário e pelo ginásial. Já o 2º Grau correspondia ao colegial. Com a aprovação da LDB nº 9.394/1996 essas etapas passaram a ser chamadas, respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

²³ Santos (2018, p. 17) explica o princípio da terminalidade, no âmbito da Lei nº 5.692/1971, como um controle da educação com vistas ao mercado de trabalho. Segundo a autora, como a maior parte da população não teria acesso a um curso superior, e nem havia interesse nisso, era relevante a formação em nível técnico, a fim de oferecer uma habilitação aos estudantes do ensino de 2º Grau. Para a autora, havia a “[...] ideia de não conduzir a maioria da população para os altos cargos da sociedade, nem formar pessoas nos cursos superiores, pois isso resultaria numa sociedade mais crítica e atuante. Nesse sentido, conter a proliferação de estudantes nos cursos superiores constituía-se uma das melhores iniciativas”.

²⁴ De acordo com Minto (2006), a teoria do capital humano surgiu no campo econômico, nos Estados Unidos, por volta dos anos 1950. Em sua vinculação à educação, essa teoria relaciona o crescimento econômico como resultado do desenvolvimento dos indivíduos que, ao investirem em si próprios, estariam aumentando seu valor no mercado de trabalho, dando-lhes mais possibilidades de ocupação, e justificando, não somente seu desenvolvimento no processo de escolarização, mas também a aquisição de outros conhecimentos que lhes possam ser apropriados e vistos como um diferencial.

expansão capitalista desenvolvimentista pretendida no período. Essa teoria era um dos tripés do período da ditadura no Brasil. Os outros dois tripés eram a segurança nacional e o pensamento cristão conservador (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Para Nascimento (2007), a reforma proposta pela Lei nº 5.692/1971 visava também diminuir a pressão pelo ingresso no ensino superior, uma vez que os estudantes saíam das escolas diretamente para o mercado de trabalho. Entretanto, a pretendida homogeneização na formação dos discentes, presente na proposta para o 2º Grau a partir da legislação, assim como seus desdobramentos práticos, não foi suficiente para alcançar seu objetivo. O próprio autor menciona a falta de recursos “humanos e materiais” para sua efetivação (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Ressalte-se que o próprio Conselho Federal de Educação (CFE), observando as demandas geradas pela Lei nº 5.692/1971 quanto ao 2º grau, já havia emitido o Parecer CFE nº 45/1972 (BRASIL, 1976a), o qual foi seguido da Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972 (BRASIL, 1976b), e da Indicação nº 52/1974 (BRASIL, 1976c), mostrando a “necessidade de novas normas, instruções mais diversificadas” (BRASIL, 1976c, p. 479), possibilitando alternativas de implantação do 2º grau profissionalizante.

Essa dificuldade de implementação do ensino profissionalizante gerou diferentes interpretações e problematizações quanto à sua efetivação. A relatora do Parecer nº 76 de 23 de janeiro de 1975 (BRASIL, 1976d), do Conselho Federal de Educação, buscou defender soluções para as frequentes objeções à Lei nº 5.692/1971, particularmente argumentando a possibilidade de se ter centros interescolares para a parte profissionalizante do ensino de 2º grau, uma vez que foi entendido que o ensino deveria ser profissionalizante, e não a escola. Diante disso, inclusive, conforme a habilitação, propôs-se a utilização das escolas técnicas federais, parcerias com empresas e instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BRASIL, 1976d, p. 487).

Instituiu-se, assim, a possibilidade de dois tipos de formações, uma habilitação básica “*para iniciação a uma área específica de atividade*” (BRASIL, 1976d, p. 499, grifo do autor), e uma habilitação parcial, específica de técnico de nível médio, a ser completada com a parte operacional no próprio emprego (BRASIL, 1976d, p. 502). Com isso, houve um retrocesso no projeto educacional, pois conforme asseverou Kuenzer (2001, p. 19), “[...] o avanço conseguido em 1971, com a proposta

de uma escola única, fica comprometido pelo ressurgimento da dualidade estrutural anterior, embora não explicitamente admitida”.

Em 1982 a Lei n.º 7.044 (BRASIL, 1982) reiterou a dualidade estrutural agora instituída legalmente, configurando-se em uma contrarreforma, nas palavras de Kuenzer (2001, p. 20). A profissionalização obrigatória para todos foi extinta, por outro lado, como a Lei nº 5.692/1971 e os pareceres que lhe regulamentaram não foram revogados como afirmou a autora: “nada mudou, ao nível da prática” (KUENZER, 2001, p. 20).

O processo de redemocratização amplamente defendido pelo país culminou com a aprovação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Nessa Carta a educação figurou em seu artigo 6º como um direito social, e no artigo 205 como um “direito de todos e dever do Estado e da família, [e] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Outros artigos, parágrafos e incisos especificam melhor os direitos das/os educandas/os, como também os deveres da União, dos Estados e dos Municípios. É importante enfatizar que a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988) foi prevista no inciso II do artigo 208, mas a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, alterou esse inciso, que resultou na seguinte redação: “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988), indicando a intenção de ampliação de matrículas nesse nível.

O país precisava de uma nova legislação que regulasse a educação, que deliberasse a partir dos direitos garantidos constitucionalmente e que expressasse as aspirações de movimentos civis que discutiam a questão desde meados da década de 1970. Os debates para a educação na Nova República resultaram na proposição de uma LDB que após variadas manobras políticas, alterações de texto e, enfim, substituição do projeto original, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. Contudo, ao ser aprovada em consonância com o governo neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002), “aos olhos dos interesses privados, a lei resultou perfeita” (SAVIANI, 1999, p. 162).

Faz-se necessário um importante esclarecimento a respeito do neoliberalismo. Esse movimento se relaciona ao Estado Mínimo a partir da crítica ao Estado de Bem-estar Social, propondo a desburocratização do Estado a partir da redução do seu tamanho por meio de privatizações, concessões e transferências de

responsabilidade, uma vez que o Estado seria incompetente na condução da produção e da sociedade devido ao seu gigantismo. Portanto, essa seria a justificativa para um Estado menor, que transfira algumas responsabilidades para o mercado se autorregular, porque esse seria mais eficiente. Entre as responsabilidades transferidas ou divididas com o setor privado está a educação (AHLERT, 2005, p. 134).

Retomando a discussão sobre o Ensino Médio, a LDB de 1996 o definiu como a etapa final da Educação Básica. Ressalte-se que a oferta dessa etapa não foi considerada obrigatória e gratuita (isso somente veio a ocorrer com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009). Para Moehlecke (2012, p. 41), ao inserir o Ensino Médio na Educação Básica, pretendeu-se superar “a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior”.

Essa tentativa de superação pode ser melhor observada no artigo 35 da LDB, que definiu as finalidades do Ensino Médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Ainda na LDB foi definida a carga horária de 800 horas distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. No artigo 36, foram definidas diretrizes amplas para essa etapa. Cabe considerar que nesse artigo algumas áreas do conhecimento, entendidas fundamentais nesse momento histórico, foram dispostas de modo bastante genérico:

- I - destacará 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;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

No ideário do governo neoliberal da década de 1990 e também em atendimento aos organismos internacionais, que vinculavam seus financiamentos ao atendimento de metas, em 1998 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio (DCNEM) pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de julho de 1998 (BRASIL, 1998).

Moehlecke descreve as DCNEM da seguinte maneira:

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. Contudo, ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto desses assumirem sentidos quase que opostos aos originais (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

Por isso, via-se sua vinculação ao mercado e a reprodução da dualidade estrutural. Nos anos 2000, Kuenzer (2000) já via com descrença a universalização do acesso ao Ensino Médio e a “necessária superação da dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico”. Com base nos investimentos em educação disponibilizados nos orçamentos públicos afirmou que “não é preciso muito esforço para concluir que teremos longos anos de Ensino Médio secundarista pela frente” (KUENZER, 2000, p. 24), uma vez que a universalização dessa etapa da Educação Básica não era um projeto em desenvolvimento pelo Estado.

Para a autora

a democratização do Ensino Médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas. Ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas condições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não resolve a questão (KUENZER, 2000, p. 25).

A assertiva da autora vai ao encontro de quem está nas salas de aula pelo Brasil. Os dados empíricos de pesquisadores, as inúmeras reportagens e a experiência de quem conhece a realidade escolar também confirmam isso. Por mais que as políticas para o Ensino Médio sejam alteradas, vê-se que a infraestrutura das escolas, as contratações de professores e sua própria carreira têm sido precarizadas e, além das políticas, quase nada tem mudado para solucionar essa problemática.

Nessas DCNEM a organização do Ensino Médio deveria ocorrer em três áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), reconhecendo-se, porém, sua abordagem em disciplinas. Mas ressaltou-se o

tratamento interdisciplinar a fim de contemplar “a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da sociedade” (BRASIL, 1998).

As propostas pedagógicas deveriam conter os conhecimentos dispostos por meio de competências básicas e conteúdos, já apontando para um tratamento que vincula a aprendizagem do conhecimento ao desenvolvimento de habilidades. Isto é, a aprendizagem deve possibilitar a mobilização de conhecimentos práticos para “o exercício da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 1998).

Em 2003 a presidência do Brasil foi assumida por Luís Inácio Lula da Silva (PT – 2003-2010). Pelo seu histórico de vida e de militância houve expectativas de um projeto social e educacional que melhor atendesse aos anseios da classe trabalhadora. De fato, os governos Lula possibilitaram à população mais carente econômica e socialmente uma melhoria em suas condições, o que passou a “significar um padrão de vida menos indigno” (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Nesse mesmo ano, em 23 de julho, foi exarado o Decreto nº 5.154²⁵ cujo tema dizia respeito ao ensino profissional. Em relação ao Ensino Médio técnico profissionalizante o Decreto dispôs que esse seja desenvolvido “de forma articulada com o Ensino Médio” (BRASIL, 2004). Sua organização poderia ocorrer de modo integrado (cursado ao mesmo tempo e na mesma instituição, com uma só matrícula), concomitante (cursado ao mesmo tempo, com matrículas distintas, podendo ocorrer em instituições diferentes) ou subsequente (cursado por quem já havia concluído o Ensino Médio).

A proposta do Ensino Médio integrado abriu possibilidades para a superação do distanciamento entre uma formação geral e uma formação profissional. Entretanto, não foi isso o que ocorreu. Para Nascimento, o Decreto de 2004 deu “continuidade à dualidade estrutural do Ensino Médio e ao processo de discriminação social e educacional por não integrar efetivamente escolas e currículos do ensino propedêutico e profissional” (NASCIMENTO, 2007, p. 87).

Em 11 novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 alterou o artigo 208 da Constituição Federal ao instituir a Educação Básica como formação obrigatória e

²⁵ O Decreto nº 5.154 de 2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997, que tratava da Educação Profissional, que registrava que a oferta poderia ser de modo concomitante ou subsequente. A novidade do Decreto de 2004 veio na possibilidade de oferta do ensino profissionalizante ser integrado ao Ensino Médio regular.

gratuita dos quatro aos 17 anos de idade. Dois meses antes foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador, do Governo Federal, com vistas a incrementar os recursos em escolas que ofertassem o Ensino Médio regular, de modo a favorecer a diferenciação do currículo dessa etapa e possibilitar ampliação da jornada das/os estudantes, assim como sua permanência nos estudos.

Para Jakimiu e Silva (2016) as políticas educacionais para o Ensino Médio entre os anos de 2003 e 2010 demonstraram um empenho do Governo Federal em fortalecer esse nível e reforçar a identidade de formação ampla para as/os estudantes do Ensino Médio. Por outro lado, Oliveira (2009), afirmou que nos governos Lula a política educacional foi marcada por permanências e rupturas em relação à condução dos governos anteriores, de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB²⁶ justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE²⁷ é um exemplo) (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Com as eleições realizadas em 2010, quem assumiu a presidência do país foi Dilma Vana Rousseff (PT – 2011-2016). A princípio, as políticas do governo Dilma para a educação seguiram as mesmas diretrizes que nortearam o governo Lula, com destaque para os incentivos à educação profissionalizante voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho (ESPÍNOLA; CAVALCANTE, 2014, p. 14).

Moehlecke (2012) afirmou que embora o contexto sócio-político fosse diferente daquele de quando as DCNEM de 1998 foram aprovadas, “em termos da estrutura do ensino médio, esta permaneceria inadequada às necessidades tanto da sociedade quanto dos jovens que o frequentam, sendo necessário um currículo menos rígido” (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

Nesse sentido, em 30 de janeiro de 2012 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CEB/CNE nº 2/2012. Essa Resolução tem base no Parecer CEB/CNE nº 5, o qual foi aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 04 de maio de 2011. O texto da Resolução é claro em propor uma formação integral do estudante,

²⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 (Governo Lula – PT) para estabelecer índices referentes a qualidade da educação no país.

²⁷ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

além de preocupar-se com a “integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização” (BRASIL, 2012). Essa assertiva evidencia uma ênfase na busca pela superação da dualidade estrutural.

As DCNEM de 2012 organizam as áreas de conhecimento de modo bastante próximo às DCNEM de 1998, mas agora em quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A abordagem metodológica deveria estar preocupada com a contextualização e a interdisciplinaridade entre essas áreas, mas não deveria diluir as especificidades dos componentes curriculares, que poderiam ser organizados ou não em disciplinas. Jakimiu e Silva afirmaram que essas DCNEM “propõem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como base para um currículo mais integrado e menos fragmentado” (JAKIMIU; SILVA, 2016, p. 21).

Após três anos de tramitação, o Plano Nacional de Educação foi aprovado em 25 de junho de 2014 por meio da Lei nº 13.005, estabelecendo 20 metas com suas estratégias para o Ensino Médio, vigentes pelo período de 10 anos, isto é, até 2024. A meta 3 deste Plano ficou assim redigida: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014).

Esse projeto de universalização era seguido de uma previsão de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de uma “reformulação dos cursos de formação inicial dos professores considerando essa BNCC” (JAKIMIU; SILVA, 2016, p. 20). Além disso, Leite destaca que, ainda que o PNE represente um avanço para a garantia do direito à educação no Brasil, o Plano, desde sua formulação, foi ao encontro da agenda neoliberal, promovida por entidades como a Confederação Nacional da Indústria (LEITE, 2021, p. 124-125).

O segundo mandato de Dilma Rousseff (PT) foi marcado pela continuidade das tensões e da polarização nas eleições de 2014. As dificuldades do Executivo Federal em dialogar com outras instâncias do Estado, o aprofundamento da crise econômica e o avanço de pautas conservadoras e neoliberais em diferentes setores (incluindo na educação) contribuíram para a crise política que culminou no *impeachment* da presidenta em 2016.

Com o golpe parlamentar (QUADROS, KRAWCZYK, 2019) contra Dilma Rousseff (PT), Michel Temer (PMDB) assumiu a presidência do país em 31 de agosto de 2016 e, em 22 de setembro do mesmo ano, exarou a Medida Provisória nº 746, promovendo uma ampla reforma do Ensino Médio. Essa Medida Provisória foi transformada na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), da Reforma do Ensino Médio.

A implementação da Reforma por meio de uma Medida Provisória provocou críticas vindas de setores ligados à educação pela falta de debate por parte do governo. Em resposta, o MEC (Ministério da Educação) justificou que as discussões sobre uma possível reforma do Ensino Médio ocorriam desde 2012, quando uma comissão especial mista foi criada no Congresso Nacional para tratar do Projeto de Lei nº 6.840/2013.

Esse Projeto foi uma proposta de reforma do Ensino Médio que não chegou a ir ao plenário e que, assim como a Medida Provisória nº 746/2016, estava em concordância com os interesses do empresariado. Quadros e Krawczyk argumentaram que essa justificativa evidenciou o interesse do governo em colocar o Projeto de Lei e a Medida Provisória como propostas idênticas de reforma, quando, na realidade, a medida provisória estava ainda mais próxima ao projeto de ensino médio defendido pelo empresariado (QUADROS, KRAWCZYK, 2019, p. 41).

O texto da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) preconizou o aumento progressivo da carga horária do Ensino Médio, objetivando a educação em tempo integral. Se houve aumento progressivo, com vistas a chegar a 1400 horas anuais (4200 horas no total), houve redução da carga horária da formação básica, pode-se dizer universal, que na totalidade do EM ficará em 2400 horas. Existe a possibilidade de oferta de ensino não presencial ou por módulos, e é permitida a atuação de profissionais com “notório saber” no ensino técnico e profissional, sem estabelecer quaisquer critérios para o que seria entendido como tal.

Para além da formação básica geral, o Novo Ensino Médio deve facultar a escolha de itinerários formativos pelas/os estudantes, de acordo com suas áreas de interesse. Por um lado, essa possibilidade confere autonomia aos sistemas para oferecer diferentes itinerários com vistas ao aprofundamento de alguns conhecimentos e dá autonomia às/aos estudantes. Por outro, sabe-se que essa escolha pelas/os estudantes não é tão autônoma, haja vista que a escola que

frequentam pode não oferecer determinado itinerário que lhes seja de interesse. Além disso, a escolha dos itinerários se dá em prejuízo da sua formação básica geral.

Zan e Krawczyk (2017) afirmaram que essa lei é

[...] uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como filosofia e sociologia. Da mesma forma, é importante ressaltar o silêncio em relação às artes na formação desses estudantes (ZAN; KRAWCZYK, 2018, p. 118).

O que se pode esperar diante da flexibilidade e das oportunidades de aquisição de conhecimentos é que a classe trabalhadora, frequentadora de escolas públicas em sua maioria, continuará em defasagem em relação à classe dominante em suas escolas, cujas condições lhes darão as melhores e mais bem remuneradas ocupações disponíveis a ela.

Ao analisar a Reforma do Ensino Médio, com sua flexibilização de percursos formativos, e que abandonou a formação humana integral, expressada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012), Kuenzer afirma que

[...] nesse contexto de distribuição desigual [do conhecimento], insere-se o novo ensino médio; diferentemente da proposta que integrava as DCNEM/2012, a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento (KUENZER, 2017, p. 341).

Nesse sentido, contrariamente ao reforço dessa perspectiva, entende-se ser necessário reafirmar o caráter de formação humana básica, comum a todos os sujeitos dessa etapa obrigatória da educação. Ou, nas palavras dessa mesma autora, a contemporaneidade exige da sociedade um

[...] projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, [artístico,] tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada (KUENZER, 2000, p. 19)

Ao afirmar que o termo “comum” é constantemente um acompanhamento do termo educação básica na legislação e nos documentos oficiais, Cury, indicando que se baseia em Teixeira (1996)²⁸, afirma que

[...] a ligação entre a dimensão básica e o conceito de comum, na educação, carrega um sentido próprio. Comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo

²⁸ Cury faz uma citação indireta de Teixeira (1996).

que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessional). A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural. O “comum” vai mais além de um “para todos”, reportando-se a conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos (CURY, 2008, p. 300).

Se Cury enfatiza o “comum” na educação como um saber universal, analisando o contexto da nova legislação, Mello (2021) fez uma afirmação preocupante:

O contexto de ataque a democracia não poderia caminhar em outra direção se não na retirada de direitos da classe trabalhadora, nesse caso se materializando na Lei n. 13.415/17, que visa “flexibilizar o ensino médio”, ao que parece uma volta ao passado, uma formação aligeirada para o mercado de trabalho. A conclusão das elites é de que o grosso da população irá desempenhar funções simples no mercado de trabalho, o que não necessita de uma formação ampla, colocando o ensino médio como etapa final na formação da classe trabalhadora (MELLO, 2021, p. 59).

A Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A flexibilidade foi consagrada. Em seu texto pode-se observar a regulamentação do ensino a distância, preconizado na Reforma de 2017. Esse ensino poderá ser ofertado para o Ensino Médio regular em até 20%, no caso da oferta diurna, e no caso da oferta noturna, em até 30%. As escolas podem organizar seu currículo em séries anuais, semestres ciclos, créditos, grupos não seriados, ou outros critérios.

Projeto de vida foi definido como um princípio a ser considerado na organização do Novo Ensino Médio, enfatizando o caráter individual da ação discente na sociedade. Empreendedorismo foi expressamente integrado à proposta como um eixo estruturante. Formação e prática social devem ser indissociáveis, aparentemente associando a apropriação de conhecimentos práticos pelas/os estudantes.

A formação geral básica inclui conhecimentos das áreas Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias. As únicas áreas seguras no currículo, a partir dessa DCNEM, são os estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, que devem estar obrigatoriamente presentes em todos os anos do EM. Para garantir a oferta de itinerários parcerias entre instituições de ensino podem ser instituídas, retomando as possibilidades pela Lei nº 5.692/1971.

O princípio da terminalidade é retomado por meio da concessão de certificados a partir do cumprimento parcial da qualificação técnica. Diversas práticas

podem ser consideradas cumprimento do currículo do EM. Desde as mais conhecidas como aulas e estágios, até oficinas, cursos, atividades de extensão, trabalho voluntário, iniciação científica.

Reiterou-se a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber na formação técnica e profissional. Esses profissionais devem possuir “saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018a). Isto é, basta saber fazer e não necessariamente saber ensinar.

Para os que defendem uma formação ampla no Ensino Médio, que possibilite diferentes experiências com diferentes áreas do conhecimento, as novas DCNEM, em acordo com a Lei nº 13.415/2017 trouxe preocupações. O caráter prático e flexível da proposta impõe a responsabilidade das escolhas formativas sobre as/os discentes, que devem tornar-se protagonistas “na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018a).

Em consonância com as DCNEM de 2018, no mesmo ano ocorreram audiências públicas entre abril e dezembro sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação. Por fim, em 17 de dezembro de 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio teve sua aprovação a partir da Resolução CP/CNE nº 4 (BRASIL, 2018b), objetivando sua completa implantação no ano letivo de 2022 pelos sistemas, e com revisão obrigatória em 2025.

Nessa Resolução foi reiterada a aprendizagem por meio de competências e habilidades e são apresentadas 10 competências gerais para o Ensino Médio, que devem orientar a elaboração das propostas curriculares em todo o país. Em relação às áreas da formação geral básica foram apresentadas competências e habilidades específicas para cada uma delas.

Um documento com a BNCC Ensino Médio foi disponibilizado no *site* do MEC. Esse documento contém 154 páginas e omite a parte específica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Está dividido em três partes: Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Médio, com especificações para cada uma das quatro áreas. Na próxima seção serão apresentadas brevemente as questões relativas ao ensino de Arte no Novo Ensino Médio.

Ao se analisar as políticas para o Ensino Médio percebem-se várias mudanças de ordem legal nos últimos anos. Em termos legais houve aproximações em direção à superação da dualidade estrutural no período apresentado, mas como pode ser visto isso de fato não ocorreu. Às camadas pobres da população a educação

continua conferindo um pequeno grau de distinção entre as ocupações destinadas no sistema capitalista à classe trabalhadora. Às camadas mais abastadas mantém-se a reprodução de sua condição por meio do acesso “garantido” ao Ensino Superior e/ou por meio do controle dos negócios familiares. Isto é, o Ensino Médio é um nível sobre o qual se deve ter os olhos atentos, em acompanhamento do desenvolvimento e efetivação de políticas, com vistas à busca de uma educação mais equitativa e democrática, que garanta o acesso e a permanência das/os adolescentes e jovens por meio de uma formação humana ampla.

Portanto, pensar no Ensino Médio na atualidade requer que se pense o mundo do trabalho em sua nova configuração (tanto em relação às tecnologias disponíveis, quanto à diversidade de atividades laborais, como também às alterações na legislação trabalhista), nas demandas de formação para o exercício da autonomia intelectual dos indivíduos, possibilitando-lhes uma leitura ampla de mundo em que sejam sujeitos de sua própria história e, principalmente, no perfil de sujeito que se pretende formar.

Tendo em vista o contexto da sociedade capitalista, a qual não foi ainda superada, é preciso pensar numa formação escolar que atenda ao mercado de trabalho, pois as pessoas precisam ocupar espaços laborais a fim de garantir sua existência. No entanto, objetivar apenas essa formação, é reduzir o sujeito a mera mercadoria, que se vende em troca do pão. Portanto, há necessidade de oferecer a todos uma formação humana que lhe possibilite a superação de sua condição como indivíduo, e que lhe permita participar das mudanças que almeja na sociedade.

Sabe-se, porém, que esses dois projetos podem ser expressados nos documentos escolares oficiais, bem como nas práticas docentes, e na própria cultura escolar, convivendo antagonicamente no mesmo tempo e espaço. Defende-se, contudo, a possibilidade de oferecer uma formação que supere o atual estado das coisas, ao menos no que diz respeito ao compromisso da educação.

Nesse sentido, Kuenzer (2000, p. 29) consegue sintetizar um projeto de formação educacional que contemple diferentes áreas da produção humana:

a escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural.

Dito isso, uma pergunta pertinente feita por Silva²⁹ (2011, p. 15) parece caber aqui: “o que eles ou elas devem ser? ou, melhor, o que eles ou elas devem se tornar?” Para o autor, essas perguntas nunca estão separadas da questão “o que ensinar”, e se relacionam diretamente aos estudos de currículo, pois para ele, pensar perspectiva de currículo é responder a essas questões. É, a partir de certos critérios, escolher e estabelecer o percurso formativo dos estudantes.

Por essa razão afirma-se, enfaticamente, que o ensino de Arte deve ser garantido na matriz curricular do Ensino Médio, porque faz parte da produção intelectual da humanidade, e porque tem potencial de possibilitar às/ aos estudantes a sua humanização. A humanização aqui pretendida é descrita por Peixoto (2003), e consiste em

[...] um processo historicamente aproximativo e relativo às condições concretas de uma sociedade e das classes dentro dela. Isso implica a existência de possibilidades infinitas para o aprimoramento da humanidade no homem, em especial no que diz respeito à socialização de sua produção espiritual, que pode acelerar o processo de humanização (PEIXOTO, 2003, p. 46).

Contudo, o amplo acesso a toda forma de experiências com o conhecimento, o acesso a uma ampla formação, não é de interesse das classes dominantes haja vista que o conhecimento pode possibilitar a identificação da condição de dominação em que a classe trabalhadora se encontra, desdobrando-se, ainda, em movimentos de classe que culminem na superação da sua condição. Pensando-se, porém, em um projeto de uma nova forma de sociabilidade, no qual o ser humano possa desenvolver todas as suas potencialidades, deve-se construir coletivamente o caminho que se pretende trilhar. Precisa-se ser sujeito da própria história.

1.4 ARTE E ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO

Uma vez que foi apresentado um relato do processo histórico do Ensino Médio nos últimos 50 anos, entende-se que se deve apresentar uma discussão sobre arte e ensino de Arte. Essa abordagem faz parte da compreensão do objeto, e é realizada tendo em vista a categoria história na perspectiva epistemológica e no posicionamento

²⁹ Cabe ressaltar que a perspectiva epistemológica de Silva (2011) não é a mesma adotada neste trabalho, entretanto, apesar do caráter pós-estruturalista das questões, entende-se que são questionamentos importantes para as escolhas curriculares.

epistemológico assumidos. Assim, nesta seção será tratada a arte na sociedade, e o ensino de Arte nos documentos orientadores da educação federais e estaduais.

Diferentes autores como Marx, Engels, Lênin, Trotski, Gramsci, Fischer, Lukács, Sánchez Vázquez, entre outros discorreram sobre a questão da Arte sob diferentes aspectos. Konder (1967) se propôs a expor as ideias de alguns deles, ideias essas muitas vezes discordantes entre si, pois partem de diferentes tempos e leituras do objeto, ainda que sob o mesmo fundamento teórico.

Não será apresentada a perspectiva de cada autor nos limites deste trabalho, entretanto, é importante ressaltar que nos Manuscritos Econômico-Filosóficos Marx (2010) afirma que os sentidos humanos são históricos e sociais, mais do que naturais. Ele afirma que “o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido” (MARX, 2010, p. 110, grifo do autor).

Assim, tanto quanto é preciso desenvolver o intelecto, é preciso também desenvolver os órgãos dos sentidos, educá-los, a fim de que fruam a Arte, como objetivação da humanidade inerente ao ser humano, mas que se encontra embrutecida e desumanizada diante da ordem capitalista. Duarte Jr (2001) discute justamente essa separação na formação humana na sociedade Ocidental, e que tem privilegiado o desenvolvimento do intelecto em prejuízo do desenvolvimento sensível. Para o autor, o desenvolvimento da razão instrumental se espalhou por todas as esferas da vida humana, e negou o aspecto sensível “desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais ao generalizar-se de modo indiscriminado” (DUARTE JR, 2001, p. 70).

Nesse sentido, as palavras escritas há mais de 170 anos por Marx continuam atuais. Para ele

[...] o *sentido* constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; [...] e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade *animal* de alimentar-se. [...] portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prática, é necessária tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural (MARX, 2010, p. 110, grifo do autor).

Por essa razão Marx afirmou que há necessidade do desdobramento da essência humana, de seu desenvolvimento, para que as pessoas fruam da Arte com toda a “riqueza da sensibilidade humana subjetiva” (MARX, 2010, p. 110). Pode-se

afirmar que as potencialidades são inerentes ao ser humano, mas é preciso desenvolvê-las, encontrar meios, espaços, tempos em que isso seja possível, a fim de que a Arte possa ser apreciada por todo indivíduo.

Dessa maneira, ainda que se considere a amplitude dos espaços da formação humana conforme discutido por Mészáros (2008) por meio das palavras de Paracelso, entende-se que seja (também) função social da educação escolar possibilitar esse aprendizado, como o espaço formal mais acessível de formação humana.

Historicamente, o entendimento de arte foi desenvolvido e alterado de acordo com o sistema de produção vigente. García Canclini (1980) afirmou que a legitimidade é dada ao artístico “pelas necessidades do sistema de produção e pela reprodução das atitudes consagradas como estéticas pela educação”. Em outras palavras e citando Bourdieu o autor afirma que a família e/ou a escola reproduzem a necessidade de fruição de determinadas obras artísticas que foram tidas dignas de serem apreciadas, no arbitrário cultural de um sistema de produção (GARCÍA CANCLINI, 1980, p.12).

Partindo dessa compreensão e dentro da estética marxista, serão apresentadas três interpretações sobre a arte abordadas por Sánchez Vázquez (1978). Essas interpretações têm em comum a concepção de homem e de sociedade. São elas: arte como ideologia, arte como forma de conhecimento e arte como criação.

Sánchez Vázquez (1978) menciona duas reações inaceitáveis e contraditórias entre si: a identificação total da arte com certa ideologia e a oposição radical à arte como ideologia (o que a colocaria fora do marxismo). Sabe-se, porém, que o objeto artístico em sua totalidade integra as ideias políticas, morais ou religiosas da/o artista, assim, pode-se dizer que a obra de arte é social e histórica. Nesse sentido, um entendimento ponderado relacionado à totalidade gerada entre a/o artista e a obra no momento de sua criação é de que há na obra uma “certa coerência interna e autonomia relativa, que impedem sua redução a um mero fenômeno ideológico” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 28).

Nesse sentido, e a partir da ruptura de três momentos do processo artístico no sistema capitalista, a saber: produção, distribuição e consumo, García Canclini (1980) concebe três níveis de arte na sociedade atual. A arte elitista, “originada da burguesia, mas que inclui também setores intelectuais da pequena burguesia” (GARCÍA CANCLINI, 1980, p. 49): nela a/o artista se apropria da ideia de gênio criador. Há maior valor ao momento da produção. A obra de arte é “a mais pura

expressão de sentimentos e emoções pessoais, fruto da genialidade de seu criador; a originalidade, portanto, é tida como valor supremo” (PEIXOTO, 2003, p. 16).

A arte para as massas é aquela “produzida pela classe dominante, ou por especialista a seu serviço, [tendo] por objetivo transmitir, ao proletariado e às camadas médias, a ideologia burguesa, e proporcionar lucros aos donos dos meios de difusão” (GARCÍA CANCLINI, 1980, p. 49). Interessa-se na distribuição de forma a satisfazer o consumidor – uma “sujeição feliz”.

Já a arte popular é “produzida pela classe trabalhadora ou por artistas que representam seus interesses e objetivos” (GARCÍA CANCLINI, 1980, p. 49). Sua ênfase está na distribuição do bem artístico de forma não mercantilizada de forma a satisfazer solidariamente os desejos coletivos. García Canclini ainda esclarece que estas três modalidades “influenciam-se reciprocamente pela relativa intercomunicação que existe entre as classes sociais nas sociedades modernas” (GARCÍA CANCLINI, 1980, p. 50), o que permite afirmar que também possuem caráter ideológico.

A interpretação da arte como forma de conhecimento interpreta a arte como verdade, ligada à realidade. “O artista aproxima-se dela [a realidade] a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, de seu conteúdo ideológico” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 32).

Nesse momento o conhecimento artístico dissocia-se do conhecimento científico, pois a realidade refletida não é a realidade objetiva, posta independente do ser humano, mas é a realidade humanizada, que passou do plano filosófico geral para o estético (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 33). Assim, pode-se dizer que o objeto específico da arte é o homem em sua relação com o mundo, não de forma generalizada, mas na sua particularidade refletida no objeto artístico.

Sánchez Vázquez (1978, p. 36) discorre ainda que essa reflexão não é pela imitação ou reprodução do concreto real, mas a arte é conhecimento na medida em que é criação de uma nova realidade (ou obra de arte) específica e humanizada.

Porém, preocupado com a possibilidade de exclusão de movimentos artísticos de vanguarda da arte, Sánchez Vázquez justifica que as modificações na forma foram “impostas pelas modificações de conteúdo, ditadas pelas transformações da própria realidade humana. [...] Assim, pois, o realismo não esgota a esfera da arte e,

consequentemente, não se pode excluir dela os fenômenos artísticos que estão efetivamente fora de uma arte realista” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 40).

Nas palavras de Peixoto, sem a criação “a arte não é arte” (PEIXOTO, 2003, p. 38), e esta é a sua característica fundamental. As interpretações da arte como ideologia e como forma de conhecimento são em si limitadas (mas não devem ser desconsideradas), já a compreensão de arte como criação agrega essas duas interpretações anteriores e apresenta, em um nível mais elevado, a relação dialética entre a/o artista e o objeto artístico.

A relação de arte e trabalho foi exposta por Marx ao contrariar a concepção anteriormente vigente de que essas seriam atividades opostas e descrever que a natureza criadora é comum a ambos. Assim, a arte é entendida como atividade, como trabalho criador e sua “função essencial [...] é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 47), não se limitando a uma corrente ou período, mas abrindo-se para um processo infinito. Nesse sentido “criar é para ele [o ser humano] a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem [...] faz um mundo humano e se faz a si mesmo” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 267).

Na sociedade capitalista, a qual valoriza o que é prático-utilitário, a arte é caracterizada pelo homem comum como atividade menosprezada, improdutiva e não-utilitária (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 34). Porém se por um lado a obra de arte é hostilizada por não ser utilitária, por outro, vê-se que “sob o capitalismo, há uma tendência no sentido de que a produção artística seja também produção para a troca e, portanto, de que as obras de arte se produzam como mercadorias ou objetos que se medem quantitativamente, por seu valor de troca” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 217).

Nesse sentido há uma valorização do objeto artístico – ao menos como mercadoria -, mas é também daí que mais uma vez o acesso às obras de arte é restringido, ou seja, quem tem o capital financeiro para comprar ou visitar certos locais e eventos pode apreciar o objeto artístico e, quem por outro lado, não tem esse capital, tem acesso limitado a oportunidades.

O capitalismo tende a integrar a produção artística no âmbito da produção material, sujeitando-a às suas leis, mas isto não significa que esta tendência se imponha plenamente ou numa escala considerável. Se fosse assim, a hostilidade à arte se transformaria numa ameaça mortal à sua existência, como se evidencia nos casos em que a criação artística se acha submetida à lei da produtividade capitalista (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 244).

Não se afirma, com isso, que a obra de arte feita para atender ao apelo do capital não tenha certa qualidade estética, mas a relação entre o subjetivo e o objetivo que obedece a certas leis de mercado não atinge, portanto, o nível mais elevado de práxis definido por Sánchez Vázquez (2007), que seria a práxis criadora e reflexiva.

Posto isso, cabe à escola permitir o acesso e o conhecimento para que o educando entenda a obra de arte e a compreenda enquanto práxis. É pela dialética entre obra de arte e espectador que o ser humano se percebe enquanto ser humano. Se a obra de arte se configura numa nova realidade humanizada, é pelos sentidos que o ser humano há de apropriar-se do objeto artístico, e a educação pode favorecer a humanização desses sentidos de modo que, assim, o indivíduo obtenha o conhecimento que lhe permita fruir da arte e fazer uma leitura crítica da realidade, desalienando-o, e possibilitando que esse transforme também o mundo a partir de suas relações sociais. Pois conforme Subtil (2011)

O desafio histórico do processo de (re)humanização dos sentidos do homem é colocado a todos aqueles que trabalham com a educação e ao artista que na sua práxis trabalha diretamente com a sensibilidade humana. A importância da criação artística e da apreciação da arte é determinante para a superação do homem desumanizado no processo produtivo (SUBTIL, 2011, p. 243).

Nesse sentido, defende-se a presença da Arte na matriz curricular em todos os anos da formação humana básica das/os estudantes. O contato com objetos artísticos de diferentes naturezas poderá lhes ampliar a compreensão do mundo artístico, e para além dele. Poderá contribuir com sua humanização, com o desenvolvimento da sensibilidade.

Por fim, se a arte está distante do público é preciso promover a sua aproximação. E conforme afirma Roggenkamp

A sensibilização artística do público deve ser um dos propósitos da educação, na luta pela reconstrução do homem, pela sua libertação e humanização, que só pode acontecer no âmbito do social, do coletivo, pelo trabalho livre e criativo, suportado pela técnica historicamente desenvolvida e pelo pleno usufruto estético da arte (ROGGENKAMP, 2016, p. 243).

Diante do exposto, cabe agora apresentar como o ensino de Arte tem ocorrido no Ensino Médio, com especial atenção para o Estado do Paraná. E tal como foi feito em relação ao Ensino Médio, a abordagem será feita a partir da Lei nº 5.692/1971 articulando com as propostas curriculares para a Arte vigentes em cada momento histórico.

A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) institui a Educação Artística para o ensino de 1º e 2º graus em seu artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, [...]”. A vagueza da legislação no que diz respeito ao que deveria ser a Educação Artística foi definitivamente superada por meio do Parecer CFE nº 540/1977:

A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer (BRASIL, 1977, p. 196).

Ao afirmar que a Educação Artística não se dirigiria exclusivamente a “um determinado terreno estético” e associando-se à regulamentação da formação de professores ocorrida em 1973³⁰, bem como à prática docente no período de vigência da Lei nº 5.692/1971, fica claro que a abordagem deveria contemplar as artes plásticas, a música, o desenho e as artes cênicas, trabalho a ser desenvolvido por uma única professora ou professor com formação polivalente nas artes.

A Educação Artística foi inserida na área de Comunicação e Expressão e, na prática, pode ser ministrada por qualquer professora ou professor da área, mesmo que não tivesse formação específica para tal. Na prática docente o ensino de arte gerou consequências com as quais se depara até a atualidade, como a predominância das artes visuais e o questionamento quanto a se haveria conteúdo a ser ensinado em Arte. Stori (2011) explica um pouco essa compreensão. Ao analisar o Parecer nº 540/1977 (BRASIL, 1977) a autora afirmou que

[...] a interpretação dada à parte que propõe especial atenção à comunicação e expressão, o aguçamento da sensibilidade e o desenvolvimento da imaginação determine o entendimento da associação da Arte com o lazer, e consequentemente defina a metodologia de ensino praticada na Educação Artística. Ou seja, ao voltar o ensino de Arte para a expressão e comunicação, muito mais do que instrumentalizar para a apreciação, foi legitimada a prática docente voltada ao lazer, que nesse caso se tornou sinônimo de deixar-fazer na Educação Artística (STORI, 2011, p. 27).

Para Subtil (2012) o ensino de arte escolar sob a vigência dessa Lei não se constituiu propriamente como uma contradição, embora possa parecer à primeira vista. Se o contexto político era de uma ditadura empresarial militar, em que vários artistas precisaram se exilar do país para garantir sua vida e incontáveis pessoas

³⁰ A regulamentação de professores para a Educação Artística se deu por meio do Parecer CFE nº 1284/1973 e da Indicação CFE nº 23/1973.

morreram por sua oposição ao regime, ensinar arte, um conhecimento potencial para o exercício da liberdade e da expressão poderia ser um contrassenso. No entanto, a autora afirmou que nesse contexto “a disciplina educação artística também objetivou o controle social” (SUBTIL, 2012, p. 129).

No Paraná, com as eleições de 1982, José Richa (PMDB) assumiu o governo com uma proposta de oposição aos militares e de uma educação libertária. No entanto, a aproximação com conteúdos de instituições religiosas afastou um pouco a proposta educacional desse projeto. A proposta educacional mesclava valores da pedagogia histórico-crítica e de uma formação de um “espírito humanizado”, mas sem uma proposta curricular emitida pela SEED (NODA, 2014, p. 61-64).

No ano de 1987 quem assumiu o Governo do Estado foi Álvaro Dias (PMDB). Na lógica desse governo, o Estado deveria ser gerido como uma empresa, por outro lado, a proposta educacional vinculada à pedagogia histórico-crítica foi mantida (NODA, 2014). Esse governo foi marcado por greves longas (particularmente pela reposição salarial em um momento de alta inflação) e violência contra os professores, que são lembradas e descomemoradas anualmente até a atualidade.

Segundo Noda (2014) entre maio e novembro de 1988 ocorreram reuniões descentralizadas sob o comando da SEED e com a participação de docentes de todo o Estado, representantes de universidades e do Conselho Estadual de Educação. Como resultado desse trabalho, que foi realizado por equipes de cada área do conhecimento, ainda em 1988 foi publicado o documento “Reestruturação do Ensino de 2º Grau”.

Não se teve acesso a esse documento, embora tenha sido realizada uma busca considerável para obtê-lo³¹. Porém, a partir do trabalho de Silva (2007) foi possível observar que o ensino de arte foi inserido nas grades curriculares do Estado. A Educação Artística consta em um campo denominado “Artigo 7º”, fazendo referência à Lei nº 5.692/1971, juntamente com a Educação Física, Programa de Saúde e Ensino Religioso. A carga horária destinada a ela no 2º Grau foi de 1 hora-aula na primeira série, e esse dado está presente nas grades curriculares dos anos 1988, 1989, 1993, 1994, 1996 e 1997 (SILVA, 2007).

³¹ Por aproximação é possível inferir, mas não afirmar, que a proposta da “Reestruturação do Ensino de 2º Grau” tenha seguido a mesma pedagogia histórico crítica que foi assumida no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, publicado em 1990. Esse documento era destinado da pré-escola a 8ª série.

Cabe ressaltar que a partir de 1991 o governo do Estado estava sob o comando de Roberto Requião (PMDB), que permaneceu até abril de 1994. Em seu governo a educação foi afirmada como setor prioritário, entretanto, várias de suas propostas nessa área não foram cumpridas. Além disso, outras ações governamentais foram realizadas em atendimento ao Plano Decenal de Educação para Todos, vinculado ao Banco Mundial (NODA, 2014).

Stori (2011) afirmou que o Estado mínimo passou a ser a concepção norteadora das ações estatais a partir da década de 1990, e que essa visão vai ter impacto no ensino de arte. A autora ainda esclareceu:

É interessante ressaltar que durante o governo de Roberto Requião, do PMDB, no Paraná, o governo federal era regido por Itamar Franco também do PMDB e que, durante a ditadura, fora o partido de oposição. Entretanto, as ações desses governos tanto a nível estadual quanto a nível federal nos permitem dizer que estiveram de acordo com uma aproximação ao neoliberalismo, que pode ser verificado explicitamente nas gestões posteriores, também nos dois níveis. Tal aproximação tem um impacto significativo na maneira como conduzem as políticas para educação e finalmente, para o ensino de Arte/música na escola (STORI, 2011, p. 49).

Em 1992 foi publicado o documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, redigido com assessoria de Moacir Gadotti e de Eronita Silva Barcelos. Esse documento foi construído a partir de 53 dossiês de escolas públicas paranaenses indicadas pelos Núcleos Regionais. Conforme afirmou Stori, não há uma proposta clara para o ensino de arte nesse documento.

Já em relação à disciplina de Educação Artística, a informação expressa nesse documento apenas relata as experiências de pintura, apresentações musicais, danças, fanfarras, confecções de instrumentos, iniciação musical, dramatização com teatro de bonecos e representações do cotidiano (PARANÁ, 1992b, p. 25) realizadas pelas escolas analisadas no processo (STORI, 2011, p. 53).

Stori (2011) também sintetizou as três gestões peemedebistas no governo do Estado do Paraná. Para a autora

[...] a primeira gestão [governo José Richa] foi mais democrática, até mesmo em vista do momento histórico e político em que ocorreu. A gestão de Álvaro Dias, por outro lado, caracterizou-se pelo autoritarismo na tomada de decisões em relação à educação. Já Roberto Requião (gestão 1991-1994) apresentava sua proposta como uma nova era na educação [...] (STORI, 2011, p. 51).

Entre os anos de 1995 e 2002, o governo estadual esteve sob a gestão de Jaime Lerner (PDT/PFL), e o governo federal sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Essas administrações foram marcadas por ampla

privatização/concessão de serviços de responsabilidade do Estado, como a telefonia e as estradas rodoviárias. Na educação não foi diferente.

Nesse período (particularmente entre 1997 e 2000), no governo federal foram publicados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais, enviados diretamente à casa dos professores. Os documentos curriculares paranaenses que estavam em vigor anteriormente não chegaram a ser totalmente implementados por falta de suporte financeiro, político e administrativo (NODA, 2014, p. 82). Cabe lembrar que, conforme foi exposto anteriormente, em 1996 havia sido aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. O parágrafo 2º do artigo 26 da LDB ficou assim redigido: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

O caráter amplo da legislação não deixou claro nem que áreas da arte, e nem em que séries do Ensino Médio o ensino de arte deve estar presente. Alguma clareza sobre a arte no Ensino Médio veio com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999. Cabe ressaltar que os PCNEM não têm caráter legal, portanto, cabia aos sistemas adotarem ou não a proposta.

Os PCNEM foram publicados em quatro partes: Parte I - Bases Legais, Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essas áreas foram organizadas tais como as DCN de 1998. No documento Bases Legais (BRASIL, 2000a), está claro o atendimento às quatro premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Nos PCNEM – Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias são apresentadas 10 competências gerais para a área, e para a Arte são descritas quatro. As áreas a serem trabalhadas em Arte são mencionadas no subtítulo Conhecimento de Arte:

Por meio de práticas sensíveis de produção e apreciação artísticas e de reflexões sobre as mesmas nas aulas de Arte, os alunos podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se, nessa área, de saberes culturais e contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos. Nas aulas de Arte, há diversos modos de aprender sobre as elaborações estéticas presentes nos produtos artísticos de **música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais** e sobre as possibilidades de apreciação desses produtos artísticos nas diferentes linguagens (BRASIL, 2000b, p. 48, grifo nosso).

Conforme foi dito acima, a educação também foi objeto de desresponsabilização por parte do Estado. No âmbito federal, especialistas foram contratados para a redação, e consultores para a avaliação dos PCNEM, praticamente sem diálogo com a sociedade. E no âmbito estadual, a contratação de professores se dava por meio da Paranaprevidência (pessoa jurídica de direito privado), e as formações em serviço ficaram a cargo de empresas terceirizadas, que realizavam um trabalho de cunho motivacional. Eram realizadas em Faxinal do Céu, na Universidade do Professor (STORI, 2011).

Stori ainda afirmou que no Estado do Paraná “[...] a influência exercida pelos PCN e pelas capacitações ocasionou a perda da referência do que eram, para os professores, os conteúdos próprios da disciplina de Arte [...]” (STORI, 2011, p. 66). Em seu levantamento, a autora verificou que os PCN ainda estavam presentes nas escolas em 2010.

Retoma-se o trabalho de Silva (2007) para tratar da grade curricular do Ensino Médio paranaense. Nos quadros apresentados pela autora, o componente curricular Arte, inserido na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, esteve com uma hora-aula na 1ª e 2ª séries no ano de 1999. Já nos anos 2001 e 2002 a Arte, inserida na mesma área, teve duas horas-aula apenas na 3ª série.

Note-se que os quadros apresentados por Silva (2007) confirmam essa instabilidade do componente curricular Arte no currículo do Ensino Médio. A título de exemplo, o componente curricular Educação Física teve três horas-aula nas três séries do EM nos anos 1988, 1989, 1993, 1994, 1996 e 1997 (contra uma hora-aula de Educação Artística, apenas na 1ª série). Duas horas-aula na 1ª e 2ª séries, e uma hora-aula na 3ª série, em 1999. Duas horas-aula nas três séries em 2001 e em 2002.

Cabe lembrar, porém, que conforme foi afirmado na seção anterior, o projeto educacional desse período reproduziu a dualidade estrutural, e manteve uma preocupação de preparação para o trabalho, embora o discurso textual fosse o de preparação para a vida.

Entre os anos 2003 e 2010, sob a presidência de Lula (PT), o governo do Paraná esteve a cargo de Roberto Requião (PMDB). Nesse período a formação de professores passou a ocorrer nas áreas específicas da arte: música, teatro, dança e artes visuais. Entretanto, o componente curricular manteve-se amplo. O então governador, “assumindo uma posição contrária à política neoliberal, retoma a gestão dos setores terceirizados e é nesse contexto que se dá o início da elaboração das

Diretrizes Curriculares Estaduais” (STORI, 2011, p. 72). A discussão para as Diretrizes até a publicação final do documento ocorreu entre 2003 e 2008 e, segundo o governo, contou com a participação dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Porém, antes de sua aprovação, a orientação era seguir o Currículo Básico do Estado do Paraná, em negação aos PCN.

Nessas Diretrizes foi assumida uma organização do currículo por disciplinas, e a perspectiva teórica adotada (embora não explícita) foi o materialismo histórico e dialético (STORI, 2011, p. 82). O documento é dividido em duas partes: uma geral, com discussões válidas para todas as disciplinas, e uma parte específica, por componente curricular.

Na parte específica para a Arte, há uma exposição sobre a história do ensino de arte no Brasil, sobre os fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos estruturantes, encaminhamento metodológico, avaliação e referências. A arte foi assumida como fonte de humanização, com vistas a superar o processo de alienação do ser humano.

Os conteúdos estruturantes foram organizados em três partes: elementos formais (elementos básicos de uma obra de arte), composição (refere-se à organização dos elementos formais em um trabalho artístico) e movimentos e períodos (tratando do aspecto histórico e social da arte).

O encaminhamento metodológico previu que o trabalho da/o professora/or de Arte contemple momentos de teorização, de apropriação dos conhecimentos teóricos relativos à arte (teorizar), apreciação da arte (sentir e perceber), e trabalho artístico (trabalho efetivamente prático em arte). Há uma preocupação de que na etapa do Ensino Médio a abordagem não seja exclusivamente teórica, mas que contemple os três eixos apontados. A proposta de avaliação é de que ela seja diagnóstica e processual, isto é, deve servir para determinar o planejamento do professor a partir do que for levantado, e deve ocorrer em todo o desenvolvimento das aulas.

Foi durante a gestão de Requião (PMDB) que foi proposta a equidade entre os componentes curriculares, que não poderiam ter menos do que duas horas-aula, e mais do que quatro horas-aula. Nesse período, a Arte esteve em todas as séries do Ensino Médio com duas horas-aula em cada.

No nível Federal, após muita mobilização da comunidade de músicos e professores de música, foi aprovada a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008a). Essa Lei incluiu o parágrafo 6º no artigo 26 da LDB, que ficou assim apresentado: “A música

deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008a). Ressalte-se que o §2º é que o que trata do componente curricular Arte.

Carlos Alberto Richa (PSDB – 2011-2018) assumiu o governo do Paraná em 2011, e sua gestão foi marcada por inúmeras greves docentes. A proposta das DCE não foi negada, mas houve mudanças na matriz curricular com especial impacto para a disciplina de Arte. Nesse governo neoliberal e gerencialista houve preocupações com os índices educacionais medidos a partir de avaliações de larga escala, e a Arte teve sua carga horária reduzida em várias escolas. Havia escolas com duas horas-aula em apenas uma série, havia escolas com duas horas-aula em duas séries, e havia escolas com duas horas-aula de Arte nas três séries, gerando uma heterogeneidade nesse sentido.

Em 2012 foi publicado o “Caderno de Expectativas de Aprendizagem” (CEA). Esse caderno é iniciado com a “Carta do Secretário”, assinada pelo então Secretário de Estado da Educação Flávio Arns. Nessa Carta afirma-se que o CEA foi elaborado de forma participativa em 2011, tendo sido considerado um avanço para a “transformação da realidade [das] [...] escolas” (PARANÁ, 2012a, p. 3).

Quanto ao conteúdo do CEA, após a Carta consta um texto sobre o documento assinado pela Superintendente da Educação, Meroujy Giacomassi Cabet, e pela Chefe do Departamento de Educação Básica, Maria Cristina Theobald. Nesse texto, afirmou-se a necessidade de continuidade do trabalho de implementação das DCE. Afirmaram as signatárias que as Expectativas de Aprendizagem

[...] expressam aquilo que é essencial ao aluno conhecer ao final de cada ano do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio, dentro de cada conteúdo básico definido nas Diretrizes. Por se referirem a esses conteúdos, as Expectativas são amplas, e se apresentam como um norte, um objetivo final a ser atingido, uma vez que é prerrogativa da mantenedora definir o desenvolvimento básico esperado para todos os alunos, em todos os anos (PARANÁ, 2012a, p. 5).

Na parte específica da Arte, afirmou-se que o documento visa possibilitar enriquecer a prática docente. Reforçou-se a possibilidade de o professor trabalhar a partir de sua área de formação no nível de graduação e, sendo possível, abordar outras áreas da arte. Por outro lado, faz referência à Lei que instituiu a obrigatoriedade da abordagem dos conteúdos de música em todos os níveis da Educação Básica (ainda que o professor não tenha formação).

Stori (2020) analisou os CEA em comparação com as DCE e concluiu que

Ao ler os CEA observa-se que se trata de uma versão análoga ao anexo presente nas DCE. Enquanto nas DCE os conteúdos são apresentados por área da arte, e por série, os CEA apresentam quadros por série, com linhas para cada uma das áreas da arte. Em termos de conteúdo a variação é muito pequena para a área de Arte. Observa-se que, ao restringir-se aos conteúdos, o documento retirou a ênfase nos procedimentos metodológicos, os quais podem ser considerados um avanço da proposta de humanização das DCE. Isto é, aparentemente, retira-se a ideologia da proposta curricular, como se a educação fosse pretensamente neutra (STORI, 2020, p. 12).

A análise da autora vem ao encontro do que foi o governo Beto Richa, preocupado com números, enfatizou aspectos práticos negando o conteúdo mais amplo das DCE.

Foi enquanto Beto Richa estava no Governo do Paraná que a BNCC para toda a Educação Básica foi discutida e aprovada em nível Federal. A BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b) reiterou a LDB nº 9.394/1996 e previu o aprofundamento do Ensino Fundamental. É importante citar que nesse documento uma das competências é “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018b, p. 9).

O texto da BNCC do Ensino Médio inicia no tópico “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica” (BRASIL, 2018b, p. 461) afirmando que há excesso de componentes curriculares nessa etapa da educação, e que esse seria um dos fatores do afunilamento do número de adolescentes e jovens que se matriculam e permanecem no Ensino Médio. Ainda, o documento é explícito ao afirmar que não há referência direta a todos os componentes curriculares do modelo universalista de currículo, adotado na atualidade (BRASIL, 2018b, p. 467).

Em relação à especificidade da área de Linguagens, o documento expressa que a mesma deve ocorrer em articulação com o ensino fundamental, a qual

está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018b, p. 470).

Citando diretamente as DCN de 2012, a proposta pretende ser inovadora ao propor o rompimento “com a centralidade das disciplinas dos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2018b, p. 471). Para isso, propõe-se que sejam “criadas situações de trabalho colaborativas”, por meio de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, e núcleos de criação artística (BRASIL, 2018b, p. 472).

Um importante avanço para o ensino de Arte foi conseguido em 2016 com a aprovação da Lei Federal nº 13.278 de 2016 (BRASIL, 2016). Mais uma vez a LDB foi alterada em defesa do ensino de arte escolar. O parágrafo 6º do artigo 26 passou a ter uma nova redação, incluindo as artes visuais, a dança e o teatro à área da música, que já constava nesse parágrafo.

Durante o ano de 2018 houve grande movimentação de professoras/es de Arte a fim de assegurar o espaço da Arte na BNCC. Em notícias nos sites da Folha (BÉRGAMO, 2018), Isto É (BRASIL, 2018) e EBC (TOKARNIA, 2018), há menção de que o Movimento Arte na Escola teria entregado um documento ao conselheiro Ivan Siqueira (Vice-presidente do CEB/CNE) defendendo o espaço da Arte na BNCC do Ensino Médio. A justificativa dessa ação é o fato de que, uma vez que essa BNCC ainda não havia sido homologada pelo Conselho Nacional de Educação, haveria espaço para alterações na direção da defesa do espaço da Arte na formação dos estudantes secundaristas.

Houve entendimento de que a Arte não tem espaço garantido nessa BNCC, assim o Movimento apresentou algumas reivindicações: a) obrigatoriedade do ensino da Arte no Ensino Médio como área de conhecimento. Isso possibilitaria a criação de um novo itinerário formativo para tratar exclusivamente das expressões da Arte (música, teatro, dança, artes visuais); b) retirada da dança do componente Educação Física, e sua inclusão no componente curricular Arte; c) exigência da formação específica para a docência na área de Arte. Os dados apresentados pelo Movimento dão conta de registrar que apenas 6% dos cerca de 557 mil professores atuantes neste componente curricular têm formação em alguma área da Arte; d) além da dança, artes visuais, teatro e música, a fotografia e o audiovisual integrariam esse componente curricular; e) garantia de duas horas aula de Artes semanais nos três anos do Ensino Médio.

Foram apresentados também dois argumentos para a ação do Movimento: a clareza na BNCC do Ensino Médio contribuiria para a organização dos currículos de formação de professores de Arte; e a inclusão inequívoca da Arte na BNCC garantiria “amplo direito à arte e cultura e gerar uma maior inclusão no crescente mercado da economia criativa” (ARTE NA ESCOLA, [2018?]).

Esse documento contou com a participação das seguintes associações: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (Abrace), Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (Anda), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Rede de Produtores Culturais da Fotografia no Brasil (RPCFB) (ARTE NA ESCOLA, [2018?]).

Em carta da FAEB ao CNE, publicada em 15 de maio de 2018 consta a seguinte menção:

Por fim e para que a BNCC (nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) seja implementada adequadamente do ponto de vista legal, ético e epistemológico, reivindicamos:

- A abertura de mais concursos para o componente curricular Arte, nas capitais e nos municípios do interior dos estados.
- Especial atenção para a atuação de arte-educadores em contextos de educação indígena, quilombola e do campo.
- Garantia da presença de professores com a devida formação nas licenciaturas do campo da Arte – Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro – em projetos interdisciplinares e em projetos integrados, nos quais os conhecimentos do campo das artes sejam demandados (FAEB, 2018).

Não obstante possa ser visto tamanho movimento, tanto nas novas DCNEM quanto na BNCC a Arte perdeu a garantia de sua presença individual no currículo do EM. Observa-se que se ela estiver inserida na área Linguagens e suas Tecnologias e, desde que se objetive o atendimento das competências e habilidades específicas, a situação estará legalizada, dependendo então da organização curricular desenvolvida nos Estados.

Em relação à história recente e às perspectivas futuras para o ensino de Arte no Estado do Paraná sob o governo de Ratinho Júnior³² (PSD) desde 2019, a partir

³² O governo Ratinho Júnior (PSD) foi definido por Mendes, Horn e Rezende (2020) como um governo de políticas liberais e pragmatismo gerencial. Citando Ball (2009), Hypólito (2011) apresentou as tecnologias da reforma educacional (mercado, gestão e performatividade) e afirmou que “essas tecnologias operam no sentido de criar, como posições de sujeito: consumidores, produtores e empreendedores (mercado); gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes (gestão);

de um processo aligeirado que pretendeu ser democrático que deu oportunidade de participação popular em um curto espaço de tempo no ano de 2021, foi produzido o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021b). Também foi publicado o Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná (PARANÁ, 2021a) com inúmeros quadros divididos por trimestres e por séries para cada área, acompanhando o texto da BNCC para o EM.

Outro documento publicado, foi a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 (PARANÁ, 2021c). Particularmente, nesse último documento, são apresentadas as grades curriculares para o Ensino Médio, a serem adotadas no ano letivo de 2022³³. Em vídeo transmitido pela SEED em 17 de dezembro de 2021 (ORGANIZAÇÃO, 2021), mesma data da Instrução Normativa, os apresentadores buscaram deixar claro que os professores terão a identidade de suas disciplinas mantidas na nova organização curricular.

A nova organização curricular está dividida em três partes: Formação geral básica, Parte flexível obrigatória e Itinerário formativo integrado. Na Formação Geral Básica a Arte figura na área Linguagens e suas Tecnologias com duas horas-aula na primeira série. Para ter Arte nos três anos do EM a/o estudante terá que optar por Itinerários Formativos que sejam da área de Linguagens e suas Tecnologias. Caso contrário, o conhecimento de Arte será abordado especificamente apenas na 1ª série. Enfim, essa é a perspectiva que se tem para o ensino de Arte na atualidade no Estado do Paraná.

O objetivo desta seção foi contextualizar brevemente o ensino de Arte desde a Lei nº 5.692/1971. Muitos meandros e disputas foram deixados de lado, porque se entendeu que as características e os contextos da inserção da arte nesse período eram mais importantes do que esmiuçar e detalhar os debates políticos.

Nesse sentido, a história do ensino de Arte nos últimos 50 anos demonstra idas e vindas, mas em geral, com prejuízo a esse ensino na formação das/os

sujeito comparável e aterrorizado (performatividade). No sentido de prover uma disciplina: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado); eficiência, eficácia e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade). Em termos de definir valores: competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade). Seriam esses os princípios norteadores na lógica gerencial, e que estariam presentes no governo Ratinho Júnior (PSD).

³³ Em dezembro de 2020 foi emitida a Instrução Normativa Conjunta nº 11/2020 (PARANÁ 2020) com a Matriz Curricular para o Ensino Médio, a ser implementada em 2021. Nessa Instrução a disciplina de Arte constou em todas as séries do Ensino Médio, com uma hora-aula, havendo ganhos e perdas de carga horária no cômputo final desse nível de Ensino nas escolas paranaenses.

estudantes do Ensino Médio. Conforme pode ser observado as perspectivas futuras também não são promissoras do ponto de vista dos documentos oficiais tanto federais quanto estaduais, haja vista que a arte não é uma área prioritária na formação humana dos sujeitos na sociedade capitalista.

Tendo apresentado os pressupostos teóricos e metodológicos, bem como os aspectos histórico a respeito do ensino de Arte no Ensino Médio, o próximo capítulo será destinado a apresentar o percurso metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Já foi apresentado no Capítulo 1 que a teoria e método utilizado na presente pesquisa é o materialismo histórico e dialético. Esse referencial foi assumido como perspectiva epistemológica e como posicionamento epistemológico. Já em relação ao enfoque epistemológico buscou-se coesão entre o problema da pesquisa, o referencial teórico epistemológico adotado, os procedimentos metodológicos utilizados, e que possibilitaram o desenvolvimento de análises para a elaboração da síntese expressada nos resultados e conclusões.

Também foi afirmado que as categorias do método utilizadas foram fenômeno e essência, práxis, mediação, contradição, universal-particular-singular e totalidade. Contudo, essas categorias mais gerais não foram suficientes para o desvelamento do objeto. Foi verificado que a partir de uma lógica própria o ensino de Arte no Ensino Médio se estruturou por meio de duas categorias de conteúdo.

Assim, neste capítulo serão apresentadas as categorias de conteúdo, os procedimentos metodológicos, e a revisão de literatura. Em relação às categorias de conteúdo, será apresentada uma discussão sobre as duas categorias encontradas. Já na seção referente aos procedimentos metodológicos serão apresentadas as escolhas e justificativas relacionadas à pesquisa empírica, realizada por meio da análise de documentos oficiais, e a partir das entrevistas com docentes que atuam em diferentes funções na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Por fim, como parte do processo de pesquisa, será apresentada a revisão de literatura.

2.1 CATEGORIAS DE CONTEÚDO

Tendo em vista que as categorias de análise estruturam o objeto e permitem a identificação do movimento dialético e, dada a singularidade do ensino de Arte no Ensino Médio, observou-se que dois grandes temas imergiram na apreciação dos dados. Entendeu-se que tais temas particulares do objeto possibilitavam a mediação com a universalidade na análise empreendida.

Nesse sentido, as falas docentes e os documentos estudados permitiram que se chegasse a duas grandes categorias de conteúdo: gestão do ensino de Arte e trabalho docente. Integram essas categorias algumas subcategorias, também decorrentes dos dados.

A partir da categoria gestão do ensino de Arte, foram constatadas as relações das/os docentes com a SEED, com o NRE, e com a equipe pedagógica de suas escolas. As relações com a SEED e o NRE foram agrupadas na subseção Gestão Educacional. E as relações com a equipe pedagógica, na subseção Gestão Escolar e na subseção Gestão Escolar – a presença da Arte no Ensino Médio

Em relação à categoria trabalho docente, foram identificadas duas subcategorias de análise: organização do trabalho pedagógico, e abordagem pedagógica. Ambas com subdivisões. Na subcategoria organização do trabalho pedagógico, foram analisados e registrados os dados relativos ao planejamento, às fontes utilizadas pelas/os docentes no ato de planejar e a utilização do livro didático de Arte. Já na subcategoria abordagem pedagógica, identificou-se a utilização de documentos curriculares pelas/os docentes, o encaminhamento metodológico dado pelas/os professoras/es de Arte, os limites encontrados na docência em Arte no Ensino Médio e a abordagem das áreas da Arte e sua relação com a questão da polivalência.

Dito isso, esclarece-se que nesta seção será apresentada uma breve discussão sobre as duas categorias de conteúdo identificadas na análise dos dados, iniciando pela gestão do ensino de Arte, e finalizando com o trabalho pedagógico.

Como será visto no Capítulo 3 desta Tese, a gestão acabou por ser um determinante no desenvolvimento do trabalho das/os professoras/es de Arte no Ensino Médio. Daí a necessidade de compreender melhor essa categoria.

Vieira (2007) buscou articular três temas relacionados: políticas, gestão e educação básica. Em uma abordagem que pode ser aproximada ao que Poulantzas observou em relação ao Estado, Vieira (2007) afirma que não há distanciamento entre os formuladores e os executores das políticas públicas, mas que esse processo envolve disputas, negociações e contestações entre a sociedade política e a sociedade civil.

Dessa maneira, as escolas não são um receptor inerte das políticas educacionais, mas como alerta a autora, a análise das políticas para a educação “deve alcançar a escola e seus agentes e, em um movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar” (VIEIRA, 2007, p. 58, grifo da autora).

Dando continuidade à discussão a autora expõe três dimensões que integram a gestão pública: “o valor público, as condições de implementação e as condições

políticas” (VIEIRA, 2007, p. 58). O valor público diz respeito ao que é considerado importante numa política. Por exemplo, ao preconizar a gestão democrática do ensino público no inciso VI, do artigo 206 (BRASIL, 1988), os membros da Assembleia Constituinte instituída atribuíram valor, importância, ao processo democrático na gestão escolar. Já no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os legisladores enfatizaram a participação das/os docentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Na medida em que a gestão democrática precisa ser implementada há necessidade de pensar em sua operacionalização. Assim, a política que visa sua operacionalização se materializa na gestão.

Essa política precisa, no entanto, de condições para se efetivar. Se não forem dadas as condições de implementação (inclusive em relação aos aspectos humanos e financeiros), inevitavelmente, tal política ficará somente no âmbito textual. Não se tornará realidade. Mas não somente isso. Para a efetivação de uma política há necessidade de aceitação de tal projeto. A identidade dos sujeitos envolvidos não é anulada nesse processo. Seus esquemas de valores continuam determinando seus pensamentos e práticas.

Portanto, conforme afirma Vieira, “por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas)” (VIEIRA, 2007, p. 59). Diante do que foi exposto, pode-se agora abordar dois tipos de gestão, que foram identificados na análise dos dados: a gestão educacional e a gestão escolar.

Conforme asseveraram Rodrigues e Santos, a gestão educacional

está situada no nível macro da Educação no qual se encontram os órgãos superiores dos sistemas de ensino e as políticas públicas destinadas aos mesmos. Já a Gestão Escolar, estando em nível micro, encontra-se no âmbito das escolas. Pode-se dizer que ambas são distintas, porém interligadas entre si, pois articulam suas ações em busca dos mesmos objetivos em comum: a formação de qualidade para a população (RODRIGUES; SANTOS, 2011, p. 119).

Assim, entende-se que as políticas elaboradas pela União e gestadas no Paraná, ou desenvolvidas e gestadas pelo governo do Estado, e cujo destino seja a educação pública, dizem respeito ao âmbito da gestão educacional. Por essa razão, as relações das/os docentes com a SEED e com o Núcleo Regional de Educação, como seu braço gestor local, foram o objeto de análise dessa subcategoria. Por outro lado, as relações das/os professoras/es com a equipe pedagógica relacionadas ao

que ocorre no espaço escolar, como orientações recebidas para o desenvolvimento do trabalho docente, foram abordadas na subcategoria de gestão escolar.

Conforme afirmado a segunda categoria levantada foi o trabalho docente. Essa questão é discutida na literatura por autores como Basso (1998), Hypólito (2011), Costa (2013) e Gatti (2017). Identificou-se nessa literatura que o trabalho docente se relaciona à autonomia, à práxis, à jornada de trabalho, à remuneração, à formação, à estrutura da carreira e à infraestrutura física e pedagógica. Gatti (2017) afirmou que o trabalho docente no espaço escolar

[...] diz respeito a ações e intervenções, que são práticas culturais, as quais se ancoram em domínio de conhecimentos específicos em interface com conhecimentos didáticos, em formas de comunicação adequadas às etapas de desenvolvimento humano, ancorados em uma cultura geral, estabelecendo relações pedagógicas com sensibilidade cognitiva, tendo e favorecendo a construção de atitudes éticas (GATTI, 2017, p. 733).

Isto é, o trabalho docente também diz respeito aos conhecimentos mobilizados em sala de aula para que se atinja o objetivo do ensino e da aprendizagem adequado às/aos estudantes a que esse processo se destina.

Basso (1998), por sua vez, afirmou que o trabalho docente deve ser visto em sua totalidade, e que essa não é uma soma de partes, mas que seus aspectos próprios se relacionam entre si dialeticamente. Portanto, sua análise

[...] pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor (BASSO, 1998).

Nesse sentido, tratando-se das condições de trabalho, pode-se afirmar que para o desenvolvimento do trabalho docente em uma sociedade capitalista incorrem diversos limites, particularmente se a lógica estatal do ensino público estiver vinculada ao gerencialismo. Dessa maneira, em cada aspecto próprio do trabalho docente os limites estarão presentes influenciando a sua prática.

Hypólito (2011) afirmou que as condições de trabalho têm sido precarizadas ao longo dos anos. O trabalho das/os docentes tem sido intensificado em sua relação com “o tempo, o ritmo e a carga de trabalho” (HYPÓLITO, 2011, p. 70). Segundo o autor atividades antes desenvolvidas por outros sujeitos, como por exemplo pela secretaria das escolas, com a era da informação passaram a ser desenvolvidas pelas/os professoras/es.

A hora-atividade correspondente a um terço ainda não está garantida na prática das/os professoras/es, embora esteja estabelecida em Lei (BRASIL, 2008b). Muitas atividades são desenvolvidas além do tempo que as/os docentes passam no espaço escolar, ampliando sua jornada e sua carga de trabalho. O cumprimento da estratégia 17.3 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que preconiza que a/o docente deva vir a trabalhar em somente um estabelecimento escolar, no caso particular da Arte, ainda está distante.

As/os docentes ainda sofrem com a remuneração inadequada em relação à formação em nível superior, se comparada a outras atividades profissionais com qualificação no mesmo nível (COSTA, 2013), não pagamento do direito constitucional de reposição inflacionária, ataques do Poder Executivo à sua carreira. Também, no Estado gerencial a lógica da eficiência e do controle os pressiona no desenvolvimento de atividades (muitas vezes extras) para o atingimento de metas.

Basso (1998), contudo, ressalva o controle exercido pelos gestores no espaço da sala de aula. Para o autor a particularidade do trabalho exercido em sala de aula é de difícil controle, o que garante a autonomia do professor:

Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc. com pretensão de controle de seu trabalho. O controle, portanto, é de difícil execução no âmbito da sala de aula, permanecendo a autonomia do professor neste espaço. O controle pode efetivar-se muito mais pela formação aligeirada do professor - por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático - do que por outras vias (BASSO, 1998).

Costa (2013), por outro lado, afirmou que as/os professoras/es têm trabalhado em escolas com espaços precários, ausência de laboratórios, de bibliotecas, de quadras de esportes, de internet. A fala de Hypólito (2011) se somou ao tratar, também, da falta de recursos humanos para atividades de apoio pedagógico.

Enfim, com tanta complexidade, com tantas demandas e com tantos limites, a/o professora/or está nas escolas para ensinar. Por essa razão nesta pesquisa o trabalho docente veio a ser uma categoria de conteúdo, uma vez que as/os docentes relataram como desenvolvem o seu trabalho na disciplina de Arte.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como primeiro procedimento metodológico o projeto da presente pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa, do qual recebeu parecer favorável para sua execução.

Em atendimento à Resolução SEED nº 406 (PARANÁ, 2018b), que dispõe sobre os procedimentos para pesquisas acadêmicas e científicas na SEED e nas unidades vinculadas, também foi submetido à SEED por meio do Núcleo Regional de Ponta Grossa, e tendo sido autorizado o seu desenvolvimento, sobretudo a realização de entrevistas junto às/aos professoras/es e gestoras/es das escolas estaduais.

A pesquisa empírica para desvelamento do objeto incluiu pesquisa documental, particularmente no site da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, onde é possível encontrar diferentes arquivos que regulam a educação pública paranaense, assim como dados referentes às escolas, equipes pedagógicas e professoras/es de Arte lotados em Ponta Grossa.

Para proceder ao recorte relativo à amostra, em julho de 2019 foi realizado o levantamento do número de escolas que ofertam o Ensino Médio regular no município de Ponta Grossa. Na área urbana foram identificadas 45 escolas registradas no portal da SEED. Dessas, 29 escolas ofertam Ensino Médio regular, isto é, não foi considerada a oferta por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), escola no campo, ou do ensino profissionalizante integrado.

A localização dessas escolas foi disposta num mapa da cidade de Ponta Grossa a fim de determinar a sua posição geográfica no município. Também foram levantados o número de turmas de Ensino Médio, e o número de matrículas de cada escola.

Igualmente, foram levantadas as/os docentes ministrantes da disciplina de Arte do Ensino Médio nessas escolas a partir do site da SEED. Uma busca no portal de pesquisa do Google e, eventualmente na Plataforma Lattes, possibilitou encontrar dados da vida profissional da maioria dessas/es docentes, como formação em nível de graduação, instituição, ano de formação, eventual pós-graduação, e outras formações que pudessem ser úteis, como atividades artísticas desenvolvidas, graduações diversas da Arte etc.

Nessa etapa foi possível encontrar o nome de 44 docentes que trabalham com Ensino Médio, dentre as/os 90 docentes que atuavam em Ponta Grossa na época do

levantamento. Cabe observar que esse número sempre é flutuante, haja vista que as/os professoras/es saem de licença, pedem exoneração, ocupam cargos administrativos, entre outros, demandando a contratação de profissionais por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS) para preencher as vagas vacantes.

A escolha das escolas e docentes, finalmente, contemplou todas as regiões da cidade, assim como a área central. Foram escolhidas/os 14 docentes atuantes em 14 escolas para serem entrevistadas/os. Essa amostra corresponde a 31,8% do total de docentes atuantes no Ensino Médio, e 48,3% do total de escolas que ofertam essa etapa da educação. Em relação ao gênero foram entrevistadas oito professoras e seis professores.

A fim de compreender melhor as mediações e contradições, também foram realizadas entrevistas com professoras/es da equipe pedagógica. Foram escolhidas cinco escolas, situadas nas quatro regiões da cidade e área central. Nessas escolas as pedagogas atuantes no Ensino Médio foram entrevistadas, assim como as diretoras ou vice-diretora, e os diretores. Portanto, além das 14 entrevistas com professoras/es de Arte, foram realizadas cinco entrevistas com pedagogas e cinco entrevistas com diretoras/es.

Ainda, com o intuito de contemplar os aspectos da gestão educacional relativa ao objeto pesquisado, foi realizada também uma entrevista com a professora coordenadora da equipe de tutoria no NRE de Ponta Grossa. A equipe de tutoria foi criada no atual governo Ratinho Júnior (PSD) em substituição à equipe de Educação Básica e tem atuado como braço gestor do Núcleo Regional nas escolas.

A amostra foi selecionada com base em alguns critérios. Pretendeu-se contemplar docentes que atuassem em escolas localizadas nos diferentes bairros de Ponta Grossa, assim como no centro. Uma das escolas foi escolhida por reunir o maior número de professores de Arte da cidade. Buscou-se contemplar docentes com formação em artes visuais, música ou teatro, ainda que alguns tenham concluído sua formação inicial em cursos de Educação Artística, com ênfase em alguma dessas áreas da Arte.

Assim, das/os 14 docentes selecionados, oito professoras/es têm formação nas artes visuais, cinco professoras/es têm formação em música, e um professor tem formação em teatro. Ressalte-se que não há professoras/es com formação em dança atuantes no Ensino Médio público ponta-grossense, o que impossibilitou incluir essa área entre as/os docentes entrevistadas/os.

O tempo de formação no nível de graduação também foi um dos critérios de seleção. Há docente recém-formada, como também há docente com 18 anos de formação. Em 2019 (ano da coleta de dados) as/os professoras/es tinham entre 5 e 13 anos de formados, haja vista terem se formado entre os anos de 2006 e 2014. A formação no nível de pós-graduação também foi considerada na seleção de docentes. Na amostra, há professoras/es especialistas, mestrandos, mestres, doutorando e doutora, além de docente que participou do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)³⁴.

Ainda, a carga horária de Arte ministrada pelas/os docentes também foi considerada na seleção das/os entrevistad/asos. Das/os 14 docentes, um docente ministra 16 horas-aula no Ensino Médio, um ministra 14 horas-aula, cinco ministram 12 horas-aula, um docente ministra 10 horas-aula, um docente ministra 8 horas-aula, dois ministram 6 horas-aula, e três ministram 4 horas-aula no Ensino Médio.

Observa-se que, embora seja feita uma seleção dentro do universo de docentes de Arte e do universo de escolas que ofertam o Ensino Médio, esse recorte particular faz parte da totalidade relativa ao que se pretende conhecer. Portanto, de modo dialético, é possível afirmar que as falas registradas, ao pertencer a uma totalidade, também a expressam e a caracterizam. Ressalve-se, no entanto, as subjetividades e situações intrínsecas aos contextos, as quais podem determinar as falas das/os docentes.

Assim, as concepções e práticas identificadas não estão presentes somente junto aos sujeitos entrevistados, mas, também, nas concepções e práticas de professores da rede pública estadual, de modo geral. Tal recorte, porém, não exclui que as falas nas entrevistas têm limites e, portanto, na realidade concreta, podem haver concepções e práticas não contempladas pela presente pesquisa uma vez que esta não é censitária.

Para melhor visualização segue abaixo um quadro com o nome dado às/aos docentes, e às escolas em que atuam, assim como sua área de formação no nível de graduação.

³⁴ O PDE é uma política pública que objetiva possibilitar o diálogo entre docentes do Ensino Superior com docentes da Educação Básica, a fim de desenvolver “atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense” (SECRETARIA, [201-]).

Quadro 1 – Docentes, escolas e formação

DOCENTE	ESCOLA	GRADUAÇÃO
Cher	Sinara Rúbia	Lic. em Música
Cristiane	Dodi Leal	Lic. em Artes Visuais
Edna	Tetrá de Teffé	Lic. em Ed. Art. (Música)
Fábio	Paulo Leminski	Lic. em Música
Gabriela	Gilka Machado	Lic. em Música
Gorete	Machado de Assis	Lic. em Artes Visuais
Marta	Inês Sabino	Lic. em Artes Visuais
Paula	Luís Fernando Veríssimo	Lic. em Artes Visuais
Rodrigo	Greta Benitez	Lic. em Artes Visuais
Sandro	Bianca Santana	Lic. em Música
Sávio	Érico Veríssimo	Lic. em Teatro
Valdir	Ferreira Gullar	Lic. em Artes Visuais
Vitor	Clarice Lispector	Lic. em Artes Visuais
Wanderleia	Jorge Amado	Lic. em Artes Visuais

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ressalta-se que no mês de abril de 2019 foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada. Foi realizado um teste desse instrumento, sendo possível realizar o ajuste em termos de melhor adequação ao tema e objetivos da pesquisa, e do tempo aproximado de uma hora de diálogo. Essa entrevista ocorreu no mês de abril de 2019, e foi incorporada aos dados de pesquisa, uma vez que foram realizados pequenos ajustes para a coleta definitiva, que ocorreu entre os meses de setembro e dezembro do mesmo ano.

A escolha da entrevista semiestruturada se deu porque, além de apresentar um roteiro básico, também dá liberdade à pesquisadora para aprofundar conteúdos que julgue ser importantes na pesquisa, o que é impossibilitado por meio de um questionário ou de uma entrevista estruturada. Gil (2010) denomina a entrevista semiestruturada de parcialmente estruturada. Para o autor, esse instrumento de coleta de dados é utilizado “quando [a entrevista] é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (GIL, 2010, p. 105).

Foram elaborados três roteiros de entrevista semiestruturada a fim de orientar os questionamentos a serem realizados às/aos professoras/es de Arte, às pedagogas,

às diretoras e diretores, e à coordenadora da equipe de tutoria do NRE. Os três roteiros apresentaram questões comuns, como nome, idade, formação no nível de graduação, no nível de pós-graduação e tempo de vínculo na educação pública do Estado do Paraná.

O roteiro utilizado com as/os professoras/es (Apêndice B) foi dividido em dois grandes grupos, quais sejam, o trabalho docente, no qual responderam relativamente ao seu trabalho com a disciplina de Arte, e a gestão do ensino de Arte, no qual responderam sobre a relação entre sua atuação docente e as instâncias superiores, bem como suas avaliações da gestão da educação e/ou do ensino de Arte.

O roteiro utilizado com as pedagogas, diretoras e diretores (Apêndice C), foi dividido em três grandes grupos: gestão, políticas curriculares e sua efetivação, e trabalho pedagógico/ensino de Arte. Quanto à gestão as questões eram relativas às orientações das instâncias superiores, verbas e estrutura das escolas. Já em relação às políticas curriculares e sua efetivação, buscou-se verificar o pensamento dessas/es docentes quanto às orientações curriculares recebidas, assim como as alterações nas políticas para a educação, especificamente a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

Por fim, o roteiro utilizado com a coordenadora de tutoria do NRE (Apêndice D) foi dividido em dois grandes grupos: o trabalho da equipe de tutoria em si, e o Ensino Médio e Arte, particularmente quanto ao diálogo, ações e orientações recebidas e/ou enviadas, referentes à temática.

Todas as entrevistas tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) devidamente assinado, e todos as/os professoras/es entrevistadas/os receberam uma cópia do documento com os dados necessários para suprir suas dúvidas.

Tal como é a prática da entrevista semiestruturada, foi possível incluir outras questões que se fizeram pertinentes, conforme ocorria o andamento das conversas junto às/aos professoras/es. Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas em sua totalidade e cada professora/or recebeu um pseudônimo, de escolha da pesquisadora, a fim de guardar a confidencialidade das falas compartilhados. Da mesma forma, os nomes das escolas em que as/os docentes atuam também foram substituídos a fim de impossibilitar a identificação dos mesmos.

Apresenta-se a seguir um quadro com os pseudônimos atribuídos às/aos docentes de Arte, às pedagogas e às/aos diretoras/es entrevistadas/os, assim como os nomes atribuídos às escolas em que trabalham tais docentes.

Quadro 2 – Docentes e escolas

Docente	Pedagoga	Diretor/a	Escola
Cher	Silvana	Luana	Sinara Rúbia
Cristiane	Juliana	Célia	Dodi Leal
Edna	Márcia	Pedro	Tetrá de Teffé
Fábio	X	X	Paulo Leminski
Gabriela	X	X	Gilka Machado
Gorete	X	X	Machado de Assis
Marta	X	X	Inês Sabino
Paula	X	X	Luís Fernando Veríssimo
Rodrigo	X	X	Greta Benitez
Sandro	X	X	Bianca Santana
Sávio	Lisa	Vinícius	Érico Veríssimo
Valdir	X	X	Ferreria Gullar
Vitor	X	X	Clarice Lispector
Wanderleia	Andreza	Ana	Jorge Amado

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

2.3 REVISÃO DE LITERATURA

Como parte do processo de pesquisa, a revisão de literatura foi realizada em três etapas: em outubro de 2018, a qual foi atualizada em janeiro de 2020, e concluída em novembro de 2021. Foram consultados os seguintes portais da internet: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Banco de Teses da Capes, no portal Scielo, no Portal de Periódicos da Capes e no Sistema de Informação Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, além da página do Observatório do Ensino Médio, vinculada à Universidade Federal do Paraná, na internet.

Os descritores utilizados nas duas primeiras etapas foram: Ensino Médio, Arte e Currículo; Caderno de Expectativas de Aprendizagem³⁵; Diretrizes Curriculares do

³⁵ O Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012a) é um documento publicado pela Secretaria de Estado da Educação em 2012, e objetivou simplificar a proposta das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná, daí sua relevância na revisão de literatura realizada.

Estado do Paraná. Foram incluídos outros descritores, a fim de tentar encontrar trabalhos que pudessem ser incluídos nas categorias anteriormente citadas, como: Ensino Médio e Arte; Diretrizes Curriculares, Paraná; Diretrizes Curriculares Estaduais; Diretriz(es) Curricular(es), Paraná, Arte; Caderno Expectativas Aprendizagem Paraná; Governo, Paraná, Currículo; Paraná; ensino de Arte; ensino da Arte; Currículo, Arte, Paraná; disciplina de Arte. Na terceira etapa, foi ainda incluído o descritor professores de arte.

A seleção dos trabalhos dos descritores que foram acrescentados se deu a partir da leitura dos títulos dos trabalhos, a partir de seus resumos e/ou a partir de busca de palavras-chave. Cabe ressaltar que nem sempre a Arte se encontrava descrita enquanto componente curricular isolado, mas descrito em suas linguagens, isto é, dança, teatro, artes visuais ou música, que são as linguagens que integram esse componente curricular, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Esse aspecto foi considerado na seleção dos textos durante o trabalho de revisão de literatura.

O recorte temporal desta pesquisa foi entre 2008 e 2019. Isso se deu tendo em vista que a publicação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná (DCE) ocorreu em 2008. Assim, tentou-se encontrar trabalhos que pudessem tê-la em sua abordagem. Outro fator também observado, é que se pretende compreender os aspectos político-pedagógicos do ensino de Arte na especificidade do Estado do Paraná, portanto o ano de publicação das DCE se torna um recorte importante, uma vez que, antes disso, a educação paranaense se pautava pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (STORI, 2011), documentos que não são objeto de discussão nesta pesquisa.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em alguns casos, foram encontradas mais de cem mil ocorrências, como foi no caso do descritor Diretrizes Curriculares Paraná Arte, o que demandou a aplicação de inúmeros filtros e, por fim, a leitura de mais de três mil títulos de trabalho para realizar a seleção. Algumas vezes o portal apresentou instabilidade ocasionando, inclusive, perda de levantamentos, e retrabalho.

O portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) possibilitou uma seleção mais apurada, permitindo encontrar trabalhos pertinentes a partir dos descritores pesquisados em 413 arquivos.

Já o portal ScieLO mostrou-se bastante limitado para a pesquisa dos descritores selecionados. Dos descritores pesquisados, foram encontrados 62 trabalhos, porém, nenhum deles se aplicava à presente pesquisa. O portal de Periódicos da Capes/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação) apresentou 1.415 trabalhos para os descritores pesquisados. E o recorte foi realizado, como dito anteriormente, a partir dos títulos, resumos ou palavras-chave conforme iam sendo selecionados.

A partir do portal *Redalyc*, não pesquisado em outubro de 2018, foi possível encontrar trabalhos que não haviam sido selecionados nos portais anteriores. Por fim, a consulta à página do Observatório do Ensino Médio, não possibilitou a seleção de nenhum trabalho relativo aos descritores utilizados.

O descritor Caderno Expectativas Aprendizagem Paraná quase não possibilitou ocorrências relevantes. As ocorrências encontradas abordavam, conjuntamente, ocorrências do descritor Diretrizes Curriculares Paraná. Dessa maneira, para este relato, esse descritor foi incorporado, resultando em dois grandes grupos: “Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – Arte”, e “Ensino Médio, currículo e Arte”.

Assim, nas bases de dados pesquisadas foram encontrados 234 trabalhos dos quais, após uma leitura mais detalhada, foram selecionados 25, sendo 7 teses, 13 dissertações e 5 artigos que, por sua abordagem, foram considerados relevantes. Segue abaixo um demonstrativo do número de trabalhos por descritor, e por tipo.

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos por descritor, entre os anos de 2008-2021.

DESCRITOR	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Diretrizes Curriculares Estaduais – Arte	1	2	0	3
Ensino Médio, Arte, currículo	4	11	7	22
TOTAL	5	14	7	25

Fonte: dados de pesquisa (2021)

Para finalizar, a Tabela 2 apresenta a síntese de trabalhos selecionados a partir dos descritores já mencionados, classificando as/os autoras/es a partir do tipo de trabalho publicado.

Quadro 3 - Autoras/es dos trabalhos de acordo com o descritor e com o tipo de publicação (2008-2021)

Descritor	Autores dos trabalhos		
	Artigo	Dissertação	Tese
Diretriz Curricular do Estado do Paraná	Subtil (2016)	Stori (2011); Theodorovicz (2015)	
Ensino médio, arte e currículo	Bessa, Mendes (2012); Conceição (2013); Cruvinel (2019); Santos, Caregnato (2019)	Bernardes Neto (2019); Curvelo (2013); França (2013); Immianovsky (2015); Luz (2015); Muniz (2017); Pereira (2015); Serrou (2019); Soares (2016); Tavares (2015); Vasconcelos (2016)	Andrade (2013); Ferreira (2017); Lopardo (2014); Nascimento (2019); Rodrigues (2016); Santana (2019); Sene (2016)

Fonte: dados da pesquisa (2021)

Observa-se uma maior incidência de publicações nos anos 2015, 2016 e 2019 em relação aos descritores pesquisados, o que indica um interesse crescente das/os pesquisadoras/es quanto a estudar as questões relativas ao currículo de Arte no Ensino Médio.

2.3.1. Diretrizes Curriculares Estaduais

Conforme apresentado, o descritor Diretrizes Curriculares Estaduais - Arte, possibilitou a seleção de 3 trabalhos entre artigo e dissertações. Foi realizada uma seleção quanto à abordagem da etapa da educação: se Ensino Médio, ou se não especificava a etapa, mas incluía o Ensino Médio em sua abordagem. Trabalhos que não abordavam o Ensino Médio, foram desconsiderados.

Nos trabalhos selecionados, as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica no Estado do Paraná de Arte são abordadas a partir de diferentes perspectivas. Seja sobre as políticas para o ensino de Arte, seja sobre a gestão do ensino de Arte, ou sobre a formação de professores de Arte, como será visto a seguir. Reitera-se, contudo que, a fim de possibilitar uma abordagem mais concisa e assertiva, os trabalhos que dizem respeito a outros componentes curriculares, ou que especificaram uma etapa da educação básica, que não o Ensino Médio, não serão apresentados, assim como não entraram na contagem apresentada acima. Por outro

lado, será observado que os três trabalhos apresentados, tratam das DCE de modo geral.

Assim, o componente curricular Arte, presente na proposta curricular das DCE e componente do objeto de pesquisa deste trabalho, foi abordado pelas seguintes autoras: nas dissertações de Stori (2011), e Theodorovicz (2015), e no artigo de Subtil (2016).

Stori (2011) realizou um estudo das DCE a partir de seus fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa entre os anos de 2003 e 2010, sem especificar uma etapa da Educação Básica. A autora concluiu sua pesquisa a partir de três apontamentos. O primeiro relativo às contradições próprias do movimento histórico da presença/ausência da arte na educação escolar, presente não só no documento, mas também na fala dos sujeitos. O segundo, relativo às concepções de arte e de ensino de Arte/música dos sujeitos em diferentes instâncias da gestão das DCE. E o terceiro, relativo à falta de condições de implementação do documento, tanto no que diz respeito à escassez de recursos humanos e materiais, quanto às concepções de arte e ensino de Arte/música historicamente vigentes, as quais não favorecem a efetivação da proposta estudada.

Theodorovicz (2015), semelhantemente, apresentou o estudo das políticas para o ensino de Arte no período de 2003 a 2010 e, também não especifica uma etapa da Educação Básica em seu trabalho. A autora reconhece o avanço das DCE e do Livro Didático Público no sentido de proporcionar a valorização do ensino de Arte escolar. Também reconhece a valorização da capacidade intelectual das/os docentes como participantes do processo de construção teórica desses dois documentos.

Por outro lado, Theodorovicz também indica a falta de recursos humanos com formação em áreas da Arte, problematiza a proposta de uma única metodologia para as quatro áreas (artes visuais, teatro, dança e música), a prática docente polivalente³⁶, a falta de condições de trabalho, e conclui que essas questões “conduzem o ensino de Arte nas escolas a uma prática superficial em que desaparece o caráter emancipador da arte, cedendo lugar, conseqüentemente, a uma formação fragmentada, em que sobressai o processo da razão instrumental” (THEODOROVICZ, 2015, p. 8).

³⁶ De modo sintético, pode-se afirmar que a polivalência no ensino de Arte é compreendida a partir da formação específica no campo da Arte, e a atuação em suas diferentes áreas, ainda que a/o docente não tenha formação para tal.

Já Subtil se propôs a “cotejar a formação dos professores com as demandas da escola, para discutir os desafios do trabalho docente em Arte/música com relação aos diferentes determinantes que o constituem” (SUBTIL, 2016, p. 897). Não há indicação de etapa da Educação Básica neste trabalho. A autora também problematiza a questão da polivalência no planejamento do ensino de Arte, na qual docentes com formação específica em música ou artes visuais têm que planejar para as quatro áreas da Arte. Outra questão apontada foi a “contradição entre a Educação Artística como atividade pragmática e a potencialidade da formação estética e humanizadora apregoada pela perspectiva marxista” (SUBTIL, 2016, p. 897), presente nas DCE.

2.3.2. Ensino Médio, Arte, Currículo

O descritor Ensino Médio, Arte e currículo possibilitou a coleta de 22 trabalhos entre artigos, dissertações e teses. E assim como o descritor anterior, os trabalhos foram classificados, inicialmente, de acordo com a etapa da educação abordada, como se segue.

Tabela 2 - Quantitativo de trabalhos para o descritor Ensino Médio; Arte; Currículo, de acordo com a etapa da educação abordada (2008-2021).

ETAPA DA EDUCAÇÃO	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Ensino Fundamental e Ensino Médio	0	1	1	2
Ensino Fundamental II e Ensino Médio	1	3	2	6
Educação Básica	0	1	1	2
Ensino Médio	3	6	3	12
TOTAL	4	11	7	22

Fonte: dados de pesquisa (2021)

A outra classificação realizada foi, também, a partir de diferentes temas na área da Arte, seja a partir de suas áreas de formação (artes visuais, teatro, dança ou música), seja a partir do ensino de Arte, ou do professor de Arte.

Tabela 3 - Quantitativo de trabalhos para o descritor Ensino Médio; Arte; Currículo; de acordo com a abordagem (2008-2021)

ÁREA	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Artes Visuais	0	1	0	1
Dança	0	2	0	2
Ensino de Arte	4	5	1	10
Música	0	1	2	3
Professor de Arte	0	2	3	5
Teatro	0	0	1	1
TOTAL	4	11	7	22

Fonte: dados de pesquisa (2021)

A última classificação dos trabalhos deste descritor que foi realizada se deu a partir das localizações a que se referiam, conforme poderá ser visto abaixo.

Tabela 4 – Quantitativo de trabalhos para o descritor Ensino Médio; Arte; Currículo, de acordo com a localização (2008-2021)

LOCALIZAÇÃO	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Estado da Bahia	0	1	2	3
Estado de São Paulo	1	4	2	7
Brasil (geral)	2	2	1	5
Outros Estados*	1	4	2	7
TOTAL	4	11	7	22

Fonte: dados de pesquisa (2021)

Nota: (*) Estados que tiveram apenas uma ocorrência cada: Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina

2.3.2.1 Teatro

Na tese de Andrade (2013), a autora busca averiguar a inserção do ensino de Teatro no Ensino Médio na rede pública estadual na cidade de Salvador (Bahia) no início da década de 2010. No que diz respeito à abordagem de currículo, a autora o faz sob o ponto de vista de sua efetivação (conteúdos, formação e prática docente, estrutura e função da Arte na escola). A autora encontra duas dificuldades para essa inserção: ausência de professores especialistas e falta de infraestrutura para as aulas de Teatro. Afirma ainda que esse contexto acaba por favorecer a ênfase no produto em detrimento do processo de formação artística dos alunos. A respeito do componente curricular Arte, ela observa que os conteúdos presentes se referem à história da Arte com vistas à preparação para vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e apoio para outras disciplinas (Arte como suporte).

2.3.2.2 Ensino de arte

O trabalho de Pereira (2015) é uma dissertação que abordou o currículo do Ensino Médio a partir de suas aproximações e distanciamentos no plano de ensino de docentes de Arte em escolas públicas e privadas de uma cidade do interior de São Paulo, em sua particular relação com os processos de seleção nacionais (ENEM e vestibulares). A autora concluiu que, apesar dos planos de ensino deverem ser baseados nas orientações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, há

diferenças entre os planos das escolas privadas, e propõe uma parametrização do conteúdo dessas escolas com as escolas da rede pública.

Já na dissertação de Tavares (2015), a autora busca compreender a relação entre ENEM e o ensino de Arte, partindo de uma análise do currículo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Diferente de Andrade (2013), a conclusão obtida é de que o ensino de Arte não estaria relacionado aos processos de seleção “nem quanto à seleção dos conteúdos feita pelo professor, nem quanto à motivação despertada nos estudantes” (ANDRADE, 2013, p. 5).

O artigo de Cruvinel (2019) se propõe a pontuar objetivos de aprendizagem para o ensino de Arte no Ensino Médio, visando avaliar a efetividade desse ensino. O autor conclui ser possível estabelecer critérios e meios para realizar essa avaliação, por meio da criação de “instrumentos de análise de cada ponto [, com vistas a] [...] mapear a qualidade do ensino no território brasileiro” (CRUVINEL, 2019, p. 93). A relevância dessa avaliação, segundo o autor, é poder contar com a população em defesa da Arte de modo que a Arte na escola passe a ser vista socialmente para além de sua funcionalidade em processos de seleção como o ENEM.

Outro trabalho que abordou a questão do ensino de Arte foi o artigo de Bessa e Mendes (2012). Nele os autores tratam do currículo do Estado de Minas Gerais, fazendo uma investigação sobre sua implementação nas escolas estaduais de Belo Horizonte, em particular no Ensino Médio. Bessa e Mendes observaram que os conteúdos da proposta curricular são trabalhados parcialmente na prática das/os docentes, com conteúdos fragmentados e sem continuidade. Nas aulas que observaram, os pesquisadores constataram a ausência de uma cultura de questionamento pelos alunos. Por fim, evidenciam o distanciamento entre o prescrito e o realizado.

Soares (2016), em sua dissertação, apresenta um trabalho de análise dos “fundamentos e tendências do ensino de Arte nas escolas brasileiras” (SOARES, 2016, p. 7), contemplando os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A autora identificou três pesquisadores cujas ideias repercutem no ensino de Arte no Brasil: Ana Mae Barbosa, Alain Bergala e João Pedro Fróis. Concluiu ainda que, “sem a compreensão e o aprofundamento das concepções e políticas que sustentam o ensino de Arte, [esse ensino] pode tornar-se sem consistência qualquer prática pedagógica que se proponha a uma atitude interdisciplinar frente à Arte e à Educação”

(SOARES, 2016, p. 8). Observa-se ainda a abordagem da Arte como componente curricular que não pode pactuar com esquemas de dominação, exclusão ou censura.

Num sentido próximo à conclusão de Soares (2016), Santana (2019) realizou uma pesquisa de doutorado em que busca “comprovar a hipótese de que os currículos do ensino de Arte do Brasil do século XX contribuíram, sobretudo, para a formação de mão de obra e atendimento das demandas do mercado de trabalho do país e, com esse objetivo, controlou e manteve a desigualdade social” (SANTANA, 2019, p. 18). Ao fim da pesquisa o autor conseguiu comprovar sua hipótese inicial, demarcando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961 como ponto inicial de alinhamento da política brasileira para o ensino de Arte ao poder econômico. Concluiu ainda que “esse alinhamento, apesar das lutas dos educadores e dos ganhos teóricos e metodológicos corroborou para a manutenção da desigualdade social” (SANTANA, 2019, p. 156).

Santos e Caregnato (2019) discutem possíveis causas da desvalorização do ensino de Arte, em sua particular relação com a Medida Provisória (MP) nº 746 (que propôs a Reforma do Ensino Médio, depois sancionada, e que flexibilizou o componente curricular Arte nessa etapa da educação). Nesse artigo, a autora e o autor concluem que a valorização/desvalorização, e a estabilidade/instabilidade do ensino de Arte na educação brasileira tem razões históricas e sistêmicas que extrapolam as questões de legislação, sobretudo a MP em questão.

O artigo de Conceição (2013) apresenta uma “avaliação crítica das expectativas de aprendizagem para o ensino da Arte nos anos iniciais frente às expectativas presentes na Proposta Curricular para o Ciclo II [anos finais do Ensino Fundamental] e Ensino Médio” (CONCEIÇÃO, 2013, p. 207), proposta essa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O recorte temporal se dá entre 2008 e 2012. A autora conclui afirmando a necessidade da formação continuada do professor de Arte, em articulação com as/os demais docentes, possibilitando uma efetiva avaliação das expectativas. Problematisa ainda a questão da polivalência no ensino de Arte, e indica o levantamento dos aspectos arquitetônicos ou tecnológicos da realidade escolar, a fim de não haver comprometimento em relação às situações de aprendizagem das/os estudantes.

Immianovsky (2015) objetiva “problematizar o Currículo de Artes [visuais] por meio das narrativas de um grupo de estudantes e de sua professora sobre o conhecimento e as experiências vivenciadas nas aulas de Artes” (IMMIANOVSKY, 2015, p. 6). O autor realiza sua pesquisa de mestrado com uma professora de Arte e

com nove alunos da primeira série do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Santa Catarina. A partir de sua abordagem é possível observar que Immianovsky trata das prescrições curriculares e de sua validade, questionando os discursos dominantes e subordinados em relação à subjetividade dos sujeitos, entendendo o cotidiano escolar e sua complexidade como currículo.

Por fim, o autor afirma que “abrir espaço para ouvir os estudantes pode ser uma possibilidade para recebê-los em seu contexto e diminuir a lacuna entre o dentro/fora da escola” (IMMIANOVSKY, 2015, p. 118). Isso pode ser feito por meio do currículo de artes visuais como “possibilidade de pensar a aproximação entre interesses/desejos dos estudantes e conhecimento escolarizado em arte” (IMMIANOVSKY, 2015, p. 6).

O trabalho de Serrou (2019) é uma dissertação que apresenta o estado do conhecimento referente aos conteúdos de Arte em dissertações e teses de programas de pós-graduação em Educação e Artes, entre os anos de 2010 e 2017, seja para o Ensino Fundamental, seja para o Ensino Médio. A autora levanta trabalhos relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais, às Diretrizes e Base Nacional Comum Curricular.

2.3.2.3 Música

Três trabalhos abordaram a música na coleta realizada, uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado. Muniz (2017) é autor de uma dissertação em que busca “analisar o processo de implementação e adequação da rede estadual paulista à Lei nº 11.769/2008, levantando seus impactos, implicações, dificuldades e possíveis demandas decorrentes” (MUNIZ, 2017, p. 6). O autor aborda a Música como conteúdo curricular de Arte, e aponta para a incipiência da presença dessa área, demandando ações políticas que possibilitem a implementação da referida Lei. Ressalta, ainda, a “precarização do ensino de música para o Ensino Médio trazido pela Lei nº 13.415/2017” (MUNIZ, 2017, p. 6), Lei que tornou obrigatório o ensino de artes visuais, teatro e dança no componente curricular Arte, juntamente com a música, cuja obrigatoriedade nesse componente foi contemplada pela Lei nº 11.769/2008.

Também preocupada com a Lei nº 11.769/2008, a tese de Lopardo (2014) objetiva conhecer e analisar a sua implementação em uma escola privada de Porto Alegre em todos os seus níveis de ensino. A autora relata o envolvimento de toda a

comunidade escolar em atividades ligadas à música, de modo que foi possível verificar sua presença em oficina, como conteúdo e como componente curricular, contando também com a presença de um profissional com formação específica na área. A presença da música na escola pesquisada assumiu uma perspectiva mais humanizadora, e possibilitou a “luta por uma educação mais democrática e universalizada, estabelecida à necessidade da escola de introduzir gradativamente um componente curricular que assumisse um papel socializador e integrador das práticas escolares” (LOPARDO, 2014, p. 223).

A tese de Ferreira (2017) apresenta uma discussão sobre a “presença/ausência da educação musical como conteúdo na estrutura curricular do IFBA [Instituto Federal da Bahia]; descrever e analisar de que maneira o ensino de música era desenvolvido no âmbito da instituição” (FERREIRA, 2017, p. 8). O autor identificou a presença da educação musical não só no campus de Vitória da Conquista mas, de modo análogo, nas demais unidades do IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia). Percebeu ainda que a proposta de ensino de música desenvolvida no IFBA é baseada na teoria de Keith Swanwick, que traduzida para o português, contempla Teoria musical, Execução, Composição, Literatura e Apreciação musical (TECLA).

2.3.2.4 Dança

Curvelo (2013) e Luz (2015) são duas dissertações que tratam do ensino de dança no espaço escolar. A primeira, discutindo sobre a ausência/presença da dança no Ensino Médio em escolas públicas estaduais de Salvador. A segunda, um estudo de caso em aulas de Arte da rede pública estadual de São Paulo, particularmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em Sorocaba.

Curvelo (2013) identificou pequena presença da dança nas escolas de Salvador pesquisadas. A autora reconhece a hierarquização dos conhecimentos no espaço escolar, no qual ainda é verificada certa invisibilidade da dança na matriz curricular, “e nem o reconhecimento dessa linguagem artística como área de conhecimento” (CURVELO, 2013, p. 6).

Já Luz (2015) observa que a dança está presente nos documentos oficiais, entretanto, o seu ensino se encontra distanciado desses. A autora propõe superar essa dificuldade a partir de investimentos na estrutura escolar, a fim de favorecer a

prática da dança, assim como aprimorar a formação continuada das/os docentes, e possibilitar-lhes refletir sobre suas práticas. Para ela, sem essas medidas, a dança pode tornar-se “apenas mais um conteúdo a ser acrescentado no caderno por meio de textos, imagens, sem cumprir seu papel social de conhecimento e linguagem, outras vezes, busca brechas para trazer conhecimentos e experiências significativas aos estudantes” (LUZ, 2015, p. 8).

2.3.2.5 Artes visuais

As artes visuais em sua especificidade foram contempladas na pesquisa de mestrado de França (2013). A autora analisa as “representações de professores de artes visuais do Ensino Médio sobre a prática pedagógica” (FRANÇA, 2013, p. 8), na rede pública estadual do Pará entre 2004 e 2010. França conclui que a prática pedagógica das/os docentes participantes da pesquisa consiste em “leitura, baseada no senso comum, sem fundamentação teórica/ideal; o fazer, a prática no improviso, predominando o lado prático/real, e a contextualização superficial por falta de fundamentação, de unidade teórica/prática” (FRANÇA, 2013, p. 8), apesar de terem muito tempo de formados. A autora afirma a vulnerabilidade da formação docente de Arte, mencionando a pouca qualidade de seu trabalho, e propõe uma reavaliação da formação inicial e continuada de professores de artes visuais. Observa-se que França abordou o currículo como prática docente.

2.3.2.6 Professor de arte

Cinco trabalhos contemplaram a perspectiva do professor de Arte. Em sua dissertação Vasconcelos (2016) busca discutir desafios e proposições estéticas de professores de Arte da rede pública do Distrito Federal, e que atuam no Ensino Médio. Para concluir, a autora registra o descompasso entre a formação específica de professores e a atuação polivalente da/o professora/or de Arte, “a falta de clareza do currículo em movimento da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o não reconhecimento do trabalho em arte-educação” (VASCONCELOS, 2016, p. 6).

O segundo trabalho nessa temática é a dissertação de Bernardes Neto (2019). Nele o autor busca analisar a “relação entre a subjetividade do professor de Arte e o

Currículo Oficial do Estado de São Paulo para o Ensino de Arte” (BERNARDES NETO, 2019, p. 10). Bernardes Neto aponta contradições entre o currículo prescrito e o realizado no cotidiano da escola. Afirma ainda que há disposição das/os docentes à formação continuada, e ao desenvolvimento de práticas de arte em sala de aula. O autor ressalta a herança, ainda presente, da Lei nº 5.692/1971 no ensino de Arte escolar. Para o autor, a formação docente e as políticas públicas são o maior limite, e a maior possibilidade para o ensino de Arte na atualidade.

Em sua tese, Rodrigues (2016) busca “compreender as relações de envolvimento das/os professoras/es de arte, da rede pública estadual paulista, com o Currículo oficial de arte, implantado entre 2008/2010” (RODRIGUES, 2016, p. 10). Nesse trabalho observa-se a relação entre o prescrito e o realizado da proposta curricular destinada para os anos finais do Ensino Fundamental, e para o Ensino Médio, semelhantemente ao trabalho de Bernardes Neto (2019). Rodrigues observa que o envolvimento das/os professoras/es tem possibilitado uma ampliação de suas concepções de Arte, ensino de Arte e currículo de Arte, inclusive, para além das concepções expressas na proposta curricular.

Na tese de Sene (2016) a autora busca “descrever e analisar as percepções de professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual paulista de uma cidade do interior sobre o fazer docente vinculado ao Currículo oficial e os seus desdobramentos (Caderno do Professor e Caderno do Aluno)” (SENE, 2016, p. 9). A autora reconhece a utilização dos Cadernos do Professor e do Aluno de diferentes maneiras por diferentes professoras/es, tendo a ver com sua leitura e interpretação das orientações apresentadas nos materiais. Também registra uma dificuldade na atuação da/o professora/or de Arte, que é o descompasso entre a formação docente e a exigência de atuação polivalente, e acrescenta o desafio da inclusão do público alvo da Educação Especial no contexto escolar. Sobre a polivalência no ensino de Arte a autora propõe às/aos docentes uma “postura investigativa, criativa diante dos desafios do conhecimento” (SENE, 2016, p. 9).

Por fim, em sua tese, Nascimento (2019) buscou responder a “como o professor licenciado no campo da arte, egresso de um processo semiformativo, desenvolve sua prática pedagógica no cotidiano do Ensino Médio” (NASCIMENTO, 2019, p. 8). Sua coleta de dados foi junto a professores licenciados no campo da Arte, e a professores que trabalham no Centro Educacional de Referência, todos da rede

pública do Estado do Ceará, atuantes no Ensino Médio. A autora problematiza a fragmentação da formação das/os professoras/es frente ao componente curricular Arte, uma vez que essas/es são formados nas especificidades da Arte (artes visuais, música, dança e teatro), o que demanda a necessidade de formação continuada, ao que ela atribui o termo semiformação.

Em seu estudo, conclui que “a semiformação (oriunda da formação docente inicial fragmentada) do professor licenciado no campo da arte impele uma prática pedagógica alicerçada na não-identidade, constituindo-se em liberdade, inserindo-o no processo de emancipação” (NASCIMENTO, 2019, p. 265). Cabe ressaltar que o entendimento de emancipação expresso na tese da autora está fundamentado em Adorno e que, nesse sentido, a emancipação seria a consciência de que os homens e mulheres são os próprios elaboradores da história, um processo consciente e individual (NASCIMENTO, 2019, p. 123 e 124).

O que se observa relativo aos trabalhos encontrados no descritor Ensino Médio, Arte e currículo são demandas já conhecidas dos profissionais da educação, e em particular, do ensino de Arte. Percebe-se um distanciamento dos currículos prescritos e de sua efetivação na realidade escolar, constata-se a demanda por formação continuada das/os profissionais/as, bem como a problemática da polivalência no ensino de Arte, tema para o qual não há um consenso entre os profissionais da área, e tampouco uma solução em um curto espaço de tempo. Identifica-se nos trabalhos a necessidade de investimentos em condições de ensino e aprendizagem em Arte para professoras/es e estudantes e, por fim, vê-se a vulnerabilidade da Arte na matriz curricular dos sistemas, e na hierarquização dos componentes curriculares.

Em síntese, pode-se afirmar que nenhum dos trabalhos encontrados até o momento abordam o objeto a ser estudado sob a perspectiva que se pretende abordar nesta Tese. Muitos abordam o ensino de Arte no Ensino Médio, entretanto, nenhum se propõe a realizar sua análise político-pedagógica na particularidade do Estado do Paraná. Por isso, entende-se que essa é uma demanda encontrada na realidade concreta, sobre a qual pretende-se preencher a lacuna, respondendo aos questionamentos propostos.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO

A fim de buscar respostas para o problema desta pesquisa, durante a análise das entrevistas realizadas com as/os professoras/es, foi possível levantar duas grandes categorias de conteúdo: gestão do ensino de Arte e trabalho docente. Cada uma dessas categorias incluiu algumas subcategorias, como poderá ser visto na exposição a seguir. Ainda neste capítulo foi incluída uma última seção, na qual foram apresentados os sonhos das/os professoras/es, quanto aos desejos que têm para o ensino de Arte no Ensino Médio.

3.1 GESTÃO DO ENSINO DE ARTE

A gestão foi identificada como categoria de conteúdo por sua determinância no objeto de pesquisa. Observou-se que a gestão estrutura o ensino de Arte no Ensino Médio na medida em que dialoga com o trabalho das/os docentes, e também é o lócus de onde provêm as orientações legais e formais para o seu trabalho. Daí se observa o fator determinante para o ensino de Arte no Ensino Médio público paranaense.

Quanto à gestão as/os professoras/es foram entrevistadas/os sob quatro aspectos, a saber: orientações da equipe pedagógica ao trabalho da/o professora/or, orientações do Núcleo Regional de Educação, Orientações da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, as capacitações que constituem a formação continuada oferecida pelo Estado, e a presença da Arte na matriz curricular do Ensino Médio.

Cabe ressaltar que esses aspectos envolvem a gestão educacional e a gestão escolar. Vieira (2007, p. 60) esclareceu sinteticamente que “a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais, [e] a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino”. Nesse sentido, a exposição desses aspectos se dará sob dois tópicos, apresentados a seguir.

3.1.1 Gestão Educacional

Ainda fazendo menção ao que Vieira (2007) apresentou, pode-se dizer que a gestão educacional se situa “como espaço das ações dos governos, [...] [e] diz respeito, portanto, aos seus diferentes órgãos, assim como aos seus integrantes,

desde detentores de cargos mais elevados aos mais simples servidores” (VIEIRA, 2007, p. 61). É atravessada pelas “condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos, e outras condições materiais e imateriais” (VIEIRA, 2007, p. 61).

Trata-se, portanto, de um campo que envolve intenções, interpretações, e ações, as quais implicam disputas. Não há, assim, qualquer neutralidade. As pessoas envolvidas movem-se (ou não) de acordo com suas concepções, agindo ou resistindo em direção às orientações que lhes são dadas.

Dessa maneira, com vistas a compreender as relações entre as/os docentes de Arte do Ensino Médio público paranaense com a equipe da gestão educacional, essas/es professoras/es foram questionados se recebem orientações advindas diretamente do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE), ou mesmo da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Foram perguntados, também, a respeito das capacitações oferecidas pelo Estado para o desenvolvimento de seu trabalho docente.

Das/os 14 professoras/es entrevistadas/os, 10 professoras/es relataram que não recebem orientações diretamente do NRE³⁷. Afirmaram, no entanto, que a coordenação de Arte da equipe de Educação Básica do NRE fazia um importante trabalho de divulgação de cursos, exposições e palestras, esclarecimentos e saneamento de dúvidas.

Ocorre que essa estrutura, de equipe da Educação Básica, com técnicos pedagógicos de cada componente curricular, foi mudada no início de 2019, com a mudança de governo, quando assumiu como governador Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Júnior), e o gestor, empresário, mestre em Economia, professor e “apaixonado pela educação”³⁸ Renato Feder como secretário da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.

Se anteriormente a equipe da Educação Básica nos NRE's era composta por professores com formação em cada um dos componentes curriculares, a atual gestão extinguiu essa organização, e criou a equipe de Tutoria dentro da Coordenação Pedagógica. Essa equipe, formada por professores e pedagogos (no NRE de Ponta

³⁷ Das/os 14 professores/as, dois afirmaram não receber orientações do NRE, um professor mencionou sua relação com o Núcleo Regional por meio de contatos para capacitações, e uma professora não foi questionada sobre isso, dadas as limitações das condições em que foi realizada a entrevista.

³⁸ Informação retirada do perfil pessoal de Renato Feder na rede social Instagram, acessada em 16 de setembro de 2021.

Grossa), é uma engrenagem dentro da máquina da SEED, num trabalho “quase que padronizado para o Estado todo”, conforme relatou a professora Sônia, então coordenadora da equipe de tutoria do NRE de Ponta Grossa.

Por meio de formações junto a profissionais de Curitiba vinculados à SEED, os coordenadores regionais (também acompanhados por tutores) repassam as orientações recebidas aos tutores do próprio NRE, que as repassam para as escolas e acompanham sua implementação, tendo contato direto com a direção escolar e a equipe pedagógica.

Essa organização, diferentemente do relato de proximidade que tinham com o coordenador de Arte, instalou um clima de fiscalização nas escolas. Ao menos inicialmente, como relatou a Coordenadora da equipe de tutoria em entrevista. Segundo a professora Sônia

Há um tempo atrás, mais ou menos uns cinco ou seis anos atrás, foi tentada a implantação da tutoria. Acho até que era o mesmo nome. [...] E ele era pra ir fazer mesmo um *checklist*, se o diretor tá fazendo certo, se os professores tão assinando o ponto, se, sabe, se na cozinha estão usando touquinha, então era uma coisa mais de fiscalização. Então quando foi implantada agora a tutoria, usando o mesmo nome, deu essa impressão de que as tutoras iam para fiscalizar. E de forma nenhuma isso acontece. [...] Então para desfazer isso demorou um pouco. [...]. (Professora Sônia, Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa).

Esse aspecto fiscalizador também apareceu na fala de uma pedagoga, de uma diretora, e nas falas das/os professoras/es entrevistadas/os. A pedagoga Andreza afirmou que o pedido do Estado era de um acompanhamento mais próximo do trabalho das/os professoras/es, por meio do acompanhamento do planejamento de aula diário, e pelo acompanhamento das aulas das/os docentes, isto é, assistir às aulas. Nessa segunda questão, a pedagoga afirmou que

a gente se recusou. Porque é muito constrangimento, eu acredito, a gente iria estar lá como fiscal. Mais como fiscal do governo, do que como é nosso papel que seria tá ali, apoiando, ajudando, né? A gente estaria com aquela presença mesmo que fosse num canto, você estaria intimidando, querendo ou não você intimida, você poda muita coisa do professor. Então teve bastante resistência quanto a esse caderno de plano diário. Quanto a essa possibilidade do pedagogo tá assistindo. Eles viram isso como afronta, e não é fácil pra nós no papel, como pedagogo, ter que fazer essa ponte de um lado pro outro. (Pedagoga Andreza, Escola Jorge Amado).

No mesmo sentido, o professor Fábio relata que o tutor “é tipo um fiscal, para ver como os professores estão trabalhando”. E, da mesma forma, o professor Sandro afirmou que “agora são os tutores que dão o suporte para a escola, mas é um suporte de viés fiscalizador”. E ainda, “elas [as tutoras] dizem que não, que estão aqui pra ajudar, mas estão pra fiscalizar”.

Por outro lado, a diretora Célia, da Escola Dodi Leal, acha o trabalho da tutoria positivo.

Ela não vem para ficar apontando, ela vem para contribuir com o trabalho pedagógico. [...] Com ela a gente tem as informações que vêm do Núcleo, um diálogo maior. A gente fica atualizado e é ótimo, embora alguns professores ainda tenham a mentalidade de que seja fiscalização. Mas o foco deles é a aprendizagem, o pedagógico. (Diretora Célia, Escola Dodi Leal)

Cabe ressaltar que a diretora Célia, embora tenha formação docente, sempre atuou na Escola Dodi Leal primeiramente como agente, na secretaria³⁹. Teria, portanto, uma visão mais técnica do que propriamente a experiência advinda do trabalho pedagógico de orientação escolar, e mesmo da docência em sala de aula. Essa atuação pode lhe ter possibilitado uma leitura favorável ao trabalho da tutoria, diferentemente das/os demais professoras/es que se manifestaram de modo diferente.

Voltando, no entanto, à fala das/os professoras/es, observa-se que o que se pode chamar de afastamento das relações entre NRE e docentes, não foi necessariamente percebida por todos. Nas entrevistas, três docentes desconheciam a nova estrutura da Equipe de Ensino do NRE, o que demonstra que as atividades desenvolvidas nesse espaço não têm, necessariamente, relação direta com as suas atuações.

Por outro lado, das/os professoras/es que já tinham ciência da alteração, quatro levantaram a mudança no organograma do NRE e também nas ações. A professora Wanderleia lamenta: “antes, tínhamos um professor que nos orientava dentro do Núcleo, hoje não há mais, agora é o pessoal do ensino”. E “agora, com esse governo, estamos meio perdidos, não temos orientação” (Professora Wanderleia, Escola Jorge Amado).

O professor Rodrigo relatou que se está “num período mais burocrático. Eles têm se preocupado muito com os papéis e notas, os conteúdos não são mais a preocupação. [...] a questão é nota. Eles perguntam se o aluno tem nota, é principalmente isso” (Professor Rodrigo, Escola Greta Benitez).

Para o professor Sandro,

nessa gestão atual do Renato Feder, ele está implementando algumas características de colégio privado. [...] Eu vejo essa implementação, esse

³⁹ O primeiro diretor dessa escola foi nomeado pelo Núcleo Regional de Ponta Grossa. A professora Célia é a segunda diretora. Na página da escola no site do NRE, consta o número do ato de sua designação. Esse ato não foi encontrado. Também não foi encontrada qualquer informação que explique o fato dessa agente educacional ocupar o cargo de diretora escolar.

objetivo, essa interferência cada vez maior nos conteúdos. Eles estão sempre ligados, vendo o planejamento, você tem que estar sempre se justificando. (Professor Sandro, Escola Bianca Santana)

Já o professor Sávio contou que a tutora “falou que tem que preencher esses novos planos de aula, é orientação do Núcleo. E tudo isso está acontecendo por conta do IDEB⁴⁰, eles querem IDEB alto.” (Professor Sávio, Escola Érico Veríssimo).

Observa-se que as falas dos professores Rodrigo e Sandro foram de crítica aos novos encaminhamentos, e em um sentido, parecem ser antagônicas. Enquanto o professor Rodrigo menciona que os conteúdos não são objeto de preocupação do NRE, para o professor Sandro, há um controle cada vez maior do trabalho pedagógico.

Contudo, Mendes, Horn e Rezende (2020) conseguiram sintetizar as duas práticas, seja de atendimento às burocracias, seja controle de conteúdo. Para esses autores a gestão do governador Ratinho (PSD) prima pela lógica escola-empresa. Nessa lógica “a ênfase da gestão se dá na administração burocrática, por meio do controle das atividades. A comunicação ocorre de forma linear, ou seja, verticalizada (de cima para baixo), com foco nas tarefas que as pessoas devem desempenhar” (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 8).

Desse modo, as falas dos dois professores está coerente. Há um controle no cumprimento de atividades pedagógicas, como o plano de aula, e há uma grande preocupação com números. As orientações são emanadas da SEED e, de modo linear, por meio das relações tutoriais, devem ser cumpridas e relatadas, de modo inverso, mas também vertical.

Um exemplo disso foi a distribuição de um modelo de planejamento de aula entregue às/aos docentes que participaram do encontro presencial do Conexão Professor⁴¹, do qual a presente pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar. Essa formação foi dirigida a professoras/es que atuavam no Ensino Fundamental na ocasião (setembro de 2019), pois se tratava de utilizar a BNCC nos planejamentos (ainda não havia um documento para o Ensino Médio baseado na BNCC).

Segundo a professora que ministrou o encontro de Artes, as/os professoras/es deveriam planejar, minimamente, para duas áreas da Arte em seu trabalho docente.

⁴⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁴¹ “O **Conexão Professor** é um programa de formação de professores [que se voluntariam, e] que pretende trazer reflexões teóricas e encaminhamentos práticos para o desenvolvimento das atividades das disciplinas do currículo. Essas formações acontecem tanto a distância, via *lives* e *hangouts* do *Youtube* da Seed-PR, quanto presencial” (DIA A DIA EDUCAÇÃO, [201-]a).

Nessa ocasião, foi utilizada uma apresentação de slides que tinha vindo da SEED, bem como o modelo de planejamento de aula apresentado abaixo.

Figura 1 – Modelo de plano de aula

 PLANO DE AULA	Autor(es):
	Ano/Série:
	Número de aulas:
Objetivos:	Conteúdos:
Encaminhamentos metodológicos e recursos:	
Avaliação:	Referências:

Fonte: Programa Conexão Professor, SEED, Paraná, 2019.

A utilização de slides enviados pela SEED para as formações, bem como a padronização de um modelo de planejamento de aula (à revelia do modo como as/os professoras/es o fazem), demonstra uma política de controle de ações buscando eficiência. Na lógica da escola-empresa, se há ineficiência, essa decorre da falta de método, e não da complexidade de condições do trabalho e do próprio espaço escolar. Assim, resolver as dificuldades da educação, passa por estabelecer e padronizar processos, independentemente das idiossincrasias dos sujeitos envolvidos em todo o processo de escolarização na sociedade, e mesmo das suas condições concretas de vida.

A esse respeito, Mendes, Horn e Rezende (2020) analisam o modelo de tutoria pedagógica assumido pelo governo de Ratinho Júnior (PSD). Segundo os autores, o governo do Estado se baseou em um guia de tutoria pedagógica elaborado pela Fundação Itaú Social em 2014, o qual, por sua vez, dialoga fortemente com o documento “A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil”, publicado em 2009. Nessa perspectiva, a questão de método fica evidenciada:

um problema que pode ser solucionado com estratégias metodológicas, sendo estas de responsabilidade dos professores. Eles precisam de uma gestão treinada para identificar os problemas com as práticas docentes evidenciadas com os dados e trabalhar com técnicas que possam revertê-los (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 17).

Daí a necessidade de orientar verticalmente o trabalho pedagógico a partir da SEED, em que cada sujeito, desde os funcionários mais próximos à Secretaria até

as/os professoras/es, é uma engrenagem do sistema, a qual deve ser bem oleada e acompanhada para desempenhar adequadamente sua função.

Mendes, Horn e Rezende (2020, p. 3) afirmaram ainda que a política educacional do governo Ratinho (PSD)

[..] busca estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas.

Disso infere-se que, nessa perspectiva, há uma responsabilização e culpabilização dos sujeitos da educação básica pelo que entendem como fracasso escolar (medido pelas avaliações externas). Isto é, mantêm-se as mesmas condições, centralizam-se e controlam-se os processos, a fim de que o resultado, a ser medido nas avaliações, seja satisfatório.

Em relação ao contato com a SEED, observou-se que esse é mais distante. Das/os 14 professoras/es, oito responderam que não recebem orientações diretas, três não mencionaram ou não responderam ter contato direto com a Secretaria, dois professores, informaram que seu contato com a SEED se dá por meio dos documentos recebidos (notificações, informes, planos curriculares, proposições e projetos), e uma professora não foi questionada, dado o contexto e a situação em que ocorreu a entrevista.

Pensar na possibilidade de diálogo entre SEED e docentes tem a implicação de que seja verificado o objetivo institucional dessa Secretaria. No entanto, a documentação oficial passa por um momento de descompasso, uma vez que há uma Lei Estadual de 2019, do governo Ratinho Júnior (PSD), que dispõe sobre a estrutura do Poder Executivo, mas o regulamento vigente é de 2017⁴².

A Lei Estadual nº 19.848 de 03 de maio de 2019 instituiu a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, cuja competência está descrita em onze incisos do artigo 24. O inciso que mais se aproxima da possibilidade de diálogo entre SEED e docentes é o VIII, que atribui à Secretaria a alçada pela “assistência técnica aos docentes e gestores lotados nas instituições de ensino da rede estadual” (PARANÁ, 2019).

⁴² O novo Regulamento da SEED, só veio a ser publicado por meio do Decreto nº 9.261, de 03 de novembro de 2021, e consta no Diário Oficial nº 11.049, do mesmo dia. Portanto, o Regulamento vigente durante a execução desta pesquisa, ainda era o de 2017, aprovado durante o governo Beto Richa (PSDB).

Essa Lei prevê a aprovação de um regulamento próprio da Secretaria. Até sua aprovação o regulamento em vigência durante o desenvolvimento desta pesquisa, era o instituído pelo Decreto nº 8.425 de 07 de dezembro de 2017. Nesse regulamento, o inciso XIII do artigo 3º prevê que as atividades da SEED dizem respeito à “assistência técnica aos docentes e gestores lotados nas Instituições de Ensino da Rede Estadual, de forma direta ou através dos órgãos regionais, relacionada à execução da Proposta Pedagógica, de acordo com as normas vigentes” (PARANÁ, 2017).

O que se pode afirmar, diante disso, é que o canal de diálogo com a SEED não é fechado, mas aparentemente, tratando-se de assistência técnica, poderia se dizer que a Secretaria atenderia às demandas a ela levadas. O que acontece, no entanto, é um distanciamento entre esse órgão e as/os docentes a partir de suas próprias falas.

Pode-se pensar que o Núcleo Regional seria esse canal de diálogo, entretanto, a Lei nº 19.848 de 2019 não menciona os Núcleos Regionais, demandando a leitura do Regulamento da SEED que, como foi dito, data de 2017. Nesse documento, as competências dos NRE's são descritas em cinco incisos. Contudo, como se pode ver, nenhum diz respeito a um possível diálogo com as/os docentes:

Art. 33. Aos Núcleos Regionais de Educação compete:

- I. a coordenação, a orientação, o controle, a adoção, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação da execução de medidas destinadas a manter e aprimorar o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Especial, nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular, observadas as políticas da Secretaria de Estado da Educação;
- II. a coleta de informações de caráter regional, de interesse para a avaliação e para o controle programático da Secretaria;
- III. a intensificação dos contatos primários do Governo com as regiões do Estado;
- IV. a elaboração de perfis socioeconômicos da população, segundo a ótica regional, de interesse da Secretaria;
- V. o desempenho de outras atividades correlatas. (PARANÁ, 2017)

Entende-se que essa questão do diálogo entre as instâncias de gestão educacional e as/os docentes é um tema que necessita de um pouco mais de análise. Antes, porém, será apresentado o terceiro tema relacionado à gestão educacional, e sobre o qual as/os docentes foram questionados: formação continuada ou capacitação para o trabalho.

Segundo a Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2004), que institui e dispõe sobre o plano de carreira das/os professoras/es do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, a “formação continuada dos professores”

consta como princípio e garantia às/aos docentes, expressa no inciso III, do artigo 3º. A própria Lei instituiu que além das férias de 30 dias, as/os docentes têm direito a 10 dias de recesso remunerado, “destinados a atividades de formação continuada” (Parágrafo único, do Artigo 32).

Essa previsão fica clara na fala de algumas/uns das/os docentes entrevistadas/os, que afirmaram que as atividades de formação continuada são realizadas duas vezes ao ano, antes do retorno do recesso estudantil. E, segundo o entendimento das/os próprias/os professoras/es, são esporádicas ou de pouco tempo: “[nossos colegas que ministram as formações] falam que tentam ensinar alguma coisa diferente dentro de uma hora e meia, mas uma formação deveria ser contínua” (Professor Valdir, Escola Ferreira Gullar).

Em consonância com essa fala, o professor Vitor afirmou que “as capacitações têm sido cada vez mais esporádicas, o que faz com que elas sejam meio corridas” (Professor Vitor, Escola Clarice Lispector). Essas são duas falas dos seis docentes que manifestaram sua preocupação quanto à periodicidade das atividades de formação promovidas pela SEED.

Quanto à competência, no Regulamento da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (PARANÁ, 2017) consta que a responsabilidade pela “proposição de formações continuadas para os profissionais que atuam nas instituições públicas de ensino” (Inciso VII, Art. 26), é do Departamento de Educação Básica⁴³.

Ainda, em consulta ao Sistema Estadual de Legislação da Casa Civil do Estado do Paraná, levantou-se que a regulação referente à formação continuada é feita pela Resolução SEED nº 1.716, de 24 de abril de 2018, publicada no Diário Oficial do Estado em 14 de maio de 2018. O artigo 3º dessa resolução, menciona-se que o

Programa para Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná⁴⁴ compreende a atualização e o aperfeiçoamento dos servidores, a partir da compreensão ampla de educação e educação escolar, norteado pelas diretrizes educacionais estabelecidas pela SEED.

I - I - A formação dos profissionais da educação visa:

a) compreender a educação como processo emancipatório e permanente;

⁴³ Ressalve-se que o Departamento de Educação Básica foi extinto e desmembrado em outros dois departamentos: Departamento de Desenvolvimento Curricular e Departamento de Programas para a Educação Básica. No entanto, no organograma apresentado no site da SEED, essa alteração ainda não está presente (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, [201-]b).

⁴⁴ Não foi encontrada referência ao Programa para Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná no site da SEED, que desenvolveu outros programas de formação em serviço, de modo presencial, semipresencial e a distância, às/aos docentes.

- b) valorizar os profissionais, assegurando-lhes o repensar das práticas, agregando novos saberes articulados às políticas e gestão da educação e à área de atuação do profissional;
- c) compreender as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais tendo como finalidade a ação-reflexão-ação em busca do aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional, bem como o desenvolvimento da autonomia intelectual;
- d) contemplar as temáticas que permitam o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desses profissionais;
- e) oportunizar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (PARANÁ, 2018c).

Observa-se que o texto da Resolução acima citada propõe que a formação continuada das/os docentes objetive sua valorização e abranja inúmeros aspectos como a avaliação das próprias práticas, a aquisição de novos saberes, o desenvolvimento da autonomia intelectual, o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, e o cumprimento da BNCC. Pretende-se retomar essas questões a partir das falas das/os professoras/es, que serão apresentados a seguir.

Com exceção da professora Cristiane, que era recém-formada e recém-contratada à época da entrevista, as/os demais treze professoras/es já haviam participado de ações de formação continuada promovidas pela SEED. A professora Cristiane, portanto, não apresentou conteúdo sobre essa questão para a presente análise.

Já as/os outras/os 13 docentes, em suas falas sobre as capacitações oferecidas pela SEED, utilizaram palavras como: esporádicas, corridas, improdutivas, ruins, com erros conceituais, teóricas, burocráticas, práticas, desabafo, boas, online, distantes da realidade e troca de experiências. Embora se possa relativizar o uso dessas palavras, entende-se que tais adjetivações são preocupantes pois, em última instância, dizem respeito ao que às/os docentes esperam em sua formação continuada, e como veem o que tem sido oferecido pela SEED.

Somente duas respostas foram de avaliações positivas, mas com ressalvas. A professora Gabriela afirmou que todas as formações de que participou “foram muito boas, mas [...] pontuais” (Professora Gabriela, Escola Gilka Machado). Ela problematiza a questão da polivalência no ensino de Arte ao abordar a formação específica das/os professoras/es que ministram tais formações, e a formação dos participantes, que não necessariamente têm a mesma formação artística. “São fórmulas de como você poderia trabalhar nas áreas que não são da sua formação.

São coisas pontuais, que não têm resultado na prática, pelo que vejo. Não supre o conhecimento, não é suficiente para substituir”.

Já a professora Marta vê que teve um bom aproveitamento das formações: “nas capacitações que foram voltadas para Arte, acho que falaram muitas ideias e muitas práticas, novidades para a gente trabalhar com os alunos. Isso aconteceu em todas as áreas, e para mim foi muito bom, aproveitei muita coisa” (Professora Marta, Escola Inês Sabino).

Por outro lado, as manifestações problematizando outros aspectos das formações envolveu um número maior de docentes. Quanto à qualidade, cinco professoras/es demonstraram insatisfação. Para a professora Cher, da Escola Sinara Rúbia, “muitas vezes o que vem está muito distante da realidade”. Já a professora Paula, da Escola Luís Fernando Veríssimo, “tem as semanas pedagógicas de estudo e planejamento, mas eu acho pouco produtivas. Eles sempre vêm com aqueles vídeos e temas que fogem à nossa realidade. Dava para ser mais produtivo”.

Em acordo com essas falas, o professor Rodrigo da Escola Greta Benitez afirmou que

são muito ruins, principalmente nos últimos anos. Algumas das formações são bizarras, cursos montados com informações totalmente equivocadas. Eles querem que você desaprenda, propõem um conteúdo que não tem nada a ver, que não será utilizado ou foi mal elaborado. Elas decaíram muito, virou uma coisa burocrática.

Lamentando a baixa qualidade, o professor Valdir diz que “as formações que o Estado oferece atualmente são ridículas, infelizmente” (Professor Valdir, Escola Ferreira Gullar). E, por fim, o professor Vitor afirmou que “nos últimos anos elas [as capacitações] têm caído bastante em qualidade” (Professor Vitor, Escola Clarice Lispector).

A questão da qualidade pode estar relacionada à temática abordada nos momentos de formação. Se, por um lado, sete professoras/es mencionaram temáticas relacionadas à arte, por outro, temáticas gerais da educação, aparentemente a tônica das últimas formações, foi mencionada por seis docentes, causando sua insatisfação, conforme pode ser verificado na fala da professora Paula, da Escola Luís Fernando Veríssimo: “é apenas burocracia. Como meu padrão é aqui [...], eu participo das semanas de planejamento daqui. As professoras ainda tentam filtrar e aproximar para a nossa realidade, mas ainda estamos longe disso acontecer”.

Mendes, Horn e Rezende (2020) relataram em seu artigo que, durante o governo Richa (PSDB), as formações eram realizadas “[...] essencialmente em ambiente virtual, com temáticas pontuais e fragmentadas ofertadas eventualmente aos professores, sem nenhum critério acadêmico de continuidade” (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 7). Já em relação ao governo Ratinho Júnior (PSD), os autores mencionaram que as capacitações têm ficado a cargo da Fundação Itaú Social (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 11). Mais uma marca do neoliberalismo, que reduz o papel do Estado e confere o protagonismo a instituições privadas.

A partir da fala das/os docentes, pode-se supor que a dificuldade de diálogo entre os pares para compartilhamento, troca de experiências, busca de soluções conjuntas e aperfeiçoamento, somada à baixa qualidade das formações oferecidas pela SEED, bem como a desvalorização das/os professoras/es e de seu trabalho, promove momentos de lamentação e desabafo.

As respostas dos professores Rodrigo, Vitor e Wanderleia ajudam a compreender melhor essa relação. Para o professor Rodrigo, “quando tem os encontros, as pessoas sempre ficam se lamentando pelo que está acontecendo e a gente nunca tenta alguma coisa diferente, não há um direcionamento. A gente está ficando cada vez mais solitários” (Professor Rodrigo, Escola Greta Benitez).

Para o professor Vitor, da Escola Clarice Lispector, os momentos de formação “acaba[m] sendo mais um espaço de confiança desses professores do que um momento de capacitação. Especialmente nos últimos anos, eu tenho visto sendo mais um divã”.

Falando das capacitações, a professora Wanderleia, da Escola Jorge Amado afirmou que

aqui na escola, como a gente não pode deixar a sala de aula, não temos tempo, e quando tem, a gente fica cansada, é na sua hora de folga. A gente precisa de mais motivação, e não de palavras, mas de atitude; valorização do professor e do seu trabalho, da hora-atividade, dos nossos direitos, que estão sendo bastante atacados. Há muita instabilidade - perde licença, ganha licença, perde hora-atividade, ganha hora-atividade. É muita incerteza, fico abalada. O que mais a gente vai perder? Temos professores que tem três ou quatro licenças vencidas e não podem tirar essas licenças porque ainda não vão se aposentar. A gente está cansada, não só por estar passando o conhecimento para o aluno, mas do próprio sistema, falta de estrutura familiar, de respeito com o professor, das críticas que a classe recebe... (Professora Wanderleia, Escola Jorge Amado).

A fala da professora Wanderleia expôs o que os servidores do Poder Executivo do Estado do Paraná, em particular as/os professoras/es, têm vivido desde o governo Richa (PSDB):

nos anos seguintes a 2011, ocorreu uma derrocada do modelo [de gestão] democrático, participativo e progressista. Houve uma substantiva reclusão nas políticas de inclusão, diminuição dos editais de concurso público para professores, aumento do número de professores contratados pelo sistema de Processo Seletivo Simplificado (PSS), diminuição da carga horária dos professores destinada para hora-atividade, não cumprimento dos compromissos assumidos em relação às demandas da categoria (MENDES, HORN; REZENDE, 2020, p. 6).

A fala desses autores se soma à percepção do professor Sávio. Discorrendo sobre as capacitações oferecidas pelo Estado, ele, que é docente de Arte nas escolas públicas do Estado desde 2002, afirmou:

Falando bem ou mal, elas aconteceram mais na época do Requião. Era um monte de capacitações, todo mês. Acho que fui para Faxinal umas cinco vezes. Tanto é que o povo que fez essas capacitações subiu as casinhas muito rapidamente. Depois, no primeiro mandato do Richa teve alguma coisa, e no segundo não teve mais. E nesse [do Ratinho], menos ainda (Professor Sávio, Escola Érico Veríssimo).

O governador Requião (PMDB) esteve à frente do Paraná entre 01 de janeiro de 2003 a 01 de abril de 2010, quando deixou o cargo para concorrer à eleição para o Senado. Cargo que foi assumido por seu vice, Orlando Pessuti (PMDB), até o final do mandato em 31 de dezembro do mesmo ano. As políticas educacionais desse governo foram marcadas por um viés progressista, e houve investimento no Livro Didático Público, compras de materiais didáticos, Biblioteca do Professor, formações em serviço, possibilitando às/aos docentes as formações que ocorriam em Faxinal do Céu (conforme o relato do professor Sávio), e também as licenças para o PDE (STORI, 2011).

Contudo, com a eleição de Beto Richa (PSDB), desde 2011 as políticas educacionais, de caráter fortemente neoliberal, têm precarizado as condições de trabalho das/os professoras/es, e retirado direitos conquistados pela categoria ao longo dos anos, como a redução da hora-atividade (APP SINDICATO, 2017; EM VOTAÇÃO, 2017; APP SINDICATO, 2018b), extinção da licença-prêmio (LUC, 2019), não pagamento da reposição salarial garantida constitucionalmente (APP SINDICATO, 2018a; APP SINDICATO, 2021), ausência de concursos (SOARES, 2019; TOLEDO, 2019), desenvolvimento do trabalho do professor de Arte, decorrente

da carga horária da disciplina, em várias escolas⁴⁵, entre outras questões que agem diretamente sobre a vida desses servidores, e que lhes causam preocupações e estresse para desenvolver seu trabalho.

Entretanto, por que isso ocorre?

Neste texto, foi antecipado que se pretendia discutir um pouco mais a respeito do diálogo entre a SEED, no papel de gestora educacional, e as/os docentes. No entanto, foi feita a abordagem da questão da formação continuada e, agora, com todos esses elementos em mãos, acredita-se que é possível relacioná-los.

Já foi dito que as/os professoras/es entrevistadas/os relataram não ter contato, ou não ter contato direto com a SEED. Também foi demonstrado que as formações continuadas oferecidas pela Secretaria estão aquém das expectativas das/os docentes que foram entrevistados.

Pode-se observar, diante disso, que a lógica da gestão assumida pela SEED neste governo (e em consonância com o governo anterior, de Beto Richa - PSDB) não tem o diálogo democrático como balizador de suas ações. Antes, a partir de uma gestão tecnocrática e verticalizada (por meio da tutoria), na qual a metodologia, que assume maior importância no juízo feito em relação aos encaminhamentos e aos resultados obtidos em avaliações internacionais pelos estudantes, antecede as demandas da educação e dos sujeitos nela envolvidos, inclusive, negando-lhes e extinguindo-lhes direitos.

Portanto, embora haja possibilidade de diálogo, esse inclusive previsto pela regulamentação da SEED, nota-se que não ocorre. Professoras/es, não obstante tenham seus direitos trabalhistas reduzidos, são culpabilizados pelo rendimento abaixo do esperado nas avaliações de larga escala, por isso é preciso rever e controlar os processos nos quais estão envolvidos.

Ao que tudo indica, os objetivos relativos à formação continuada não estão sendo completamente atendidos. Mesmo sem saber item a item, pensa-se que as/os docentes veriam o aproveitamento significativo das formações se essas se aproximassem de suas demandas, sejam de sala de aula, sejam relacionadas ao espaço escolar e à educação. Contudo, as temáticas escolhidas para as formações não vão ao encontro das expectativas das/os docentes, o que ocasiona pouco

⁴⁵ No levantamento realizado para delimitação das/os professoras/es a serem entrevistados, percebeu-se que há professores que trabalham em até cinco escolas, em diferentes lugares da cidade. Dos 90 professores de Arte da rede pública estadual em Ponta Grossa, apenas 30 trabalham em uma escola.

aproveitamento do momento de formação, que se transforma em espaço para desabafo das desventuras do professorado de Arte.

3.1.2 Gestão Escolar

Retomando o que foi dito anteriormente, a gestão escolar se refere àquela ocorrida nos estabelecimentos de ensino (VIEIRA, 2007). Nesse sentido, serão apresentados a seguir as falas das/os professoras/es de Arte, em sua relação com a coordenação pedagógica das escolas em que atuam, de modo articulado com o que a SEED espera dessa função, em termos de atribuições.

O Edital nº 57/2018 (PARANÁ, 2018a) que previu a contratação de professoras/es pedagogas/os, por tempo determinado, elencou 19 atribuições da/o professora/professor pedagoga/o no desenvolvimento de seu trabalho. Dessas 19 atribuições, uma delas é específica para pedagogas/os que atuem em Escolas Especializadas e em Centros de Atendimento Educacional Especializado, o que não é o caso das escolas em que as/os professoras/es entrevistadas/os trabalham.

Foi escolhido especificamente esse Edital, porque as atribuições descritas nele eram as que estavam em vigência no período de realização das entrevistas e foi prorrogado até 31 de dezembro de 2020. Foi observado também que há mudanças nas atribuições das/os pedagogas/os, pois em editais de anos diferentes, diferentes atribuições são elencadas.

Em relação às atribuições da/o pedagoga/o foi possível identificar quatro categorias que orientam seu trabalho: orientações gerais do trabalho; orientação pedagógica às/aos professoras/es; atendimento pedagógico às/aos estudantes e seus responsáveis; e atividades burocráticas de apoio pedagógico. Essas atribuições serão apresentadas no quadro abaixo tal qual constam, porém, de acordo com a categorização realizada a partir da leitura dos itens, e não de acordo com a ordem apresentada no Edital.

Quadro 4 – Categorização das atribuições do trabalho pedagógico escolar

CATEGORIA	ATRIBUIÇÕES
Orientações gerais para o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; - comparecer, quando convocado, às atividades não previstas no calendário escolar; - elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou da rede de ensino ou da escola; - elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou da rede de ensino e/ou da escola em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; - acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação, normas educacionais e padrão de qualidade de ensino.
Orientação pedagógica às/aos professoras/es	<ul style="list-style-type: none"> - administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; - zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; - coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; - acompanhar e orientar os professores que atuam no AEE [Atendimento Educacional Especializado]; - acompanhar e orientar os professores das disciplinas que atuam com estudantes da educação especial nas salas de aula do ensino comum.
Atendimento pedagógico às/aos estudantes e seus responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; - promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; - informar aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; - acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; - identificar e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado – AEE.
Atividades burocráticas de apoio pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas estabelecidas; - cumprir os dias letivos previstos no calendário escolar; - coordenar a organização espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, contribuindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal de aulas, disciplinas e hora-atividade e no preenchimento do Livro de Registro de Classe, de acordo com as Instruções Normativas da SEED.

Fonte: Edital nº 57/2018 (PARANÁ, 2018a). Elaborado pela pesquisadora (2022).

Vê-se que o trabalho pedagógico é extenso e variado, envolvendo diferentes pessoas que atuam, estudam e convivem no espaço escolar. Nesse ínterim, cabe bem trazer o que Pabis afirmou sobre a realidade do trabalho da/o pedagoga/o:

O trabalho do pedagogo é dividido em diversas atividades sem relação uma com a outra, impossibilitando ao trabalhador de ter uma visão geral do processo do trabalho, da totalidade. Além das tarefas mencionadas, quando a SEED define a implementação de um novo projeto, o pedagogo é o primeiro

a ser chamado para realizar a implementação na escola (PABIS, 2014, p. 156).

No que diz respeito à atividade pedagógica junto às/aos docentes, conforme pode ser visto acima, são cinco as atribuições e nas atividades burocráticas, três. Serão essas oito atribuições que nos interessam neste relato de pesquisa, haja vista que as/os professoras/es entrevistadas/os falaram da sua relação com a equipe pedagógica das escolas em que trabalham.

A maioria das/dos docentes relatou que as pedagogas não interferem em seu trabalho de ensino de Arte no Ensino Médio. Isso foi relatado pelas professoras Cher, Cristiane, Gabriela, Gorete, Marta e Wanderleia, e pelos professores Fábio, Rodrigo, Valdir e Vitor (10 das/os 14 entrevistadas/os). Inclusive a professora Gabriela e o professor Rodrigo sentem falta de uma formação maior da parte das pedagogas, porque não têm todo o conhecimento que precisariam para lhes auxiliar, do ponto de vista desses dois docentes. É importante ressaltar que ambos são os únicos professores de Arte do EM nas escolas em que trabalham, e sentem-se solitários por não ter pares para dialogar sobre seu trabalho. De modo complementar a professora Gabriela também afirmou sentir falta de discussões sobre psicologia da aprendizagem e questões sociais no âmbito escolar.

Tanto a professora Gabriela, quanto o professor Rodrigo, parecem referir-se ao acompanhamento pedagógico que envolve o planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, uma das atribuições acima citadas. Suas falas também têm a ver com a formação das/os pedagogas/os no nível de graduação. Fazendo-se uma consulta aos currículos de formação de professoras/es pedagogas/os, como por exemplo o da própria UEPG, pode-se constatar a presença limitada da arte nessas matrizes. E, somando-se a isso, a parca presença da arte na escolarização básica, resulta em profissionais com pouco conhecimento artístico para poder dialogar sobre a especificidade do trabalho da/o professora/or de Arte, caso não complementem sua formação de modo extracurricular.

Essa é uma particularidade do ensino de Arte, uma vez que outras áreas do conhecimento, como língua portuguesa e matemática, além de estarem firmemente na escolarização básica das/os pedagogas/os, também estão firmemente presentes na formação no seu nível de graduação em Pedagogia.

As professoras Cristiane, Gabriela, Paula e Wanderleia, assim como os professores Rodrigo, Sávio, Valdir e Vitor afirmaram receber um apoio geral das

pedagogas de suas escolas. Já o professor Fábio relatou que a pedagoga de sua escola está sempre disponível caso ele precise.

O apoio nas questões relacionadas às/aos estudantes, particularmente às/aos alunas/os com dificuldades de aprendizagem foi relatado pelas professoras Gabriela, Marta e Paula, e pelo professor Vitor. Também a professora Marta e o professor Valdir recebem orientações quanto às formações pedagógicas de que devem se inteirar.

Quanto ao acompanhamento do planejamento das aulas de Arte no EM, apenas as professoras Marta, Paula e Wanderleia, assim como o professor Vitor, fizeram afirmações a respeito. E, como pode ser visto no quadro acima, essas orientações estão perfeitamente dentro das atribuições a serem desenvolvidas pelas/os pedagogas/as.

Outras questões relatadas pelas/os professoras/es estão relacionadas mais às atividades burocráticas de apoio pedagógico. Por exemplo, as professoras Cher e Gabriela, e os professores Sandro, Valdir e Vitor foram bem amplos em suas falas ao relatar as questões burocráticas que devem ser desenvolvidas pelas pedagogas e que lhes são afetas. Não fizeram qualquer detalhamento.

Por outro lado, a questão das avaliações em Arte para o Ensino Médio foi relatada pelas professoras Edna, Gorete e Wanderleia e pelo professor Fábio. Segundo essas professoras e esse professor há necessidade de apresentar os instrumentos de avaliação às pedagogas para que tomem conhecimento e, se for o caso, façam as sugestões que acharem necessárias.

A professora Cristiane afirmou que recebe orientações quanto ao preenchimento do RCO, notas e fechamento de bimestre. O professor Valdir, da mesma maneira, mencionou atender às orientações relativas à frequência das/os estudantes e notas. Mas foi além:

Ainda tem a pressão muito grande para a presença do aluno e para a aprovação também. A equipe pedagógica interfere muito pouco, mais no sentido de nota. Sempre falam que sou muito competente, então a interferência é mínima. Elas falam mais sobre os alunos com nota baixa, e é por causa de uma pressão externa, do Núcleo, que pressiona muito pela questão de nota (Professor Valdir, Escola Ferreira Gullar).

Essa menção indica ter relação direta com as avaliações pertinentes ao IDEB. A nota técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informa que o cálculo do IDEB é realizado a partir dos

[...] resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no

Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (APRESENTAÇÃO, 2022).

Lê-se, na fala do docente, que a preocupação não é com a aprendizagem, mas com “nota”. Daí se percebe essa relação com o IDEB, uma vez que seu cálculo está baseado, inclusive, nos dados das aprovações das/os estudantes. Pode se observar que essa já é a segunda menção ao IDEB nas entrevistas realizadas e, como também será observado, não será a última. Isso se deve pela grande preocupação do atual Governo Estadual com os índices educacionais.

Ainda que com critérios restritos e questionáveis para a obtenção do índice, um bom resultado no IDEB permite sua vinculação ao governo de plantão e às suas políticas, que passam a ter seu “sucesso” reconhecido pela sociedade. Essa boa avaliação do governo possibilita a sua manutenção no poder, garantindo reeleições e o alcance de novos cargos, uma vez que se está no “caminho certo”.

A precarização das condições de trabalho e as condições individuais e sociais das/os estudantes não é problematizada, e alunas/os com baixo rendimento passam a ser inconvenientes, haja vista que é mais interessante ter estudantes que favoreçam o alcance das notas projetadas no índice. Conforme afirmou Mainardes (2016), diante da divulgação dos índices as direções de escolas que obtêm resultados indesejáveis, dado o ranqueamento realizado, assumem vergonhosamente o resultado como sinônimo de fracasso escolar, embora reconheçam as limitações levantadas pelo IDEB que desconsidera particularidades.

No Paraná, tendo em vista o atual modelo de gestão da SEED, baseado no acompanhamento por meio da tutoria, certas particularidades das escolas e estudantes acabam por ser de conhecimento das tutoras que acompanham as escolas. Entretanto, a lógica de atingimento dos objetivos para o ranqueamento se sobrepõe a outras questões e mobilizam toda a escola para esse foco. Exemplo disso é o dado pelo professor Valdir, cuja fala foi acima apresentada. Ele é professor de Arte na 1ª e 2ª séries do Ensino Médio (a escola não oferta Arte na 3ª série). Ainda assim, ele deve se preocupar com a pressão externa sobre frequência e notas⁴⁶.

Não obstante possam ser vistas acima as atribuições das/os pedagogas/os das escolas públicas estaduais paranaenses, seu trabalho sofreu sobreposição de

⁴⁶ Entende-se que a/o docente, entre tantas coisas, deve se preocupar também com a frequência das/os estudantes, assim como o seu aproveitamento na disciplina. Mas isso deve ocorrer devido à aprendizagem, e não em razão do ranqueamento decorrente do IDEB.

atribuições junto à direção escolar, perdeu em importância e foi fragmentado. De acordo com Mendes, Horn e Rezende (2020), as/os pedagogas/os passaram a

[...] acompanhar a entrada e saída dos alunos; realizar o acompanhamento das atividades dos professores durante a hora-atividade; conhecer os resultados das avaliações externas, o plano de ação e suas metas, os índices das avaliações externas referentes aos alunos da escola; promover a integração entre professores e alunos; verificar os planos de aula e as avaliações elaboradas pelos professores; acompanhar as aulas dos professores para sugerir melhorias em sua prática docente (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 16).

A afirmação desses autores vem ao encontro do relato das/os docentes quanto ao acompanhamento de planejamentos, frequência de estudantes e verificação de instrumentos de avaliação. Entretanto, a partir de seus relatos não se observa qualquer identificação, relação ou oposição a essa lógica. Nesse aspecto particular, as/os professoras/es parecem não ter qualquer preocupação, pois vêm o trabalho das pedagogas como apoio às suas ações em sala de aula e em atendimento às demandas burocráticas da própria SEED. Por isso, valorizam, inclusive, a autonomia que acreditam ter para trabalhar em sala de aula.

3.1.3 Gestão Escolar – A Presença da Arte no Ensino Médio

Uma das questões que justificou a apresentação desta pesquisa, já na sua introdução, foi buscar conhecer e compreender a flexibilidade da presença da disciplina de Arte no Ensino Médio. Observou-se que na estruturação curricular a disciplina de Arte estava presente na primeira, na primeira e segunda, ou ainda, nas três séries do Ensino Médio. Essa informação foi confirmada pelas falas das/os docentes, mas, para além disso, foi possível observar as justificativas dadas (ou não) pelas/os professoras/es para o fato.

A presença ou ausência da Arte em cada uma das séries do Ensino Médio está relacionada não somente à defesa das/os professoras/es de Arte junto à comunidade escolar, mas também às disputas por carga horária dentro da matriz curricular. Nesse sentido, está diretamente ligada à gestão escolar e em como as/os gestoras/es administram os embates em torno dos componentes curriculares, baseados também nas demandas advindas da SEED por meio do Núcleo Regional e da tutoria, as quais correspondem ao projeto de governo defendido no Poder Executivo.

Por essa razão, essa discussão está presente na seção da gestão do ensino de Arte, mas dada a particularidade de seu conteúdo está sendo apresentada em uma subseção separada.

Em relação ao universo pesquisado, segundo informação das/os docentes das 14 escolas, 50%, ou seja, sete têm ensino de Arte somente no 1º ano. 35,7%, ou cinco, têm ensino de Arte no 1º e 2º anos, e apenas 14,3%, ou duas escolas, ofertam o ensino de Arte nos três anos do Ensino Médio.

Nas escolas que têm em sua grade curricular o ensino de Arte nas três séries a justificativa apresentada pelas/os docentes está relacionada à sua atuação pessoal. A professora Edna relatou que a direção e a equipe pedagógica realizaram um levantamento sobre o que era trabalhado em Arte, conversaram com os alunos e decidiram pela Arte nas três séries. Isso foi confirmado pela fala da pedagoga Márcia. Segundo essa pedagoga

[...] foi uma decisão da equipe pedagógica do noturno contemplar a Arte nos três anos, neste caso pela professora. A qualidade do trabalho dela é bom, o referencial que ela tem é bom. [E quando foi feita] [...] a reformulação da matriz curricular, achamos que deveria ter nos três anos. (Pedagoga Márcia, Escola Tetrá de Teffé)

Já na escola em que o professor Sandro atua, a decisão pela Arte nas três séries se deu em assembleia da escola. Segundo o professor, ele foi chamado às pressas para essa assembleia porque as professoras de Matemática queriam a carga horária das aulas de Arte do Ensino Médio. Sandro relatou que argumentou a respeito do caráter formador da Arte, do senso estético como algo fundamental à formação humana, do estudo sobre as culturas e sobre a identidade do ser humano. Segundo ele, não houve quem o conseguisse vencer em seus argumentos e a disciplina de Arte passou a constar nas três séries desde a implantação do Ensino Médio na escola.

As/os cinco professoras/es entrevistadas/os, que responderam que em suas escolas a disciplina de Arte estava na primeira e segunda séries, tiveram respostas distintas. Uma das docentes (professora Cristiane) desconhece a razão de não ter disciplina de Arte na terceira série. Ela crê que pode ser uma opção da escola priorizar outros conteúdos.

Entretanto, tanto a informação contida na página da SEED quanto a informação dada pela diretora da escola dão conta de afirmar que a disciplina de Arte se encontra nas três séries do Ensino Médio, o que demonstra desconhecimento da matriz curricular pela docente entrevistada. Segundo a diretora da escola, Célia, a

disciplina de Arte sempre esteve nas três séries, com duas horas-aula em cada série. Para ela, a Arte tem o mesmo valor que as outras disciplinas, e sua presença é incontestável, particularmente por sua “parte humana”.

A professora Gorete também desconhece a razão de não ter ensino de Arte na terceira série. Ela acredita que, “devido ao governo Beto Richa ter cortado alguns anos e ter encurtado a matéria para colocar Português e Matemática, provavelmente ele retirou Arte do terceiro ano”.

Essa professora parece estar certa. Foi no governo Beto Richa (PSDB, 2011 a 2018) que, em razão da redução da nota do IDEB de 2011, no Paraná, foi anunciada a revisão da matriz curricular do Ensino Médio. Em agosto de 2012 foi publicada uma notícia no Jornal Gazeta do Povo na qual representantes da SEED avaliaram esse resultado.

Segundo consta, o governo estaria atribuindo a redução do IDEB à gestão do governo anterior, de Roberto Requião (PMDB; 2003 – 2010), na qual foi instituída a equidade entre os componentes curriculares. Com isso, algumas disciplinas aumentaram sua carga horária (como a Arte), e outras diminuíram:

“[...] No Ensino Médio foi implantada pela Gestão da Secretaria, em 2009, a *redução da carga horária* na grade curricular semanal das escolas da rede estadual de ensino, *das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática*, passando de quatro para três aulas e, em algumas situações, para duas aulas. Esta situação está sendo revista atualmente pela Secretaria” (POSICIONAMENTO, 2013, p. 101, grifo do autor).

Essa manifestação do governo causou preocupação de membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR) e da APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná que fizeram publicações a respeito.

Segundo notícia no site da APP quando o governo afirmou que estava revendo a situação seria “o mesmo que dizer que algumas disciplinas terão sua carga horária reduzida para o próximo ano. Para isso a categoria já disse NÃO” (APP, 2012).

Por outro lado, o documento do NESEF, de cinco páginas, baseou-se na legislação para o Ensino Médio, questionou a metodologia utilizada para auferir a nota do IDEB da etapa, problematizou a política de gestão assumida pelo governo à época, assim como propôs questões necessárias à discussão da questão, para além da redução ou aumento de carga horária dos componentes curriculares, afirmando que esse não é o único problema, e nem a única solução (POSICIONAMENTO, 2013).

Embora não se tenha encontrado documento do período propondo a reorganização da matriz curricular do Ensino Médio, ainda que com busca minuciosa no site da SEED e contato junto ao NRE de Ponta Grossa, parece ter sido essa a justificativa para que fosse “revogada” a equidade entre os componentes curriculares. A necessidade de o Governo do Estado apresentar melhores índices no IDEB era, em sua lógica, solucionável a partir de um ajuste curricular deixando de lado questões endógenas e exógenas à educação.

O professor Valdir respondeu com mais certeza e na mesma direção:

pele que eu vi na grade curricular, foi para aumentar as aulas de Matemática e Português no último ano. [...] A justificativa é como se essas disciplinas fossem mais importantes. Acho que os alunos já fizeram abaixo-assinado duas vezes para terem Arte no terceiro ano. Eles gostam da minha aula, sentem falta, e várias vezes reclamam (Professor Valdir, Escola Ferreira Gullar).

Esse mesmo professor afirmou que tem tentado mudar essa realidade para que a escola tenha ensino de Arte nas três séries. Segundo ele, “o argumento que funciona mais é o do vestibular” já que no Processo Seletivo Seriado (PSS) da UEPG são cobrados conhecimentos de Arte nas três etapas. No entanto, ele crê que o mais adequado seria argumentar sobre a importância do ensino de Arte.

De fato, no contexto atual, promover uma mudança dessa ordem não é fácil. Pode-se ter clareza do valor da arte na vida das pessoas, das possibilidades de humanização a partir dela, mas essa ideia é oposta ao Ensino Médio proposto, que não supera, na prática, a dualidade estrutural. Os filhos da classe trabalhadora continuam sendo preparados para desenvolver as atividades profissionais destinadas (veladamente) a essa classe. E, quando uma pessoa “comum” consegue transpor todos os obstáculos e superar as expectativas, conseguindo êxito em sua formação superior, ocupando um espaço que não lhe era destinado, vai para as mídias como exemplo de superação e meritocracia. Nessa visão, basta querer tornar-se, esforçar-se, que tudo será vencido.

É nesse bojo que se veem notícias sobre as empregadas domésticas que passaram em concursos públicos de alta concorrência, os pedreiros que se tornaram engenheiros, os filhos da família pobre que concluíram o curso de Medicina⁴⁷. Nem sempre se atribui nessas notícias as compensações a partir de políticas sociais ou

⁴⁷ São exemplos disso as seguintes notícias: Tardin (2012), Só Notícia Boa (2015), Santiago (2020) e Arbex (2020).

qualquer problematização sobre a igualdade de direitos e oportunidades, e a necessidade de condições para que tais pessoas melhorem sua vida.

Cabe enfatizar que em qualquer momento se está retirando o mérito da conquista desses agora profissionais. Questiona-se a eventual falta de problematização nessas notícias, como se a solução fosse a iniciativa, a vontade (inclusive, condenando os que não conseguem, porque, nessa ótica, não tiveram vontade o suficiente). Qualquer pessoa deveria ter o direito e as oportunidades de estudar e escolher uma profissão, conforme melhor lhe aprouvesse. Isso é digno ao ser humano, e não a predeterminação das atividades laborais possíveis à sua condição econômica.

Retomando, no entanto, a questão sobre o ensino de Arte, tendo em vista a preparação para o mercado de trabalho, o conhecimento artístico tem sido relegado em favor de outras disciplinas ditas mais funcionais. Salomé, abordando as lacunas de habilidades estéticas nas/os estudantes do Ensino médio afirmou que

o privilegiamento dos aspectos racionais na educação faz com que os saberes advindos da sensibilidade sejam desmerecidos. Nessa valorização do intelecto, a escola nega o conhecimento que o corpo traz e apreende pelos sentidos (SALOMÉ, 2011, p. 77).

Nessa lógica, aí é que a valorização do conhecimento artístico durante a escolarização tem mais valor, se for utilizada a justificativa dos exames de seleção para o Ensino Superior, conforme relatou o professor Valdir. Porque a arte em seu valor para a humanidade, para todas as pessoas indistintamente, acaba sendo pouco convincente. E, quando ela está presente no currículo escolar, tende a ser valorizada segundo a lógica da racionalidade técnica neoliberal:

Trabalhamos o intelecto desprendido do corpo, numa valorização do raciocínio e das disciplinas que são desenvolvidas sob o modo da racionalidade estrita. Tal realidade levou historicamente a arte a assumir na escola um papel de privilegiar o cognoscível e minimizar o corpo no despertar dos diferentes sentidos, trabalhando os conteúdos numa aprendizagem sem o corpo (SALOMÉ, 2011, p. 116).

Ocorre, portanto, uma separação entre razão e sensibilidade (como se fossem excludentes) e entre vida e trabalho, no sentido de que, para trabalhar é preciso de determinados conhecimentos advindos da escolarização. Mas na vida fora do trabalho é possível escutar uma música, desenvolver trabalhos artísticos manuais, ver um filme, etc⁴⁸.

⁴⁸ Não se entrará na discussão sobre arte e os tipos de práxis, com a finalidade de atribuir qualquer juízo de valor sobre o tipo de música escutada, sobre os trabalhos artísticos manuais, como cópias de

Na escola em que atua o professor Fábio, a decisão de tirar as aulas de Arte do terceiro ano foi do diretor anterior. Para esse professor o processo de retorno das aulas de Arte no terceiro ano é mais difícil, e o diretor o teria informado que é um processo que tem que passar pelo Núcleo Regional. Em sua avaliação por mais que a Arte esteja no PSS e no vestibular, afirmou: “eles acham que é dispensável”.

O professor Vitor afirmou que essa questão varia, dependendo da escola. Segundo ele

pressupõe-se que existe dentro da escola uma discussão, um debate a respeito de qual é a colocação das disciplinas no currículo. E como a Arte dá essa margem pra que você tenha em todas as séries, ou tenham em só uma, [...]. Então fica a critério da comunidade escolar. E [...] o voto que prevalece é o voto que você não vai tirar aulas das disciplinas basilares [Matemática e Língua Portuguesa] para abrir espaço para a disciplina de Arte. [...] [E se] tem um ano que vai ser cortada a Arte, esse ano é o terceiro. Claro que resulta no massacre do nível de profundidade da disciplina, tem que trabalhar em dois anos. (Professor Vitor, Escola Clarisse Lispector)

A explicação de abrir carga horária para outras disciplinas também está presente na fala das/os professoras/es de cujas escolas a Arte só consta na matriz curricular do 1º ano do Ensino Médio. Isso ficou expressado na fala da professora Marta. Segundo ela “as aulas foram substituídas por uma carga horária maior em outras disciplinas, ou até para incluir outras disciplinas”, embora anteriormente houvesse ensino de Arte nas três séries. Marta informou que os estudantes a procuram para perguntar sobre conteúdos que são cobrados no PSS da UEPG.

O professor Sávio, da escola Érico Veríssimo não informou a razão de a Arte não ser contemplada nas outras duas séries. O diretor da escola, professor Vinícius, afirmou que quando assumiu a direção a grade curricular já estava constituída com a presença da Arte somente no primeiro ano, e ele mesmo não questionou. Segundo ele, “o pessoal de Artes me perguntou, e eu não participei, então ficou assim mesmo”.

Já para a pedagoga Lisa, que atua junto ao Ensino Médio na mesma escola, quando passou a trabalhar nessa escola já era assim. Entretanto, ela acreditava que seria “pela carga horária das demais disciplinas”. Essa professora pensa que não foi possível contemplar Arte na segunda e terceira séries por causa de uma possível divisão de carga horária, que atribui pesos diferentes para diferentes áreas do conhecimento.

Afirmou ainda, que não pensa dessa maneira, mas acredita que seria possível um trabalho interdisciplinar, trans ou multidisciplinar em que, semelhantemente às séries iniciais do Ensino Fundamental, as/os professoras/es pudessem contemplar a Arte articuladamente às suas áreas de conhecimento uma vez que “Artes está em todas, né? [...] Todas as disciplinas, na verdade”.

Tanto a professora Paula, quanto o professor Rodrigo, afirmaram que a presença da Arte somente na primeira série é decorrente da escolha da comunidade escolar. Rodrigo disse também que é muito comum que as aulas de Arte sejam concentradas apenas no primeiro ano.

Consonante às falas de que a matriz já estava estabelecida quando chegou na escola a professora Cher desconhecia a razão da Arte não estar na segunda e terceira séries do Ensino Médio. Questionada, a diretora Luana também não soube responder, mas pensa que a grade curricular já venha “meio pronta”. Indicou, no entanto, que a pedagoga pudesse responder.

Por sua vez, a pedagoga Silene informou que houve uma mudança curricular a partir de 2018 (pois até 2017 a disciplina de Arte também estava na 2ª série). A professora afirmou que não somente a Arte teve sua carga horária reduzida, mas Filosofia e Sociologia também e que foi algo externo à escola. Da mesma forma, essa pedagoga não soube dizer qual era o documento que havia chegado à escola orientando a mudança.

A professora Wanderleia afirmou que, embora a comunidade escolar tivesse optado e registrado em ata pelas aulas de Arte na primeira e segunda séries do Ensino Médio, o resultado final do trâmite foi de que só teria Arte no primeiro ano. Para ela teria sido uma perseguição “contra a gente, por questões políticas”. E continuou: “acredito que seja uma forma de nos atingir com essa atitude, sem pensar no bem maior, nossos alunos, a qualidade da escola”.

A perseguição, segundo a docente, teria sido por parte da pessoa que estava na direção à época, e a razão teria sido a proximidade das docentes de Arte com os alunos, a liberdade que têm com eles. A docente afirmou que “ele se sentia ameaçado porque a gente poderia querer o posto dele, mas não podemos nos esquecer que ele, em primeiro lugar, é professor. Ele estava diretor, que não é um cargo eterno. A gente não discutiu, mas concluímos que é isso”.

Por fim, a professora Gabriela contou que a razão para a disciplina de Arte não estar nas demais séries além da primeira se deve aos momentos em que a matriz

curricular foi discutida não haver nenhum professor de Arte “para fazer valer o seu espaço. Como a direção e a equipe pedagógica não primou por essa defesa, ficou relegado ao mínimo que a lei estabelece”. Por outro lado, essa professora afirmou que tem levantado essa questão todo ano, propondo debates e negociações, mas que ainda não houve modificação.

Até agora, a partir das falas das/os professoras/es e, eventualmente, de pedagogas ou diretoras/es, foi permitida a compreensão do lócus da Arte na matriz curricular do Ensino Médio do ponto de vista dos sujeitos no espaço escolar. Entretanto, a mesma questão foi apresentada à professora coordenadora da equipe de tutoria no NRE de Ponta Grossa, professora Sônia.

Para ela, “isso é uma discussão que o próprio Conselho Escolar de cada escola, eles fazem quando vão decidir a matriz. [...] é como cada comunidade vê esse trabalho com a Arte. Então, eu acredito que isso que fez com que não estivesse em todas as turmas”.

Por um lado, a fala da professora Sônia é pertinente. De fato, observou-se pelo relato das/os docentes que em alguns casos houve discussão sobre o lugar da Arte na matriz curricular. Mas reitera-se: em algum momento entre 2012 e 2020 ocorreu uma mudança na política referente à matriz curricular, ainda não identificada, e que colocou o ensino de Arte na condição encontrada quando da realização das entrevistas.

Diante do que foi apresentado nesta seção, a seguir poderá ser visto um quadro sintético por docente e oferta da disciplina de Arte, nas escolas em que atuam.

Quadro 5 – Docentes, disciplina de Arte e escolas

(continua)

Séries Docente	1ª	2ª	3ª	Escola
Cher	X			Sinara Rúbia
Gabriela	X			Gilka Machado
Marta	X			Inês Sabino
Paula	X			Luís Fernando Veríssimo
Rodrigo	X			Greta Benitez
Sávio	X			Érico Veríssimo
Wanderleia	x			Jorge Amado
Fábio	X	X		Paulo Leminski
Gorete	X	X		Machado de Assis
Valdir	X	X		Ferreria Gullar
Vitor	X	X		Clarice Lispectos
Cristiane	X	X	X	Dodi Leal

Quadro 5 – Docentes, disciplina de Arte e escolas

(continuação)

Edna	X	X	X	Tetrá de Teffé
Sandro	X	X	X	Bianca Santana

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

Nota: Dados atualizados, com a correção referente à informação prestada equivocadamente pela professora Cristiane.

Os dados apresentados nesta seção possibilitam que se pense em algumas questões, como por exemplo, o desconhecimento docente da matriz curricular do Ensino Médio na escola em que atua; o desconhecimento das/os docentes em relação às escolhas curriculares feitas pelas escolas; a desvalorização histórica do ensino de Arte no Ensino Médio e, portanto, sua presença flexível na matriz curricular; a justificativa da presença da Arte a partir da necessidade de preparação para o PSS da UEPG; e a valorização do ensino de Arte no Ensino Médio vinculada à prática docente. Somente uma escola utilizou a justificativa da “parte humana” para a Arte estar nas três séries, isto é, aquilo que deveria ser a primeira regra, nas falas registradas, foi a exceção.

Tourinho conseguiu sintetizar a problemática da justificativa da presença do ensino de Arte escolar da seguinte maneira:

A defesa do ensino de Arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade (TOURINHO, 2008, p. 31).

Essa discussão não é, portanto, recente. Segundo a autora, essa discussão tem perpassado o ensino de Arte há décadas e, infelizmente, ainda não se tem segurança de que as/os estudantes do Ensino Médio terão arte como conhecimento sistematizado em sua escolarização.

Para finalizar esta seção exemplifica-se, a partir de uma notícia de um portal da internet, a falta que o conhecimento artístico pode provocar na sociedade. O título da notícia é “PR: Professores são afastados por causa de exposição de arte” (mas poderia ser intitulada “A falta que a arte faz”), e foi publicada em 06 de novembro de 2017⁴⁹.

⁴⁹ CUT Brasil (2017).

A notícia relata que a professora de Arte e o diretor de uma escola pública estadual de Cambé, no Paraná, foram afastados de suas funções pela SEED em decorrência da denúncia de uma mãe na Delegacia da cidade. A professora de Arte desenvolveu um trabalho a partir de assuntos levantados e discutidos pelas/os próprias/os estudantes, relacionados a temas como aborto e suicídio. Na instalação realizada após a pesquisa das/os alunas/os viu-se “bonecas enforcadas ou amarradas de ponta cabeça, instrumentos de curetagem, e uma bíblia rasgada e queimada” (CUT BRASIL, 2017). O próprio delegado entendeu tal atividade como absurda e que poderia provocar não só a indução, mas também a apologia às práticas problematizadas pelas/os adolescentes.

A situação gerou comoção social tanto de estudantes quanto das/os professoras/es e funcionárias/os da escola, da APP e do Movimento Educação Democrática do Paraná. Também veio a ser objeto de discussão na Assembleia Legislativa do Paraná além das redes sociais. Não se sabe se o Ministério Público acatou a denúncia, mas a sindicância aberta contra o diretor e a professora foi arquivada por unanimidade pelo Conselho Escolar, pois entendeu-se que as imagens que geraram a denúncia estavam descontextualizadas e que, portanto, não houve qualquer irregularidade⁵⁰.

Certamente, para as pessoas que ficaram escandalizadas com o trabalho das/os estudantes a arte deve trazer beleza para a vida, e problematizar questões do cotidiano, portanto, não seria arte. A arte traz beleza para a vida, mas não somente isso como foi discutido no Capítulo 1 desta Tese. Assim, também por essa razão, defende-se que a Arte deve ter seu espaço garantido na matriz curricular de todas as etapas da Educação Básica.

Conforme pode ser observado nesta seção, houve uma mudança de projeto de governo, elucidada a partir da gestão do ensino de Arte para o Ensino Médio. Entre 2008 e 2010, durante o governo Requião (PMDB), a estrutura no Núcleo Regional de Educação possibilitava uma proximidade maior com as/os docentes, e as formações em serviço se davam com mais frequência. Com a mudança de governante, em 2011, mudou-se também o projeto de governo que se deu a partir de uma perspectiva neoliberal, de minimização das ações estatais, numa lógica gerencialista.

⁵⁰ Wiltemburg, 2018.

Assim foi o governo Beto Richa (PSDB), entre os anos 2011 e 2018. No pensamento gerencialista os dados estatísticos têm maior relevância e, se a educação não apresenta os números desejados, resolvem-se as dificuldades a partir de métodos. Cabe ressaltar que se busca, também, a redução das despesas do Estado a partir da lógica da eficiência. Nesse bojo, ainda que tenha sido mantida a equipe da Educação Básica nos NRE, o que possibilitou o diálogo com as/os professoras/es de Arte, as formações em serviço reduziram em quantidade e em qualidade (conforme afirmaram as/os docentes), e passaram a ser em parte virtuais.

Depois de dois mandatos, Beto Richa (PSDB) deixou o governo para trabalhar na candidatura ao Senado, mas em meio a denúncias de corrupção, foi preso (por alguns dias) e sua baixa popularidade, principalmente junto aos servidores do Executivo em decorrência do não cumprimento de promessas e também do fatídico “29 de abril de 2015” quando ocorreu um confronto violento contra esses servidores, não se elegeu.

Ratinho Júnior (PSD), que havia sido Secretário de Estado de Richa (PSDB), assumiu o governo paranaense em 2019, onde continua no cargo até a atualidade. Como governador reduziu o número de Secretarias e chamou um empresário “apaixonado pela educação” para gerir as políticas para a educação e o esporte no Paraná.

Esse Secretário, em consonância com o projeto de governo de Ratinho Júnior (PSD), também gerencialista, encaminhou mudanças na gestão dos NRE destituindo a equipe da Educação Básica cujo coordenador de área tinha um diálogo próximo com as/os docentes de Arte. Instituiu o modelo de tutoria baseado em um documento elaborado pela Fundação Itaú Social, que por sua vez assumiu a gestão pelas capacitações docentes. As formações passaram a ser em menor número, facultativas, em parte a distância e, de acordo com as falas das/os docentes, distantes da realidade e de pouco proveito.

Os relatos de algumas/uns docentes também levantaram a questão da perda de direitos da categoria de professores conforme foi demonstrado no texto. Essas perdas têm influenciado no trabalho docente de modo que por vezes as/os professoras/es se sentem desmotivadas/os ao trabalho.

Nesse modelo de tutoria as pessoas são correias de transmissão das políticas emanadas da SEED, e a homogeneização de ações chegou até o modelo de

planejamento de aula, retirando a autonomia das/os professoras/es, que devem apresentar seus planejamentos à equipe pedagógica.

Vê-se, portanto, que a condução política do Estado expressada, nesse caso, na gestão da educação na particularidade do ensino de Arte, determina as ações docentes em sala de aula. A gestão está presente na forma do diálogo (ou na falta dele), na transferência de orientações, nas formações em serviço ou nas disputas por espaço na matriz curricular, e o ensino de Arte escolar no Ensino Médio sofre as mazelas a que as/os professoras/es são submetidas/os.

3.2 TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente envolve vários aspectos e procedimentos como jornada de trabalho, remuneração, infraestrutura física e pedagógica, formação, estrutura da carreira os quais, em boa parte, são condicionados pelas políticas educacionais. Por essa razão foi identificado como uma categoria de conteúdo que, da mesma forma que a gestão na seção anterior, estrutura o ensino de Arte no Ensino Médio público paranaense.

Pode-se entender que o trabalho docente tem íntima relação com o currículo. Para Gimeno Sacristán (2000), autor utilizado para compreensão do currículo nesta pesquisa, o entendimento de política curricular considera diferentes sujeitos ou agentes, que têm papel preponderante na concepção, distribuição e prática de uma proposta curricular. Para o autor a política curricular

[...] é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar, e **incidindo na prática educativa**, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 109, grifo nosso).

Gimeno Sacristán (2000, p. 101), apresentou o currículo para além da sua “configuração estática que pode apresentar num dado momento, [assim, compreende que] é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo”. Para isso se apropria do conceito de sistema curricular apresentado por George Beauchamp.

Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas das outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. [...] São instâncias que atuam *convergentemente* na definição da prática

pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de “conflito natural” [...]. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101, grifo do autor)

Currículo para esse autor é, portanto, uma confluência de práticas em diferentes níveis e processos de efetivação. É histórico e tem a ver com a escolha de conhecimentos considerados relevantes num dado momento por determinada cultura. Em sua perspectiva as fases da objetivação do currículo envolvem o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado⁵¹.

Esse autor, ainda que não se alinhe teoricamente à perspectiva marxista, apresenta uma análise de currículo que esmiúça diferentes níveis e práticas determinantes na totalidade do processo de efetivação de uma proposta curricular sem prejuízo na avaliação a partir do materialismo histórico e dialético.

Resumidamente, para Gimeno Sacristán (2000), o currículo prescrito diz respeito à orientação básica e geral do sistema escolar que determina e referencia as demais ações e materiais decorrentes do currículo. O currículo apresentado às/aos professoras/es é referente aos meios que traduzem, interpretam a proposta para as/os professoras/es. O currículo modelado pelas/os professoras/es é caracterizado pela interpretação ativa da proposta curricular. Isso ocorre seja a partir do currículo prescrito, seja a partir do currículo apresentado às/aos professoras/es. É o como as/os docentes organizam seu planejamento a partir dos materiais que lhes são disponibilizados, de modo pensado, uma vez que colocam sua compreensão. Por fim, o currículo em ação refere-se à prática docente

[...] guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105)

No entanto, observa-se que tais processos não se dão sequencialmente e consensualmente, mas o processo de efetivação de um currículo é dialético e contraditório. Por isso deve-se ter em mente a relevância da compreensão da concretude de um currículo, a fim de possibilitar intervenções que possibilitem o desenvolvimento de um projeto educativo que priorize uma formação mais humana, em detrimento das demandas do grande capital

⁵¹ Nos limites desta Tese não serão abordados o currículo realizado, e o currículo avaliado.

A perspectiva de Estado que se assume, de uma relação - a partir de Poulantzas (1980) -, permite a afirmação de que o Estado se organiza para atender aos interesses da classe dominante, mas não o faz sem conflitos e resistências. Isso porque no Estado estão atuando sujeitos de diferentes classes sociais, portanto, o domínio de certa classe não é absoluto. É preciso relativizar essa hegemonia e considerar a presença da classe trabalhadora defendendo, no âmbito das políticas públicas, os interesses de sua classe, sendo possível conseguir certos avanços na política curricular.

Cabe ainda ressaltar que no que diz respeito às políticas educacionais prescritas, apresentadas e colocadas em ação essas sempre são transpassadas pelas epistemologias que guiam as individualidades das/os professoras/es (conscientemente ou não), assim como das condições concretas para sua execução no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, além da legislação e orientações pertinentes, os materiais e fontes didáticas, o livro didático e as condições do espaço escolar, em suas especificidades, interferem em como o ensino é desenvolvido nas aulas de Arte no Ensino Médio paranaense.

Assim, na estrutura desta seção será apresentada a análise das entrevistas realizadas junto às/aos docentes entrevistados, relativas à organização do trabalho pedagógico e à abordagem pedagógica dessas/es professoras/es.

3.2.1 Organização do Trabalho Pedagógico

Relativos à organização do trabalho pedagógico das/os professoras/es entrevistadas/os as questões realizadas foram relacionadas ao planejamento, aos materiais e fontes utilizadas para esse trabalho, e à questão do livro didático de Arte, as quais serão apresentadas a seguir.

3.2.1.1 Planejamento

A frequência de planejamento mais relatada pelas/os docentes foi a quinzenal/semanal. Dez das/os 14 professoras/es mencionaram que frequentemente planejam suas aulas de Artes. Entende-se que a falta dessa menção da parte das/os demais docentes não quer dizer, necessariamente, que não desenvolvam esse

trabalho rotineiramente. Por outro lado, a menção de que realizam um planejamento anual, que pode (ou não) ser revisto semestralmente, foi feita por sete professoras/es, a segunda maior incidência. Apenas cinco professoras/es relataram um processo bimestral ou trimestral de planejamento.

Em alguns casos, uma/um mesma/o professora/or relatou realizar seu planejamento anual e bimestral, trimestral, quinzenal e/ou semanal. Por essa razão, os dados numéricos representam um resultado maior que o número de professoras/es entrevistadas/os.

Acredita-se que a fala do professor Vitor, expressa um pouco do trabalho pedagógico em torno do planejamento:

Na minha experiência, quando um plano não precisa de reelaboração, não é a regra, é a anomalia, quando um plano não precisa ser repensado. Pra mim, semana a semana eu preciso repensar a forma que eu estou trabalhando porque sempre tem alguma coisa que não dá certo. Então, pra mim, num nível pessoal, de rever as atividades que eu tinha preparado antes, é semana a semana (Professor Vitor, Escola Clarice Lispector).

Embora apresente seu planejamento à escola formalmente, de acordo com as solicitações, para o professor Vitor o trabalho de planejar é frequente, e se relaciona com as situações que encontra em sala de aula que, por inúmeras razões, exigem dele uma alteração no que foi planejado. Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 203) “a utilidade do plano está em nos ajudar a dispor de um esquema que represente um modelo de como pode funcionar a realidade, antes de ser uma previsão precisa dos passos a serem dados”. Por isso, ressaltar que quase a totalidade das/os docentes entrevistados relataram realizar seu planejamento com frequência possibilita afirmar que, para além de fundamentar sua prática em diferentes fontes legais e ainda em outras, esses trabalham a partir da práxis pedagógica, que se realiza pelo movimento dialético que tem, na consciência e na prática da/o professora/or, sua essência.

3.2.1.2 Fontes utilizadas no planejamento docente

As/os docentes foram questionados sobre que fontes utilizam para realizar seu planejamento. Quase a totalidade deles e delas (12 dos 14), mencionou utilizar as DCE nessa atividade. Conforme explicitado⁵², as DCE são o documento que

⁵² Ver Capítulo 1, que aborda as Diretrizes Curriculares Estaduais.

apresenta a proposta de ensino para o Ensino Fundamental e Médio. Ocorre que para o Ensino Fundamental esse documento já não era mais utilizado na ocasião das entrevistas. Para o Ensino Médio, no entanto, o documento ainda era vigente.

Ainda em se tratando de documentos curriculares, houve o relato de uma docente que afirmou utilizar também o Caderno de Expectativas de Aprendizagem. Por outro lado, um documento sobre o qual ainda não havia regulamentação estadual para sua utilização, a BNCC, já estava sendo utilizada no planejamento de cinco docentes.

Revelando essa utilização a professora Paula afirmou que “agora também temos a BNCC. [...] onde os nossos planejamentos têm que ter os descritores de Português e Matemática, fazendo um link com essas disciplinas, mesmo a BNCC ainda não ter saído para o Ensino Médio. Já é cobrado” (Professora Paula, Escola Luís Fernando Veríssimo).

Na ocasião da entrevista a discussão sobre a adequação do ensino público paranaense à BNCC ainda era incipiente. Somente em 2021, com a publicação do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná⁵³ (PARANÁ, 2021), e com a adequação da matriz curricular pública paranaense é que os efeitos da nova regulamentação para o Ensino Médio passaram a ser efetivos no Estado.

Aqui vê-se mais uma vez a preocupação com os componentes curriculares Português e Matemática. Isso se dá porque a avaliação do IDEB, por meio do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do Censo Escolar, avalia estudantes da 3ª série do Ensino Médio (essa avaliação passou a ser censitária a partir de 2017), nos conhecimentos de Português e Matemática.

São estabelecidas metas de melhoria desses índices que são baseadas no modelo internacional de avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esse, que avalia a apreensão de habilidades em leitura, Matemática e Ciências.

⁵³ O Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná foi disponibilizado em 2021 pela SEED em um site específico do governo do Estado, e é constituído por três volumes. Há também um volume complementar, que aborda a Formação Geral Básica, em versão experimental. A proposta da SEED é de que o Novo Ensino Médio seja implementado no ano letivo de 2022 e a escolha do Itinerário Formativo pelos/as estudantes ocorra no fim desse mesmo ano. Todo esse material pode ser encontrado em Portal Escola Digital Professor ([2021]).

Os últimos governos do Paraná (Richa – PSDB -, entre 2011 e 2018, e Ratinho Júnior – PSD -, a partir de 2019), de viés gerencialista, desenvolveram/desenvolvem então políticas com vistas a melhorar os índices do Estado, incluindo a ênfase nos componentes curriculares que integram as avaliações de larga escala⁵⁴. Isso foi relatado pela professora coordenadora de tutoria, quando afirmou que em 2019 o SAEB havia incluído Ciências na avaliação.

Hypólito e Jorge destacaram que “numa lógica gerencialista da educação são integrados no vocabulário educacional termos como eficiência, eficácia produtividade, indicadores, premiações, competências, entre outros” (HYPÓLITO; JORGE, 2020, p. 20), com um viés de responsabilização. E continuam: “nessa perspectiva, a avaliação de políticas e programas públicos ganham um lugar de destaque, como meio para mensurar o desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade” (HYPÓLITO; JORGE, 2020, p. 20).

Assim, a fim de dar “boas notícias” à sociedade sobre a gestão do Governo Estadual valem os esforços para que a nota da avaliação seja a maior e melhor possível. Particularmente no Estado do Paraná o governador Ratinho Júnior (PSD) e seu secretário, Renato Feder, foram denunciados ao Ministério Público por tentar fraudar o IDEB, a partir do cancelamento de matrículas e aumento do índice de aprovação estudantil (GOVERNADOR, 2019).

Conforme descreveram Mendes, Horn e Rezende (2020, p. 19) alunos que tinham baixa frequência ou eram desistentes foram retirados do sistema a fim de não constarem no censo escolar “gerando um crescimento artificial do IDEB de 2019. Posteriormente, os alunos foram reinseridos no SERE” (Sistema Estadual de Registro Escolar). Na lógica gerencialista, vê-se que há pouca preocupação com as pessoas, e os (bons) números apresentados nos resultados assumem o foco das preocupações e lugar de destaque.

Outra referência que norteia o trabalho de planejamento da disciplina de Arte das/os docentes é o Processo Seletivo Seriado (PSS) da UEPG. Sem exceção, as/os 14 professoras/es utilizam os conhecimentos expressos no Manual do Candidato para pautar seus Planos de Trabalho Docente (PTD). Houve relato, inclusive, dessa ser uma cobrança da equipe pedagógica da escola.

⁵⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também é uma avaliação do desempenho escolar e as notas obtidas pelos/as estudantes têm sido utilizadas como critério de acesso ao Ensino Superior.

Entretanto, a maior problemática levantada, relacionada a esse assunto, foi justamente o fato de o PSS ocorrer nos três anos em que o estudante cursa o Ensino Médio, e a disciplina de Arte não estar em todos eles na maioria das escolas em que atuam as/os professoras/es. A forma como encontram para sanar essa dificuldade é diversa. Há professoras/es que reúnem os conteúdos dos três anos e procuram abordar, minimamente, em um só ano. E há professoras/es que elaboram materiais complementares para o estudo pessoal dos secundaristas ou se dispõem a oferecer aulas extras no seu tempo de hora-atividade.

Observou-se, porém, que a exigência de conhecimentos de Arte nos processos seletivos para o ensino superior, não obstante muitos tenham a preocupação relacionada ao treinamento para esses processos, que a presença da Arte é vista com bons olhos já que possibilita uma valorização desse componente curricular, tanto junto às/aos alunas/os (quando dizem que determinado conteúdo “cai no vestibular”), quanto da equipe pedagógica, que passa a ver a Arte como uma disciplina importante, que tem conteúdo.

A fala da professora Gabriela expressou essa preocupação:

Acho lamentável que todo o Ensino Médio seja vinculado ao vestibular. Por outro lado, o fato de o conteúdo de Arte ser contemplado no vestibular, nessa perspectiva, nessa forma de compreensão do Ensino Médio como um preparatório para um teste que te leva para o Ensino Superior, valoriza a disciplina. Dentro desse raciocínio torto, ele acaba dando um crédito. Mas é contraditório. O que eu tento trabalhar, para que no final deste ano a gente consiga entender como um objetivo, é a história da Arte como humanizadora, a compreensão do estar no mundo, [a Arte] como forma de expressão, de entendimento de si, o papel e a presença da Arte na vida. Isso ultrapassa as questões do vestibular, mas quando a gente fala “esse conteúdo é importante lá para frente, no vestibular”, a Arte assume uma importância “pragmática” (Professora Gabriela, Escola Gilka Machado).

No mesmo sentido, a professora Cher também afirmou:

Eu acredito que ninguém deveria estudar para passar no vestibular, em nenhuma disciplina, muito menos na Arte. O vestibular é um sistema que vem oprimir tanto o aluno quanto o professor, e a gente vê que há uma disparidade entre as escolas particulares e públicas. Até mesmo a intenção da escola pública não é preparar um aluno para o vestibular. A gente gostaria que tivessem mais vagas na universidade e que ninguém precisasse passar por esse desgaste todo, mas nesse contexto de competitividade - e de ter algumas universidades que incluíram Arte [nos vestibulares], acho que é uma conquista, porque estamos sendo vistos como disciplina importante. Mas não gostaria que fosse dessa maneira [...] (Professora Cher, Escola Sinara Rúbia).

Já o professor Valdir, problematizou e antecipou uma preocupação decorrente das novas políticas educacionais⁵⁵ que estavam em discussão para sua implementação quando da ocasião da entrevista:

A gente sabe que no vestibular o ensino de Arte não é da forma que gostaríamos - eu sou um professor que procura trazer mais reflexão para a Arte -, muito fechado. Mas é importante que tenha para que a disciplina seja valorizada, porque com essa reformulação do Ensino Médio não sei o que vai acontecer. Não sei se a Arte será “engolida” por outras disciplinas mais gerais, estou preocupado. (Professor Valdir, Escola Ferreira Gullar).

Conforme foi visto nas falas acima apresentadas ainda que problemática a presença da Arte nos exames para ingresso no Ensino Superior (porque sua presença não estava segura em todas as séries do Ensino Médio), seja contraditória, que seja discordante em relação ao que professoras/es entendem que seja ensinar Arte, e que demande deles diferentes ajustes e trabalhos extras, esse fato contribui para que, de alguma forma, o ensino de Arte tenha seu valor (mesmo que pragmático) no Ensino Médio.

Outra das fontes de pesquisa para elaboração do planejamento das/os professoras/es de Arte mencionada por elas/es foi o Portal Dia a Dia Educação. Esse Portal, vinculado ao site da SEED, foi criado em 2004 durante o governo Requião (PMDB), contendo diferentes conteúdos para a comunidade escolar uma vez que tem quatro grandes seções: para alunos, para professoras/es, para gestoras/es e para a comunidade geral. Segundo informações do próprio site, houve uma reformulação de seu conteúdo em 2011 quando o Estado estava, então, sob o governo de Beto Richa (PSDB).

As respostas das/dos docentes sobre a utilização desse Portal foi confluyente com a condução política para a educação pública paranaense. Das/os 14 docentes sete afirmaram utilizar as informações contidas no Portal no preparo de suas aulas, três professoras/es não foram especificamente questionados sobre isso, mas o que chama a atenção é que apesar de ser um número pequeno em relação à totalidade investigada, quatro professoras/es afirmaram que hoje já não utilizam o Portal como fonte de consulta.

O relato dessas/es quatro professoras/es evidencia a mudança de concepção de professor entre os dois governos. Tanto nas DCE como nas demais políticas vinculadas ao governo Requião (PMDB) observa-se que a/o professora/or é tomada/o

⁵⁵ O professor se referia à Reforma do Ensino Médio, decorrente da Lei Federal nº 13.415/2017 e da BNCC.

como “sujeito epistêmico, que pesquisa sua disciplina, reflete sua prática e registra sua práxis” (PARANÁ, 2008, p. 45). Essa concepção também foi vista em outras políticas do mesmo governo, como por exemplo, o Livro Didático Público⁵⁶ destinado ao Ensino Médio. Isso porque à época a produção das/os docentes era publicizada por meio do Portal.

Por outro lado, verificou-se que pela fala das/os professoras/es o Portal já não é tão mais atualizado. Para o professor Vitor “ele é muito mais difícil de utilizar. O portal está mais complicado hoje em dia do que costumava ser. Ele costumava ser intuitivo e fácil de utilizar, [...] e hoje eu sinto que ele não é uma página muito funcional” (Professor Vitor, Escola Clarice Lispector).

Já para a professora Wanderleia, entrando no Portal “eu acho o que eu quero, mas também acho no Google” (Professora Wanderleia, Escola Jorge Amado), o que demonstra, no entender desta pesquisadora, que não há tanta relevância no conteúdo do Portal uma vez que os conteúdos estão disponíveis, igualmente, em outros lugares. Isto é, o Portal já não é um diferencial. Essa informação se confirma também porque metade das/os professoras/es (sete) relataram utilizar a internet como fonte de pesquisa para preparação de suas aulas.

Quase a totalidade das/os professoras/es relatou também utilizar outras fontes para desenvolver seu planejamento para a disciplina de Arte. Entre as fontes citadas temos livros de história da Arte, livros de música, de teatro, de cinema, leituras complementares que as/os docentes realizam para si mesmos, cursos de formação complementar (pagos por eles) e livros didáticos ou apostilas de Arte que possuem, mas que não são os disponibilizados para o ensino nas escolas em que atuam ou que já estão em desuso na própria escola. Dos relatos das/os docentes somente a professora Marta não acrescentou outras fontes das acima descritas para seu trabalho. Esse fato pode ser melhor entendido, ao se apresentar a utilização do livro didático pelas/os professoras/es entrevistadas/os.

⁵⁶ O trabalho de Stori (2013) apresenta uma breve análise sobre o livro didático público de Arte, na especificidade da Música. Relaciona esse material às DCE, e o situa dentro do Projeto Folhas, também do governo Requião (PMDB).

3.2.1.3 Livro didático de arte

A professora Cristiane afirmou que ainda não havia utilizado o livro didático disponibilizado pela escola. Isso ocorria, porque ela era recém-contratada (e recém-formada) por ocasião da entrevista. As/os demais professoras/es ou utilizam às vezes (seis delas/es), ou utilizam pouco (sete delas/es)⁵⁷.

Acredita-se que esse é um ponto de relevância na compreensão de como ocorre o ensino de Arte no Ensino Médio público paranaense. Está muito claro para as/os docentes que o livro didático está em descompasso com a política curricular vigente no Estado. Além das DCE, que em seu anexo tem um quadro com os conteúdos a serem abordados no Ensino Médio, as/os docentes também encontram os conteúdos a serem trabalhados no Registro de Classe Online (RCO).

Conforme relatou a professora Gabriela, “há um descompasso entre o livro didático e as orientações de conteúdo das DCE. A abordagem é diferente, por competências” (Professora Gabriela, Escola Gilka Machado). E, somado ao fato de a disciplina de Arte estar somente na primeira série e à necessidade de abordagem de conteúdos do PSS da UEPG essa professora acaba por submeter o livro didático ao seu planejamento e à proposta das DCE, de trabalhar os conteúdos estruturantes de maneira horizontal. Mas conclui que “não tem como seguir o livro didático” (Professora Gabriela, Escola Gilka Machado).

A professora Paula que não tem livro didático em sua escola afirmou que tê-lo contribuiria em seu trabalho. Mas observa que “a maioria dos livros tem muitas informações desnecessárias, são poucos conteúdos que batem com aquilo que colocamos no planejamento” (Professora Paula, Escola Luís Fernando Veríssimo). Essa professora não explicou a razão de sua escola não possuir livro didático para a disciplina de Arte.

De maneira talvez fatalista a professora Edna afirmou que escolhe “o livro menos pior”. Entende que não é o melhor material “mas é melhor do que nada” (Professora Edna, Escola Tetrá de Teffé). Sobre a questão da escolha é importante mencionar que o MEC produz um guia para auxiliar na escolha do livro didático

⁵⁷ Em levantamento junto a 32 professoras/es do ensino público estadual paranaense os professores Teuber e Romanelli identificaram que a minoria dos respondentes (6,3%), utiliza os livros em todas as aulas, uma parte utiliza raramente o livro didático (34,4%), e a “maioria dos professores utiliza em algumas aulas (59,4%)” (TEUBER; ROMANELLI, 2020, p. 131).

pelos/os docentes. Costumeiramente, as/os professoras/es tinham um certo tempo para avaliar o material, fazer sua escolha e, posteriormente receber o livro didático selecionado.

Ocorre que a prática da SEED quanto ao livro didático foi mudada. As/os professoras/es entrevistadas/os relataram que fizeram sua escolha, mas que a SEED encaminharia o pedido para o livro didático mais votado pelas/os docentes de todo o Estado, o que não garante a escolha realizada. Observa-se ser esse um processo de homogeneização em alinhamento com a BNCC que acaba, de certo modo, por ignorar as particularidades escolares dentro do próprio Estado.

Já a professora Gorete afirmou utilizar o livro para obter a atenção das/os estudantes: “para você obter essa atenção, com o livro, parece que eles acordam. Opa, hoje não é só ouvir, eu tenho que abrir na página”. E afirma que acaba utilizando o livro “porque senão o livro fica parado” (Professora Gorete, Escola Machado de Assis).

Tanto o professor Valdir quanto o professor Vitor afirmaram que os livros didáticos apresentam informações erradas. Nas palavras do professor Vitor “ainda tem erros conceituais, faltam exemplos mais contemporâneos, os textos são muito longos, não são visualmente atrativos” (Professor Vitor, Escola Clarice Lispector). Em sentido próximo, o professor Rodrigo afirmou que o livro didático disponibilizado é um material muito pobre e que “ainda não passou por um processo de amadurecimento, como acontece nas outras disciplinas (Professor Rodrigo, Escola Greta Benitez). Provavelmente, isso ocorra porque o livro de Arte passou a figurar no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) somente a partir de 2015, portanto não há uma tradição de produção de livros didáticos (sobretudo para o Ensino Médio), como em outros componentes curriculares.

Outro aspecto relatado pelas/os professoras/es é que nem sempre chegam livros em número suficiente para as/os estudantes, às vezes os livros ficam armazenados na biblioteca da escola demandando redução no tempo efetivo de aula para buscá-los e distribuí-los e, fazendo isso, ainda não ter o suficiente para todos.

Para encerrar a discussão sobre o livro didático nesta seção, há ainda dois pontos relatados pelas/os docentes. O primeiro relativo à densidade do livro, pois trata-se de um único volume para todo o Ensino Médio. Para o professor Vitor, os livros didáticos “não são pensados em termos de dosagem de conteúdo, em termos de contextualização, para um aluno do Ensino Médio” (Professor Vitor, Escola Clarice

Lispector). Somado a isso, reiteramos a característica da disciplina de Arte não estar em todas as séries do Ensino Médio quando da realização das entrevistas. Então, tem-se um livro que, na maior parte dos casos, será subutilizado. Para esse professor seria melhor um livro por série.

O segundo ponto refere-se à abordagem dos conhecimentos pela/o professora/or em sala de aula. A professora Wanderleia levanta uma questão sobre a qual é preciso pensar: o livro didático de Arte traz abordagens de conhecimentos que os próprios alunos desconhecem. O caráter da disciplina de Arte ao contemplar quatro áreas da arte com professoras/es com formação específica em uma delas (via de regra) proporciona uma formação muito diversa aos estudantes.

Em Ponta Grossa, cuja maioria das/os professoras/es tem formação em Música ou Artes Visuais, sabe-se que a ênfase será nessas duas áreas da arte, mas o livro didático aborda todas as áreas exigidas na LDB. Outro fator é que as DCE facultam à/ao professora/or trabalhar a disciplina de Arte a partir de sua formação, podendo abordar outras áreas da arte conforme estiver capacitado. Portanto, se as/os estudantes tiveram mudança de professora/or (com formação diferente), possivelmente lhes faltarão conhecimentos, porque a abordagem do próprio livro já considera que estão apropriados pelos alunas/os, demandando um trabalho mais amplo e inicial do conhecimento.

Obviamente, discutir a questão do livro didático com profundidade demandaria uma pesquisa em que esse fosse o objeto, o que não é o caso. Porém, a partir das falas registradas pode-se observar que essa é uma questão sobre a qual ainda há necessidade de maior investigação haja vista que há muitas particularidades sobre o que se pensar e discutir.

Quando apresentou as fases de objetivação do currículo, particularmente em relação ao currículo apresentado aos professores no qual ocorre uma tradução dos significados e conteúdos do currículo prescrito, Gimeno Sacristán (2000, p. 105) afirmou que “[...] o papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto”. Sua análise parte da ideia de que nem sempre o currículo prescrito é suficientemente claro para a compreensão das/os docentes, no que diz respeito ao como eles devem efetivá-lo. Por essa razão, os livros-texto assumem o papel de tradutores do que foi prescrito.

Entretanto, diante do que foi visto e diante das diferentes possibilidades que as/os professoras/es podem ter na utilização do livro didático o que se pode afirmar,

diferentemente da proposição de Gimeno Sacristán (2000), é o que o livro didático de Arte não é o maior determinante nas práticas docentes das/os professoras/es entrevistadas/os. Isso pode ocorrer em componentes curriculares cuja presença do livro didático tenha um histórico mais amplo, mas na particularidade do ensino de Arte não há correspondência.

Os relatos acima mostram, na realidade concreta, a complexidade em que se encontra a rotina pedagógica das/os professoras/es. Desde o planejamento, das diferentes fontes utilizadas e do uso (ou não) do livro didático pode-se observar que o trabalho da/o docente de Arte tem uma particularidade diferente dos outros componentes curriculares.

Enquanto nesses outros componentes há uma tradição quanto ao que ensinar, na utilização de fontes e no uso do livro didático, em certa consonância com as propostas curriculares, a Arte não só tem sua presença instável e insegura no Ensino Médio como também sua identidade é diversa.

3.2.2 Abordagem Pedagógica

Nesta seção serão apresentadas as falas das/os docentes relativas aos documentos curriculares utilizados para seu planejamento, o como as/os professoras/es operacionalizam seus planejamentos, suas escolhas metodológicas, os limites que elas/es vêm para o desenvolvimento de seu trabalho, as áreas da Arte que contemplam em suas aulas e a questão da polivalência.

3.2.2.1 Documentos curriculares utilizados

Discutindo a questão dos documentos utilizados para o planejamento e, tendo em vista que o documento curricular oficial para o Ensino Médio em vigência durante as entrevistas realizadas era, fundamentalmente, as DCE, as/os docentes foram questionadas/os sobre sua utilização.

A maioria das/os professoras/es afirmaram utilizar ou já terem utilizado as DCE em seu planejamento (10 delas/es), particularmente como um norte, um documento orientador. O professor Fábio e a professora Gorete afirmaram que já utilizaram. A professora Cristiane, recém-formada e recém-contratada à época da entrevista, afirmou que nenhum documento lhe estava sendo cobrado em seus

planejamentos pela equipe pedagógica da Escola Dodi Leal. Já o professor Sandro utiliza os Cadernos de Expectativa de Aprendizagem (CEA), mas mais em atendimento aos requisitos burocráticos que lhe são exigidos.

Entretanto, alguns/mas docentes fizeram algumas observações sobre as DCE. A professora Cher, por exemplo, problematizou a dificuldade desse documento ser totalmente cumprido e o fato de, muitas vezes, ser entendido pelas/os colegas professores como uma receita de trabalho. O Professor Valdir mencionou que os conteúdos estão dispostos de maneira genérica, e que o documento precisaria de uma revisão. Em um sentido próximo, a professora Paula afirmou que faltam conteúdos como o cinema, o Fauvismo e o Classicismo⁵⁸, e que ela mesma os acrescenta à sua prática docente.

O professor Vitor já entende que falta concisão ao documento e que a quantidade de conteúdos apresentados é insana. No mesmo sentido, a professora Wanderleia afirmou que documento precisa ser melhor estruturado, mas sem apontar em que medida isso deveria ser feito. Por outro lado, o professor Sávio, apesar de afirmar que as utiliza como um norte, acaba dando ênfase aos conteúdos previstos do PSS da UEPG.

O professor Sandro, por outro lado, entende que nos documentos tudo é muito bonito, mas a ação docente frente a eles acaba sendo falha. Sobre isso, exemplificou a questão da cultura afro-brasileira. Para ele, a maioria das/os docentes trabalha com esse tema em decorrência do mês da consciência negra, em novembro. No mais, o ensino de Arte é eurocêntrico. Ele, entretanto, afirmou que trabalha a cultura afro-brasileira durante todo o ano.

Somente a professora Gabriela relatou aspectos mais amplos das DCE afirmando utilizá-las a partir da fundamentação teórica e metodológica. Afirmou, ainda, que observa professoras/es realizando uma leitura utilitária do documento, pulando a fundamentação e a parte histórica do ensino de Arte.

A respeito de identificarem algum aspecto emancipador descrito no documento a professora Cher e os professores Rodrigo, Sávio e Vitor responderam respectivamente, que tal aspecto depende de quem está lendo; que viria da atuação

⁵⁸ Note-se que somente o Classicismo não aparece como tema de trabalho das artes visuais, embora apareça o neoclassicismo. Já o cinema aparece como tema nas Sugestões de encaminhamento metodológico para as artes visuais (PARANÁ, 2008, p. 72), e o Fauvismo aparece como conteúdo no primeiro quadro que apresenta os Conteúdos Estruturantes por área (PARANÁ, 2008, p. 67).

da/o professora/or; que seria algo da boa vontade docente; e que o aspecto emancipador não está presente literalmente. O professor Vitor ainda ressaltou que o aspecto emancipador do documento dependeria do que a formação das/os professoras/es poderia lhes possibilitar, mas que esbarra nas condições de trabalho, que passam por muitas dificuldades como a intensa carga horária e o estresse da profissão.

A professora Paula afirmou que compreende a questão do ensino crítico, mas não falou nada sobre emancipação. Já a professora Edna afirmou que vê a emancipação de um modo total no documento, porém não discorreu adiante. Algo próximo foi a fala do professor Valdir, que viu de modo bem suave, apenas uma “pincelada”. A professora Marta assegurou que não viu esse aspecto. E o professor Sandro não viu o “ideal de um cidadão crítico”, mas sim o aspecto mercadológico e de submissão ao sistema. Finalmente, as/os professoras/es Caroline, Fábio, Gabriela e Gorete não mencionaram nada sobre a questão, e a professora Wanderleia não soube responder.

Para Castro a presença do ensino de Arte

como componente curricular que proporcione a experiência estética toma um caráter importante na emancipação humana, na medida em que age nos sentidos humanos, aprimorando a capacidade do falar, ouvir, ver, tocar e valorizar as realizações e objetivações humanas de maneira diferente da sociedade capitalista, que valoriza o acervo cultural humano a partir do seu valor de troca (CASTRO, 2015, p. 50).

Diante dessa afirmação entende-se que a arte no espaço escolar tem um objetivo que vai além do desenvolvimento dos sentidos e habilidades motoras e de apreciação, que seria o de possibilitar o desenvolvimento da/o estudante em direção à sua humanização, transcendendo a imediatividade do conhecimento esperada na lógica da sociedade capitalista. Por isso, torna-se preocupante a utilização do documento curricular de modo pragmático.

Não se tem ilusão, contudo, de que um documento por si só faça algo pela educação escolar. Depende muito de como ele é proposto às/aos docentes, de como é recebido, de como é interpretado por elas/es e das condições de sua efetivação (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Portanto, envolve múltiplos determinantes. No entanto, é de chamar a atenção que as/os professoras/es entrevistadas/os mencionaram muito mais os aspectos relacionados aos conteúdos propostos nas DCE (ou nos CEA) do que questões de fundamentos teóricos para sua atuação.

Esses conteúdos, como já foi dito, são encontrados no anexo desse documento como uma listagem por série para a segunda etapa do Ensino Fundamental e, para todo o Ensino Médio, em um quadro único para as três séries. O fato de considerarem muito conteúdo também revela que há uma preocupação maior com os conteúdos das quatro áreas da arte contempladas no componente curricular.

Nas DCE, claramente, foi registrado que o processo de construção do documento contou com a participação das/os professoras/es de todo o Estado. Alguns das/os docentes entrevistada/os inclusive relataram ter participado do processo. Porém, ao responderem sobre esse documento reitera-se, enfatizaram a questão dos conteúdos.

Há razões subjetivas que fizeram com que houvesse essa ênfase, mas não se pode deixar de ressaltar que há uma preocupação pragmática em como o documento deve ser utilizado no trabalho docente, nos planejamentos, na avaliação. Isso também ficou claro quando registraram sua opinião a respeito da emancipação. A primeira parte das DCE, destinada a todos os componentes curriculares é o local onde o trabalho com cunho emancipador está descrito. Esse trabalho deve ser desenvolvido na prática docente das/os professoras/es:

[...] a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÉSZÁROS, 2007, p. 212) (PARANÁ, 2008, p. 15).

Por essa razão se não houver uma apropriação da totalidade das DCE, uma compreensão de seus fundamentos teóricos, da função social da escola e, ainda do ensino de Arte, corre-se o risco desse documento não se efetivar, sendo apenas uma listagem de conteúdos desprovida de fundamentos, podendo ser substituída por qualquer outro documento similar, sendo sua existência desnecessária. Nesse sentido revela-se aqui uma contradição, uma vez que não é isso que se pretende quando se assume um posicionamento teórico.

Doutra forma, ao invés de haver um ensino de Arte coeso na própria escola e entre as escolas no que diz respeito à concepção de currículo, esse ensino ficará sujeito aos fundamentos próprios das/os docentes que podem ou não ser em alguma medida próximos das DCE, uma vez que não há neutralidade.

3.3.2.2 Encaminhamento metodológico

Foi interessante perceber que de alguma maneira todas/os as/os professoras/es entrevistadas/os trabalham com três eixos no encaminhamento metodológico em suas aulas: momentos de teorização, momentos de apreciação e momentos de prática artística. Esses eixos correspondem ao encaminhamento metodológico proposto nas DCE para o ensino de Arte: teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico.

Entretanto, há particularidades nessa abordagem. Por exemplo, somente a professora Gabriela e o professor Rodrigo afirmaram utilizar esses eixos a partir das DCE. Ou seja, ambos vão além da simples utilização dos quadros de conteúdos apresentados no anexo desse documento, buscando uma atuação mais ampla a partir do documento.

Já as professoras Cristiane e Paula mencionaram expressamente trabalhar a partir da Proposta Triangular do Ensino de Arte, organizada pela professora Ana Mae Barbosa. Sistematizada a partir de 1987 no interior do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, essa proposta é baseada nas “Escuelas al Aire Libre mexicanas, [n]o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano” (BARBOSA, 1998, p. 33).

A Proposta Triangular para o Ensino de Arte foi desenvolvida inicialmente no ensino de artes visuais em museus e não de qualquer outra expressão artística, e envolve “três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar [que pode ir além da contextualização histórica]” (RIZZI, 2008, p. 67). Não há uma hierarquia nessas ações, podendo a atuação da/o professora/or começar por qualquer uma delas.

Em um sentido, as ações docentes nessas propostas são semelhantes, contudo, o fundamento teórico para o encaminhamento metodológico das DCE, é o materialismo histórico e dialético e as teorias críticas de currículo. Já a Proposta Triangular, segundo Bernardes Neto (2019), está assentada na pós-modernidade a partir do construtivismo piagetiano. Assim, se as ações ou eixos a serem contemplados no planejamento docente são próximos, seus fundamentos teóricos não o são.

Embora a proximidade da professora Ana Mae Barbosa com Paulo Freire seja pública, e que ele mesmo tenha atuado junto a ela a convite, na USP na década de

1980 (BARBOSA, 1996), nos estudos realizados para compreensão da Proposta Triangular, não foi identificada nenhuma menção que pudesse relacionar, em termos de fundamentos teóricos, a Proposta ao materialismo histórico e dialético. Por outro lado, a respeito da Proposta Triangular, Barbosa é muito enfática ao situá-la:

Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade.

O grande guarda-chuva dewiano, a articulação entre a educação artística (criação) e a educação estética (apreciação), define o pós-modernismo em arte-educação, ou a contemporaneidade, se alguém, por horror à palavra pós-modernismo, preferir (BARBOSA, 1998, p. 41).

A proposta das DCE, todavia, expressa uma preocupação com a humanização dos sentidos das/os estudantes:

A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica. (PARANÁ, 2008, p. 56).

A humanização pretendida está diretamente relacionada à alienação dos sentidos e do embrutecimento gerado no ser humano a partir do sistema capitalista. As DCE, portanto, propõem que a atuação docente contribua, dentro dos seus limites, na superação do atual estado de desumanização presente em nossa sociedade.

Algumas/uns professoras/es afirmaram trabalhar o ensino de Arte a partir da teoria. A professora Edna, por exemplo, afirmou: “nunca começo sem a teoria. Trabalho as questões teóricas para que eles pensem sobre, para que então possam construir” (Professora Edna, Escola Tetrá de Teffé). No mesmo sentido, a professora Paula afirmou que parte “do conteúdo, da teoria, da história da arte. Trabalh[a] o contexto histórico, as características de cada movimento, os artistas, as biografias, a leitura das obras de arte, e aí fa[z] as práticas artísticas” (Professora Paula, Escola Luís Fernando Veríssimo).

As falas das/os professoras/es Cristiane⁵⁹, Fábio, Gorete, Marta, Sávio, Vitor, e Wanderleia vão no mesmo sentido: primeiro o conteúdo, para depois a prática. A proposta de encaminhamento metodológico das DCE não confere uma ordem fixa

⁵⁹ Ressalve-se que a professora Cristiane afirmou trabalhar metodologicamente a partir da Proposta Triangular, que também não confere uma hierarquia entre as ações docentes.

entre os eixos. A/O professora/or pode começar pela apreciação, pela prática artística ou mesmo pela teorização: “O trabalho em sala poderá iniciar por qualquer um desses momentos, ou pelos três simultaneamente. Ao final das atividades, em uma ou várias aulas, espera-se que o aluno tenha vivenciado cada um deles” (PARANÁ, 2008, p. 70).

Já os professores Fábio, Rodrigo e Sandro afirmaram trabalhar fundamentalmente a parte teórica no ensino de Arte. O professor Fábio costuma agendar algumas oficinas, mas, segundo ele, isso incorre em agendamento com outras/os professoras/es e cessão de aulas, o que torna a prática dificultosa. O professor Rodrigo afirmou que trabalha a apreciação e a prática artística pouquíssimo e com muita dificuldade, respectivamente⁶⁰. Por fim, o professor Sandro afirmou que os momentos de apreciação de arte são pontuais. Segundo ele, não se pode “queimar cartucho” no desenvolvimento desses procedimentos (Professor Sandro, Escola Bianca Santana).

Entende-se que, por mais que esses professores pensem sobre sua prática e procurem articular o conteúdo com os conhecimentos vindos das/os estudantes por meio de um ensino dialogado, essa forma de abordagem remete a uma separação entre a teoria e a prática, seja na docência que começa pela teorização como procedimento habitual e pré-requisito para a prática, seja na docência que coloca os momentos de prática de modo esporádico.

Uma vez que o fundamento teórico das DCE é o materialismo histórico e dialético torna-se imprescindível, nessa perspectiva, discutir a questão do conhecimento. Sánchez Vázquez (2007, p. 206), ao abordar esse tema baseado em Lênin, sintetiza “três características do conhecimento: a) como um processo de desenvolvimento [infinito]; b) como atividade do sujeito; e c) como processo que inclui a prática”. Logo a atividade cognoscitiva e a atividade prática são indissociáveis, o que nos leva ao entendimento de práxis social, também abordado pelo autor.

Para Sánchez Vázquez (2007) a práxis social diz respeito à ação do ser humano sobre o ser humano (em distinção à ação sobre a natureza). Nesse sentido, a ação docente sobre o grupo de estudantes é sempre uma práxis, na medida em que o primeiro planeja e, diante da realidade concreta, pensa e age, mudando ou mantendo procedimentos que foram primeiramente idealizados, com a finalidade de

⁶⁰ Essa fala acabou por ficar contraditória, uma vez que ele mesmo respondeu trabalhar a partir dos três eixos. A partir dessa fala, entende-se que esses três eixos não são sempre abordados.

atingir seu objetivo no ensino-aprendizagem e com vistas à transformação da percepção das/os alunas/os sobre a arte.

Entretanto essa mesma práxis pode ser problematizada. Cabe então questionar: em que medida é possibilitada a práxis aos estudantes quando a teoria é abordada como pré-requisito, ou sem a atividade prática, já que essas se alimentam mutuamente e dialeticamente? Em que medida ocorre a práxis quando a abordagem docente é teórica, com vistas a vencer determinado conteúdo, sendo que o processo de aprendizagem demanda uma atividade prática nem sempre realizada? E ainda: em que medida há práxis pelas/os estudantes quando, por vezes, o conteúdo precisa ser apreendido porque será cobrado no vestibular, conforme relataram as/os docentes?

Aqui nos deparamos com um limite da presente pesquisa, haja vista que o relato das/os docentes não contempla a totalidade da sua prática, que não ocorreu observação em sala de aula, e que as/os estudantes não foram questionados a esse respeito. Porém, abre-se a possibilidade para novas pesquisas relacionadas a esse tema.

Algo que chama a atenção nas escolhas metodológicas das/os docentes é que a maioria trabalha a história da arte ou, diga-se, história das artes visuais. Das/os professoras/es com formação em artes visuais, somente as professoras Cristiane e Marta não mencionaram isso. As/Os demais, professoras/es Gorete, Paula, Rodrigo, Valdir, Vilmar e Wanderleia trabalham a partir da história da arte, particularmente de modo cronológico. Das/os professoras/es com formação em música ou teatro, somente a professora Cher e a professora Gabriela, com graduação em música, afirmaram desenvolver essa prática. Esse aspecto aponta para um importante debate relacionado ao ensino de Arte: a polivalência, tema que será desenvolvido na seção 3.2.2.4 deste capítulo.

Somente a metade das/os professoras/es relataram sobre o desenvolvimento da avaliação em sua abordagem na disciplina de Arte. A professora Edna afirmou que sua avaliação em Arte é bastante flexível podendo ser alterada no decorrer do próprio ano letivo, mas ressaltou que considera em igual grau de importância, tanto o processo quanto o produto final das atividades discentes.

As/os professoras/es Fábio, Gorete, Marta, Paula e Valdir relataram utilizar os meios avaliativos mais tradicionais, ou seja, prova e/ou trabalhos. O professor Sandro, por sua vez, mencionou que desenvolve uma avaliação em Arte bastante flexível, que quase beira à autoavaliação, podendo ser também de modo oral e/ou prático.

A questão da avaliação em Arte relatada pelas/os docentes, em um sentido, pode ser considerada um avanço, no que tange a estar vinculada aos conteúdos. Problematizando o disposto no Parecer nº 540/1977, que dispõe sobre o ensino de Educação Artística durante a vigência da Lei nº 5.692/1971, Stori (2011, p. 29) afirma:

a avaliação pensada e explicitada nesse Parecer nos permite reafirmar o caráter precário e secundário que se pretendia, oficialmente, ao ensino artístico: se a Arte não é campo do conhecimento, não é tratada como disciplina e também não há necessidade de avaliar. Logo, independente da abordagem dada à Educação Artística, o aluno sempre será promovido nessa área, porque o mais importante é o processo.

Diante do exposto, afirma-se que houve uma superação da prática avaliativa em Arte anterior (sob a Lei nº 5.692/1971) para a que ocorre na atualidade. O que se pode questionar, no entanto, é a utilização de provas tradicionais nesse processo. Por um lado, verificando-se a aprendizagem dos conteúdos há um ganho, haja vista que com isso se reforça o caráter de disciplina para a Arte, isto é, a Arte tem conteúdos cuja aprendizagem precisa ser verificada, e isso independe do gosto pessoal da/o professora/or e de qualquer juízo de valor que essa/e emita sobre a produção da/o estudante.

Sobre isso, Porcher (1982, p. 17), abordando a dialética entre razão e emoção no ensino de Arte registrou justamente a possibilidade de se avaliar racionalmente em Arte, assegurando a distinção entre o julgamento estético e o julgamento científico sem, contudo, estarem em lados opostos.

Por outro lado, o modelo de prova tradicional, aparentemente, só reforça o caráter pragmático dado ao ensino de Arte, seja com vistas à promoção de série, seja com vistas à realização de uma avaliação educacional em larga escala, e/ou à aprovação em um exame de ingresso para o Ensino Superior. Outra questão, para a qual não temos resposta uma vez que as informações das/os professoras/es têm limites é: em que medida uma prova tradicional possibilitaria às/aos estudantes momentos de formação para além da mera constatação se o conteúdo foi por ele/a apropriado?

A questão da prova tradicional também foi contemplada por Nascimento (2019). Para a autora

Em Arte, além do conhecimento artístico, há também a produção e a fruição, as quais devem ser levadas em consideração durante a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Percebeu-se que a prova nesse caso não é um instrumento que contempla essas dimensões do ensino de Arte, mas é utilizada junto ao conhecimento artístico por solicitação da gestão escolar, como avaliação bimestral (NASCIMENTO, 2019, p. 237).

Sánchez Vázquez (2007, p. 241) afirma que “o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por dissolver o teórico no útil”. E ainda que a verdade do conhecimento “corresponde a nossos interesses, aquilo em que seria – para nós – melhor, mais vantajoso ou mais útil acreditar”.

Entende-se que esse pragmatismo é um desafio a ser superado, particularmente no ensino de Arte, seja do ponto de vista das/os docentes, seja do ponto de vista da gestão, conforme expôs Nascimento (2019). E, em um contexto em que o sistema educacional brasileiro, por mais que preconize uma “formação comum indispensável para o exercício da cidadania e [...] [forneça] meios para progredir no trabalho e em estudos superiores⁶¹” (BRASIL, 1996), baseia-se em instrumentos tradicionais de avaliação, vinculados a um objetivo de formação bastante claro, qual seja, a atuação no mercado de trabalho atendendo à lógica neoliberal.

Confirmando essa vinculação, Frigoto e Ciavatta, abordando o governo Fernando Henrique Cardoso, durante o qual o projeto inicial da LDB foi desfigurado e substituído, mencionam que “o projeto de educação básica do Governo Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 16).

Diante do exposto nesta seção observa-se que os desafios para o ensino de arte no Ensino Médio ainda são muitos. Há muito para ser superado se se pretende um ensino humanizador, e isso diz respeito tanto às questões intrínsecas às/aos docentes e estudantes quanto ao próprio sistema escolar e à sociedade. Contudo, entende-se que a transformação que se deseja pode (e deve) ser iniciada no âmbito da sala de aula, desenvolvendo práticas que transcendam o pragmatismo.

3.2.2.3 Limites para o ensino de arte

Um aspecto relatado pela maioria das/os docentes foi quanto aos limites para o ensino de Arte ser realizado nas aulas de Arte no Ensino Médio⁶². Entre as respostas o item mais relatado (por seis professoras/es) foi o que chamaram de “limite humano”. Para as/os professoras/es Cher, Edna, Marta, Rodrigo, Sandro e Vitor uma dificuldade

⁶¹ Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁶² Os professores Sávio e Valdir não registraram nenhum limite para o ensino de Arte em suas falas.

encontrada é a defesa da arte no espaço escolar, seja entre os alunos, a equipe pedagógica, diretiva ou mesmo junto aos pais e responsáveis pelas/os alunas/os.

A professora Cher afirmou que precisa informar, de modo recorrente, o que está fazendo, os motivos do que faz e quais seus objetivos. Segundo ela, esse é um processo contínuo de justificativa, uma vez que a “arte está pouco acessível para a comunidade” (Professora Cher, Escola Sinara Rúbia). A professora Edna também passou por isso, mas segundo ela nos anos iniciais de seu trabalho na Escola Tetrá de Teffé, particularmente, tendo que explicar que tinha conteúdos para abordar na disciplina de Arte. No mesmo sentido, a fala da professora Marta complementa: “foi difícil fazer o aluno entender que a Arte tem conteúdo, que reprova, que não é só desenhar” (Professora Marta, Escola Inês Sabino).

Ainda no sentido da valorização da disciplina, tanto o professor Sandro quanto o professor Rodrigo mencionaram que há uma cobrança maior, particularmente em Português e Matemática ou Física, e que precisam levar à compreensão das/os estudantes que a Arte tem o mesmo valor.

Por fim, o professor Vitor manifestou a preocupação quanto a se promover uma ampla discussão entre as/os professoras/es de Arte, a fim de construir um consenso quanto à formação pretendida na disciplina. Se para formar tecnicamente ou possibilitar uma formação cultural e humana. Para ele uma ou outra são factíveis, mas o consenso é importante

[...] até pra disciplina se defender com mais facilidade, saber qual é o seu lugar. É muito importante essa coerência porque a gente vive num país que não valoriza a cultura e quando você tem uma resposta clara, se torna muito mais fácil justificar a existência da disciplina e porquê deveria ter nos três anos do Ensino Médio. Quando alguém rebater que precisa tirar essas duas aulas pra ter mais pra Português e Matemática. (Professor Vitor, Escola Clarice Lispector)

A questão da vulnerabilidade da presença da Arte no Ensino Médio é especialmente sensível porque, como já foi dito, são as escolas, na disputa curricular, que definem o quanto de carga horária haverá e em que séries ela estará. Mas não foi sempre assim. Em 2006, a Instrução nº 015/2006⁶³ preconizava que as disciplinas

⁶³ Com o passar dos anos, a equidade entre as disciplinas do Ensino Médio foi reiterada, garantindo o mínimo de duas horas-aula, e o máximo de quatro horas-aula para cada componente curricular (com exceção do Ensino Religioso). A última Instrução encontrada, que reafirma esse equilíbrio, é a de número 20, de 12 de dezembro 2012 (PARANÁ, 2012b), a qual indica a matriz curricular para o Ensino Médio apresentada na Instrução nº 21/2010 (PARANÁ, 2010). Contudo, em consulta ao site da SEED em 20 de dezembro de 2021, não foi encontrada a revogação dessas instruções. Tem-se, porém, a Instrução nº 11/2020, na qual a disciplina de Arte já aparece, obrigatoriamente, nos três anos do Ensino Médio, mas com uma hora-aula semanal. Portanto, não se sabe com exatidão a partir de que ano as

do Ensino Médio deveriam ter no mínimo duas e no máximo quatro horas-aula semanais em todas as séries, possibilitando um equilíbrio maior entre os componentes curriculares, uma vez que não há nada que justifique legal ou cientificamente a importância de uma disciplina em detrimento de outra (PARANÁ, 2006, p. 45).

Em sua pesquisa Nascimento (2019) reconheceu que a defesa da Arte pelas/os professoras/es da disciplina é constante. A autora afirma que há uma resistência permanente e uma permanente procura de valorização da disciplina “para que os demais componentes curriculares não a coloquem de lado” (NASCIMENTO, 2019, p. 215).

Falcão (2016), por sua vez, baseou-se em vários autores⁶⁴ para discutir a questão do espaço e do tempo do ensino de Arte no currículo escolar. Para ela, no âmbito escolar há conteúdos vistos como sólidos, que são valorizados, e conteúdos vistos como de peso leve, entre os quais a arte está incluída. Esses conteúdos sólidos envolvem raciocínios intelectuais, o que seria diferente do aspecto sensível da arte, separando-se a razão da emoção. Com isso, essa área de conhecimento acaba tendo seu espaço e tempo diminuídos na organização curricular escolar. E, ao invés de uma formação que coloca os conhecimentos de modo verticalizado, entende que um raciocínio horizontal favorecerá a formação do alunado. Inclusive, porque a Arte contempla aspectos que somente ela pode desenvolver nas/os estudantes. Portanto, não há sentido em separar razão e emoção, ou intuição e intelecto, uma vez que são ambos processos cognitivos.

Em 1982 Porcher já manifestava sua preocupação com a condição do ensino de Arte (antes Educação Artística) no espaço escolar, situado nos degraus inferiores da hierarquia das disciplinas (PORCHER, 1982, p. 13). Para o autor a arte teve uma

[...] conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite. As muralhas estéticas definiam o território fechado de uma certa forma de ócio elegante. Mas esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados a todos por igual dentro da sociedade: constituíram-se em privilégio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes (PORCHER, 1982, p. 13).

Talvez por essa história (também) o componente curricular precise frequentemente ser defendido pelas/os professoras/es de Arte, o que foi identificado também por Nascimento (2019) e Falcão (2016). Questiona-se, porém, a elevação do

escolas passaram a ter flexibilidade na inserção da disciplina de Arte na matriz curricular do Ensino Médio.

⁶⁴ A autora fundamenta-se em Godoy (1988), Duarte Junior (1994), Arnheim (2004), Santos (2004) e Barbosa (2009).

status e a legitimação da arte na escola mediante a possibilidade de reprovação, conforme relatou a professora Marta. Entende-se que reprovar, ou não reprovar, acaba sendo uma maneira de afirmar ou negar a importância de determinada disciplina. Mas seria esse o melhor caminho?

Nesse sentido, apesar da assumida hierarquia existente entre as áreas do conhecimento (materializada nas matrizes, nas quais são atribuídas cargas horárias diferentes para os componentes curriculares), defende-se a equidade entre as áreas de conhecimento e a democratização do acesso ao ensino da arte no espaço e na matriz curricular escolar.

O segundo limite mais apontado pelas/os docentes durante as entrevistas ao ensino de Arte foi a estrutura da escola. Relataram essa dificuldade as professoras Cher, Cristiane, Edna, Gabriela e o professor Vitor. Esse limite diz respeito tanto aos espaços amplos da escola como a própria sala de aula, bem como a falta de espaço para armazenamento de materiais.

Essa é uma realidade que também foi relatada pela maioria das/os pesquisadoras/es cujos trabalhos foram relatados na revisão de literatura. A questão da estrutura escolar, a falta de espaço para armazenamento de materiais e/ou a inadequação do espaço da sala de aula para o ensino de Arte no Ensino Médio foram mencionados por Bessa e Mendes (2012), Andrade (2013), Luz (2015), Immianovsky (2015), Pereira (2015), Rodrigues (2016), Soares (2016), Vasconcelos (2016), Muniz (2017), Bernardes Neto (2019), Cruvinel (2019) e Serrou (2019).

Ressalta-se que alguns desses trabalhos abordavam o ensino de Arte no Ensino Médio no Brasil e outros tratavam um Estado especificamente, como Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Santa Catarina e Distrito Federal. Portanto, pode-se afirmar que é algo generalizado no país.

Vasconcelos (2016), por exemplo, vinculou o desinteresse das/os estudantes pela aula de Arte ao sucateamento do espaço escolar. Andrade (2013) relaciona a perpetuação do ensino de artes visuais e a ausência do teatro à falta de espaço para realização das atividades dessa manifestação artística. Por sua vez, Pereira (2015) afirmou que melhores condições na infraestrutura disponível resultariam no sucesso da aprendizagem em Arte. Já a estrutura existente na escola, é um dos dificultadores para o trabalho da/o professora/or de Arte (LUZ, 2015).

Por fim, Rodrigues (2016) asseverou que sem uma estrutura adequada o ensino de Arte torna-se inviável. E para Soares (2016)

As políticas não podem ficar alheias à realidade das escolas e dos seus alunos, uma vez que se interpela a qualidade do ensino da Arte em muitas instituições por lhes faltarem infraestrutura, material de apoio e professores especializados. As leis, parâmetros, diretrizes e toda a gama de documentos legais que incentivam e direcionam esse ensino necessitam ser acompanhadas de modificações no espaço escolar (SOARES, 2016, p. 41).

A fala de Soares (2016) é pertinente porque se percebem mudanças nos documentos legais, percebem-se avanços e novas propostas metodológicas para o ensino de Arte, mas as condições de trabalho continuam as mesmas ano após ano.

Outro limite foi quanto aos recursos materiais para o ensino de Arte. As professoras Cher, Cristiane, Paula e Wanderleia e o professor Vitor fizeram menção a essa dificuldade. Da mesma maneira, essa limitação de recursos também foi encontrada nos relatos de pesquisa de Bessa, (2012), Andrade (2013), Curvelo (2013), França (2013), Luz (2015), Pereira (2015), Sene (2016), Vasconcelos (2017), Ferreira (2017), Bernardes Neto (2019) e Nascimento (2019).

Luz (2015) apontou que além dos recursos materiais, há também a falta de formação continuada. França (2013), por outro lado, relacionou uma prática docente melhor à presença de tais recursos, e que sua falta resultaria em um sentimento de desvalorização. Curvelo (2013, p. 130) parece sintetizar o trabalho da/o docente de Arte com a frase de uma de suas entrevistadas: “[...] não perco a esperança não! O que a gente faz aqui [...], sem recurso, é um milagre”. Mas será isso o que as/os professoras/es de Arte precisam se tornar, milagreiros?

O que se pode perceber é que mesmo o ensino de Arte estando presente na matriz curricular do Ensino Médio desde a LDB de 1996, em relação às questões de estrutura e às questões relativas aos recursos materiais houve pouco avanço. Isto é, as/os professoras/es de Arte continuam em condições inadequadas e com dificuldades para realizar seu trabalho. Sabe-se que o espaço escolar não mudou, salvo algumas exceções. As escolas continuam com recursos parcos para realizar sua manutenção e para a compra de materiais didáticos que possam apoiar o trabalho na disciplina de Arte. As salas de aula continuam organizadas com fileiras de carteiras e um quadro de giz (nem sempre íntegro) e, por mais que se tenha boa vontade em trabalhar com diferentes recursos metodológicos, as/os docentes esbarram na quantidade e na qualidade dos equipamentos disponíveis no espaço escolar.

Para Saviani (2009, p. 75)

[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam

também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos.

O autor problematizou a questão acrescentando à reflexão a formação continuada. Uma/um docente desestimulada/o pelas condições de trabalho pode sentir-se desmotivada/o para buscar a formação continuada por meio de cursos e estudos. De modo dialético entre a realidade concreta e a ciência, vê-se que isso também foi identificado em uma das entrevistas realizadas.

A professora Wanderleia relatou que não sentia vontade de realizar atividades práticas nas aulas de Arte no Ensino Médio, mas mudou. Em suas palavras: “Resolvi equilibrar, tudo graças a um curso que fiz em Curitiba, pelo Conexão, conversando e trocando experiências. Depois desse curso a motivação para trabalhar mais a prática voltou” (Professora Wanderleia, Escola Jorge Amado).

O pouco tempo destinado às aulas de Arte no Ensino Médio foi relatado pelas professoras Cher e Wanderleia e pelo professor Rodrigo. A falta de equidade entre os componentes curriculares no Paraná a partir do governo Beto Richa (PSDB) já foi mencionada acima, de modo que não será reexposta.

Contudo, esse não é um problema isolado na rede pública paranaense. Entre os trabalhos encontrados na revisão de literatura e que mencionam essa problemática foram registradas dificuldades quanto ao tempo disponibilizado ao componente curricular Arte na Bahia, no Ceará, no Pará, em São Paulo, no Rio Grande do Sul e um trabalho que abordou o Brasil de modo geral (ANDRADE, 2013; FRANÇA, 2013; LOPARDO, 2014; LUZ, 2015; PEREIRA, 2015; TAVARES, 2015; MUNIZ, 2017; BERNARDES NETO, 2019; NASCIMENTO, 2019; SANTANA, 2019). Portanto, esse limite não é novidade para as/os professoras/es de Arte e nem localizado.

As dificuldades encontradas referem-se ao pouco tempo para desenvolver as quatro áreas da arte (artes visuais, teatro, dança e música), as quais fazem parte desse componente curricular (ANDRADE, 2013; LUZ, 2015; MUNIZ, 2017; SANTANA, 2019). Esse pouco tempo fica reduzido em razão do procedimento de chamada das/os estudantes (NASCIMENTO, 2019) e, segundo Santana (2019, p. 108) e Tavares (2015, p. 93) comprometem o aprendizado, gerando defasagem na formação das/os discentes que, por conseguinte, aprofunda as desigualdades de ordem educacional, cultural e social.

A carga horária de Arte, quando não organizada de modo geminado, segundo levantou Andrade (2013), produz redução do tempo de trabalho e a impossibilidade

de abordar com alguma profundidade os conteúdos da disciplina. Pereira (2015), por sua vez, problematizou não somente o tempo reduzido como também a ausência do componente curricular nos três anos do Ensino Médio, o que também foi levantado por França (2013).

Essa última ressalta o trabalho desenvolvido pela Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) junto às Secretarias de Estado da Educação a fim de defender o ensino de Arte, a ampliação da sua carga horária, bem como a sua presença nas três séries do Ensino Médio (FRANÇA, 2013, p. 169). Andrade (2013) aborda a maior duração das aulas e também melhores condições de trabalho no que diz respeito à hora-atividade docente.

Também o caráter do ensino de Arte foi problematizado por dois professores. Tanto o professor Sandro quanto o professor Vitor fizeram afirmações próximas a esse respeito. Esse caráter diria respeito a formar artistas, trabalhar a técnica ou promover uma formação cultural e humana.

Na fala do professor Sandro, o que percebeu foi “[...] a vontade que [...] [alguns] colegas têm de transformar os alunos em artistas. Isso eu já vi acontecer em mais de uma vez, professor querendo que o aluno adquira tela, tinta, instrumento musical” (Professor Sandro, Escola Bianca Santana).

Compreende-se que há limites na interpretação da fala do professor Sandro. Por outro lado, entende-se que a experimentação de pinturas em tela e a utilização de instrumentos musicais na aula de Arte não significam exatamente esperar que a/o aluna/o se transforme em uma/um artista. As DCE apresentaram essa preocupação:

a disciplina de Arte, além de promover conhecimento sobre as diversas áreas de arte, deve possibilitar ao aluno a experiência de um trabalho de criação total e unitário. O aluno pode, assim, dominar todo o processo produtivo do objeto: desde a criação do projeto, a escolha dos materiais e do instrumental mais adequado aos objetivos que estabeleceu, a metodologia que adotará e, finalmente, a produção e a destinação que dará ao objeto criado (PARANÁ, 2008, p. 62).

Pensa-se que diferentes experiências permitirão que as/os estudantes se tornem melhores fruidores de arte, na medida em que reconhecem aspectos próprios da expressão artística apreciada. As DCE também mencionaram algo sobre isso:

Isso não significa que a escola deva visar à formação de artistas, ou ainda, que deva eleger e privilegiar os que apresentam uma produção de qualidade diferenciada da maioria. Nestes casos, é dever da escola, com a anuência da família, encaminhá-los a outras instituições da sociedade para que os alunos tenham condições de se desenvolver na área em que demonstrem aptidão diferenciada. Cabe lembrar que, enquanto instituição voltada à educação e ao ensino, a escola existe para democratizar o acesso ao conhecimento e à

experimentação nos campos da cultura humana, a todos os alunos, indiferenciadamente (PARANÁ, 2008, p. 62).

Portanto, formar um artista não é o objetivo do ensino de Arte escolar. Mas considerando que diferentes pessoas possuem diferentes habilidades, não será difícil reconhecer que haverá estudantes que demonstrarão maior interesse para determinada área artística, bastando, se quiser, desenvolvê-la⁶⁵.

Já a fala do professor Vitor sobre formar técnica e refinadamente uma/um estudante ou proporcionar uma formação cultural e humana é algo a ser discutido. Esse professor afirmou que ambos os projetos de formação são factíveis, mas se a opção for pelo primeiro há necessidade de maior carga horária e recursos metodológicos que atendam à demanda.

Contudo, seria objeto da disciplina de Arte desenvolver habilidades técnicas refinadas? Para o professor Vitor a resposta tem que ser obtida a partir da discussão coletiva entre os pares e envolve as políticas públicas para a efetivação do que for definido. Porém, em um contexto de ensino de Arte potencialmente pragmático, em meio a disputas curriculares por carga horária, esse seria um caminho longo.

Paes manifesta sua preocupação sobre o ensino da técnica. Para o autor “o ensino de alguma técnica somente se torna um aprendizado criador quando vai além da técnica em si, voltando-se para um processo de educação estética fundamentado na leitura da obra de arte” (PAES, [2007?], p. 6).

A partir da assertiva desse autor, entende-se que o ensino técnico não prescinde da formação cultural e humana possibilitada por meio da educação estética, definida por ele, baseado em Vigotski, como a aproximação da/o estudante à produção artística mais significativa, remetendo-se aos clássicos, promovendo a leitura da obra de arte que poderá ser ressignificada a partir da apreciação (PAES, [2007?]).

Portanto, a experiência da técnica artística e da apreciação não são excludentes conforme afirmou o professor Vitor. Entretanto, reconhece-se que são necessárias mais do que duas horas-aula semanais para o desenvolvimento do ensino de Arte nas quatro áreas preconizadas pela LDB.

⁶⁵ É preciso ressaltar que se defende a ideia de que a aprendizagem se dá durante todo o processo da vida humana, em todos os espaços de convivência do indivíduo situado historicamente e socialmente (NEVES-PEREIRA, 2007). De outro modo, a função social do professor seria dispensável. Assim, em havendo interesse da/o estudante é necessário possibilitar o desenvolvimento de determinada atividade artística.

Outros limites foram citados apenas uma vez pelas/os professoras/es: não passar dos limites impostos pela própria escola; falta de pares para discussão e trabalhos conjuntos; preocupação pelas exposições das/os estudantes quanto às suas orientações sexuais nos trabalhos requeridos na disciplina; a falta da Arte nos três anos do Ensino Médio; o conteúdo pouco atrativo para as/os alunas/os do Ensino Médio; e a resistência para o desenvolvimento da produção artística.

As professoras Gabriela e Marta e os professores Fábio e Sandro, que citaram os limites acima expostos, apresentaram dificuldades encontradas nas realidades escolares singulares em que atuam. Tem-se que essas singularidades fazem parte da totalidade circunscrita ao ensino de Arte no Ensino Médio e são legítimas porque preocupam as/os docentes. Ainda são correspondentes à multiplicidade de fatores (objetivos e subjetivos) que determinam as práticas dessas/es docentes.

É preciso assumir que se esperava algumas outras respostas das/os professoras/es quanto aos limites do ensino de Arte no Ensino Médio. Nas andanças desta pesquisadora pelas escolas vê-se que as/os professoras/es de Arte investem recursos próprios em sua formação, em seus recursos metodológicos para o trabalho, driblam as dificuldades impostas pelas políticas governamentais (como o número de estudantes nas salas de aula, a redução da hora-atividade, a sobrecarga de trabalho decorrente das políticas, a necessidade de trabalhar em diferentes escolas durante a semana resultado da carga horária da disciplina, os salários congelados e o não pagamento de promoções e ascensões na carreira, os contratos de trabalho precários), empenham-se em conseguir recursos para atividades artísticas em classe e extraclasse, buscam compensar dificuldades advindas de estudantes com necessidades educacionais especiais, entre outras dificuldades. Contudo, reconhece-se que, apesar de tudo, buscam desenvolver seu trabalho com profissionalismo e excelência.

Os aspectos acima apontados, particularmente o limite humano, a falta de estrutura, a falta de recursos, o pouco tempo, o caráter do componente Arte são decorrentes da pouca valorização dada à arte na sociedade capitalista, uma vez que sua utilidade para a classe trabalhadora não é imediata do ponto de vista da classe dominante.

Conforme asseverou Castro,

a educação oferecida pela escola capitalista à classe trabalhadora é voltada à formação do homem unilateral, que além de destituir a mesma do contato com a totalidade da Ciência, da Tecnologia, do pensamento e da Arte, numa

palavra, da cultura humana mais complexa, limita suas capacidades intelectuais e sensíveis (CASTRO, 2015, p. 56).

Portanto, não obstante haja limites ao ensino de Arte no Ensino Médio, seja em decorrências das políticas públicas no contexto capitalista, seja a partir das concepções assumidas pelas/os docentes esse ensino deve ser problematizado e defendido, a fim de que seja possível pensar na superação do atual estado da sociedade, particularmente, no que diz respeito ao conhecimento artístico.

3.2.2.4 Áreas da arte e polivalência

As/os professoras/es também foram questionadas/os em relação às áreas da arte que trabalham em suas aulas, haja vista que a disciplina de Arte abarca as artes visuais, a música, o teatro e a dança. Cabe ressaltar que em 2019 havia na rede pública estadual de Ponta Grossa 90 professoras/es de Arte sendo que, desses, 44 trabalhavam com o Ensino Médio. Das/os professoras/es de Arte que trabalhavam no Ensino Médio e que foram entrevistadas/os apenas um tem formação em Teatro. As/os demais têm formação em Artes Visuais ou têm formação em Música.

Entretanto, o que foi levantado a partir das respostas das/os professoras/es, é que todas/os trabalham as artes visuais (ressalva para a professora Cher, que afirmou trabalhar pouco essa área). Com exceção da professora Cristiane, as/os demais (13) trabalham a música em suas aulas. Em relação ao teatro dois professores não deixaram claro sua abordagem em suas aulas, duas professoras e um professor afirmaram que trabalham um pouco, e uma professora afirmou que não aborda o teatro. Já as/os demais professoras/es (oito) afirmaram trabalhar a área. Em relação à dança dois professores não deixaram claro se a trabalham, quatro professoras/es afirmaram que trabalham um pouco de dança, quatro afirmaram que não trabalham a área e as/os demais (quatro) abordam a dança em suas aulas de Arte no Ensino Médio. Essas informações ficam melhor visualizadas no quadro apresentado a seguir.

Quadro 6 – Professores, formação, e áreas da arte

DOCENTE	FORMAÇÃO	ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	(continua)
					DANÇA
Cristiane	Lic. em Artes Visuais	x	Não	Não	Não
Gabriela	Lic. em Música	x	x	Pouco	Não

Quadro 6 – Professores, formação, e áreas da arte

Quadro 6 – Professores, formação, e áreas da arte

(continuação)

Paula	Lic. em Artes Visuais	x	x	x	Não
Sávio	Lic. em Teatro	x	x	x	Não
Cher	Lic. em Música	Pouco	x	Pouco	Pouco
Fábio	Lic. em Música	x	x	Pouco	Pouco
Marta	Lic. em Artes Visuais	x	x	x	Pouco
Rodrigo	Lic. em Artes Visuais	x	x	x	Pouco
Edna	Lic. em Educação Artística (Música)	x	x	x	x
Gorete	Lic. em Artes Visuais	x	x	x	x
Valdir	Lic. em Artes Visuais	x	x	x	x
Wanderleia	Lic. em Artes Visuais	x	x	x	x
Sandro	Lic. em Música	x	x	Não deixou claro	Não deixou claro
Vitor	Lic. em Artes Visuais	x	x	Não deixou claro	Não deixou claro

Fonte: Dados de pesquisa (2019)

Ressalte-se também que as DCE facultam à/ao professora/or, o trabalho na disciplina de Arte a partir de sua área de formação:

[...] para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio (PARANÁ, 2008, p. 54).

A possibilidade de trabalhar a partir de sua área de formação inicial poderia conferir certa dignidade ao trabalho docente uma vez que a formação em nível de graduação tem se dado, desde o início dos anos 2000, nas especificidades da arte (música, teatro, dança ou artes visuais). Porém, como a disciplina continua com um caráter amplo da arte, abordando as quatro áreas, ocorre esse descompasso de modo que os professores não têm formação inicial para ensinar outras áreas da arte que não a sua própria. Assim, o que poderia ser entendido como digno acaba por ser na verdade, indigno para a/o docente, pois quem se sentiria apto a ensinar algo para o qual não se preparou?

Essa prática foi afirmada pelas professoras Cher, Gabriela, Wanderleia e pelo professor Rodrigo. Contudo, excluindo-se a professora Gabriela (que não trabalha a área de dança), as professoras e o professor afirmaram que trabalham as quatro áreas da arte partindo de sua formação inicial.

Se as DCE por um lado possibilitam que a/o docente atue a partir de sua área de formação em arte, mas inclua outras áreas, por outro apresentam a afirmação de que os conhecimentos fundamentais para cada série “não podem ser suprimidos nem reduzidos” (PARANÁ, 2008, p. 87) o que acaba por lhes impor a obrigatoriedade da abordagem de todas as áreas da Arte (artes visuais, teatro, dança e música) mesmo que não tenham formação para tal. Salomé, já em 2011 apontava essa contradição: “parece-nos contraditório que um professor que tenha a formação específica em uma das áreas da arte se comprometa a trabalhar as demais sem reduzir os conteúdos” (SALOMÉ, 2011, p. 102).

Essa problemática, exclusiva do componente curricular Arte é denominada polivalência. Magalhães discute a questão recordando a formação das/os professoras/es de Educação Artística no contexto da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), na qual as/os licenciandas/os tinham dois anos de formação em artes plásticas, música, teatro e desenho (Licenciatura Curta) e poderiam complementar sua formação aprofundando em uma dessas áreas (Licenciatura Plena):

A polivalência – conhecimento superficial de todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte, revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar, com competência para atender às diversas realidades dos contextos culturais brasileiros e às tendências contemporâneas advindas da era tecnológica. É evidente que essa proposta metodológica deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em Arte, que contribuíram para a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística (MAGALHÃES, 2008, p. 162).

Vê-se, portanto, que a prática de ensino de Arte polivalente não proporcionou formação adequada ou aprofundada às/aos docentes que concluíram sua graduação nesse modelo formativo. Tampouco favoreceu ao aprendizado da arte, uma vez que sua fragmentação não possibilitou qualquer aprofundamento. Por isso, havia uma preocupação pelas/os professoras/es de Arte de que houvesse a superação desse modelo, o que foi possível a partir do início dos anos 2000 com a formação da/o licencianda/o nas especificidades (música, teatro e artes visuais, com acréscimo da dança).

A preocupação pela defesa da Arte na escola assim como a resolução da polivalência estão presentes desde antes da fundação da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) em 1987. O Manifesto de Diamantina, resultado das discussões realizadas no 17º Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais, em julho de 1985, pontuava algumas reivindicações. Das autoridades federais reivindicava a “Extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência em Educação Artística”. E das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e da Cultura pleiteava a “Criação de espaço adequado à área de arte nas escolas e respeito às especialidades da área, inclusive abolindo a polivalência” (MANIFESTO, 1985).

Outros documentos, como a Carta de São João Del-Rey de 10 de julho de 1986, a Carta Protesto de Brasília de 11 de dezembro de 1986, a Carta da Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte produzida no Rio de Janeiro em 16 de dezembro de 1986, a Carta da Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal escrita coletivamente em Brasília em 28 de abril de 1987, o Documento de Poços de Caldas datado de julho de 1988, a Carta de Rio Grande datada de 07 de setembro de 1988, a Carta de Uberlândia de junho de 1989, entre outros, exemplificam a luta constante das/os professoras/es de Arte e de artistas brasileiros pela presença da Arte no espaço curricular escolar e pela superação da polivalência⁶⁶. Cabe enfatizar que essa defesa e superação têm sido tema recorrente de discussão, inclusive, nos diferentes eventos promovidos pela FAEB anualmente.

A formação específica poderia ser a solução para a prática escolar polivalente uma vez que as/os docentes, não tendo formação abrangente nas áreas da arte, abririam mão de abordar conteúdos que não os da sua formação artística. Entretanto, não é o que ocorre. O peso da cultura escolar instituída na polivalência, a falta de conhecimento dessa problemática pela comunidade escolar, a falta de políticas públicas que defendam a atuação na especificidade da formação, a própria consciência das/os professoras/es de Arte que ainda defendem a polivalência, entre outras muitas questões fazem com que essa prática não seja superada. Essa questão foi abordada nos trabalhos de Salomé (2011), Stori (2011), Andrade (2013), Curvelo (2013), Theodorovicz (2015), Rodrigues (2016), Subtil (2016), Vasconcelos (2016), Ferreira (2017), Muniz (2017), Bernardes Neto (2019), Santana (2019) e Santos e Caregnato (2019).

⁶⁶ Esses documentos podem ser acessados na tese de Salomé (2011).

Apesar desses vários fatores as DCE não discutem e não problematizam a questão da polivalência. Antes, a proposição é a já acima mencionada de que as/os professoras/es trabalhem a partir de sua área de formação e não reduzam a quantidade de conhecimentos ali contemplados o que, na prática, torna sua atuação polivalente, conforme analisa Subtil (2016, p. 898) para a qual a polivalência está implícita nesse documento.

Na rede pública estadual em Ponta Grossa, em 2019, havia apenas uma professora com formação inicial em dança e ela não atuava no Ensino Médio. Essa foi a área relatada como de maior dificuldade de trabalho pelas/os docentes entrevistadas/os.

A professora Edna, por exemplo, contempla algumas leituras apenas e porque a área é cobrada no vestibular, mas fica mais tranquila quando toma conhecimento que a dança está sendo abordada na Educação Física. Ocorre que a abordagem da dança pelas/os professoras/es de Educação Física, ocorre sob o viés da educação corporal e não sob a dança enquanto expressão artística.

A professora Paula afirmou que trabalha no máximo um link, um vídeo. O professor Rodrigo registrou que trabalha a teoria da dança. E tanto a professora Cher quanto a professora Marta contemplam a dança a partir da música. A professora Cher, contudo, registrou que a aborda para favorecer a interiorização do ritmo pelas/os estudantes, isto é, como apoio para o conhecimento musical, que é por ela trabalhado. E a professora Marta trabalha, ainda, a produção de curtas-metragens pelos alunos que, segundo ela, envolve todas as áreas.

Com exceção da professora Cristiane (que vê a polivalência como utópica) conforme explicitado todas/os as/os demais professoras/es trabalham mais de uma área da arte. Para essas/es as justificativas desse trabalho são: o fato de estar na proposta curricular do Estado (professora Paula e professores Valdir e Vitor); a performance em arte, que envolve as quatro áreas (professora Gorete); a consciência de que se não forem abordadas pela/o professora/or de Arte, as/os estudantes não terão oportunidade de tê-las em outro momento (professoras Cher, Edna, Gabriela e professores Rodrigo e Valdir); a falta de outro professor com formação diversa à sua (professoras Edna e Paula).

O professor Rodrigo explicou: “o ensino acaba influenciando; se você não apresenta o conteúdo ele [o aluno] não tem contato”. A professora Gabriela se sente angustiada por não conseguir romper com a polivalência. Relutante afirmou: “eu

gostaria muito de trabalhar só música, [...], mas não consegui encontrar condições, nem em mim, nem no meio em que estou, para fazer isso. Tem muito aluno que a única opção que ele tem para passar no vestibular, para avançar, é a escola”. Ela sente que estaria negando o conhecimento às/aos estudantes se não contemplasse todas as áreas.

O professor Valdir, no mesmo sentido, declarou: “é minha opção e acredito que é importante. [...] É difícil [...] e complicado porque eu não tive formação”. Já o professor Vítor sente “pena do que os [...] alunos estão aprendendo em música” com ele. E sente que “não deveria estar dando essas aulas”.

Com tranquilidade, o professor Fábio, com formação inicial em música, relatou que trabalha dois bimestres de conhecimentos de artes visuais, um bimestre de música e um bimestre de teatro. Para ele o fato de trabalhar outras áreas, que não exclusivamente a sua de formação, tem a ver com o fato de que nem todas/os as/os alunas/os estão interessados em aula de música, e quando ele consegue relacionar com outra área entende que sua aula gera maior atenção das/os estudantes. Afirmou também que há uma demanda decorrente dos vestibulares e do PSS da UEPG.

A professora Marta relatou que o trabalho polivalente para ela é tranquilo. Ela percebe que conforme aborda certas práticas as/os estudantes perdem um pouco a timidez e tornam-se mais sociáveis, algo que estava lhe surpreendendo.

Para o professor Sávio a polivalência é difícil (fala também feita pela professora Wanderleia). Esse professor afirmou não entender como os colegas conseguem atuar de modo polivalente. Para ele, no entanto, ela já devia ter sido superada e exemplifica a partir do Colégio Estadual do Paraná, no qual há separação entre as áreas⁶⁷.

O professor Rodrigo levantou uma dificuldade que encontra em seu trabalho docente. Ele percebeu que alunas/os que tiveram aula de Arte com professoras/es com formação que não as artes visuais vêm com um déficit no conhecimento de

⁶⁷ Acredita-se que o professor se referiu, equivocadamente, à Escolinha de Arte do Colégio vinculada à extensão e não obrigatória aos alunos. A Escolinha de Arte oferece diferentes atividades artísticas como Acervo, Decalque em cerâmica e porcelana, Desenho artístico, Desenho básico de observação, Desenho e pintura, Desenho mangá, Figurino, Fotografia cinematográfica básica, Modelagem em argila, Mosaico, Origami, Técnicas de pintura, Técnicas mistas, Grupo de dança contemporânea, Banda Sinfônica Bento Mossurunga, Coro, Leitura musical, Pandeiro e percepção rítmica, Piano, Violão, Violino, Voz e expressão, Grupo de teatro amador, Pesquisa teatral e Musical. A Arte como componente curricular está presente na matriz do Colégio, mas pelo conteúdo disponibilizado no site do Colégio Estadual do Paraná, acessado em 30 de dezembro de 2021, não foi possível saber como é desenvolvida.

história da Arte que ele precisa resolver. Primeiramente, entende-se que quando o professor fala de história da Arte, ele estaria falando da história das artes visuais. Em segundo lugar, sua fala dá a entender que não há uma compreensão ou talvez uma solidariedade no trabalho desenvolvido por colegas com formação diversa à sua, já que os alunos não poderiam vir com tal defasagem. Em outras palavras, poderia se dizer que para ele qualquer professor de Arte, independentemente da sua formação, deve fazer um trabalho de excelência no que diz respeito à história das artes visuais.

Houve ainda outros comentários a respeito da polivalência pelas/os professoras/es. Por exemplo, as professoras Cher, Gabriela e Gorete afirmaram que não conseguem trabalhar Arte com a qualidade e a profundidade que um professor com formação específica trabalharia. Proximamente, o professor Valdir e a professora Wanderleia registraram que não há tempo suficiente para trabalhar as quatro áreas.

Por fim, a professora Cristiane afirma que se sente preocupada. À época ela trabalhava apenas artes visuais, sua área de formação, pois era recém-contratada. Mas vislumbrava que em algum momento teria que trabalhar as demais áreas, sem qualquer aprofundamento, mesmo sem ter formação.

Houve também um questionamento relativo à superação da polivalência durante as entrevistas realizadas. Para a professora Gabriela e para o professor Vitor a solução depende das políticas públicas para o ensino de Arte. A professora Gabriela afirmou, ainda, que uma alternativa poderia ser a escola em tempo integral.

Já o professor Rodrigo sugeriu que se as/os estudantes pudessem escolher uma área da Arte ministrada por uma/um professora/or com formação específica, elas/es já estudariam aquilo para o qual têm maior inclinação. Ele não explica, porém, como seria essa oferta especificamente. No mesmo sentido, o professor Sandro sugeriu a separação total das áreas da Arte, assim como ocorre nas Ciências (que são ministradas separadamente no Ensino Médio).

As professoras Edna, Paula e Wanderleia e os professores Rodrigo e Valdir têm clareza de que a melhor solução seria que houvesse uma/um professora/or formado em cada área da arte para superar a polivalência. Já o professor Vitor, referindo-se ao contexto ponta-grossense e à sua falta de qualificação para trabalhar a música, entendeu que seria possível ter pelo menos uma/um professora/or de música e uma/um professora/or de artes visuais em cada escola, com duas disciplinas separadas, aliviando o peso da polivalência na vida das/os docentes, porque esse é um mal estar que ele observou em conversa com várias/os professoras/es de Arte.

Ele observou que a melhor aula possível de música que ele consiga preparar ainda não é suficiente.

Ainda, o professor Vitor apresentou outras ideias no sentido de resolver o descompasso entre formação e atuação. Uma delas seria a transformação da disciplina de Arte numa disciplina de apreciação de arte. Para ele isso desvalorizaria o componente curricular, portanto, não viu como uma boa alternativa. O professor Sandro mencionou algo parecido. Para ele uma solução seria “consolidar e assumir a polivalência nesse aspecto reflexivo”, ou seja, pensar sobre a arte.

Outra possibilidade seria repensar a formação dada nos cursos superiores, algo que o próprio professor Vitor afirmou que não seria possível no momento. Entende-se, porém, que mudar a formação dos cursos superiores seria um retrocesso, pois se estaria reafirmando a formação polivalente para uma atuação polivalente, ambas precárias.

Como última alternativa e, do ponto de vista desse professor, a mais viável, seria o desenvolvimento de formações continuadas a fim de formar professores mais habilitados. Observe-se que a busca por autoformação, com a finalidade de preparar-se melhor para a docência polivalente foi relatada, expressamente, pela professora Gabriela e pelos professores Sandro, Sávio e também pelo professor Vitor.

Nesse sentido, a última alternativa apresentada não supera a polivalência, mas a reproduz. Cabe enfatizar que uma formação ampla em arte deveria ser acessível para toda a sociedade e, tanto mais para as/os professoras/es de Arte. Para que as pessoas incluam a arte em suas vidas, para que sejam apreciadoras, frequentadoras de espaços em que a arte é compartilhada e para que vejam em suas vidas os despertamentos diversos que só a arte produz. Mas não com a finalidade pragmática de suprir uma demanda, a qual se deseja que seja transcendida.

Depois de suas sugestões o professor Vitor observou que qualquer uma delas dependeria de uma política pública, dependeria do Estado. Ele não se incluiu como sujeito atuante para mudar a realidade. A professora Cher comentou algo parecido. Para ela, há falta de interesse político dos governantes, da população e dos próprios professores para que haja uma mudança. Ela observou que a polivalência tem sido naturalizada, que as/os professoras/es acabam por não requerer mudanças e algumas/uns, inclusive, abandonam sua área de formação inicial para trabalhar outras áreas da arte.

Uma pergunta, feita pelo professor Sandro parece contribuir em uma reflexão sobre isso: “até quanto a docência vai ficar refém da sociedade que não sabe exatamente como conduzir as coisas?”.

Observa-se que em meio a autocríticas da parte de algumas/uns docentes elas/es continuam trabalhando de forma polivalente. A fala de que cumprem a proposta curricular e que faltam políticas públicas para a superação da polivalência parece desconsiderar o movimento dialético da história. De fato, pode-se esperar uma iniciativa governamental para essa questão, mas em que medida a iniciativa governamental não poderia ser suscitada a partir do movimento docente organizado? Nesse sentido, adotar a perspectiva de Estado de Poulantzas parece ser adequado para promover as mudanças desejadas.

Stori registrou na fala do professor da SEED que a questão da polivalência é levantada pela academia, e que os gestores não estão preocupados com isso. Ainda, que a polivalência seria uma “criação da academia que coloca para o Estado ter que discutir” (STORI, 2011, p. 136). A legislação para o ensino de Arte corrobora com isso uma vez que não é explícita no como efetivar esse ensino. A amplitude na interpretação possibilita que a própria polivalência seja uma prática legalizada.

Portanto, se não há preocupação por parte dos gestores na solução para a polivalência pergunta-se: em que medida e em que espaços as/os docentes de Arte têm militado com vistas a ampliar o lugar da Arte no currículo escolar, bem como garantir uma atuação docente digna dentro da sua área de formação?

Apesar da vida no contexto capitalista ser esgotante já que se precisa vender cada vez mais a força de trabalho a fim de garantir a própria subsistência e a dos que dependem do recurso dessa troca, é preciso dizer: a luta vale a pena! Se assim não fosse a classe trabalhadora dependeria do valor dado à arte pela classe dominante. E como a arte não tem um valor imediato na formação para o mercado de trabalho é possível supor que ela nem estaria nos currículos escolares. No entanto, a Arte está na escola. E, ainda que o contexto atual seja de inúmeros retrocessos é preciso insistir no valor da arte para a humanização da sociedade, no espaço em que ela pode atender a todos os indivíduos, que é durante sua escolarização.

3.3 SONHOS

Uma das últimas questões feitas às/aos docentes foi quanto a se eles pudessem sonhar livremente como seria o ensino de Arte almejado por elas/es no Ensino Médio. Essa questão suscitou diferentes respostas pelas/os professoras/es.

A professora Edna, por exemplo, afirmou que já sonha. Tem muita autonomia para o trabalho e considera isso importante. Para ser melhor e trabalhar mais afirmou: “[...] uma sala só para Arte é o meu sonho, com o meu teclado, os instrumentos lá...”.

A questão de um espaço específico para o trabalho com Arte também foi levantada por mais cinco professoras/es (Gabriela, Sandro, Sávio, Valdir e Wanderleia), sendo que a professora Wanderleia e o professor Valdir gostariam mesmo que cada área da Arte tivesse uma sala específica: “[...] um professor de artes visuais com laboratório, um de dança com sala espelhada, de música com instrumento...” (Professor Valdir, Escola Ferreira Gullar).

O trabalho na disciplina de Arte envolve diferentes produções de objetos artísticos e materiais didáticos diversos. Tudo isso precisa ser produzido e armazenado em algum lugar. Os espaços precisam ter condições de abrigar estudantes para o desenvolvimento do trabalho.

Considerar 50 minutos para organizar a sala, realizar a chamada online (cuja internet, se existente, nem sempre funciona adequadamente), desenvolver o trabalho, reorganizar a sala de aula comum deixando-a limpa para a/o próxima/o colega e esperar que tal trabalho vise possibilitar a humanização dos sentidos, o desenvolvimento do senso crítico e a ampliação da leitura da realidade, em um contexto de perda de direitos docentes, é sobrepujar a dignidade docente.

O professor Sandro também sonha com algo próximo ao que já desenvolve em suas aulas na Escola Bianca Santana, mas gostaria de ter mais autonomia e pensa que o trabalho docente por vezes é desvirtuado para o atendimento de demandas não compatíveis e burocracias, faltando tempo para o desenvolvimento de atividades pertinentes à docência. Algo que também comentou foi como sua formação estética foi desenvolvida a partir do contato com a arte em diferentes espaços, como exposições e concertos a que presenciou. É, portanto, um desejo que tem como professor oportunizar experiências de apreciação em arte: “ir numa exposição e ter capacidade de compreender o que é aquilo ali, ter a experiência catártica do momento” (Professor Sandro, Escola Bianca Santana).

O professor Rodrigo apresentou a mesma preocupação:

Seria um ensino que desse oportunidades de contato com as produções artísticas de modo geral. Tem muitos alunos que chegam ao final do Ensino Médio sem ter ido a uma peça de teatro, nunca assistiram a uma apresentação musical (a não ser dentro da escola), principalmente na periferia. Acho engraçada a situação de como é a educação pública no Brasil. Lembro de uma vez que os alunos foram ao shopping assistir a um filme, eles tinham direito a meia-entrada e um aluno achou que se pagasse a meia-entrada poderia assistir a apenas metade do filme. Imaginar que os alunos não têm esse contato com a Arte (especialmente em cidades menores que estão mais afastadas das produções culturais) e ainda ter de discutir teoria, é absurdo (Professor Rodrigo, Escola Greta Benitez).

Essa aproximação das/os estudantes com os espaços e as experiências artísticas é algo considerado de relevância, uma vez que o distanciamento que foi se instituindo entre as obras de arte e o grande público tem ocorrido histórica e socialmente em prejuízo da classe trabalhadora, na medida em que essa não possui recursos para se apropriar da arte na lógica do mercado (PEIXOTO, 2003).

Dois outros aspectos foram mencionados nos sonhos docentes. O primeiro, de que as/os estudantes tivessem possibilidade de ter aulas de Arte com professores com formação específica, isto é, que quatro professores com as diferentes formações artísticas atuassem nas escolas. Isso foi mencionado pelas/os professoras/es Cher, Fábio, Gabriela e Valdir. O professor Vitor, referindo-se ao contexto ponta-grossense, afirmou que seriam dois professores, de música e artes visuais, mas que ambos deveriam estar nas escolas trabalhando a sua área de formação.

Sobre isso, o professor Fábio e a professora Wanderleia sugeriram que aulas das áreas da Arte que tivessem matrícula a partir da escolha das/os estudantes poderiam ser uma alternativa, haja vista que participaria das aulas quem realmente tivesse interesse.

É interessante registrar que 13 das/os 14 docentes trabalham de forma polivalente, mas apenas cinco sonham com a superação dessa questão por meio da contratação de professores específicos para cada área da arte. Fica então a pergunta: por que oito professoras/es não sonham com a superação da polivalência? Estariam confortáveis com sua atuação? Ou não veem solução e, portanto, nem consideram a possibilidade? Sem resposta, entende-se que esse seria um tema para uma próxima pesquisa.

O segundo aspecto mais mencionado pelas/os docentes foi a questão dos materiais didáticos, tanto docentes quanto discentes. As professoras Cristiane, Edna e Paula e o professor Sandro afirmaram que sonham ter materiais de boa qualidade

para trabalhar com as/os estudantes, assim como gostariam que seus/suas alunas/os tivessem acesso a bons materiais escolares para experimentar a arte.

Questiona-se: uma vez que a prática artística é um eixo metodológico para o trabalho com Arte, seria tão difícil ao Estado prover tais recursos? A resposta depende do projeto de sociedade defendido pelos governos, e se pode dizer enfaticamente que nos últimos governos (Richa e Ratinho Júnior) a formação humana que valoriza a arte como conhecimento histórico e social não é uma prioridade. Por essa razão, embora não seja expensivo ao Estado, as/os professoras/es continuarão comprando seus materiais com seus próprios recursos e ainda dependerão da colaboração da equipe diretiva de suas escolas para adquirir materiais didáticos para as/os alunas/os, pois conforme afirma Vieira (2003, p. 59) “o estoque de boas ideias de baixo custo tende a ser limitado. Boa educação requer elevados investimentos”.

Houve ainda outros aspectos levantados referentes aos sonhos das/os docentes. As professoras Cristiane, Gabriela, Marta e Wanderleia sonham em ter Arte em todo o Ensino Médio. Para a professora Gabriela é desejável que a carga horária fosse de três horas-aula semanais por série. A professora Cristiane, a mais inexperiente entre as/os professoras/es, sonha com aulas geminadas porque entende que o raciocínio entre as aulas separadas tende a ser interrompido, implicando em retrabalho. Ainda sobre as aulas, as professoras Gabriela e Paula sonham em poder desenvolver mais trabalhos artísticos práticos pois, conforme exposto anteriormente, a teoria tem sido prioritária tendo em vista a quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos em apenas uma série do EM.

A professora Cher pensa que os professores de Arte, ao estarem limitados à matriz curricular, têm sido subutilizados no espaço escolar. Para ela a arte poderia promover o bem-estar da comunidade, em tornar o espaço escolar mais acolhedor. Ela sonha em ter uma carga horária específica para o desenvolvimento de projetos com a comunidade, que envolvesse demais professoras/es, funcionárias/os, responsáveis pelas/os alunas/os e estudantes. Para o professor Vitor e para a professora Wanderleia o desenvolvimento de projetos extracurriculares em contraturno também são um sonho.

O professor Vitor sonha em desenvolver um trabalho baseado em temas, a priorização da formação humana e a superação da “teleologia do certificado”:

O Ensino Médio ideal teria uma extensão, não teria apenas o trabalho restrito àquelas cinco ou seis horas-aula diárias, e você teria também oficinas de teatro para ofertar aos alunos, teria espaço de desenvolvimento cultural fora

das disciplinas regulares. Teria uma cultura estudantil diferenciada. O mais fundamental que seria necessário mudar seria criar uma ideia de “marcar a caixinha”, uma teleologia do certificado, uma ideia de “ah, estou fazendo isso aqui para ter o diploma do Ensino Médio”. E quem trabalha há tempo suficiente no Ensino Médio e quem, como eu, trabalhou no particular, no público (em tipos diferentes, com metodologias diferentes), é sempre uma teleologia do certificado. Em algum colégio ou você está trabalhando para o aluno passar no vestibular ou para ir para alguma escola técnica específica, ou, no caso da maioria das escolas públicas, é obter aquele certificado para ter remuneração melhor em algum trabalho. E isso é uma forma extremamente destrutiva de pensar o ensino. Para mim, o Ensino Médio ideal seria uma formação humana, que o indivíduo pudesse carregar consigo, e a Arte teria tudo para ser a “cabeça” desse tipo de formação, tranquilamente. Esse seria o meu Ensino Médio ideal (Professor Vitor, Escola Clarice Lispector).

Por fim, o professor Valdir vai um pouco mais longe. O seu sonho para o ensino de Arte no Ensino Médio inclui o desenvolvimento de exposições, de festivais de Arte e do diálogo entre as escolas para diálogos e projetos conjuntos.

Observar os sonhos das/os docentes entrevistados permite que se vejam algumas coisas. Diferente do que se possa ouvir nos distintos contextos em que se pode percorrer, os sonhos docentes estão relacionados às questões que lhes competem. Nenhuma/um delas/es mencionou que gostaria de estudantes mais disciplinados, por exemplo. Antes, preocuparam-se em pensar alternativas em que as/os alunas/os tivessem mais autonomia, maior interesse pelas aulas. Não relacionaram, contudo, se a falta de interesse pode ser em parte decorrente das muitas faltas que o ensino de Arte apresenta.

Também permite que se veja que, não obstante haja tantos limites como os apresentados anteriormente, essas/es professoras/es continuam sonhando. Não houve qualquer resposta no sentido de acomodação, de questionar se adiantaria sonhar. Não. Elas/es sonham porque acreditam que não desejam nada absurdo, nada infactível. Sonham porque ainda têm esperança de trabalhar Arte com melhores condições. Sonham em desenvolver o trabalho para o qual foram formadas/os, o que lhes traria satisfação pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para relatar os resultados desta pesquisa entendeu-se ser necessário iniciar este trabalho com o posicionamento teórico e epistemológico, a partir do materialismo histórico e dialético. Também foi apresentada a compreensão a respeito do Estado na sociedade capitalista contemporânea, bem como as políticas públicas, o que foi feito a partir de Poulantzas e outras/os autoras/es. Em seguida, foram discutidos dois grandes temas: educação e Ensino Médio, e arte e ensino de Arte no Ensino Médio. Assim, foi estruturado o Capítulo 1 desta Tese.

O Capítulo 2 apresentou o processo metodológico da pesquisa que incluiu a abordagem das categorias de conteúdo levantadas, os procedimentos metodológicos e a revisão de literatura, que contribuiu para constatar a ineditismo deste trabalho. Em seguida, no Capítulo 3 os dados coletados foram analisados, separados em temas e problematizados. De modo que agora se pode fazer algumas considerações sobre a realidade desvelada.

Este trabalho foi iniciado com vistas a responder à questão “Como o ensino de Arte no Ensino Médio público do Paraná foi desenvolvido entre os anos 2008 a 2019?” Assim, o objetivo geral desta Tese ficou assim definido: *mapear as políticas, concepções e práticas do ensino de Arte no Ensino Médio público no Estado do Paraná entre os anos 2008 a 2019.*

A fim de buscar responder melhor ao problema proposto, foram formuladas outras questões, que poderiam contribuir com o desvelamento desse objeto, já apresentadas na introdução deste trabalho, mas a partir das quais foram estabelecidos os objetivos específicos do trabalho:

- Levantar as políticas públicas relacionadas ao ensino de Arte no Ensino Médio nas escolas públicas paranaenses;
- Determinar a compreensão das/os professores de Arte quanto às políticas que lhes são afetas;
- Analisar as relações entre as práticas de docentes de Arte e as políticas curriculares no ensino público do Paraná;
- Identificar os determinantes do ensino de Arte no Ensino Médio público paranaense;
- Levantar os fundamentos teóricos que embasam as práticas docentes no ensino de Arte para o Ensino Médio público paranaense;

- Investigar as relações entre as/os docentes de Arte do Ensino Médio com a equipe de gestão escolar e gestão educacional.

Para atingir tais objetivos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes de Arte no Ensino Médio, com algumas pedagogas e diretoras/es das escolas em que essas/es docentes atuavam e com a professora que coordenava a tutoria do Núcleo Regional de Educação, bem como a análise de documentos orientadores do ensino de Arte nessa etapa da educação, legais ou não.

Durante a análise dos dados coletados, a partir do materialismo histórico e dialético, foi sendo identificado o percurso a ser feito para a exposição dos resultados. Observou-se que se fazia necessário entender o papel das gestões (educacional e escolar) e sua relação com as/os docentes para o desenvolvimento do seu trabalho. Além disso, era preciso compreender se havia algum diálogo e, se houvesse, como era esse diálogo com outras instâncias (equipe pedagógica, NRE e SEED). Assim, foi identificada a primeira categoria de conteúdo do método utilizado: gestão do ensino de Arte.

Da mesma forma, identificou-se também a categoria de conteúdo trabalho docente a partir dos relatos das/os docentes, haja vista que incluíram aspectos referentes ao seu planejamento, suas fontes de trabalho, livro didático, documentos curriculares, encaminhamento metodológico, limites para o trabalho e polivalência no ensino de Arte.

A partir da análise dessas entrevistas e dos documentos levantados foi possível desenvolver a seguinte argumentação central: *o sistema capitalista, a partir da lógica gerencialista do Estado, não prioriza e não valoriza o conhecimento artístico no sistema educacional brasileiro. A legislação e os documentos orientadores são amplos o suficiente para legalizar, praticamente, qualquer ensino de Arte. As propostas curriculares para esse ensino sofrem traduções em sua implementação, que podem ser em certa medida coerentes ou não com o prescrito. Reproduz-se a hierarquia entre os conhecimentos, a discrepância entre formação e atuação (perenizando a polivalência) e a precariedade das formações em serviço. Os dados estatísticos precedem as/os professoras/es de Arte. Espera-se o sucesso escolar averiguado e controlado verticalmente, mas as condições de trabalho insuficientes e escassas têm sido as mesmas durante anos, embora as/os docentes trabalhem diariamente para superá-las.*

Essa argumentação é resultado das análises que serão apresentadas a seguir.

As políticas para o ensino de Arte no Ensino Médio identificadas, além da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do Programa Nacional do Livro Didático, que são federais, também envolvem algumas Instruções Normativas que indicam a matriz curricular para o Ensino Médio público do Paraná, as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica, como política curricular, as formações em serviço e o modelo de tutoria adotado no governo Ratinho Júnior (PSD). São esses documentos e políticas que orientaram o Ensino de Arte no Ensino Médio no período de 2008 a 2019.

Quanto à LDB, no §2^a de seu artigo 26, tem-se a garantia do ensino de Arte como componente curricular na Educação Básica. O §6^o desse mesmo artigo, indica que as artes visuais, a música, o teatro e a dança são linguagens obrigatórias no ensino de Arte. Entretanto, não há qualquer garantia de que a Arte deva estar em todas as séries do Ensino Médio, possibilitando a flexibilidade nas matrizes das escolas cujas/os docentes entrevistadas/os trabalham. Isto é, a falta de clareza na legislação permite suas diferentes interpretações, mas isso não ocorre com outros componentes curriculares.

Como perspectiva futura para o ensino de Arte viu-se que a Reforma do Ensino Médio juntamente com a BNCC reproduziram a precarização da presença da Arte no Ensino Médio. A partir do ano letivo de 2022 a Arte passa a integrar a área de Linguagens e suas tecnologias e, no Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná (2021a) esse componente curricular somente constará obrigatoriamente na 1^a série.

Os livros enviados às escolas via PNLD, como política do Governo Federal que tem critérios próprios, entra em descompasso com a política curricular para o ensino de Arte nas escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio. Esse material acaba por apontar uma contradição em relação às DCE, particularmente quanto ao encaminhamento metodológico, o que faz com que as/os docentes precisem ajustar seu planejamento para utilizá-lo. Para além disso, nem todas as escolas o tem disponível, como foi verificado. O descompasso e as próprias características dos livros ocasionam sua subutilização e a adoção de outros materiais didáticos.

Verificou-se que entre 2006 e 2012 permaneceu instituída a equidade entre os componentes curriculares que não poderiam ter menos que duas horas-aula, e nem mais do que quatro horas-aula. Na busca por encontrar quando essa equidade deixou de ser um parâmetro para as escolas identificou-se que no ano de 2020 foi publicada a Instrução Normativa nº 11/2020, homogeneizando a matriz curricular para o Ensino Médio, com o componente curricular Arte aparecendo nas três séries, mas tendo apenas uma hora-aula semanal. Em algumas escolas houve certo ganho de carga horária no cômputo final do Ensino Médio, mas também houve escolas em que a carga horária da Arte teve redução a partir dessa homogeneização.

Encontrou-se, então, um hiato entre os anos de 2012 e 2020, período em que a presença da Arte na matriz curricular do Ensino Médio foi flexibilizada, e sobre o qual não foi encontrada regulamentação no site da SEED. Essa informação foi encontrada nas matrizes curriculares das escolas e confirmada pelas/os docentes entrevistadas/os, mas não em documentos oficiais disponibilizados no site da SEED.

Em meio a isso, desde 2008 as DCE de Arte permaneceram vigentes para o trabalho docente, mas perdendo seu espaço aos poucos e mais recentemente na medida em que foi identificado que a BNCC começou a ser exigida nos planejamentos docentes, particularmente quanto aos descritores de Português e Matemática. Verificou-se, para além do recorte temporal realizado na pesquisa, que em 2022 a matriz curricular para o Ensino Médio público do Estado do Paraná será baseada nas BNCC, por meio do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021b).

Já em relação às formações em serviço as quais devem contribuir na capacitação das/os docentes para o desenvolvimento do ensino de Arte observou-se uma mudança em sua metodologia e em seu foco. Se por um lado durante o governo Requião (PMDB) havia uma oferta maior de ações, no governo Beto Richa (PSDB) houve diminuição da oferta, inclusive com formações a distância. Já no governo Ratinho Júnior (PSD) as formações foram, no geral, esporádicas, improdutivas, burocráticas e se tornaram espaço para lamentações. Enfim, aquém das expectativas conforme expôs a maioria das/os docentes entrevistados.

A implantação do modelo de tutoria pedagógica, embora não tenha relação direta com as/os professoras/es, haja vista a verticalização da gestão, repercutiu indiretamente na atuação docente. O primeiro aspecto é relativo à ausência do coordenador de Arte, da equipe da Educação Básica do NRE. Com a reestruturação

ocorrida nos NRE no atual governo Ratinho Júnior (PSD) que extinguiu essa equipe o trabalho desenvolvido pela coordenação de Arte deixou de ser executado. Com isso as/os docentes deixaram de ter um diálogo direto junto ao NRE no que diz respeito à sua prática pedagógica.

Por outro lado, recebem da equipe pedagógica da escola as orientações de como desenvolver certos trabalhos, particularmente no aspecto burocrático, uma vez que as burocracias permitem maior controle pelos gestores na medida em que o atendimento às cobranças pode ser verificado. Por fim, a fala das/os professoras/es é de que o papel desempenhado pelas tutoras (a maioria são mulheres) é o de fiscalização, visão que a coordenadora de tutoria do NRE buscou desconstruir em sua fala.

Para além das questões burocráticas viu-se que as/os professoras/es recebem apoio da equipe pedagógica, embora tenha havido relatos de que sentem falta de dialogar sobre a especificidade do ensino de Arte com as pedagogas escolares. Do mesmo modo, lamentaram não ter mais o coordenador de Arte no Núcleo Regional, pois o diálogo era acessível e permanente.

Na lógica do governo gerencialista o Executivo, fechado em suas salas no Palácio Iguazu, controla os processos, analisa os números, atribui individualmente as culpas, fecha-se para o diálogo democrático e participativo e deixa os professores sozinhos, à própria sorte em suas dificuldades. Os professores são culpados pelo que foi definido por fracasso na educação. As contradições do sistema capitalista e as condições sociais da classe trabalhadora são mero detalhe.

Em relação à política curricular vigente durante a realização da pesquisa verificou-se que a maioria das/os docentes utiliza a listagem de conteúdos das DCE. Contudo, emitiram suas opiniões sobre o documento. Na fala das/os docentes é um documento difícil de ser totalmente cumprido, faltam-lhes condições para implementar. Para as/os professores os conteúdos são genéricos, falta concisão no documento que carece de revisão e ser melhor estruturado, inclusive por faltarem conteúdos. O documento curricular acaba sendo utilizado como uma receita ou um norte para o trabalho docente. Mas muitas vezes é utilizado concomitante aos conteúdos cobrados em exames de seleção para ingresso no Ensino Superior.

No que diz respeito à preocupação de um ensino que vise a emancipação, registrado nas DCE, os relatos docentes não demonstraram muita apropriação do que isso representaria. Falaram em ensino crítico, formação de um cidadão crítico, mas

em nenhum momento relacionaram ao bojo teórico das DCE, vinculado à visão de mundo a partir do materialismo histórico e dialético. Percebe-se, nesse sentido, que a utilização do documento é muito mais pragmática do que a apropriação dos fundamentos da proposta.

Ainda sobre as DCE as/os professoras/es afirmaram que trabalham os três eixos do encaminhamento metodológico (teorizar, sentir e perceber e trabalho artístico), mas apenas dois afirmaram utilizar a proposta além do quadro de conteúdos disponibilizados no documento. Inclusive observou-se que a Proposta Triangular para o ensino de Arte também é utilizada. Ocorre que essa proposta tem um fundamento teórico diverso das DCE, embora tenha eixos do encaminhamento metodológico semelhantes. E, dada a utilização dos quadros de conteúdos pelas/os docentes, bem como a falta de reconhecimento de uma proposta emancipadora, infere-se que a proposta das DCE não é compreendida na sua amplitude.

Observou-se também o privilegiamento da teoria sobre a prática e a predominância de conhecimentos da história das artes visuais no ensino de Arte no Ensino Médio público paranaense por meio de uma abordagem cronológica. A avaliação em Arte conforme foi constatado, ocorre principalmente por meio de provas tradicionais. Questiona-se em que medida esse instrumento de avaliação promove a formação das/os estudantes para além da mera constatação da aquisição do conhecimento em um momento pontual.

Da mesma forma chama-se a atenção de que as DCE, documento curricular orientador da prática docente no período da pesquisa, traz para o Ensino Médio uma proposta de superação do predomínio da teoria sobre a prática, com ênfase nos três eixos metodológicos propostos: “torna-se imprescindível adotar outra postura metodológica, que propicie ao aluno uma compreensão mais próxima da totalidade da arte” (PARANÁ, 2008, p. 69). Nesse sentido, deve-se transcender o pragmatismo da abordagem que visa à lógica do mercado, com o objetivo de proporcionar um conhecimento em arte mais diversificado e ampliado para as/os estudantes.

Verificou-se que as/os docentes utilizam vários materiais para elaboração de seus planejamentos de aula. Além das DCE, viu-se que a BNCC já entrava em alguns planejamentos docentes mesmo sem estar regulamentada no Ensino Médio público paranaense. Entre eles, livros e apostilas de Arte dos próprios professores, livros didáticos (cuja validade, pelo PNLD, já expirou), o Portal Dia a Dia Educação (que no atual governo de Ratinho Júnior – PSD - já não é mais tão atualizado), livro didático

de Arte (do PNLD, em descompasso com as DCE), páginas na internet e os conteúdos previstos nos exames de seleção para o Ensino Superior.

Também foram identificados limites que determinam a prática das/os docentes de Arte. Um deles é a constante defesa da Arte na matriz curricular do Ensino Médio. Foi relatado que frequentemente as/os professoras/es precisam explicar e defender a Arte no currículo à comunidade escolar. Ainda não há uma consciência coletiva sobre essa compreensão. E na hierarquia dos conhecimentos curricularizados a Arte não tem primazia, ficando com pouco tempo disponível na carga horária do Ensino Médio.

Outro limite ressaltado nas entrevistas é a estrutura escolar, tanto em termos imobiliários quanto em mobiliários e em recursos pedagógicos. As salas de aula não são adequadas para o trabalho com arte, seja pela questão do tratamento acústico, seja pela utilização de diferentes materiais que implicam em estrutura adequada e, inclusive, determinam o caráter da disciplina de Arte. Enfim, mudam-se as políticas educacionais e as escolas continuam as mesmas.

Constatou-se a predominância das artes visuais e da música, com menor ênfase no teatro e na dança no ensino de Arte no Ensino Médio. Ressalte-se que das/os 14 professoras/es entrevistadas/os, oito têm formação em artes visuais, seis têm graduação em música e um tem licenciatura em teatro. Isto é, a polivalência no ensino de Arte no Ensino Médio está instituída na prática docente e, como foi afirmado, também nas DCE. Nesse sentido, como as capacitações promovidas pela SEED são insuficientes, recorre-se à autoformação.

Como superação à problemática da polivalência, as/os docentes afirmaram que seria ideal que cada professora/or trabalhasse apenas em sua área de formação, e que houvesse professoras/es com diferentes formações em arte nas escolas. Também pensaram na escola em tempo integral como uma solução, ou que cada estudante escolhesse uma área da Arte que desejasse cursar, ministrada por uma/um professora/or com a devida formação. Também foi sugerido transformar o caráter da disciplina de modo que só houvesse apreciação em arte ou voltar à formação docente polivalente. Por fim, foi sugerido que as formações em serviço habilitassem os professores a trabalhar com diferentes áreas da Arte.

De fato, a polivalência é uma prática cuja superação ainda demandará tempo. Há limites no espaço escolar, há limites (e resistências) junto às/aos professoras/es, e há limites relacionados às políticas públicas. Mas o que fazer?

Percebeu-se que as/os docentes assumiram o papel dos gestores na solução à polivalência e ao direito das/os estudantes em aprender as diferentes expressões da arte. Naturalizaram essa prática presente na cultura escolar, mas lamentaram a falta de políticas que corroborem com a defesa da especificidade na formação inicial. Não se viram como sujeitos que possam mudar essa realidade. Porém, entende-se que é na assunção como protagonistas na defesa da especificidade que se pode encontrar a resposta à pergunta anterior.

Enquanto houver acomodação essa dificuldade não será superada. Há necessidade de organização social, de construção de consensos e de mobilização para mudar a realidade. Pesa-se, no entanto, a realidade do professorado para isso. Conforme foi apresentado, as/os docentes têm perdido direitos com os últimos dois governantes (Beto Richa – PSDB – e Ratinho Júnior – PSD). Suas condições de trabalho produzem esgotamento mental e físico na medida em que precisam se deslocar para trabalhar em diferentes escolas, que têm poucas turmas para trabalhar a Arte dada a carga horária disponibilizada na matriz curricular; que tiveram redução da hora-atividade implicando em mais turmas; as salas estão lotadas de alunos; são cobrados da burocracia e do atendimento às metas que o governo do Estado prioriza; faltam-lhes recursos para o trabalho; lidam com questões subjetivas das/os estudantes; e vivem com perdas salariais de mais de 30%.

Viu-se que essas questões não se restringem ao ensino de Arte no Ensino Médio no Estado do Paraná. Outras/os autoras/es de diferentes lugares do Brasil fizeram relatos semelhantes aos encontrados nesta pesquisa. Assim, para além de afirmar que a realidade desvelada se encontra na totalidade do objeto pode-se afirmar que há certa universalidade no contexto singular pesquisado.

O ensino de Arte no Ensino Médio sofre as mesmas mazelas por todo o país. As escolas públicas são precárias, na matriz curricular são privilegiados outros conhecimentos em detrimento da Arte, há falta de recursos materiais e de estrutura, as cobranças por índices nas avaliações em larga escala estão presentes, a desvalorização do trabalho das/os professoras/es está disseminada e as perspectivas futuras, a partir da BNCC, não são as melhores.

Apesar de tudo isso resistir é preciso. É possível utilizar a própria estrutura do Estado para dar a conhecer a particularidade do ensino de Arte no Ensino Médio, e enfrentar as dificuldades. Dialogar com parlamentares é uma alternativa haja vista que

a estrutura estatal atual não possibilita um diálogo democrático, pois se organiza verticalmente. Isso pode, no entanto, levar tempo para mudar.

Num curto prazo, se houvesse interesse do Estado, poderia se trabalhar com a logística e alocar professores com diferentes formações nas escolas, principalmente música e artes visuais, que são os cursos que têm formação de professores na UEPG. Esse interesse precisará ser construído, mas é factível. É possível ajustar o espaço escolar para se ter uma sala ambiente de ensino de Arte. Pode-se priorizar o ensino de Arte na aquisição de equipamentos e materiais que possam ser compartilhados coletivamente.

Ao falar do futuro Stetsenko afirmou que

a atuação humana é contingente em indivíduos se comprometendo com uma determinada versão do futuro e, o mais importante, “sempre já” criando gradualmente esse futuro por meio de ações no presente (STETSENKO, 2022, p. 13).

O futuro que se deseja para o ensino de Arte no Ensino Médio não virá ao acaso. É a ação individual e coletiva que o construirá. O futuro, diz Stetsenko, “concebido em termos ativistas como uma visão com a qual os indivíduos se comprometem, desempenha um papel formativo no desenvolvimento” (STETSENKO, 2022, p. 13). O futuro natural não existe. Se não for construído por um coletivo que defenda a presença da Arte em toda a formação escolar básica, com dignidade ao trabalho docente, ele será construído por outros sujeitos com outras concepções e prioridades.

Tomo a liberdade de escrever em primeira pessoa neste parágrafo para relatar uma experiência pessoal. No ano de 2015 em meio a discussões sobre os Plano Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação, a vigorar entre 2015 e 2024, participei de audiências públicas na Assembleia Legislativa do Paraná, onde com outros colegas professores de Arte redigimos propostas que garantissem a presença da Arte em suas expressões para constar nos planos. No caso do Plano Estadual os deputados da oposição encamparam a defesa, contudo sem sucesso. Em Ponta Grossa a proposta também foi encaminhada para a Secretaria Municipal de Educação por meio de um contato próximo. Não houve resposta. Foi em Carambeí, cidade de pouco mais de 20 mil habitantes e próxima a Ponta Grossa, que se conseguiu que a Arte constasse no Plano Municipal, em sua Estratégia 35 da Meta 7:

35- Assegurar a presença da Arte na especificidade das linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica, destacando-se a

formação do professor, a infraestrutura de laboratórios de ensino de arte, os materiais didáticos e recursos humanos capacitados, como forma de promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, reconhecendo a diversidade das expressões artístico-culturais das diferentes regiões do país (Prazo contínuo) (CARAMBEÍ, 2015, p. 29).

Esse foi um pequeno passo dado coletivamente e insuficiente para garantir a efetivação do ensino de Arte na rede municipal de Carambeí. Sem um acompanhamento, sem militância cotidiana, dificilmente sairá do papel. Mas não se pode ignorar quando um documento oficial abre uma perspectiva de mudança da realidade. Nesse sentido há que se defender projetos de sociedade mais humanos e menos mercadológicos e, na hora do voto, deve-se priorizar candidatos que possam se comprometer publicamente com a pauta docente.

Por isso pode-se dizer novamente: resistir é preciso.

É possível entender que no contexto da sociedade capitalista em que os indivíduos concorrem entre si há necessidade de estarem melhor preparados para o mercado. A partir dessa lógica “tudo” passa a ser justificável: valorizar os números, em detrimento das pessoas, valorizar o conhecimento teórico, porque esse precisará ser medido a fim de atingir os objetivos (numéricos) das avaliações em larga escala, valorizar certas áreas do conhecimento em prejuízo da Arte.

Por outro lado, observa-se que quando há necessidade de ornar a vida valorizam-se os conhecimentos artísticos. Porque a arte faz parte da vida do ser humano. Exceto, diz-se, no espaço escolar. Nesse espaço devem ser ensinados e aprendidos os conhecimentos “verdadeiramente úteis” (mas úteis sob qual ponto de vista?).

O Estado na medida em que defende os interesses do mercado (esse ente sem rosto e sem identidade definida, mas muito palpável no cotidiano da classe trabalhadora) não tem interesse na apropriação dos conhecimentos artísticos pelas/os trabalhadoras/es. Em primeiro lugar porque o conhecimento artístico, via de regra, não é um conhecimento mensurável nas leis do mercado (exceção para atividades profissionais que usam a arte como produto, como por exemplo o marketing). Em segundo lugar porque a arte possibilita ao indivíduo

[...] a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de *pré-conceitos*, mas repleto de atenção (CANTON, 2009, p. 12, grifo da autora).

Isto é, o conhecimento da arte possibilita ao ser humano ir além das aparências, pensar sobre si, sobre seu próprio mundo, sobre sua história e problematizar sobre a lógica social e econômica que o rege. A arte humaniza as pessoas e um sujeito mais humano é mais questionador, menos obediente. Em terceiro lugar porque aprender toma tempo, e numa sociedade em que tempo é dinheiro faz-se necessário otimizar o tempo para aprender aquilo que será valorizado, justamente pelo mercado. Nesse ciclo em que é preciso ter sujeitos subjugados, resignados à sua condição, a arte perde seu espaço. Mas também resiste.

A Arte está nas escolas ainda não como as/os professoras/es desejam, mas está lá disputando espaços nas matrizes curriculares diariamente. Está lá por meio das diferentes práticas docentes que, mesmo social e economicamente desvalorizadas e pouco reconhecidas, com recursos limitados e pouco tempo para muito ensino e aprendizagem, buscam fazer a diferença na vida das/os estudantes. E é sobre esse esforço que se deve focar. Como fizeram as/os professoras/es entrevistadas/os, é preciso sonhar com o ensino de Arte que se deseja. Mas sonhar não é suficiente.

Se o Estado é a “condensação material e específica de uma relação de forças entre classes” (POULANTZAS, 1980, p. 148), é nessa relação que se encontra a resistência. É no âmbito do Estado que os espaços devem ser ocupados a fim de se disputar em defesa de uma sociedade mais justa e equânime, mais solidária, mais economicamente e ambientalmente responsável e viável. Também é pelos movimentos sociais que se resistirá ao Estado quando esse vier contra os interesses da classe trabalhadora. No domínio do Estado, assim como paralelamente a ele, deve-se defender uma sociedade em que os homens e as mulheres, as/os jovens, as/os adolescentes e as crianças possam desenvolver todas as suas potencialidades como seres humanos que são, até que se possa atingir, por fim, a sua destruição com vistas a uma sociedade comunista.

Faz-se necessário reiterar: a luta vale a pena!

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 125-140, dez. 2005. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/531/558>. Acesso em 17 jan. 2022.

ANDRADE, A. F. **O teatro no ensino médio: um mapeamento sobre a situação do ensino da arte na rede pública estadual na cidade de Salvador no início da década de 2010**. 2013. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

APP SINDICATO. **Com diminuição da hora atividade, Estado do Paraná deixa de cumprir a lei**. Site da APP Sindicato. Curitiba, 24 jan. 2017. Disponível em <https://appsindicato.org.br/com-diminuicao-da-hora-atividade-estado-do-parana-deixa-de-cumprir-a-lei/>. Acesso em 02 dez. 2021.

APP SINDICATO. **Feder fala em “aumento” para professores(as), mas esquece funcionários(as) e reposição da inflação**. Site da APP Sindicato. Curitiba, 11 nov. 2021. Disponível em <https://appsindicato.org.br/feder-fala-em-aumento-para-professoras-mas-esquece-funcionariosas-e-reposicao-da-inflacao/>. Acesso em 30 dez. 2021.

APP SINDICATO. **Data-base é dívida! Servidores(as) reivindicam seus direitos**. Site da APP Sindicato. Curitiba, 22 maio 2018a. Disponível em <https://appsindicato.org.br/data-base-e-divida-servidoresas-reivindicam-seus-direitos/>. Acesso em 30 dez. 2021.

APP SINDICATO. **Proposta de Cida quer legalizar redução da hora-atividade**. Site da APP Sindicato. Curitiba, 14 nov. 2018b. Disponível em <https://appsindicato.org.br/proposta-de-cida-quer-legalizar-reducao-da-hora-atividade/>. Acesso em 02 dez. 2021.

APP SINDICATO. **SEED transfere a culpa pela baixa nota do IDEB aos professores**. Site da APP Sindicato. Curitiba, 24 ago. 2012. Disponível em <https://appsindicato.org.br/?p=7499/>. Acesso em 01 jan. 2022.

APRESENTAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 10 jan. 2022.

ARBEX, F. **Ex-pedreiro concilia trabalho com estudos e se torna engenheiro, em João Pessoa**. Site G1 Globo. João Pessoa, 22 out. 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2020/10/22/ex-pedreiro-concilia-trabalho-com-estudos-e-se-torna-engenheiro-em-joao-pessoa.ghtml>. Acesso em 01 jan. 2022.

ARTE NA ESCOLA. **Movimento Arte na Escola**. Blog Arte na Escola. São Paulo, [2018?]. Disponível em <http://artenaescola.org.br/movimentoartenaescola/> Acesso em 24/08/2018.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56)

BALL, S. J. **The Education debate**. Bristol: The Policy Press, 2009.

BARBOSA, A. M. Paulo Freire e a arte-educação. In: GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1996.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. 2ª Reimp. 2007. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BASSO, I. S. Significado e Sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMyYTP9Fzf/?lang=pt#>. Acesso em 16 jan. 2022.

BÉRGAMO, M. Grupo reivindica professores especialistas em arte no Ensino Médio. In: **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 ago. 2018. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2018/08/grupo-reivindica-professores-especialistas-em-arte-no-ensino-medio.shtml?loggedpaywall#> = Acesso em 24/08/2018.

BERNARDES NETO, P. **Currículo e prática dos professores de Arte (Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) na rede estadual paulista: possibilidades e limites**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2019.

BESSA, P. P.; MENDES, V. Conteúdo básico comum: ensino de Arte em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG. **Educação em Revista – UFMG**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 313-341, mar. 2012.

BRASIL, A. Professores e organizações querem arte obrigatória no Ensino Médio. In: **Isto É**. São Paulo, 22 ago. 2018. Disponível em <https://istoe.com.br/professores-e-organizacoes-querem-arte-obrigatoria-no-ensino-medio/> Acesso em 24/08/2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 540/77. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Brasília, 1977. In: AZEVEDO, G. V. F. **Do ensino de 1º Grau; legislação e pareceres**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979, p. 192-206.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de julho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 26 jul. 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em 18 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19 fev. 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 30 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 45 de 12 de janeiro de 1972. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º Grau. In: **Do Ensino de 2º Grau: Leis – Pareceres**. Brasília, SAN Artes Gráficas Ltda, 1976a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins), no ensino de 2º Grau. In: **Do Ensino de 2º Grau: Leis – Pareceres**. Brasília, SAN Artes Gráficas Ltda, 1976b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Indicação nº 52 de 21 de janeiro de 1974. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. In: **Do Ensino de 2º Grau: Leis – Pareceres**. Brasília, SAN Artes Gráficas Ltda, 1976c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 76 de 23 de janeiro de 1975. O Ensino de 2º grau da Lei nº 5.692/71. In: **Do Ensino de 2º Grau: Leis – Pareceres**. Brasília, SAN Artes Gráficas Ltda, 1976d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 30 jan. 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 21 nov. 2018a. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 17 dez. 2018b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 18 ago. 2008a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1. Acesso em 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** – Parte I - Bases Legais. Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 23 jul. 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 18 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 jul. 2008b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 16 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 16 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 02 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 fev. 2017b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 01. Fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 30 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º Grau. Brasília, 18 out. 1982. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em 17 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

CANTON, K. **Tempo e memória**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção temas da arte contemporânea)

CARAMBEÍ. Poder Executivo. **Lei nº 1.085, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, na conformidade da Lei Orgânica do Município de Carambeí, Estado do Paraná e dá outras providências. Carambeí, 24 jun. 2015. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-carambei-pr>. Acesso em 14 jan. 2022.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Trad. PUCCAMP. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CASTRO, R. M. de; GARROSSINO, S. R. B. O Ensino Médio no Brasil: trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. **ORG & DEMO**, Marília, v. 11, n. 1, p. 91-102, jan./jun., 2010. Disponível em <http://<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdema/article/view/469/367>>. Acesso em 01 fev. 2021.

CASTRO, U. **Ensino de Arte: concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

CODATO, A. Poulantzas, o Estado e a Revolução. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 27, pp. 65-85, 2008.

CONCEIÇÃO, R. A. da. Avaliação crítica das expectativas de aprendizagem: Ensino de Arte nos anos iniciais e a Proposta Curricular para o Ciclo II e Ensino Médio. **Revista Matéria-Prima**, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário, v. 1, n. 1, p. 207-213, jan.-jun. 2013.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

CRUVINEL, T. Avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio. **Urdimento**, v. 1, n. 34, p. 77-95, mar./abr. 2019.

CURVELO, M. N. **A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador**. 2013. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CUT BRASIL. **PR: Professores são afastados por causa de exposição de arte**. Portal CUT Brasil. São Paulo 06 nov. 2017. Disponível em <https://www.cut.org.br/noticias/pr-sindicato-exige-retorno-de-diretor-e-professora-afastados-por-causa-de-exposi-c013>. Acesso em 12 jan. 2022.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Conexão Professor**. Portal da Secretaria de Educação. Curitiba, [201-]. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=54>. Acesso em 05 out 2021.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2001.

EM VOTAÇÃO apertada TJ-PR mantém redução da hora-atividade de professores. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 21 ago. 2017. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/parana/em-votacao-apertada-tj-pr-mantem-reducao-da-hora-atividade-de-professores-bpx972vnkhdhtbgrts9rrh407/>. Notícia de 21/08/2017. Acesso em 02 dez. 2021.

ESPÍNOLA, A. F. A.; CAVALCANTE, R. C. Políticas públicas da educação no período Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2014). In: VI Semana de Humanidades, 2014, Guarabira/PB. **Anais [...]** Guarabira: UEPB, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/16702042/Pol%C3%ADticas_P%C3%BAblicas_de_Educac%C3%A3o_no_Governo_Dilma_e_Lula. Acesso em 18 jan. 2022.

FAEB. **Carta da FAEB enviada ao Conselho Nacional de Educação/CNE**, com cópia para Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, Comissão de Educação da Câmara Federal e Comissão de Educação do Senado Federal. Brasil, 2018. Disponível em: <https://associacaomaranhensedarteeducadores.wordpress.com/2018/05/15/proposicoes-da-faeb-para-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-ensino-medio-referente-ao-componente-curricular-arte-na-educ/> Acesso em 25/08/2018.

FALCÃO, M. J. B. **A “professora do nada”**: na consciência da ausência uma presença possível: arte no espaço e tempo do cotidiano escolar. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2016.

FERREIRA, M. S. **Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: paradigmas e paradoxos**. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FRANÇA, R. de C. C. R. de. **Artes Visuais e Ensino Médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FRIGOTO, G. CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 82, Campinas, abril, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 dez. 2021.

GARCÍA CANCLINI, N.. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. Trad. Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. São Paulo: Cultrix, 1980.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOVERNADOR e Renato Feder denunciados no Ministério Público por Fraudar o IDEB. **Jornal Impacto Paraná**, Curitiba, 29 out. 2019. Impacto Diário. Disponível em <https://www.impactopr.com.br/governador-e-renato-feder-denunciados-no-ministerio-publico-por-fraudar-o-ideb/>. Acesso em 01 jan. 2022.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos, vol. 1: 1910-1920**. Org. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HYPÓLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011.

HYPÓLITO, A. M.; JORGE, T. OCDE, PISA e Avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus**, Lisboa, Portugal, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18980>.

IMMIANOVSKY, C. **Currículo – por uma experiência narrativa com diários nas aulas de Artes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

JAKIMIU, V. C. L.; SILVA, M. R. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, M. R. (org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, p. 9-30, 2016.

JESSOP, B. **Nicos Poulantzas: Marxist Theory and Political Strategy**. Lancaster, Reino Unido: Macmillan, 1985. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/312192253_Nicos_Poulantzas_Marxist_theory_and_political_strategy. Acesso em 18 jan. 2022.

KLEIN, L. R. Pesquisa em educação e categorias do materialismo histórico e dialético. In: CAVAZOTTI, M. A.; NEVES, V. F. (org.). **Práticas pedagógicas: a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento**. Curitiba: UTP, 2007.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 25)

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 6. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e Crise do Trabalho**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação, v. 19)

KUENZER, A. Z. O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, G. A. **Reforma do Ensino Médio, projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria e a crise do mundo do trabalho no Brasil: delineamentos para a formação de estudantes da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021.

LIMA, R. Relendo Poulantzas à luz de uma crítica ao valor: materialidade, condensação e a dupla natureza do Estado. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, v. 46, jan. abr. 2017, p. 76-94.

LOPARDO, C. E. **A inserção da música na escola: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre**. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LUC. M. **Deputados aprovam fim da licença-prêmio no Paraná**. Plural Curitiba, Curitiba 15 out. 2019. Disponível em <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/deputados-aprovam-fim-da-licenca-premio-no-parana/>. Acesso em 30 dez. 2021.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto, organização, apresentação e tradução. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Pensamento Crítico; v. 9)

LUZ, R. J. **A linguagem da Dança no currículo de Arte**: um estudo de caso em escolas estaduais de Sorocaba - SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2015.

MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 15 jan. 2018.

MAINARDES, J. Políticas educacionais contemporâneas e algumas consequências para o trabalho docente. In: CÓSSIO, M. F. (Org.). **Políticas públicas de educação**. Pelotas: UFPel, 2016, p. 65-80.

MANIFESTO Diamantina. Diamantina, 1985. Disponível em https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/manifesto_diamantina_200785.pdf. Acesso em 30 dez. 2021.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Trad. Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. E-book.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. (Marx-Engels)

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos)

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASSON, G. A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento: contribuições de György Lukács. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza/CE, v. 1, n. 1, p. 29-48, ago./dez. 2018. Disponível em

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/487>. Acesso em 02 jan. 2022.

MCLENNAN, G. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, v. 218, p. 53-74, 1996.

MELLO, F. M. **A Reforma do Ensino Médio: (des)caminhos da educação brasileira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria/RS, 2021.

MENDES, A. A. P.; HORN, G. B.; REZENDE, E. T.. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22393>. Disponível em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteira/article/view/22393>. Acesso em 11 nov. 2021.

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, L. W. Teoria do Capital Humano. In: **HISTEDBR, Glossário**. Campinas, 2006. (Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”). Disponível em <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em 09 jan. 2022.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 jan. 2022.

MOTTA, L. E. O Estado, o poder, o socialismo: um livro “reformista”? **Revista Princípios**, São Paulo, v. 40, n. 161, p. 9-40, mar./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2021.161.002>. Disponível em <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/122>. Acesso em 05 jan. 2022.

MUNIZ, H. W. A. **O ensino de música na educação básica: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

NASCIMENTO, L. F. **A prática pedagógica no ensino da Arte: um estudo crítico no cotidiano do ensino médio a partir das concepções de Adorno**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p.

77-87, jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v15i1.594>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em: 23 jul. 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. cap. 3, p. 65-85.

NODA, M. **A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná- História: uma análise sobre a participação dos professores**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO Curricular do Novo Ensino Médio em 2022. Produção: Canal do Professor – Formação Continuada SEED PR. Curitiba, 2021. 1 vídeo (26 min). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=NXA6_RGvHbI&list=PL8MC9s1qHrSWE7fG_anK_VqBjQZgukjYgZ&index=2. Acesso em 18 jan. 2022.

PABIS, N. A. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

PAES, P. C. D. **Vigotski: fundamentos e procedimentos para o ensino de Arte**. [2007?]. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/4036273/fundamentos-e-procedimentos-para-o-ensino-de-arte>. Acesso em 28 dez. 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 8.425, de 07 de dezembro de 2017**. Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba, 07 dez. de 2017. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=186990&indice=1&totalRegistros=1597&dt=11.0.2022.22.15.54.226>. Acesso em 11 jan. 2022.

PARANÁ. **Edital nº 57/2018 GS/SEED**. Processo Seletivo Simplificado – PSS, visando a contratações temporárias para exercer as funções de Professor, Professor Pedagogo e Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – TILS. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 01 out. 2018a. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-10/edital572018gs_pss2019prof25102018.pdf. Acesso em 11 set. 2021.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103**, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba, 15 mar. 2014. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 24 set. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 19.848, de 07 de maio de 2019**. Dispõe sobre a organização básica administrativa do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Curitiba, 07 maio 2019. Disponível em <http://www.leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-19848-2019-parana-dispoe-sobre-a-organizacao-basica-administrativa-do-poder-executivo-estadual-e-da-outras-providencias>. Acesso em 30 maio 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2021a. Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/ensino_medio_curriculo_geral.pdf. Acesso em 14 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED - Retificada**. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Curitiba: SEED/PR, 21 dez. 2021c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2021b. Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/ensino_medio_referencial_curricular_vol1.pdf. Acesso em 12 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba, 2012a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 15/2006 - SUED/SEED, de 28 de novembro de 2006**. Curitiba, 28 nov. 2006. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao152006.pdf. Acesso em 12 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 20/2012 – SEED/SUED, de 12 de dezembro de 2012**. Matriz Curricular para o Ensino Fundamental, anos finais, e para o Ensino Médio, da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Curitiba, 12 dez. 2012b. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao202012.pdf. Acesso em 12 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 21/2010 – SUED/SEED, de 08 de novembro de 2010**. Curitiba, 08 nov. 2010. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao0212010suedseed.pdf. Acesso em 12 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 11/2020 – DEDUC/DPGE/SEED, de 16 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino. Curitiba, 16 dez. 2020. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em 12 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1.716, de 24 de abril de 2018.** Dispõe sobre a Formação Continuada do Programa para Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba, 24 abr. 2018c. Disponível em https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/3146/qpm_resolucao17162018_gsseed.pdf. Acesso em 10 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEED nº 406, de 01 de fevereiro de 2018.** Institui procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades vinculadas. Curitiba, 01 fev. 2018b. Disponível em <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=190758&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em 22 maio 2019.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta.** Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 84)

PEREIRA, P. F. **O Ensino de Arte no Ensino Médio frente aos processos avaliativos Nacionais (ENEM e Vestibulares).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

PORCHER, L. Aristocratas e Plebeus. In: PORCHER, L. (org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** Trad. Yan Michalski; direção da coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982. (Novas buscas em educação; v. 12).

PORTAL ESCOLA DIGITAL PROFESSOR. **Novo Ensino Médio Paranaense.** Portal Escola Digital Professor. Curitiba, [2021]. Disponível em https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ensino_medio. Acesso em 12 jan. 2022.

POSICIONAMENTO dos Educadores e Pesquisadores do Coletivo do NESEF/UFPR sobre as declarações da SEED em Relação ao Resultado do IDEB do Paraná – 2012. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 101-105, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/neseef.v1i1.2013.54549>. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54549/33353>. Acesso em 01 jan. 2022.

POULANTZAS, N. **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Trad. Antonio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo.** Trad. Rita Lima. Revisão Severino Bezerra. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980. (Biblioteca de Ciências Sociais, 19)

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais.** Trad. Francisco Silva. Revisão Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

POULANTZAS, N.; WEBER, H. Entrevista com Nicos Poulantzas: o Estado e a transição ao socialismo. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 12, 2019, p. 189-216. Disponível em <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ce marx/article/view/11322>. Acesso em 06 jan. 2022.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 54-77.

QUADROS, S. F.; KRAWCZYK, N. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/97711>. Acesso em 18 jan. 2022.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, M. M.; SANTOS, C. O. F. Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 1, p. 119-137, 2011. DOI: 10.4025/actascieduc.v33i1.13241. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303326603013.pdf>. Acesso em 16 jan 2022.

RODRIGUES, M. S. **As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo: apropriações e negociações [trans]formadoras**. 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

ROGGENKAMP, C. I. Arte e educação no contexto capitalista. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. (orgs.). **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 227-244.

SALOMÉ, J. S. **A desumanização dos sentidos: um estudo sobre a arte na educação escola brasileira nas últimas décadas do século XX**. 2011. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2011. Disponível em <https://1library.org/document/zw0d721y-desumanizacao-sentidos-educacao-escolar-brasileira-ultimas-decadas-seculo.html>. Acesso em 30 dez 2021.

SANCHEZ VÁZQUEZ, A. **As ideias estéticas de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Trad. María Encarnación Moya. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTANA, P. de S. **A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

SANTIAGO, A. **Ex-doméstica usou livros resgatados do lixo para fazer faculdade e virar PM**. Universa Uol. São Paulo, 13 mar 2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/03/11/ex-domestica-ela->

[resgatou-livros-do-lixo-para-passar-em-faculdade-e-na-pm.htm](#). Acesso em 01 jan. 2022.

SANTOS, A. R. **Reforma de ensino de 2º grau na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985)**: um estudo sobre as representações discursivas da Lei nº 5.692/1971. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SANTOS, M. S. dos; CAREGNATO, C. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Formação e condições precárias de trabalho docente. **Educação & Cidadania**, v. 8, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Material de Apoio – PDE**. Núcleo Regional de Curitiba. Curitiba, [201-]a. Disponível em <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1008>. Acesso em 27 maio 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Organograma**. Portal da Secretaria da Educação e do Esporte. Curitiba, [201-]b. Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/Galeria-de-Imagens/organograma>. Acesso em 29 set. 2021.

SENE, M. R. **Aulas de Arte**: reflexões sobre o currículo, docência, criatividade e escola inclusiva. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SERROU, A. L. **Conteúdo da/de arte em dissertações e teses (2010 a 2017)**: aproximações às orientações/discussões curriculares. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

SILVA, I. L. F. A configuração dos sentidos do ensino das Ciências sociais/Sociologia no Estado do Paraná. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2007, Recife. **Anais** [...] Recife, UFPE, 2007. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/38331911/silva-ileizi-l-f-a-configuracao-dos-sentidos-do-ensino-das-ciencias-sociais-soci>. Acesso em 18 jan. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SÓ NOTÍCIA BOA. **Empregada doméstica vira juíza: estudou com livros do lixo**. Site Só Notícia Boa. Brasília, 25 nov. 2015. Disponível em <https://www.sonoticiaboa.com.br/2015/11/25/empregada-domestica-vira-juiz-estudou-com-livros-do-lixo/>. Acesso em 01 jan. 2022.

SOARES, C. A. **O ensino de Arte na escola brasileira: fundamentos e tendências.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

SOARES, E. **Falta de concurso público afeta ensino fundamental e médio.** Site Periódico. Ponta Grossa, 19 jun. 2019. Disponível em <https://periodico.sites.uepg.br/index.php/educacao/1502-falta-de-concurso-publico-afeta-ensino-fundamental-e-medio>. Notícia de 19/06/2019. Acesso em 07 dez. 2021.

STETSENKO, A. O desafio da individualidade na Teoria da Atividade Histórico-Cultural: dialética “coletividade” a partir de um posicionamento ativista transformador. Trad. Janete Bridon. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219943, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19943.014>. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 14 jan. 2022.

STORI, R. **As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003 – 2010).** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

STORI, R. Livro didático público de Arte: uma breve análise da proposta para o ensino de música no Ensino Médio Paranaense. XXI Congresso Nacional da ABEM. **Anais...**, Pirenópolis/GO, 2013, pp. 1278-1286.

STORI, R. O Estado, o estatismo autoritário e as políticas públicas na concepção de Poulantzas. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 5, e2017052, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.17052.023>. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/17052/209209213696>. Acesso em 02 fev. 2021.

STORI, R. Políticas curriculares para o ensino de Arte paranaense (1990-2020). In: I SEMINÁRIO ESTADUAL A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE: 30 anos do Currículo Básico, 2020, Francisco Beltrão. **Anais [...]** Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2020. (no prelo)

STORI, R. Reflexões sobre o ensino de música no ensino médio. XVIII Encontro Regional Sul da ABEM. **Anais...** Curitiba, 2016, pp. 1-10. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em 05 maio 2021.

SUBTIL, M. J. D. A Lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas/SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38815/20333>. Acesso em 18 fev. 2022.

SUBTIL, M. J. D. Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva da humanização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2016.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre o ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011.

TARDIN, J. Jovem Pernambucano se forma em medicina e vira exemplo de superação. Site G1 Globo. Jaboatão dos Guararapes, 13 dez. 2012. Disponível em <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/12/jovem-pernambucano-se-forma-em-medicina-e-vira-exemplo-de-superacao.html>. Acesso em 01 jan. 2022.

TAVARES, L. S. **A arte que a todos seduz**: diálogo entre o ensino médio e o Exame Nacional do Ensino Médio. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TEUBER, M. ROMANELLI, G. G. B. O processo de escolha dos livros didáticos por professores de Arte: mediações (in)imagináveis. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 13, n. 3, p. 114-137, set./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734863144>. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/63144/pdf>. Acesso em 14 nov. 2021.

THEODOROVICZ, A. M. **Políticas Públicas para o ensino da Arte no Estado do Paraná no Período de 2003 a 2010**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

TOKARNIA, M. Professores e organizações querem arte obrigatória no Ensino Médio. In: **Agência Brasil**. Brasília, 22 ago. 2018. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/professores-e-organizacoes-querem-arte-obrigatoria-no-ensino-medio>. Acesso em 24/08/2018.

TOLEDO, L. F. **Paraná**: com quadro de professores insuficiente temporários triplicaram em 2019. CNN Brasil. [S. l.], 03 jul. 2020. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/parana-com-quadro-de-professores-insuficiente-temporarios-triplicaram-em-2019/>. Acesso em 07 dez. 2021.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELOS, R. L. **Arte-educador no Ensino Médio**: desafios e proposições estéticas em tempos de crise. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WILTEMBURG, L. F. **Professora e diretor são absolvidos em processo por exposição de arte polêmica**. Londrina, 20 jul. 2018. Disponível em <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/professora-e-diretor-sao-absolvidos-em-processo-por-exposicao-de-arte-polemica-1010934.html>. Acesso em 12 jan. 2022.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil (orgs.)**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 113-122, 2018. E-book.

APÊNDICE A - REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA

TESES

ANDRADE, A. F. **O teatro no ensino médio**: um mapeamento sobre a situação do ensino da arte na rede pública estadual na cidade de Salvador no início da década de 2010. 2013. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FERREIRA, M. S. **Ensino de música no Instituto Federal da Bahia**: paradigmas e paradoxos. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LOPARDO, C. E. **A inserção da música na escola**: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NASCIMENTO, L. F. **A prática pedagógica no ensino da Arte**: um estudo crítico no cotidiano do ensino médio a partir das concepções de Adorno. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

RODRIGUES, M. S. **As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo**: apropriações e negociações [trans]formadoras. 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

SANTANA, P. de S. **A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX**: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

SENE, M. R. **Aulas de Arte**: reflexões sobre o currículo, docência, criatividade e escola inclusiva. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SERROU, A. L. **Conteúdo da/de arte em dissertações e teses (2010 a 2017)**: aproximações às orientações/discussões curriculares. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

DISSERTAÇÕES

BERNARDES NETO, P. **Currículo e prática dos professores de Arte (Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) na rede estadual paulista**: possibilidades e limites. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2019.

CURVELO, M. N. **A (in)visibilidade da dança nas escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador.** 2013. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FRANÇA, R. de C. C. R. de. **Artes Visuais e Ensino Médio: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010).** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

IMMIANOVSKY, C. **Currículo – por uma experiência narrativa com diários nas aulas de Artes.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

LUZ, R. J. **A linguagem da Dança no currículo de Arte: um estudo de caso em escolas estaduais de Sorocaba - SP.** 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2015.

MUNIZ, H. W. A. **O ensino de música na educação básica: uma análise da implementação da Lei Federal nº 11.769/2008 na rede estadual de São Paulo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

PEREIRA, P. F. **O Ensino de Arte no Ensino Médio frente aos processos avaliativos Nacionais (ENEM e Vestibulares).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

SOARES, C. A. **O ensino de Arte na escola brasileira: fundamentos e tendências.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

STORI, R. **As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003 – 2010).** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

TAVARES, L. S. **A arte que a todos seduz: diálogo entre o ensino médio e o Exame Nacional do Ensino Médio.** 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

THEODOROVICZ, A. M. **Políticas Públicas para o ensino da Arte no Estado do Paraná no Período de 2003 a 2010.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

VASCONCELOS, R. L. **Arte-educador no Ensino Médio: desafios e proposições estéticas em tempos de crise.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ARTIGOS

BESSA, P. P.; MENDES, V. Conteúdo básico comum: ensino de Arte em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG. **Educação em Revista – UFMG**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 313-341, mar. 2012.

CONCEIÇÃO, R. A. da. Avaliação crítica das expectativas de aprendizagem: Ensino de Arte nos anos iniciais e a Proposta Curricular para o Ciclo II e Ensino Médio. **Revista Matéria-Prima**. Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário, v. 1, n. 1, p. 207-213, jan.-jun. 2013.

CRUVINEL, T. Avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio. **Urdimento**, v. 1, n. 34, p. 77-95, mar./abr. 2019.

SANTOS, M. S. dos; CAREGNATO, C. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019.

SUBTIL, M. J. D. Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva da humanização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2016.

**APÊNDICE B -
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM PROFESSORAS E PROFESSORES**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISA DE DOUTORADO
“UMA ANÁLISE POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO DE ARTE NO ENSINO
MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ”**

PESQUISADORA: Regina Stori
ORIENTADOR: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

QUESTÕES DE PESQUISA PARA PROFESSORES DE ARTE DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE PONTA GROSSA

Questões iniciais

1. Nome
2. Idade
3. Gênero
4. Formação artística
5. Formação em nível de graduação
6. Formação em nível de pós-graduação
7. Tempo de magistério na educação pública do Paraná (com a disciplina de Arte)
8. Escola (em que já atuou, e que atua)
9. Em sua escola, a disciplina de Arte está presente em quais séries do Ensino Médio?
10. Por que não tem Arte em outras séries (se for o caso)?

Trabalho docente

1. Você recebe orientações da equipe pedagógica de sua escola? Quais? Qual sua opinião sobre essas orientações?
2. Com que frequência você realiza o seu planejamento? (Quinzenal? Bimestral? Semestral? Anual?)
3. Quais documentos orientadores você utiliza em seu planejamento para o EM? Quais as outras fontes você utiliza para auxiliar seu planejamento docente? (Blogs, livros, Youtube, autores – algum autor em particular etc.)
4. Há um livro didático de Arte para trabalhar no Ensino Médio? Se sim, qual? Qual sua opinião sobre o livro? Como foi a escolha desse livro?
5. Você considera importante ter um livro didático no Ensino Médio?
6. Como você trabalha o ensino de Arte? (Quais áreas? Que procedimentos metodológicos? Teorizar, sentir e perceber, trabalho artístico?)
7. Quais os limites para o ensino de Arte no Ensino Médio?
8. Por que a polivalência no ensino de Arte não é superada?
9. Como pensa que deveria ser o ensino de Arte escolar no Ensino Médio?
10. Qual sua opinião sobre ensino de Arte no Ensino Médio e vestibular?
11. Você teve oportunidade de participar da elaboração das DCE?

12. Qual sua opinião sobre as DCE e DCE de Arte?
13. Como você vê o aspecto emancipatório das DCE?
14. Como foram recebidos os Cadernos de Expectativa de Aprendizagem na escola?
15. O que você pensa sobre os Cadernos...?
16. Você observa algum impacto da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de Arte na escola, e em sua atuação docente?
17. Você tem conhecimento da BNCC do Ensino Médio? Qual sua opinião sobre ela?
18. Qual a relevância e influências dos documentos curriculares em seu planejamento?
19. Você considera que o ensino de Arte deve ser ofertado nas Escolas (Ensino Fundamental, Ensino Médio)? Por quê?
20. Em sua opinião qual seria o modelo ideal para o ensino da Arte na escola?

Gestão do ensino de Arte

1. Descreva a atuação da equipe pedagógica em relação ao seu planejamento (de certa maneira esta questão já está contemplada acima, mas pode vir a ser necessária nesta seção, para buscar um aprofundamento, e mesmo levantar possíveis contradições na gestão)
2. Houve alguma orientação da SEED quanto a como conduzir o ensino de Arte? Se sim, qual/is?
3. É possibilitado algum contato direto com a SEED ou com o NRE em relação ao ensino de Arte?
4. Houve alguma orientação do NRE quanto a como conduzir o ensino de Arte? Se sim, qual/is?
5. Que ações o NRE tem desenvolvido nos últimos anos para o ensino de Arte?
6. Quanto aos objetivos das capacitações, o que você poderia falar? (Identifica aspectos filosóficos, ontológicos, epistemológicos, teleológicos?)
7. Como é realizada a distribuição da carga horária da disciplina de Arte no Ensino Médio em sua escola?
8. Você observa diferenças entre a condução da educação nas últimas gestões estaduais (Requião, Richa e Ratinho Junior)?
9. Você observa diferenças entre o conteúdo do portal diaadiaeducacao.pr.gov.br nos diferentes governos (Requião, Richa e Ratinho Junior)?
10. Há algo mais que gostaria de mencionar?

**APÊNDICE C -
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE
PEDAGÓGICA (PEDAGOGAS E DIRETORES/DIRETORAS)**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISA DE DOUTORADO
“UMA ANÁLISE POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO DE ARTE NO ENSINO
MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ”**

PESQUISADORA: Regina Stori
ORIENTADOR: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

QUESTÕES DE PESQUISA PARA EQUIPE PEDAGÓGICA

Questões iniciais

11. Nome
12. Idade
13. Formação artística (se for o caso)
14. Formação em nível de graduação
15. Formação em nível de pós-graduação
16. Tempo de vínculo na educação pública do Paraná
17. Cargo que ocupa (equipe pedagógica)

Gestão

1. Como se dá o diálogo entre instâncias administrativas da SEED/NRE referente ao Ensino Médio, e em particular ao ensino de Arte? (TUTORIA)
2. Que tipo de orientações são enviadas/recebidas?
3. A equipe pedagógica discute as orientações e como colocá-las em prática? Como isso é feito?
4. Como é a aceitação dessas orientações pelos sujeitos implicados?
5. Há uma avaliação de como as orientações foram apropriadas pelos sujeitos?
6. Que ações o NRE tem desenvolvido nos últimos anos para o ensino de Arte?
7. A escola recebe verbas para realizar despesas diretamente? Como? Que tipo de despesas?
8. A escola pode requerer do NRE materiais específicos para o trabalho pedagógico? Isso acontece? É solicitado algo para o ensino de Arte?
9. Há algo faltante, em termos de estrutura, para o ensino de Arte?
10. Em sua opinião, como a comunidade escolar enxerga o ensino de Arte?

Políticas Curriculares e sua efetivação

1. Como se dá a utilização das políticas curriculares pelos professores de Arte?
2. Você teve oportunidade de participar da elaboração das políticas?
3. Qual sua opinião sobre as DCE e DCE de Arte?
4. Você vê algum aspecto emancipatório das DCE?
5. Como foram recebidos os Cadernos de Expectativa de Aprendizagem na escola?
6. O que você pensa sobre os Cadernos...?

7. Você observa algum impacto da Reforma do Ensino Médio para a disciplina de Arte na escola?
8. Você tem conhecimento da BNCC do Ensino Médio? Qual sua opinião sobre ela?
9. O que você pensa sobre a polivalência no ensino de Arte?

Trabalho pedagógico/Ensino de Arte

1. O ensino de Arte está em quais séries do EM? Por quê?
2. Por que não tem Arte em todas as séries do Ensino Médio (se for o caso)?
3. Como é realizada a distribuição da carga horária da disciplina para os professores de Arte no Ensino Médio em sua escola?
4. Como é feito o acompanhamento do trabalho docente?
5. O que é esperado do trabalho dos professores de Arte no EM?
6. Que documentos orientadores do planejamento o professor de Arte do EM deve utilizar?
7. Há um livro de Arte para o EM? Ele é utilizado pelos docentes? Com que frequência?
8. Você considera importante ter um livro didático no Ensino Médio?
9. Qual sua opinião sobre ensino de Arte no Ensino Médio e vestibular?
10. Você considera que o ensino de Arte deve ser ofertado nas Escolas? Por quê?
11. Em seu ponto de vista deve haver ensino de Arte no EM? Por quê?
12. Como pensa que deve ser o ensino de Arte escolar no Ensino Médio?
13. Você observa diferenças entre a condução da educação nas últimas gestões estaduais (Requião, Richa e Ratinho Junior)? Quais?

Há algo mais que gostaria de mencionar?

**APÊNDICE D -
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COM A COORDENAÇÃO DE TUTORIA DO NRE**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PARA COLETA DE DADOS DE PESQUISA DE DOUTORADO
“UMA ANÁLISE POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO DE ARTE NO ENSINO
MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ”**

PESQUISADORA: Regina Stori
ORIENTADOR: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

QUESTÕES DE PESQUISA PARA COORDENADORA TUTORIA NRE

Questões iniciais

1. Nome
2. Idade
3. Formação em nível de graduação
4. Formação em nível de pós-graduação
5. Tempo de vínculo na educação pública do Paraná
6. Cargo que ocupa e há quanto tempo

Tutoria

1. No que consiste o trabalho da tutoria?
2. Como se dá o seu trabalho na equipe?
3. Quantas tutoras/tutores são, e como foi a escolha desses profissionais? Que critérios?
4. Que escolas são/não são atendidas?
5. Como se dá o diálogo da equipe de tutoria com a SEED? (tutores da SEED para chefe de NRE e para a equipe de tutoria)
6. A equipe de tutoria discute as orientações e como colocá-las em prática? Como isso é feito?
7. Como é a aceitação dessas orientações pelos sujeitos implicados?
8. Há uma avaliação de como as orientações foram apropriadas pelos sujeitos?
9. Quais os programas do governo foram implantados em 2019, e qual o papel da tutoria neles? (Banco de Boas Práticas; Nivelamento; Mais Aprendizagem; Presente na Escola; Se liga; Conexão; Conexão em ação; Premiação de Professores)
10. Que padronizações estão sendo realizadas por esta gestão da SEED? (trimestre, livro didático)
11. Como você vê essas padronizações?
12. Você vê dificuldades no desenvolvimento das atividades das tutoras? Quais? (Carros, alimentação)
13. Como essas dificuldades são resolvidas?
14. O que o trabalho de tutoria já identificou nas escolas? (preenchimento do RCO e seus desdobramentos; pouco hábito de pesquisa dos professores; utilização da hora-atividade)
15. Clima de cooperação entre tutoras e equipe pedagógica

16. Novas concepções para o trabalho escolar (diretor com função pedagógica, atribuir questões burocráticas para Agente II (secretário) – nova cultura; pedagoga atendendo prioritariamente os professores, Agente I (limpeza e organização escolar) atendendo dos alunos), como você vê isso?
17. Como você vê a ideia de clima de fiscalização a respeito do trabalho de tutoria?
18. Como você vê a identificação de necessidades nas escolas pelas tutoras, e o diálogo com equipes do NRE/SEED responsáveis? Soluções administrativas. Soluções que envolvem realização de despesas.
19. Como você vê a condução da educação nas últimas gestões estaduais (Requião, Richa e Ratinho Junior)?

Ensino Médio e Arte

1. Como se dá o diálogo entre instâncias administrativas da SEED/NRE referente ao Ensino Médio?
2. Que tipo de orientações são enviadas/recebidas?
3. Vocês já receberam orientações específicas para o ensino de Arte? Se sim, quais?
4. Que ações o NRE tem desenvolvido nos últimos anos para o ensino de Arte?
5. Que políticas curriculares devem ser utilizadas nas escolas em seu trabalho pedagógico?
6. Você considera que o ensino de Arte deve ser ofertado nas Escolas? Por quê?
7. Em seu ponto de vista deve haver ensino de Arte no EM? Por quê?
8. Como pensa que deve ser o ensino de Arte escolar no Ensino Médio?
9. Por que não há Arte em todos os anos do Ensino Médio?
10. Como você vê a formação do professor de Arte e o caráter polivalente do componente curricular Arte (Música, Artes Visuais, Dança e Teatro)?

Há algo mais que gostaria de mencionar?

**APÊNDICE E -
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG
MESTRADO E DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Uma análise político-pedagógica do ensino de arte no Ensino Médio no Estado do Paraná”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Regina Stori, domiciliada a Rua Lopes Trovão, 384, Vila Estrela, CEP 84.040-080, na cidade de Ponta Grossa. Contatos: Telefone: 42 99927-5678 e E-mail: rstori@uepg.br, sob orientação do Prof. Dr. Jefferson Mainardes, E-mail jefferson.m@uol.com.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Este estudo parte da pesquisa de dissertação de mestrado, que objetivou uma aproximação com a gestão do ensino de Arte e da música nas escolas públicas paranaenses desde os anos 1990. Entretanto, pretende-se avançar além dos limites impostos por ela quanto aos sujeitos de pesquisa, à etapa da Educação Básica (Ensino Médio), e mesmo no aspecto histórico-temporal. Trata-se de pesquisa qualitativa, com fontes documentais e bibliográficas, e que conta com a entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados.

A participação do voluntário dar-se-á uma única vez por meio de participação em entrevista com perguntas semiestruturadas, para o qual não há nenhum risco direto e indireto, sendo sua opinião respeitada, transcrita de forma fidedigna e sem alterações.

Destacamos como benefício do(a) entrevistado(a) a possibilidade de contribuir para a compreensão do ensino de Arte no Paraná por meio de seu conhecimento, atuação e experiência.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa por meio das entrevistas ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador pessoal e na nuvem, sob responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado pelo período mínimo de 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG no endereço: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M – Sala 116-B – Campus Universitário. CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR. E-mail: propesp-cep@uepg.br. Fone: (42) 3220-3108. Horário de atendimento: Segunda a Sexta, 8h às 12h e 13h às 17h.

Sem mais,

(Pesquisadora responsável)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo intitulado “**Uma análise político-pedagógica do ensino de arte no Ensino Médio no Estado do Paraná**” como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: