

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Instituto de Artes

CASSIO ALMEIDA DOS SANTOS

**A POLÍTICA CURRICULAR NO ENSINO DE ARTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO NO
PERÍODO DE 2010 A 2018 E A ARTE CONTEMPORÂNEA:
saberes e reverberações na prática docente**

São Paulo

2022

CASSIO ALMEIDA DOS SANTOS

**A POLÍTICA CURRICULAR NO ENSINO DE ARTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO NO
PERÍODO DE 2010 A 2018 E A ARTE CONTEMPORÂNEA:
saberes e reverberações na prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Arte e Educação, na linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

São Paulo

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S237p	Santos, Cassio Almeida dos, 1989- A política curricular no ensino de arte na educação básica do estado de São Paulo no período de 2010 a 2018 e a arte contemporânea : saberes e reverberações na prática docente / Cassio Almeida dos Santos. - São Paulo, 2022. 124 f.: il.color. + anexos Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho Dissertação (Mestrado em Arte-educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Arte moderna. 2. Arte - Estudo e ensino. 3. Ensino - Currículos. 4. Educação e Estado. 5. Professores de arte. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 707.1
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

CASSIO ALMEIDA DOS SANTOS

**A POLÍTICA CURRICULAR NO ENSINO DE ARTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO NO
PERÍODO DE 2010 A 2018 E A ARTE CONTEMPORÂNEA:
saberes e reverberações na prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Arte e Educação, na linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

Dissertação aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Instituto de Artes/UNESP - Orientador

Prof. Dr. Pio de Sousa Santana

Instituto de Artes/UNESP

Profª Drª Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dedico aos meus pais, irmãos, a minha avó (em memória), aos amigos e colegas docentes.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. João Cardoso Palma Filho, por ter acreditado em mim e principalmente contribuir com sua dedicação, generosidade e paciência.

Ao Prof. Dr. Pio de Sousa Santana e à Prof^a. Dr^a Carolina Romano de Andrade, por participarem da banca do exame de qualificação, trazendo apontamentos importantes e contribuições valiosas para que este texto final pudesse (re)existir.

À Prof^a Dr^a Carmina Mendes André, pelo aprendizado na sua disciplina de Seminários da Pesquisa e pelas suas palavras, das quais me ajudaram muito a me reconhecer como um pesquisador.

À Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), instituição que possui um programa de bolsas intitulado “Formação Didático-Pedagógica Para Cursos de Modalidade a Distância, sendo uma parceria com as universidades públicas, a qual me ajudou muito na trajetória acadêmica.

Aos amigos do Grupo de Estudos e pesquisas sobre políticas curriculares para o ensino de arte na educação básica, em especial Roberta, Renata, Flávia, Pio e Juscileide, com suas contribuições riquíssimas, e que estiveram sempre dispostos e dispostas a me ajudarem.

À Renata Fantinati, amiga da caminhada acadêmica.

À minha família, meus pais, irmãos, amigos que sempre me apoiaram e me ajudaram a enfrentar com leveza esse processo de pesquisa.

Ao Raul, meu irmão, pelo seu apoio e ajuda na revisão do relatório de qualificação.

Ao meu amigo de quatro patas (Theo), deitado no seu cantinho me olhando a escrever.

À Prof^a Morgana, pelas suas aulas de arte contemporânea na graduação e sua sensibilidade docente.

As (os) docentes participantes desta pesquisa, que cederam parte dos seus horários, para que fosse possível construir este estudo.

A todas e todos que indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

“Todo ato de pesquisa é um ato político”

(ALVES, 1984, p. 73)

RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de desempenhar uma análise sobre a presença da arte contemporânea no campo da atuação docente, sobretudo no Currículo de Arte (rizomático) conhecido como Territórios da Arte e Cultura, que esteve vigente na Rede Estadual até 2018. Nessa direção, pretende-se verificar como foi enxergado o ensino da arte contemporânea, a atuação docente e a relação que tiveram com o Currículo. Ao encontro disso, evidenciam-se os aspectos da política educacional do currículo do Estado de São Paulo (2010-2018) que perpassou pelo Currículo de Arte, acarretando implicações conceituais. Para embasamento desses estudos, entre a arte contemporânea, o ensino de Arte e a política curricular, foi realizado uma fundamentação teórica apoiados tanto em autores do campo curricular e da arte contemporânea quanto em documentos oficiais, articulados a pesquisa de campo, no sentido de coletar dados a serem tratados em caráter qualitativo pela Análise de Conteúdo pautado nas entrevistas semiestruturadas com as professoras e professores de Arte que atuaram ou ainda atuam na Rede Estadual de Ensino, buscando compreender seus saberes acerca da arte contemporânea, bem como as reverberações nas suas práticas pedagógicas durante o período que perdurou o respectivo documento curricular.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Currículo de Arte; Saberes docentes; Arte/Educação

RESUMEN

Esta investigación tiene el propósito de desarrollar un análisis acerca de la presencia del arte contemporáneo en el ámbito de la actuación docente, sobre todo en el Currículo de Arte (rizomático) conocido como Territorios del Arte y Cultura, que estuvo vigente en el Sistema Educativo de la Provincia hasta el año de 2018. En esa dirección, se pretende verificar cómo se percibió la enseñanza del arte contemporáneo, la actuación docente y la relación establecida con el Currículo. En esa dirección, se evidencian los aspectos de la política educacional del currículo de la Provincia de San Pablo (2010-2018) que transitaron por el Currículo de Arte, produciendo implicaciones conceptuales. Para la fundamentación de esos estudios, entre el arte contemporáneo, la enseñanza de Arte y la política curricular, se realizó un fundamento teórico apoyado tanto en autores del campo curricular y del arte contemporáneo como en documentos oficiales, articulados en el estudio de campo, con el objeto de coleccionar datos tratados en carácter cualitativo por el Análisis de Contenido pautado en las entrevistas semiestructuradas con las profesoras y profesores de Arte que actuaron o todavía actúan en el Sistema Educativo de la Provincia, buscando comprender sus saberes acerca del arte contemporáneo, así como las reverberaciones en sus prácticas pedagógicas durante el período que perduró el respectivo documento curricular

Palabras clave: Arte Contemporáneo; Currículo de Arte; Saberes docentes; Arte/Educación

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos territórios da Arte. Fonte: SÃO PAULO, 2011, p. 192.	49
Figura 2: Referência para a cartografia dos territórios da arte. Fonte: SÃO PAULO, 2011, p. 192.....	50
Figura 3: Mapa com as localizações dos(as) participantes da pesquisa. Fonte: do autor (2022).	87

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

RAR	A Rede Aprende com a Rede
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OFA	Ocupante de Função-Atividade
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
PNA	Política Nacional de Alfabetização
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LPT	Leitura e Produção de Texto
SPFE	São Paulo Faz Escola
AAP	Avaliação da Aprendizagem e Processo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
IAE	Instituto Arte na Escola
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação/São Paulo
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
FASM	Faculdade Santa Marcelina
AC	Análise de Conteúdo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Síntese dos marcadores dos processos curriculares do Estado de São Paulo. Fonte: Elaborado pelo Autor (2022).....	22
Quadro 2: Perfil das (os) participantes e formação acadêmica. Fonte: do autor (2022)	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2010 – 2018): PANORAMA E CONTEXTOS	22
1.1 Currículo por Competências e Habilidades: O que há de novo?	31
1.2 Currículo e a Abordagem Espiral	35
1.3 Currículo Unificado	38
1.4 Currículo de Arte: Possíveis insurgências.....	43
1.4.1 Pensamento Curricular: Territórios da Arte & Cultura. De onde vem?	47
1.4.2 (Des) organização dos conteúdos de Arte: Ensino Fundamental II e Ensino Médio.....	52
1.4.3 Interdisciplinaridade ou polivalência? Entendimentos e Descompassos	55
1.4.4 Caderno do Professor e Caderno do Aluno: Possibilidades e implicações.....	57
1.5 Abordagem Triangular e o PCN de Arte - Base para a metodologia do Currículo de Arte Rizomático	60
CAPÍTULO 2. A ARTE CONTEMPORÂNEA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO	64
2.1 Medo da Arte Contemporânea ou do Currículo?	74
2.2 A docência propositora: o que isso tem a ver com a arte contemporânea?	80
2.3 Objeto propositor: Da arte contemporânea para a docência	83
CAPÍTULO 3. DOCENTES DE ARTE DA REDE ESTADUAL: RELAÇÕES COM O CURRÍCULO E A ARTE CONTEMPORÂNEA – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	86
3.1 Cenário e Sujeitos da Pesquisa	86
3.1.1 O Processo de busca, o perfil e a formação dos participantes da pesquisa.	88
3.1.2 Entrevista semiestruturada e o processo de transição.....	90
3.1.3 Caminhos metodológicos: Análise de Conteúdo	91
3.1.4 Elementos da Análise de Conteúdo: Organização da análise.....	92
3.2 Concepções sobre a arte contemporânea	95

3.3	A arte contemporânea e seus desdobramentos no ensino de Arte	97
3.4	Relação dos (as) docentes com o Currículo.....	102
3.4.1	O currículo prescritivo de Arte e as relações docentes.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS		109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....		112
REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS		117
ANEXOS		119
ANEXO A - Questionário: Dados Pessoais e Funcionais.....		120
ANEXO B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....		122
ANEXO C - Modelo do Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido.....		123



Composição rizomática: Bordados (Morgana e Norma, 2022)

INTRODUÇÃO

Tudo começou no período da minha graduação. Em 2010, eu iniciava o curso universitário no que ainda se chamava Educação Artística e que tinha habilitação em Artes Plásticas. Durante esse período, pude vivenciar aspectos tão importantes para minha vida pessoal e profissional, afinal, estava fazendo uma licenciatura e esperando ansiosamente estar na sala de aula.

Naquele mesmo ano, no segundo semestre, consegui realizar a inscrição para dar aulas de caráter eventual na Rede Estadual de Ensino, situação essa bastante comum na respectiva rede devido à grande falta de professores; sabe-se que essa situação decorre da inexistência de políticas que valorizem a carreira docente e o estímulo da formação em licenciatura. Foi impactante revisitar aqueles espaços escolares, na condição de professor e, concomitantemente a isso, tive uma imensa angústia, devido observar que nada havia mudado em termos de valorização educacional.

No curso de graduação, as aulas da professora Morgana Ribeiro problematizavam a arte contemporânea, com isso levando-me ao encantamento da potencialidade do ensino de Arte sustentada nessa perspectiva.

A partir daí, como já estava vivenciando uma sala de aula da Educação Básica, percebi que o Currículo de Arte¹, trazia na sua totalidade conceitos e produções contemporâneas. Escutava-se entre colegas “no Estado o Currículo de Arte é tudo arte contemporânea”. Os colegas da graduação que estavam dando aula chegavam, debaixo dos braços, com os “Cadernos Rosa”², pois muitas vezes saíamos da escola e íamos direto para a faculdade à noite. Era também um momento de falarmos sobre como estava sendo encarar as aulas na escola pública, conhecer o currículo, estudar conceitos etc.

Confesso que entendia muito pouco sobre currículos e, como não tive nenhuma disciplina que abordasse as teorias de currículo durante a graduação, quando se falava em currículo, me remetia somente a ideia de documentos curriculares que as escolas seguiam.

Nesse mesmo ano (2010) do início da graduação, pude visitar a 29º Bienal Internacional de Arte de São Paulo, em que a temática consistia em arte e política, com o

¹ A fim de estabelecer um marcador na escrita, usamos currículo (em minúsculo) para se tratar da teoria curricular e outros atributos referentes ao conceito, e para referir-se ao documento curricular do Estado, grafa-se “Currículo” em maiúsculo. Quando nos referimos ao componente curricular, grafamos Arte em maiúsculo.

² Os “Cadernos Rosa” é uma expressão usada para fazer referência aos Cadernos do Professor de Arte, material curricular que deveria ser seguido na Rede Estadual.

título “Sempre há um copo de mar para um homem navegar”, uma citação do poeta alagoano, Jorge de Lima. Deparei-me com instalações artísticas, *assemblage*, videoarte, dentre tantas outras composições contemporâneas, e a situação me tirou do lugar comum e fez com que me interessasse pela pesquisa em Arte/Educação³ por se tratar de manifestações que propiciam discutir questões fundamentais no campo social e político, a fim de conectar-se ao pensamento crítico e a inventividade poética e sobretudo permitir um olhar acerca do entorno e problematizá-lo.

Lembro-me da canção chamada “Bienal do álbum Vô Imbolá” (1999), de Zeca Baleiro com participação especial de Zé Ramalho; a música traz características da arte contemporânea, sobretudo a (des)materialidade e a participação do público. Isso ficou ressoando em mim. Por que a arte contemporânea anda assustando os professores? Será porque não traz respostas e sim indagações, incertezas, estranhamentos, acessos múltiplos, como “como esses aspectos entram na escola, esse local secular tido como produção da verdade”?

A vida presente nas questões da arte. Arte e vida, descompassos e devaneios. Com as aulas na graduação e com a visita na Bienal, pude perceber que a arte contemporânea poderia contribuir para uma mudança no âmbito de enxergar o ensino de arte e da escola e os seus paradigmas.

Nesse percurso, o Currículo de Arte rizomático, vigente desde 2010, perdurando até 2018, em que teve sua fase primária como uma Proposta Curricular entre os anos de 2008 e 2009, trazia o contemporâneo, provocações e incômodos aos docentes, sobretudo no que tange a arte contemporânea. Porém, havia (e ainda há) na Rede Estadual uma política curricular pautada nas avaliações externas e resultados de desempenho instituídas na época pelo Programa São Paulo Faz Escola, o qual deu origem à reestruturação curricular que deflagraram em materiais unificados, tais como o Caderno do Currículo, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, inseridos nas escolas estaduais de maneira compulsória. Esse Currículo de Arte surge nesse contexto e cenário político.

³ A grafia Arte/Educação está de acordo com a pesquisadora/autora Ana Mae Barbosa, que prefere a designação do termo com barra. A autora diz: “Prefiro a designação Arte/Educação (com barra) por recomendação feita por uma linguista, à Lúcia Pimentel, que criticou o uso do hífen como usávamos em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa “pertencer a”. (BARBOSA, 2010, p. 21).

Foi a partir do meu interesse em investigar a relação dos professores e seus saberes com a arte contemporânea no currículo de Arte, uma temática da qual há poucas pesquisas, que fui me atentar sobre as implicações das políticas educacionais frente às determinações e interesses curriculares; mais precisamente, foi no momento em que fui cursar uma disciplina como aluno especial do Programa de Pós- Graduação da Universidade "Júlio de Mesquita Filho", (UNESP), intitulada "Tópicos Especiais - Política Educacional e ensino de arte na Educação Básica: formação de professores e currículo", ministrada pelo Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, em que abriram-se horizontes para haver uma compreensão da complexidade dos estudos curriculares e da sua importância para a formação docente.

Foi a junção desses interesses, arte contemporânea, saberes docentes e currículo, que me levou a escrever um projeto de pesquisa para pleitear o Mestrado, a fim de investigar os impactos e a relação dos professores de Arte com o Currículo e a presença da Arte Contemporânea.

Meu lugar de fala é de um professor da Rede Estadual que também atuou com o Currículo de Arte e que sobretudo realizou questionamentos às políticas curriculares que implicaram diretamente nossos saberes docentes. A arte contemporânea me fortaleceu para problematizar as discussões no espaço escolar, tornando-se um ato político pedagógico, um caminho para fazer valer os saberes da docência.

Em 2018, me aproximei muito do campo da formação docente: comecei um trabalho de formador de Arte em consultorias e assessorias educacionais e atuei em formação continuada de professores de Arte em alguns municípios do interior de São Paulo, a saber: Indaiatuba, Itu, Itapetininga, Louveira, Mogi Mirim, Salto e Sorocaba. Estar em contato com a formação de professores trouxe uma bagagem imensa acerca dos saberes docentes e também um parâmetro sobre como o ensino de Arte é enxergado e desenvolvido nessas regiões, e isso ampliou ainda mais minha intenção de pesquisar sobre currículo.

Quando elaborei o projeto de mestrado, em 2019, o Currículo de Arte rizomático não estava mais vigente, havia na rede estadual apenas os materiais de transição, devido a homologação da Base Nacional Comum Curricular que, atualmente, no Estado de São Paulo, resulta no Currículo Paulista.

Desse modo, tendo em vista que o Currículo, tido como Oficial, perdurou por uma década, ele certamente culminou em sentidos e em várias questões de apropriação, contestação e reverberações na prática pedagógica docente.

Seguindo essa linha de pensamento, Lopes e Macedo (2011, p. 42) afirmam sobre os sentidos dados ao currículo "Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o 'leitor', mas que o faz apenas parcialmente". Mesmo diante da prescrição normativa, as interpretações são múltiplas, ou seja, produzem sentidos de acordo com o repertório do (a) docente.

Para Arroyo (2013, p. 13), o currículo é o núcleo mais estruturante da funcionalidade da escola; devido a isso, é um território mais cercado e normativo, porém, em contrapartida, é o mais politizado, inovado e ressignificado. Nessa afirmativa, percebe-se que a ressignificação dada aos currículos prescritivos ocorre inevitavelmente devido às forças que os tensionam.

A partir dessas reflexões, a pesquisa se divide em três capítulos, na busca de aprofundar um estudo de caráter qualitativo, por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas articulados aos referenciais teóricos, no sentido de melhor tratar o objeto de pesquisa.

No primeiro capítulo, trago um panorama histórico e discorro sobre a concepção da política curricular, ou seja, Currículo Oficial do Estado de São Paulo e suas implicações enquanto um currículo em habilidades e competências, bem como a questão de currículo unificado para toda a Rede Estadual de Ensino. Quais intencionalidades havia no discurso da busca da qualidade da Educação Paulista? Em suma, é realizada uma análise na perspectiva crítica da concepção base dessa reestruturação curricular iniciada em 2007, pois o Currículo de Arte encontrava-se inserido nesse pano de fundo, ou seja, decorreu dessa política educacional.

Ainda nesse capítulo há um aprofundamento do pensamento curricular rizomático, suas origens, insurgências e invenções acerca da fundamentação filosófica e o seu contexto e as contradições, uma vez que foi inserido numa política educacional neoliberal, a qual privilegiava as avaliações externas e de desempenho. Frente a isso, o Currículo de Arte conseguiu ser subversivo?

Por fim, aponta-se também a organização dos materiais curriculares de Arte, bem como a sua relação com a Abordagem Triangular e com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Alguns autores que fundamentam esse primeiro capítulo são Gentili e Silva (2001), Silva (2008), Lopes e Macedo (2011), Palma Filho (2018) e Freitas (2018).

Já no segundo capítulo investigo a relação da arte contemporânea com a educação, a docência inventiva e propositora e sobretudo como o Currículo de Arte apresentou a arte contemporânea. O Currículo de Arte foi um marcador importante da presença da arte contemporânea e dos territórios da Arte e Cultura, inclusive para mobilizar mudanças nos modos de ensinar Arte. A arte contemporânea se encaixaria neste paradigma da ordem instaurado pelos sistemas escolares?

Algumas autoras e autores que contribuíram para essa fundamentação são Farias (2002), Cocchiarale (2006), Barbosa (2008), Canton (2009), Santana (2009), Favaretto (2010), Martins e Picosque (2012), Rodrigues (2016; 2018) e Cunha (2021).

Por fim, no terceiro e último capítulo, procuro evidenciar os saberes docentes na prática de ensino da arte contemporânea e suas relações com currículo e reverberações ocasionadas por ele. Autores que dialogaram nessa etapa da fundamentação são Sacristán (2000; 2013), Arroyo (2013), Tardif (2014) e, para análise de conteúdo da coleta de dados, Moraes (1999), Bardin (2011) e Franco (2018).

São professoras e professores que, de certa forma, têm em suas aulas a presença da arte contemporânea, reinventam e resgatam saberes a partir da sua realidade; suas interpretações acerca do Currículo de Arte também são pontos de análise. As entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma remota devido à pandemia da COVID-19, buscaram analisar tais aspectos, levando em consideração as críticas e as percepções que um documento normativo impacta no fazer pedagógico em que seus saberes e territórios não foram considerados, uma vez que o Currículo de Arte ficou marcado, durante esses anos de sua vigência, por constituir-se em imagens e conceitos das produções contemporâneas. No entanto, as vozes docentes ficaram de fora. Esse capítulo se preocupou em evidenciar essas vozes e saberes da profissionalidade do ensino de arte contemporânea.

Vale destacar que durante a construção da pesquisa, desde março de 2020, a pandemia da COVID-19 trouxe um impacto em todos os sentidos da vida. Lembro-me que, próximo à semana de iniciar o período letivo da pós-graduação, aconteceu o decreto da quarentena/isolamento devido à grave crise sanitária. O medo, a angústia, as incertezas, a fragilidade, sentimentos e sensações que passaram a estar constantemente presentes na rotina de cada um de nós. Mesmo assim, unindo forças foi possível seguir com os estudos acadêmicos.

No mais, a pesquisa buscou analisar o contexto da vigência desse Currículo e os saberes incorporados sobre a arte contemporânea, sendo objeto de estudos da investigação, levando em consideração os aspectos históricos da Arte/Educação e das políticas públicas educacionais, que, nos últimos anos, vem na esteira neoliberal, tendo um propósito claro na objeção desses saberes constituídos pelos (as) docentes.

CAPÍTULO 1. CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO (2010 – 2018): PANORAMA E CONTEXTOS

Este capítulo surge no sentido de discorrer e contextualizar historicamente as implicações da elaboração do Currículo da Rede Estadual de São Paulo⁴, que teve seus primeiros delineamentos na gestão do governador José Serra, em 2007, sustentado por uma narrativa na qual buscava-se uma escola pública de qualidade e melhorias nos índices da aprendizagem.

Tais aspectos que legitimaram a mudança curricular encontravam-se ancorados no bojo das políticas neoliberais, que por sua vez, continuam adentrando fortemente o contexto educacional brasileiro. Notoriamente, o Estado de São Paulo, já vinha com essa postura desde a década de 1990, e continua avançando a passos largos na direção neoliberal.

Para melhor explicitar sobre o processo curricular, apresentam-se sinteticamente marcadores históricos importantes sobre os processos de reformas curriculares na Rede estadual paulista até o ano de 2010.

SÍNTESE PERÍODOS E REFORMAS CURRICULARES
1972 a 1982 - Construção e implementação dos Guias Curriculares;
1983 a 1986 - Discussão e construção das propostas curriculares iniciada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas;
1987 - Implementação das propostas curriculares elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas;
2008 - Proposta Curricular do Programa São Paulo Faz Escola;
2010 - Currículo Oficial constituído a partir da Proposta de 2008.

Quadro 1: Síntese dos marcadores dos processos curriculares no Estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

⁴ O Currículo Oficial do Estado de São Paulo perdurou de 2010 a 2018. Em 2019, houve um material chamado guia de transição curricular. Após a homologação da BNCC, a Rede Estadual elaborou um outro currículo, tendo a sua estrutura em consonância às normativas da Base (Currículo Paulista).

Essa pesquisa dá ênfase aos aspectos do Currículo do Estado de São Paulo (2010), bem como a sua concepção política, as quais impactaram o Currículo de Arte.

O Currículo Oficial teve seu início em 2010, e nasceu da concepção de Proposta Curricular que teve duração de dois anos (2008/2009). A proposta curricular foi destinada aos segmentos do Ensino Fundamental do Ciclo II (5ª a 8ª série/6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, sendo organizadas por áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Desse modo, além das orientações e princípios gerais, que embasam a referida proposta, o seu texto-curricular praticamente se manteve na íntegra, mesmo após a transição de Proposta Curricular para Currículo, menção feita na Carta de Apresentação da Proposta, assinada pela então secretária de Educação, Maria Helena Guimarães Castro⁵. Chama a atenção nesse documento o apontamento de que a proposta em prática visava atender a organização de ensino em todo o Estado e concluía associando a qualidade da educação através da implementação da proposta curricular. Posteriormente, tais afirmações aparecem nas cartas dos secretários, que compunham o material do texto curricular. No documento, Paulo Renato Souza⁶ anunciava “compromisso do governo com a qualidade da educação” (SÃO PAULO, 2010 p. 4) e Herman Voorwald⁷ desejava que os materiais do currículo “sejam utilizados como instrumentos para alavancar o ensino de qualidade” (SÃO PAULO, 2011, p. 3). Percebe-se que, em todos esses documentos, o termo qualidade é enfatizado. Na tentativa de elucidar e analisar o respectivo termo, vale refletir a respeito das perspectivas e intenções políticas acerca dessa questão. Antes disso, é preciso evidenciar que essa reestruturação curricular estava indicada no plano de metas em 2007, em que precedia um discurso pela busca de qualidade na Educação Paulista.

De acordo com Palma Filho (2018), o governo do Estado de São Paulo, na gestão José Serra, anunciou em agosto de 2007 dez metas⁸ para a educação paulista, com prazo para

⁵ No cargo entre 2007 até março de 2009.

⁶ Secretário de Estado da Educação entre 2009 e 2010.

⁷ Secretário de Estado da Educação entre 2011 e 2015.

⁸ Palma Filho (2018, p. 43) relaciona o conjunto das metas que, segundo o governo estadual, consistia melhorar a qualidade da educação: 1) que todos os alunos sejam alfabetizados até o final do segundo ano de escolaridade; 2) redução em 50% da taxa de reprovação na 8ª série; 3) redução em 50% da taxa de reprovação no ensino médio; 4) implementação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos; 5) aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6) atendimento de demanda de jovens e adultos no ensino médio com currículo profissionalizante

serem alcançadas até 2010, e, para tanto, seria necessário ações que pudessem sustentar tais expectativas. Uma dessas ações consiste no “Programa São Paulo Faz Escola”⁹, o qual se preocupa com a construção e implementação da proposta curricular e materiais de apoio aos gestores, professores e estudantes. As propostas curriculares adentraram nas unidades escolares no ano letivo de 2008¹⁰, sendo estruturadas em texto-base, textos das áreas do conhecimento organizados por disciplinas, cadernos do gestor, cadernos do professor.

Uma das primeiras ações formativas para a implementação da Proposta foi a criação do curso de caráter remoto intitulado “A Rede Aprende com a Rede” (RAR). Oferecido em duas edições (2008 e 2009), o curso tinha como objetivo aprofundar conceitos e teorias que norteavam a referida Proposta Curricular.

A criação do programa como política educacional passou a ser justificado pelas falas oficiais da Secretaria de Estado da Educação, frente aos baixos índices nas avaliações externas, as quais ainda afirmavam que “A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente¹¹” (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

Nessa afirmativa, coloca-se clara uma proposta curricular única para todo Estado, sem apresentar maiores argumentos, a qual considera que projetos pedagógicos próprios de cada escola, que levam em consideração a sua autonomia, garantidos pela legislação educacional, são tidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) como tática ineficiente. Além dessa unificação, outras ações estavam inseridas no Programa SPFE como as bonificações para os agentes educativos por aproveitamento de resultados, desempenho e metas, curso para docentes ingressantes advindos do concurso de provimento de cargos e processo simplificado para os professores estáveis (OFA)¹² e contratados¹³. A integração da proposta com as

diversificado; 7) implementação do ensino fundamental de nove anos com prioridade à municipalização das séries iniciais 1ª a 4ª; 8) programa de formação continuada e capacitação das equipes de ensino; 9) descentralização da merenda escolar nos trinta municípios que ainda não aderiram ao programa; 10) obras e melhorias de infraestrutura nas escolas.

⁹ O Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) foi criado e coordenado por Maria Inês Fini de 2007 a 2010.

¹⁰ A divulgação da proposta curricular para a Rede iniciou-se no último trimestre de 2007, e no início do ano letivo de 2008, as escolas receberam os jornais do aluno e a revista do professor pertencentes ao Programa São Paulo Faz Escola, que tinham como ênfase a recuperação de estruturas linguísticas e lógico-matemáticas com base no resultado do SARESP 2005 e deveriam ser desenvolvidos no período de 42 dias letivos (recuperação intensiva). Somente no mês de maio de 2008 começou ser implementada a proposta curricular.

¹¹ É importante destacar que essa afirmação é suprimida das próximas Cartas dos Secretários de Apresentação do Currículo; a carta é um elemento que faz abertura do documento curricular.

¹² Professor estável admitido pela Lei nº 500/74.

avaliações externas, como é o exemplo do Sistema da Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹⁴, insere a figura do professor coordenador pedagógico como agente de implementação e monitoramento da Proposta Curricular e do Currículo nas unidades escolares.

Sabe-se que, no esteio de tudo isso, estão as políticas neoliberais, inclusive, o contexto mercadológico continua adentrando as políticas educacionais com roupagens cada vez mais despojadas.

É importante compreender que a implementação das políticas educacionais na perspectiva neoliberal, como já mencionado, inicia-se na década de 1990, com Consenso de Washington¹⁵ e a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, instituída pelo Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e das recomendações dos órgãos financeiros, há também o Relatório Delors¹⁶, que inclusive norteia a elaboração de políticas curriculares mundo afora. Nessa perspectiva, Lopes (2008, p. 20) denuncia que, as políticas educacionais estão sob regulação do mercado:

[...] com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado.

¹³ Professor admitido em contratação temporária e candidatos a contratação regidos pela Lei 1.093/2009.

¹⁴ De acordo com o *site* da Secretaria de Estado da Educação, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Disponível em: < <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp> > Acesso em: 20 set. 2021.

¹⁵ De acordo com a tese intitulada “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”, do Prof. Dr. Pio Sousa Santana, o Consenso de Washington “foi um encontro ocorrido em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos, promovido pelo economista inglês John Williamson, localizado no Internacional Institute for Economy, onde Williamson era diretor. O objetivo do encontro foi discutir as reformas macroeconômicas consideradas necessárias para a América Latina e a implantação do neoliberalismo, opondo-se ao Keynesianismo, para os países da região. No encontro participaram diversos economistas latino-americanos liberais; funcionários do governo norte-americano; de agências internacionais de financiamento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Por unanimidade de opinião, os participantes do referido evento criaram dez medidas com o objetivo de promover o ajustamento econômico nos países em desenvolvimento” (SANTANA, 2019, p. 34). Para mais informações acessar a tese de doutoramento, disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181636/santana_ps_dr_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 08 set. 2021.

¹⁶ O Relatório Delors foi coordenado por Jacques Delors e encontra-se publicado em português na obra intitulada “Educação: um tesouro a descobrir”, e pode ser encontrado para visualização e download pelo link http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em 20 set. 2021.

Visualiza-se o Currículo do Estado de São Paulo como uma política educacional inundada pelo neoliberalismo e ancorada pela retórica de fracasso da escola pública, dos baixos rendimentos dos estudantes e da má formação dos professores, aspectos que, na visão gerencial, são tidos como problemas técnicos. Neste sentido, Silva (2001, p. 18) corrobora com a questão e assevera que “outra das operações centrais do pensamento neoliberal em geral, e, em geral particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas” e ainda destaca que “É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre qualidade e sobre gerência de qualidade total” (idem, p.19).

Como apresentado no início desta seção, o termo “qualidade”, que aparece no texto curricular da proposta e do Currículo, nos leva a compreender que o discurso da qualidade está ligado ao plano das práticas materiais, e, quando no campo educacional, o discurso da democratização é substituído pelo da qualidade e torna-se expressão de opções políticas de cunho conservador que vem sendo hegemônico no cenário latino-americano atualmente (GENTILI, 2001, p. 116-7).

Assim, essa discursividade pela qualidade da educação está imbricada na organização gerencial, numa concepção de educação vista como um empreendimento, exclusivamente de ordem técnica, sem levar em conta a complexidade das relações e condições sociais em que deveriam ser amparadas e problematizadas pelo contexto das políticas públicas, sobretudo as políticas educacionais.

A construção do Currículo inicia-se já em seu caráter de proposta; a Proposta Curricular foi elaborada pelos profissionais das universidades públicas, contou com o envolvimento da Fundação Vanzolini e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), este último sendo órgão central da SEE/SP¹⁷, e teve como responsabilidade somente a incumbência para a implementação da mesma; não houve participação dos professores na elaboração, embora houvesse uma afirmativa da SEE/SP de que, entre outubro e dezembro de 2007, abriria-se uma consulta via plataforma para colher boas práticas¹⁸ que aconteciam na rede estadual, contudo, essa questão não ficou explícita de maneira a tais relatos serem incorporados no texto curricular.

¹⁷ A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tinha como sigla SEE/SP, no entanto, desde 2019 passou a ser designada como SEDUC-SP. Nesta pesquisa, usa-se SEE/SP por conta do período do recorte do objeto de estudo.

¹⁸ Informação sobre a consulta realizada pela Rede Estadual para colher relatos e experiências bem-sucedidas para subsidiar a construção da proposta curricular, notícia “Consulta à Rede termina com mais de 3 mil relatos enviados”. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/tabid/1048/Default.aspx#prorrogacao>. Acesso em 18 set. /2021.

Diante desse cenário e de acordo com os documentos oficiais, o Currículo no seu texto-base tem como fundamentação alguns princípios centrais, sendo: (i) uma escola que também aprende; (ii) o currículo como espaço de cultura; (iii) as competências como referência; (iv) prioridade para a competência da leitura e da escrita; (v) articulação das competências para aprender; e (vi) articulação com o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008, p. 12).

Esses princípios são constituídos da ideia de que a escola atual precisava também visualizar sua capacidade de aprender frente aos desafios contemporâneos, e com isso a instituição educativa que ensina também passa ser uma instituição que aprende a ensinar. Percebe-se que o desenvolvimento do “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender conviver”, está relacionado à ideia de uma formação útil para a vida na empreitada mercadológica. Os pilares da Educação de Delors encontram-se presentes em muitas organizações curriculares, as quais são espalhadas pelo discurso de mundo globalizado e sobretudo articuladas ao currículo por competências, sendo assim, segundo análise realizada por Lopes (2008), que “ainda no âmbito do debate de organização curricular é valorizada as competências e habilidades de maneira articuladas às mudanças tecnológicas no mundo global.”¹⁹

Explicitamente, o respectivo documento curricular declara a sua concepção pelas competências e habilidades e afirma que o conceito de competências é fundamental na LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (SÃO PAULO, 2008, p. 15). Todos os materiais decorrentes do texto-base do Currículo foram organizados em habilidades e competências para todas as séries e componentes curriculares do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Outro ponto importante, ainda sobre o texto-base da Proposta e do Currículo, é que não há menção referente às denúncias das injustiças sociais, nem possíveis caminhos de como a escola e o poder público podem enfrentar isso no sentido de mitigar as desigualdades: o que se observou no documento curricular foi que, ao discorrer sobre as relações entre educação e tecnologia, inferiu-se “o conhecimento do trabalho como produtor da riqueza e o reconhecimento de que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho” (SÃO PAULO, 2008, p. 23). Assim, o texto normativo aponta que um dos fatores da desigualdade social está ligado a uma remuneração injusta do trabalho, mas não

¹⁹ LOPES, op.cit., p. 20

problematiza a má distribuição e a concentração de renda e sobretudo a conceituação ampla de trabalho. O princípio “Articulação com o mercado de trabalho” do documento curricular traz o contexto do trabalho no Ensino Médio em direção ao que orienta a legislação educacional. Ao definir as finalidades do Ensino Médio, cita no item II do Art. 35 da LDB “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” (BRASIL, 1996).

A pesquisadora Mônica Ribeiro Silva, nos estudos realizados em dispositivos oficiais normativos, apurou que a questão do trabalho, muitas vezes anunciado como princípio educativo, é considerada como uma referência para adaptação dos processos formativos à lógica mercantil (SILVA, 2008, p. 146).

Desse modo, percebe-se, a condição posta de uma adaptação do indivíduo, frente a atender as transformações do mercado e o currículo texto normativo, reproduz essa concepção, muitas vezes, uma argumentação sustentada pelas mudanças decorrentes do mundo tecnológico e sobretudo da sociedade atual, necessitando enfrentar esses aspectos com as inovações inerentes a uma condução global, ou seja, adaptar-se a lógica capitalista.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), documento que, embora constituído no âmago das políticas neoliberais, traz em seus objetivos gerais do ensino fundamental aspectos que insinuam uma maior atenção às questões sociais de maneira que possa gerar problematizações:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e **repúdio às injustiças**, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito;
- **posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais**, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. [grifo nosso] (BRASIL; PCN, 1997, p. 7)

Assim, os objetivos elencados indicam de algum modo uma preocupação de evidenciar as questões sociais, as injustiças e até um posicionamento crítico frente ao contexto vivenciado pelos atores educacionais; certamente, dependendo da leitura realizada através destes objetivos, pode-se chegar a uma problematização acerca do conceito de trabalho como prática humana, bem como todas as contradições e dissidências envolvidas ao conceito. Observa-se que os objetivos elencados acima, constantes no PCN do Ensino Fundamental, não reaparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

Outra questão relevante para discorrer sobre o contexto trata-se da ideia de um currículo oficial, pois o Estado usou a expressão “Currículo Oficial do Estado de São Paulo”. Assim, buscaram-se os significados da palavra para tratar neste texto. Segundo o Dicionário Online de Português:

Significado de Oficial
adjetivo

Relativo a tudo que é anunciado, declarado, ordenado por uma autoridade reconhecida. Que emana do governo. Relativo às pessoas que fazem parte do governo ou da administração. Revestido de formalidades, solene. Burocrático.²⁰

Assim, sabendo que todo currículo é um recorte cultural, e quem estabelece os conhecimentos que serão considerados legítimos para adentrar ao currículo age de acordo com suas acepções do cultural e social, o termo oficial, além de designar a representação do Estado, também nos leva a perceber o que é tido pelo governo como conhecimento legítimo que consta no “Currículo Oficial”. Essa análise nos leva aos autores Moreira e Silva (2011, p. 37), afirmando que o currículo nessa constituição de “oficial” está ancorado e entendido como conhecimento válido e importante, os quais irão exprimir os interesses dos grupos e classes postos em vantagem da relação de poder.

Desta maneira, toda seleção de conteúdos se constitui como legítima-oficial, através do movimento de disputa e posições/concepções políticas, sociais, culturais e econômicas; enfim, nada é neutro.

Nessa direção acerca da disputa curricular, Lopes (2011) traz o pensamento de Apple sobre o Estado e poder econômico associados ao conhecimento hegemônico, o qual se constitui como capital cultural. Assim sendo, a conceituação elaborada por Bourdieu (2007) define a ideia de capital cultural análoga ao capital econômico integrada a estrutura do poder dominante. Silva (2019) revela que:

É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural (SILVA, 2019, p. 34).

²⁰ Dicionário eletrônico Dicio (Dicionário Online de Português). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/oficial/>. Acesso em 21 set 2021.

Tanto a Proposta Curricular como o Currículo Oficial determinaram um conjunto de conteúdos. Convém ressaltar que todo recorte curricular está relacionado à cultura: pergunta-se, qual (is) cultura (s) adentram o currículo comum para toda a rede estadual de ensino? Tendo em vista que o Estado se constitui em territórios diversos, composto por mais de 600 municípios, impõe-se um currículo para todos os cantos, homogeneizando múltiplos contextos e realidades numa perspectiva de unificação curricular, o qual trataremos logo mais adiante. Quais vozes estão no “Currículo Oficial”? Vozes essas relacionadas a uma cultura selecionada, às relações de poder, e aquilo que se entende como conhecimento universal.

Sacristán (2013) e Silva (2019) direcionam o conceito de currículo para além do entendimento enquanto documento texto normativo, indicando que ele se constitui e desdobra em discursos, poder, regulações, interpretações, subjetividades, identidades, práticas pedagógicas, ou seja, um caráter de conceituação amplo e complexo.

Na experiência vivida na escola, por este autor que escreve esta dissertação de mestrado, é possível rememorar as unidades escolares sendo abarrotadas pelos materiais do Programa SPFE: eram armários cheios de “Cadernos do Currículo”, dos “Cadernos do Professor”, nas mais diversas disciplinas. Nos corredores, havia “um mar” de materiais intitulados “Cadernos do Aluno” a serem entregues aos estudantes a cada bimestre, sendo que, após alguns anos, os materiais foram organizados semestralmente.

Tantas questões educacionais existentes que estavam dentro e fora da escola, gritantes, emergentes, diante das condições mais adversas, e o que se via em comum entre esses espaços eram os materiais curriculares sendo levados a cabo. O que se escutava e ainda se escuta nas reuniões pedagógicas é que “é preciso trabalhar as habilidades”, “tem que seguir o currículo do governo”, “tem que seguir as apostilas”, discursos inseridos no viés gerencialista.

E assim o currículo na sua forma de documento normativo prescritivo começou a chegar e tomar interpretações dentro das unidades escolares. No entanto, o discurso inserido no texto curricular para sua execução se compõe e contrapõem com as mais diversas interpretações de professores (as), diretores (as) coordenadores (as) e estudantes, e é nesse movimento que o currículo transcende a questão de texto normativo-oficial.

1.1 Currículo por Competências e Habilidades: O que há de novo?

Como já dito, um dos princípios centrais do Currículo foi a referência nas competências com prioridade para a competência leitora e escrita. Com isso, o Currículo em habilidades e competências buscou atender às necessidades das avaliações de rendimento escolar em larga escala - SARESP, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos, (PISA)²¹, todas essas avaliações externas apresentam um discurso em aferir o desempenho dos estudantes e, diante disso, afirmam que é possível discutir a qualidade da educação e elaborar ações técnicas para superar o tal fracasso escolar. Fica evidente que há um movimento mundial em determinar os parâmetros de aprendizagem visando uma adaptação às modificações do capital.

Corroborando com isso, Lopes (2008, p. 140) afirma que “o currículo por competências no contexto atual remete à preparação do sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da ‘empregabilidade’ torna-se vital”. Em convergência a isso, Arroyo (2013, p. 103) assevera: “os currículos por competências e as avaliações por resultados estão pautados pelas demandas do mercado de emprego. O próprio termo trabalho é reduzido a emprego e a empregabilidade”. Percebe-se que os currículos assumem com referência às competências diante do que determina a economia e o sistema mercadológico. E frente a essas mudanças tecnológicas profundas e no mundo do trabalho, o texto curricular indica que:

à medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho (SÃO PAULO, 2011, p. 25).

Fica visível que a referência do Currículo pelas competências procurou atender o suposto novo formato de profissional e as necessidades vinda das transformações tecnológicas acerca dos aspectos ocupacionais justapostos pela nova dinâmica, ou seja, endossou o saber fazer para se adequar às necessidades do mercado.

²¹ O PISA é um programa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo coordenado no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). De acordo com o Boletim da Subsecretaria COPED nº 350 de 22/09/2021, a Avaliação do PISA começou na Rede Estadual de Ensino no ano de 2019, inicialmente destinado para algumas escolas. Em 2021 o número chegou a 173 escolas participantes para a referida avaliação sendo coordenada pela CESGRANRIO (Responsável pelo PISA para escolas no Brasil).

O termo “competências” passa a ganhar vários contornos no campo educacional. Teóricos como S. B. Boom e Phillipe Perrenoud, advogam sobre o currículo referenciado em competências; este último autor, diante dos estudos sobre a abordagem do currículo por competências feitos por Mônica Ribeiro da Silva (2008), pontua que estava convencido de que a abordagem em competências frente ao processo de alterações nas políticas e das práticas educacionais se tornaria resposta determinante ao fracasso escolar. Frente a essa afirmativa, a autora contesta, afirmando que o fracasso escolar “não deve somente a dificuldade de organização do trabalho pedagógico na escola” (p. 100) e assevera que tal fracasso “é produto do entrelaçamento de uma multiplicidade de fatores, externos e internos à escola, e precisa ser compreendido nessa dinâmica” (ibidem, p. 100-1). Desse modo, o fracasso escolar não pode ser enfrentado dissociado das questões socioculturais.

O currículo com abordagem em competências e habilidades busca por uma adaptação dos sujeitos pela retórica das rápidas modificações do mundo, na tecnologia e no mercado de trabalho, nesta racionalidade tecnológica, adotando muitas vezes; elementos do campo corporativo; inclusive, termos como “eficácia” e “eficiência”, que vêm ao encontro da organização técnica escolar da medição em avaliações de desempenho. Tais apontamentos foram articulados a fim de trazer as argumentações da Secretaria de Estado da Educação sobre a concepção de um currículo único para a toda Rede de Ensino, juntamente inserido pelo discurso da qualidade da Educação e pela melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações.

Assim, o aspecto do fracasso escolar é visto e encarado de maneira técnica integrado a uma gestão organizacional centralizada na implementação de materiais pedagógicos e seu controle, tidos como elementos detentores da solução dos problemas e que não levam em conta a complexidade das demandas educacionais nos âmbitos social, econômico e cultural.

Sendo assim, todas as ações e as afirmativas da busca pela qualidade da educação e a sistematização das avaliações de desempenho nos remetem à conhecida racionalidade tyleriana, ou seja, uma perspectiva de currículo por objetivos, processo e avaliação. Nesse viés, vem à tona a indagação feita no título desta seção: O que há de novo? Pois há tempos que determinados aspectos estão presentes nos documentos curriculares, porém com novas roupagens a fim de mostrar outras facetas. Embora estejamos nos referindo ao “Currículo do

Estado de São Paulo, o atual “Currículo Paulista”²² não deixa nada a desejar, encontrando-se na mesma esteira e entranhado nas políticas neoliberais, das quais advém a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²³.

Assim, retomando a proposição da indagação, na tentativa de respondê-la, trata-se de uma expressão tão batida, mas cheia de riscos; o anúncio daquilo que é “novo” é usado para convencer e seduzir aqueles que desconhecem a história dos paradigmas curriculares e pedagógicos. Sempre há um discurso, como a “nova proposta”, o “novo currículo”, porém isso requer uma postura de desconfiança e uma profunda análise daquilo que é anunciado como inovação, dentre outros conceitos similares. A pergunta “o que há de novo?” rememora e ironiza o uso do termo, no sentido de provocar algumas reflexões que na verdade levam a discorrer sobre o tecnicismo, outro ponto que não tem nada de “novo”, e que se faz presente nas políticas educacionais e curriculares brasileiras até hoje. O tecnicismo (interesse a técnica), ganha desdobramentos com a noção de competências, ou seja, a relação do saber e dominar a técnica estão associadas ao saber-fazer, saber-ser, numa adaptação de comportamento do sujeito para ações práticas e funcionais, de modo que o conhecimento pragmático seja considerado um suporte para a efetivação do processo.

O Currículo do Estado de São Paulo visou sua articulação com as avaliações de desempenho. Nessa direção do saber-fazer, focou o desenvolvimento da competência de leitura e escrita, com ênfase no texto escrito, e pontuava que “o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito” (SÃO PAULO, 2011, p. 18).

Observa-se que houve e ainda há uma exclusividade para o componente curricular de Língua Portuguesa, tida como a área mais importante e, sobretudo, aquilo que é cobrado nas avaliações externas. Quanto à afirmativa do documento curricular com relação ao texto escrito, fica evidente que ele não traz a complexidade do campo multi-imagético (textos) integrado ao sistema de comunicação e linguagem.

²² O “Currículo Paulista” (nome dado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), “substitui” o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Isso ocorre por conta da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC) homologada em 2017 (BNCC Educação Infantil/Ensino Fundamental) e 2018 (BNCC/Ensino Médio), passando a orientar e normatizar os currículos dos estados e municípios brasileiros. Desse modo, o “Currículo Paulista” chega a Rede Estadual de São Paulo a partir de 2019 na etapa de Ensino Fundamental (homologado em agosto de 2019) e posteriormente na etapa do Ensino Médio (homologado em agosto de 2020), atendendo às definições estipuladas pela BNCC.

²³ A Base Nacional Comum Curricular foi promulgada em dezembro de 2017, através da Portaria nº 1.570/2017. A partir da BNCC, os Estados e Municípios tiveram que realizar uma reorganização curricular.

É relevante mencionar que, à época da Proposta Curricular (2008), criou-se uma disciplina chamada Leitura e Produção de Texto (LPT)²⁴, a qual visava dar maior relevância ao princípio ligado à prioridade da competência da leitura e escrita, compondo as matrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental até 2011.

Como sabido, todos os componentes curriculares tiveram seus textos elaborados pelos autores advindos das universidades, porém os textos foram integrados aos princípios gerais que norteavam o projeto da reestruturação curricular, ou seja, todos os componentes curriculares deveriam se relacionar com a competência de leitura e escrita. Devido à relação do Currículo com o sistema de avaliações externas, os componentes curriculares de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática são considerados pela instituição escolar os mais importantes (tradicionalmente na história da Educação brasileira). Como se sabe, em vários momentos de reuniões pedagógicas, havia (e ainda há) um esforço das coordenações pedagógicas em sistematizar os dados de desempenho dos estudantes nestes componentes curriculares. Através dos Boletins do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo baseados nos resultados do SARESP, buscaram evidenciar as habilidades e competências em defasagem e os demais componentes curriculares (Arte, Biologia, Ciências, Filosofia, História, Geografia, Química, dentre outras) tendo como tarefa trabalhar as habilidades e competências das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, procurando atingir as habilidades instituídas pelas avaliações como prioritárias. As semanas de Recuperação Intensiva se pautam em recuperar habilidades e competências dos componentes Língua Portuguesa e Matemática, áreas que são cobradas nas avaliações externas, e isso se deve também à questão da Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual já vêm sendo discutida desde os anos 1990, tornando-se mais um parâmetro para as políticas curriculares focalizadas na Língua Portuguesa.

Nesse movimento, são evidentes as políticas da reforma empresarial da Educação, Freitas aponta uma importante constatação:

[...] tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas como as Artes, História, Filosofia etc. Isso fará com que cada vez mais seja colocado em debate a questão das finalidades da educação, levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação que não caberá em uma mera coleção de competências e habilidades, nem em testes (FREITAS, 2018, p. 139).

²⁴ O Componente Curricular intitulado como “Leitura e Produção de Texto - LPT” foi inserido na matriz curricular do Ensino Fundamental dos Anos Finais (5ª a 8ª série/6º ao 9ºano) criada pela Resolução 98 de 23/12/2008, que tinha entre os seus objetivos a formação de leitores literários.

Percebe-se que as reformas estão ligadas ao desejo empresarial e os currículos escolares estão pautados em atender as avaliações externas, as quais determinam um conjunto de habilidades e competências a serem levadas a cabo. Este momento dentro da escola é traduzido na execução de provas e testes que chegam a todos os bimestres, constituindo um lugar para realizar avaliações no intuito de medir as habilidades das áreas que serão cobradas. A Educação se reduz ao entendimento de Leitura e Matemática, ficando outros componentes curriculares submissos a tal lógica.

O teórico de currículo Michael Young (2007) indica que, quando a educação é transformada em mercado e, sobretudo, se instaura a competitividade através das avaliações de desempenho, os propósitos da escola tornam-se cada vez mais instrumentais, e enfatiza: “com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos” (YOUNG, 2007, p. 1271).

Conclui-se daí que um currículo pautado nas habilidades e competências, no intuito de sistematizar um sistema de avaliação para apuração de desempenho e bonificações, gera uma intensa competitividade, em que se notam as políticas educacionais e curriculares da Rede Estadual, sobretudo o Currículo Oficial estando inserido nesse raciocínio. A escola deve gerar competitividade? Ou a escola é um lugar da cooperação? Em suma, um currículo em habilidades e competências possivelmente está inserido nos interesses do mercado e na competitividade.

1.2 Currículo e a Abordagem Espiral

O conhecido conceito de “currículo em espiral” esteve na Proposta Curricular de São Paulo e continuou após se constituir em Currículo Oficial, e a tentativa deste Capítulo 1 é discorrer sobre os elementos dos contextos e do panorama acerca da reestruturação curricular instituída pelo SPFE. A intenção é incorporar aspectos destes atravessamentos que o Currículo trouxe, pois como professor e ator educativo que vivenciou parte desse contexto na escola pública estadual, busco relatar pontos que estabelecem com a rotina escolar, sobretudo as vozes de professores e professoras, que por muitas vezes são esquecidas e apagadas, uma docência tida como meramente um ofício de execução.

Ouvia-se, em algumas reuniões pedagógicas, que o Currículo Oficial do Estado tinha sua estrutura numa abordagem em espiral, porém esses conceitos aparecem mais explícitos no

documento prescritivo da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna). Foi possível observar que essa abordagem não se estendia aos componentes curriculares de Arte (rizomático) e Educação Física. Embora esse movimento espiralado se encontrasse nas demais áreas como as Ciências da Natureza e Matemática, consta de maneira explícita pelo documento curricular somente no texto da área de Matemática para o ensino da geometria.

Basicamente e de maneira resumida, o conceito de currículo em espiral advém da teoria cognitiva de Jerome Bruner, psicólogo que advogou pela aprendizagem pautada em situações-problema articuladas às relações encontradas pelas fases de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. De acordo com a publicação do material “Teorias da Aprendizagem” (2011) elaborado pela Universidade Aberta do Brasil e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o autor afirma que “o currículo em espiral, por sua vez, significa que o aprendiz deve ter a oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação” (OSTERMANN; CAVALCANTI 2011, p. 31).

Desse modo, o currículo em competências e habilidades na perspectiva da abordagem espiralada significa que as mesmas habilidades serão apresentadas em vários momentos sequencialmente, mas com maior grau de complexidade dependendo do nível e etapa de ensino. Fica demonstrada a referida questão do movimento espiralado no documento texto curricular de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Em todos os bimestres, são apresentadas, em média, cinco Situações de Aprendizagem. Essas Situações intercalam diferentes objetivos linguísticos, literários e sociais, o que possibilita um **movimento espiralado** de construção de conhecimentos. Esse movimento de ir e vir permite retomar atividades realizadas em outros momentos, analisando-as à luz de novos conceitos construídos em sala de aula [grifo nosso] (SÃO PAULO, 2011, p. 41).

E continua afirmando sobre a abordagem em espiral:

É preciso entender que, na complexidade do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, os conteúdos e mesmo as práticas não se esgotam numa única apresentação e devem ser permanentemente **retomados** e ampliados num patamar mais avançado, configurando uma **abordagem em espiral**.²⁵ [grifo nosso] (SÃO PAULO, 2011, p. 41).

O Currículo com referencial nas habilidades e competências na perspectiva espiralada indica que as habilidades devem e podem ser retomadas pelas diversas etapas de ensino, ou seja, nesse movimento de ir e vir busca-se a resolução de problemas em vários níveis de

²⁵ Ibidem, p 151

complexidade tendo em vista o desenvolvimento cognitivo. Isso remete aos Guias Curriculares dos anos 1970, que também tiveram sua estruturação na abordagem em espiral na mesma característica comportamental.

Segundo Palma Filho (2020. p. 31), a linha de trabalho e as equipes responsáveis para elaboração dos Guias Curriculares do Estado de São Paulo, na década de 1970, foram marcadas pelos referenciais de Jerome Bruner, sobretudo a influência do seu livro “Processo de Educação” (currículo em espiral): o enfoque é dado ao problema de prontidão e análise de recursos auxiliares de ensino. Outra similaridade entre o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e os Guias curriculares seria a ênfase no desenvolvimento das habilidades; isso chamou atenção no referido documento dos guias, que continham habilidades que também perpassavam por várias séries (espiral) sendo sinalizadas por meio de legendas correspondentes às seguintes categorias²⁶:

- habilidade enfocada com preocupação de sistematização;
- habilidade enfocada sem preocupação de sistematização;
- habilidade adquirida, observando-se manutenção.

Atualmente, na Rede Estadual, há uma Plataforma chamada “Foco Aprendizagem” que traz de maneira análoga as mesmas indicações de legendas que estavam presentes nos documentos dos Guias Curriculares de 1970. No contexto tecnológico, essa plataforma consiste em apresentar dados e gráficos sobre a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) e do SARESP com foco nas habilidades e competências (Língua Portuguesa e Matemática) que estiveram e estão no bojo da reestruturação curricular (Currículo Oficial). A plataforma indica um conjunto de habilidades relacionadas ao grau de domínio categorizados nos níveis baixo, médio e alto e articuladas a três etapas verticalizadas, tornando-se parâmetros para mapear os índices de aquisição ou não das habilidades. De acordo com as indicações do documento tutorial²⁷ da Plataforma “Foco Aprendizagem” (2016), as etapas estão descritas, respectivamente:

- Etapa 1 ficam as habilidades estruturantes;
- Etapa 2 ficam as habilidades que se estruturam a partir das primeiras e que

²⁶ Secretaria da Educação. Guias Curriculares para as matérias do núcleo-comum do ensino de 1º grau. São Paulo, 1975, p. 19.

²⁷ As etapas constam no documento intitulado Tutorial Plataforma Foco Aprendizagem. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf. Acesso em 26 set. 2021.

consolidam;

- Etapa 3 ficam as habilidades que ampliam e ou aprofundam os conhecimentos.

Assim, é possível perceber as semelhanças sobre a técnica adquirida pela habilidade, presentes nos Guias Curriculares, perspectiva essa conhecida como tecnicismo, e que pelo mesmo mecanismo ocorreu similarmente no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, bem como no atual Currículo Paulista. A Plataforma Foco Aprendizagem foi um canal possível de observar essa analogia entre os Guias Curriculares (1970) e o Currículo Oficial (2010). A plataforma foi criada para mapear as habilidades e suas aquisições por meio das avaliações externas aplicadas.

Indaga-se, “o que há de novo na perspectiva curricular do Estado de São Paulo, desde a década de 90 até o momento?” Percebe-se que há uma forte influência do paradigma tecnicista nessa análise, e cabe destacar que ambos apontam os mesmos referenciais: currículo em espiral nas habilidades cognitivas e competências e no caráter instrumental.

Desse modo, é importante deixar entendido que os estudos de Bruner são amplos com vários desdobramentos, mas não é objeto desta pesquisa fazer um aprofundamento de toda sua produção; a intenção foi pontuar alguns elementos do currículo que se apresenta numa abordagem espiral e, para além disso, assumir um foco em habilidades e competências e suas convergências entre ambos os documentos curriculares, que, em termos históricos, possuem uma distância temporal considerável, no entanto, com uma discursividade e perspectiva curricular bastante semelhantes.

1.3 Currículo Unificado

Para começar a explicar sobre a unificação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo concebido pelo projeto do Programa SPFE, observa-se o discurso vinculado ao *site* da Secretaria de Estado da Educação.

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.²⁸

²⁸ SÃO PAULO, Unificação do Currículo Escolar. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em 29 set. 2021.

Por que um Currículo Único para a maior rede pública de ensino da América Latina? Quais questões estão inseridas neste posicionamento? A unificação curricular foi iniciada pelo Estado de São Paulo em 2008, obviamente a nível estadual. Hoje, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que unifica currículos em âmbito nacional na discursividade de garantir uma base-comum, pode-se encontrar a mesma afirmativa do Programa SPFE descrita no início desta seção.

Durante a implementação da BNCC foram muitas as contestações e apontamentos de possíveis descompassos que seriam geradas havendo um currículo com base comum nacional, uma vez que isso vem na esteira da agenda internacional mercantil para determinar currículos homogeneizantes e administrativos com envolvimento e engajamento do empresariado dentro do currículo.

Freitas (2018) em seu livro “A Reforma Empresarial da Educação Nova Direita, velhas ideias” traz os estudos de Loveless (2012), que chamou atenção sobre o movimento estadunidense para uma base comum, a qual tinha como um dos pressupostos a padronização que seria mais eficiente, intitulada pelo autor de “teoria da padronização”.

Desse modo, passar-se-ia a evitar gastos como de tempo e dinheiro com manuais e materiais para atender às particularidades de cada estado, e que com materiais unificados pela base comum produzir-se-iam ganhos e sobretudo vantagens sobre a situação em que estudantes mudam de um estado para o outro sem enfrentarem defasagens de conteúdo (FREITAS, 2018, p. 95).

No Currículo Oficial do Estado de São Paulo havia o mesmo discurso (era possível ouvir nas escolas e nas reuniões pedagógicas): o currículo unificado seria uma maneira de organizar os conteúdos, habilidades e competências, pois se o estudante mudasse para um município dentro do Estado de São Paulo, teria o mesmo currículo e assim não enfrentaria mudanças abruptas e as defasagens de aprendizagem. O currículo é constituído como controle técnico desconsiderando todo contexto social e cultural dos sujeitos, bem como as peculiaridades de cada unidade escolar. Questões de âmbito social, cultural e pedagógico são condicionadas à perspectiva administrativa, sobretudo quando a intencionalidade está relacionada às avaliações por resultados. Os materiais de apoio ao currículo traziam minuciosamente, passo a passo, como a aula deveria ser dada pelo docente, e, embora intitulado de “material de apoio” tal movimento deveria ocorrer em todo Estado.

Fica explícito que a unificação do currículo prescrito para toda Rede de Ensino buscou garantir resultados de desempenho em avaliações externas. E com a padronização, as ações de controle e monitoramento se instauram profundamente, e esse desenho administrativo de aferir resultados e gratificar os índices considerados positivos tornou escancarado o posicionamento meritocrático dessas ações.

É possível rememorar que as escolas ficavam angustiadas, após a avaliação externa do SARESP, no sentido de tomarem conhecimento dos índices, averiguar se tinham sido alcançados os resultados e se culminariam em bonificação pelo desempenho nas avaliações, mas quando isso não ocorria, o fracasso escolar era posto na responsabilidade dos docentes, numa insinuação de que não estavam trabalhando com o currículo e as habilidades. É comum que uma política educacional de desempenho de caráter gerencialista determine culpados pelo fracasso escolar frente aos resultados não conquistados.

Desse modo, aspectos sociais, econômicos e culturais que atravessam as escolas pouco ou quase nunca são considerados na política de avaliação, o enfoque está no fazer: se as habilidades cognitivas foram ou não adquiridas. A complexidade de contextos múltiplos que envolvem todos os atores educativos não é tida como indicadora desse processo.

Numa unificação curricular são considerados os saberes dos docentes e estudantes? Um currículo único estabelece quais conhecimentos e saberes considerados válidos? É visível que docentes são tidos como executores do processo. Tanto na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SPFE) e depois como Currículo Oficial, indaga-se: onde colocaram os saberes docentes na elaboração curricular? Um texto normativo, sendo unificado ou não, se constituirá de novas leituras e interpretações, pois nessa perspectiva da relação curricular, Silva (2008) versa que “as escolas conferem interpretações particulares, as proposições, e estas, no mesmo tempo, instituem mudanças nos discursos e práticas educacionais, o que atribui aos dispositivos normativos um caráter sempre relativo” (SILVA, 2008, p. 13).

Tal questão também se faz muito presente no ambiente escolar, sobretudo nas atuações dos (as) docentes. Teve uma época que atuei numa escola, no período que esse Currículo do estado estava vigente, em que a coordenação pedagógica proferiu que percebia enormes diferenças nas atuações dos professores de Arte daquela escola; havia naquela unidade três professores desse componente curricular, eu sendo um deles, considerando que cada sujeito docente devia fazer uma leitura do Currículo frente aos seus saberes e contextos, indo além da prescrição que havia nos Cadernos do Professor (material integrante do Currículo) prescrições

as quais narravam minuciosamente cada etapa da aula, para que assim o docente pudesse executá-la.

Diante disso, docentes do mesmo componente curricular lecionando para as mesmas séries/segmento, esperava-se um trabalho idêntico ao que prescrevia o Caderno do Professor? Quando se fala desses saberes docentes, tal situação descrita reaparece limpidamente na minha memória.

Há uma força discursiva em que o currículo texto-normativo unificado tensiona as discussões nos espaços escolares, isto significa que o texto normativo tem impactos relativos aos enfrentamentos e interpretações dos agentes educativos nos mais diversos contextos escolares, que passa pelas práticas pedagógicas e pelos saberes docentes e discentes, e todo esse arcabouço reconstitui e redireciona, muitas vezes, a subjetividade dos atores educativos. O currículo tido como oficial-normativo. Apropriações e ressignificações do currículo. Sobre os conhecimentos e saberes docentes, Arroyo indaga por que os conhecimentos produzidos sobre os profissionais da educação e sobre os educandos não são reconhecidos como legítimos e não adentram os currículos (ARROYO, 2013, p. 73).

Nessa direção, um currículo unificado que versa sua preocupação com os resultados das avaliações possui um caráter técnico para adaptar indivíduos diante do discurso de grandes modificações mercadológicas. Sendo assim, Arroyo (2013) assevera que esses entrelaces entre currículos, competências e habilidades, hipoteticamente advindos de uma demanda do mercado, passam a conformar o que privilegiar, ensinar, avaliar, hierarquizar, esquecer, secundarizar nos currículos.²⁹ O autor ainda discorre e aponta a questão da docência: “passam a definir o que se espera da docência: que seja treinadora eficiente para a empregabilidade dos alunos. Seremos vistos no mesmo olhar com que os alunos populares: como mercadoria”³⁰.

Corroborando sobre as necessidades de incorporar os saberes dos docentes, os quais estão destituídos dos currículos escolares, ou seja, silenciados e apagados e desconsiderando a historicidade da profissão docente, Giroux (1997) nos afirma que:

No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a **desvalorização do trabalho crítico** e

²⁹ Ibidem. p.103

³⁰ Ibidem. p.103

intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas [grifo nosso] (GIROUX, 1997, p. 158).

Percebe-se nas afirmativas que o trabalho crítico intelectual dos professores e todo aporte dos saberes que compõem sua profissionalidade são desconsiderados diante da ênfase instrumental e pragmática que muitos currículos carregam, que, por sua vez, reelaboram a profissão docente no processo da execução e das tarefas a serem cumpridas.

Assim, quando se fala de currículo, faz-se necessário pensá-lo como instrumento político e de relações entre escola, docentes, estudantes e currículo, de modo que possam dialogar mais profundamente. O que se tem observado muitas vezes é a visão do currículo como elemento externo à educação, adjacente à realidade escolar, posto como regra de ordem técnica.

O currículo, independentemente de ser unificado ou não, faz-se necessário entender como um conjunto de saberes culturais e sociais que passam por um recorte e que abarcam o âmbito escolar. No entanto, indaga-se: Quais saberes são esses? Por que os saberes dos (as) professores, dos (as) estudantes, do fazer educativo, as memórias dos (as) profissionais, não adentram? Sobretudo quando há um currículo unificado que delimita os conhecimentos especializados, e considera e institui um capital cultural hegemônico para todos os sujeitos, sem considerar contextos, territórios, vivências, chega-se à seguinte questão: o que se pretende com isso? Um melhor monitoramento e sistematização de um instrumento posto em ordem técnica e objetiva. As subjetividades dos sujeitos são esquecidas, anuladas, a fim de uma adequação pela/para uma era mercadológica tida como nova.

Arroyo (2013), ao tratar sobre os saberes docentes no currículo, nos indaga com uma questão provocadora e, do mesmo modo, nos apresenta uma possível resposta:

Por que entre tantos conhecimentos sistematizados os currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social, como trabalho. Não entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas e disciplinas do conhecimento que os currículos consagram veem essas vivências e essas funções e seus personagens como insignificantes, até decadentes. (ARROYO, 2013, p. 72).

Uma problematização sobre a questão do trabalho e dos saberes dos docentes que são esquecidos ou negados no âmbito do currículo como conhecimento. Em que lugar é posto os saberes e conhecimentos dos docentes na elaboração do currículo? Uma discussão que aparecerá mais bem aprofundada no capítulo 3, os saberes do docente, que muitas vezes são esquecidos, resistem e reverberam no currículo-ação.

Assim, alguns elementos foram trazidos e traduzidos a fim de problematizar as questões sobre um currículo unificado e os possíveis agenciamentos que ele pode estabelecer. Como percorrido ao longo do texto, é visível uma desconsideração dos saberes docentes, em que se passa a considerar a docência como ação meramente executora. O contexto neoliberal integrado ao conservadorismo, entre os quais há uma aliança, ganham vestimentas através dos currículos a fim de cumprir uma agenda internacional que versa sobre um paliativo para o capital agonizante, agarrando-se ao discurso das novas tecnologias e da elaboração de perfis correspondentes ao que demanda as supostas novas características do mercado de trabalho.

1.4 Currículo de Arte: Possíveis insurgências

O Currículo de Arte, como instrumento normativo na Rede Estadual, teve sua fase primária como Proposta Curricular de Arte (2008-2009). Essas ações da reestruturação curricular envolvendo todos os componentes curriculares estavam ligadas e articuladas ao Programa SPFE instituído pela Secretaria de Estado da Educação em 2007. Assim, para a elaboração, foi formada uma equipe curricular de autores para cada componente curricular, os quais organizaram os respectivos textos curriculares de cada componente, bem como os materiais de apoio ao currículo, chamados de “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno”. Os materiais, embora estivessem sob organização e elaboração de uma equipe de especialistas autores (por componente curricular), estavam sob uma concepção curricular maior estabelecida pelas competências e habilidades. No componente curricular Arte os especialistas³¹ responsáveis pela elaboração estavam organizados nas quatro áreas da Arte: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

A estrutura e concepção curricular de Arte encontrava-se no Caderno de Currículo da Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; dessa maneira, a Arte foi posta como uma disciplina da área de Linguagens e não como uma área independente. Sabe-se que a área de artes transcende a questão da linguagem, de modo bastante complexo abarcando subjetividades e conhecimentos estéticos e estésicos, os quais não estão associados necessariamente a uma comunicação.

³¹ De acordo com as informações contidas no documento curricular, os especialistas autores foram Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami Makino e Sayonara Pereira.

Sendo assim, observa-se que essa situação foi tratada da mesma forma pela BNCC, em que Arte foi inserida como subárea da área de Linguagens e Códigos, aspecto contrário ao que se apresentou no PCN (1997) de Arte do Ensino Fundamental, no qual evidenciava-se a disciplina como uma área de conhecimento independentemente. No entanto, no PCN do Ensino Médio (2000) apareceu inserida na área de Códigos e Linguagens. Dessa maneira, o Currículo de Arte do Estado de São Paulo (2010) colocou o componente curricular de Arte na área de Códigos e Linguagens em ambos os segmentos educacionais.

Pimentel e Magalhães (2018) pontuam a complexidade da área de Arte, uma vez que envolvem várias modalidades artísticas, que, embora apresentem questões em comum, possuem epistemologias específicas, e por isso o componente Arte deve ser constituído como área autônoma.

A autonomia da área de Artes, em relação aos demais componentes da área de Linguagens, se dá pelas questões complexas com que as Artes lidam, não só na nomenclatura, mas principalmente na sua composição em modalidades que, embora tenham princípios comuns, têm variedade de linha epistemológica e paradigmas conceituais que valem a pena considerar com mais profundidade (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 225).

Uma discussão bastante pertinente, embora essas considerações das autoras referirem-se ao documento normativo da BNCC, é a da importância em perceber que o movimento dado para o componente curricular Arte, colocado como subárea da área de Linguagens e Códigos, já vinha sendo realizado pelo Estado de São Paulo desde a reestruturação curricular do Programa SPFE, em 2007.

Assim, ao longo dessa seção, as “insurgências” no âmbito Currículo de Arte e da Proposta Curricular de Arte (fase inicial) podem ser percebidas mesmo diante de um processo de elaboração de currículo que não teve a participação dos professores, pois o Programa (SPFE) foi estruturado de cima para baixo e não contou com a presença dos (as) docentes da Rede Estadual em sua construção. Embora afirmar “insurgências” possa parecer um pouco contraditório, é possível perceber que o Currículo de Arte na sua concepção e no seu pensamento curricular, conhecido como Territórios da Arte & Cultura, numa perspectiva conceitual do contemporâneo, pode proporcionar elementos insurgentes dentro de uma estrutura engessada das escolas. Pouco se via pelas escolas antes desse Currículo manifestações da arte contemporânea, como performances, instalações, intervenções artísticas, proposições que de algum modo questionam a arraigada “organização disciplinar” da escola.

Algumas ressignificações foram possíveis de se perceber, contudo a Proposta/Currículo não teve uma implementação efetiva que pudesse de fato oportunizar aos docentes suas vivências e diálogos, ou seja, uma construção curricular tecida a várias mãos e vozes daquelas e daqueles que estão no chão da escola.

O Currículo de Arte e seus desdobramentos pelo Caderno do Professor e Caderno do Aluno tidos como materiais de apoio ao Currículo Oficial pode contribuir para uma outra perspectiva de ensino de Arte, mas para que isso ocorresse, os (as) docentes deveriam estar atentos (as) e perceber possibilidades no “entre”, ou seja, pelas frestas.

De acordo com Araújo (2013) em sua pesquisa de mestrado, era possível perceber no material (Currículo de Arte), apesar da política maior normativa que o circundava, possíveis brechas para a potencialidade da arte:

Se o material traz em seu bojo brechas, fendas ou frestas, que se ligam a possibilidades da realização de arte, mesmo que inserido em uma política maior que tente o enquadrar enquanto um material normativo, esta reconfiguração pode ser operada, mesmo que de forma pontual, por assim dizer, tática. Cabe ao professor atento ligar-se a estas brechas, se apropriando delas e expandi-las sempre que possíveis, como quem busca garrafas que foram lançadas ao mar ou, para usarmos uma imagem mais high tech, tal qual um hacker buscando os vírus que poderão ser usados contra a própria máquina normativa, trazendo os cavalos de Tróia para dentro do palácio/sistema e vendo o que se pode encontrar em suas barrigas/configurações (ARAÚJO, 2013, p. 30-1).

Apesar da existência de um currículo de caráter prescritivo, há possibilidades para a reinvenção, e, nesse sentido, a autora Rodrigues (2016) indica frente aos importantes estudos de sua pesquisa intitulada “As professoras e os professores de Arte e o Currículo de São Paulo: apropriações e negociações [trans] formadoras”, em que debruça-se acerca das relações dos (as) docentes da Rede Estadual com o Currículo de Arte, encontrar autorias docentes mesmo diante de um documento curricular altamente prescritivo:

Havia, desde o início da pesquisa, alguns conflitos: por um lado eu assistia à implantação de um currículo de arte no Estado de São Paulo e do que me parecia uma perda de autonomia e autoria das/os professoras/es; por outro lado, a experiência docente me dizia que mesmo nas escolas em que eu também trabalhava com currículos altamente prescritivos, eu encontrava brechas para uma prática mais autoral. As/os professoras/es e suas vivências com o Currículo, descritas nas entrevistas, também reforçavam e/ou amenizavam tal conflito (RODRIGUES, 2016, p 178).

Em consonância com a afirmação sobre as autorias docentes, Falcão (2015) pontua o processo de investigação e observação do material do Currículo de Arte, como um desvelar de caminhos, podendo levar ao percurso autoral:

No exercício de reconhecimento do Caderno de Arte, foi preciso tratar de olhar, desvelar e descobrir os saberes contidos em suas páginas, às vezes distantes, mas aproximados quando integrados aos saberes que emergem da experiência praticada no espaço e no tempo disponíveis e possíveis do cotidiano escolar (FALCÃO, 2015, p. 49).

Diante disso, percebe-se, que o Currículo de Arte, teve sua chegada através de uma política normativa unificada, que considerava a incompetência didática da docência e, esta docência, por sua vez, como um trabalho meramente de execução. Tais fatores podem ser percebidos devido aos materiais curriculares serem altamente prescritivos e articulados em ações de controle e monitoramento nas escolas.

Apesar dessas questões implicarem diretamente na autonomia do (a) professor (a), o Currículo de Arte trouxe o pensamento curricular para Arte, de modo a ressignificar seu ensino nas escolas, pautado numa metodologia conhecida como “Cartografia e Mapa dos Territórios da Arte & Cultura”, além de partir de conceitos de arte que perpassam territórios, instigando possíveis fissuras para romper a estrutura normativa arraigada no ensino de Arte na escola.

Ocorreu que muitas professoras e professores não entenderam o Currículo de Arte, fato decorrente da falta de uma formação continuada mais efetiva, e pelo entendimento também de muitos compreenderem o currículo exclusivamente como um documento prescritivo; contudo, currículo é discurso, poder, relação, ação pedagógica etc.

Houve um estrangulamento do Currículo de Arte frente às concepções equivocadas, sendo entendido como cartilha e ou apostila a ser seguida linearmente, e esse ruído foi constante na Rede Estadual, pois várias coordenações pedagógicas comentavam em reuniões com professores que as Situações de Aprendizagem presentes nos materiais do Currículo deveriam ser trabalhadas de maneira sequencial, inclusive de maneira análoga ao funcionamento de uma apostila.

Outro ponto que apresentou uma repercussão foi a presença da arte contemporânea, vista pela maioria dos (as) docentes como um grande enfrentamento, devido a inexistência desse tipo de arte nas suas formações iniciais e provavelmente ao medo da arte atual, da arte contemporânea. Os aspectos da arte contemporânea na escola, no Currículo de Arte, serão tratados no Capítulo 2.

1.4.1 Pensamento Curricular: Territórios da Arte & Cultura. De onde vem?

O Currículo de Arte que foi destinado para o Ensino Fundamental do Ciclo II (5ª a 8ª série/6º ano 9º ano) e Ensino Médio para 1ª e 2ª séries³², constituído pelo pensamento curricular rizomático. Tal concepção advém das apropriações feitas pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari em “Mil Platôs” (1995). A abordagem triangular e os PCNs também compuseram como elementos de fundamentação teórica para o pensamento curricular dos Territórios da Arte e Cultura, a qual será tratada mais especificamente nas próximas seções.

De acordo com Martins, Picosque & Guerra (2010), o termo “rizoma” tem sua origem na botânica, e é um tipo de caule que se espalha em diversas direções que os filósofos tomaram emprestado para “se opor a noção estrutural de árvore, verticalizada, bifurcada” (MARTINS; PICOSQUE & GUERRA, 2010, p. 190).

Os rizomas, como já sabido, são caules em várias direções, sem que seja possível identificar onde começam e terminam suas ramificações, evidenciando assim múltiplas conexões. A partir dessa horizontalidade, se estabelece um pensamento a fazer conexões, um pensamento em rizomas, que se opõe ao paradigma da hierarquização epistemológica, ou seja, oposição ao modo “árvore do saber”, da qual se estrutura o conhecimento³³.

Por conseguinte, na construção do pensamento rizomático há princípios como conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura de hierarquização e cartografia, e ao operar com esses princípios se constrói paisagens no campo da arte de modo a mover o pensamento.

Picosque (2021), numa formação remota pelo *youtube*³⁴, afirma que a rede de internet se aproxima com a ideia do conceito de rizoma, pois não há núcleo e centro, rizoma é um pensamento em rede e não há linearidade, sem aquela condução muito recorrente, a qual parte do simples para o mais complexo, e aponta que há vários currículos estruturados por meio desta condução linear.

Para romper com a condução linear e mobilizar esses saberes em arte, as professoras pesquisadoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, diante do pensamento rizomático,

³² A Proposta e o Currículo de Arte no Ensino Médio foram destinados às 1ªs e 2ªs séries, pois na época a 3ª série não tinha em sua matriz o componente curricular Arte.

³³ Ibidem, p. 190

³⁴ A pesquisadora explicita o conceito de rizoma numa formação de professores. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_NKFsVf_0Q0. Acesso em 01 set. 2021.

criaram as cartografias de territórios da Arte & Cultura (Mapa rizomático ou Mapas dos territórios da arte). Sendo assim, pergunta-se “como surgiu esse pensamento para o ensino de Arte?”

De acordo com a autora Martins (2021), numa formação intitulada de “Mapa Rizomático na prática³⁵”, transmitida pelo *Youtube*, esse pensamento nasceu de uma proposta do Instituto Arte na Escola (IAE)³⁶, através de um edital em 2004, que visava a construção de material didático dos documentários do projeto da Midiateca³⁷ e que tinha como objetivo estabelecer articulações e conexões entre eles. Nesse percurso, houve também uma problematização para a elaboração do mapa, partindo da seguinte indagação: “*O que se ensina em Arte?*” A pesquisadora pontua que as ideias decorrentes da pergunta geradora eram anotadas em papéis e organizadas e articuladas pelos respectivos territórios.

Martins e Picosque (2007), no artigo chamado “Uma pequenina pesquisação para adentrar com outros olhos nos conteúdos do ensino de arte”, mencionam os desafios do processo sobre a ideia do mapa rizomático³⁸ para o material dos documentários da Midiateca:

Transformar um conceito rizomático, líquido e transversal por natureza foi uma complexa tarefa, assim como selecionar os territórios que os compõe. Cada documentário traz, como já dissemos, um mapa potencial que se abre como um folheto de viagem para que os professores adentrem em outros territórios, indo além das “atividades”, para que eles impulsionem viagens por territórios pouco visitados. Um mapa rizomático anseia múltiplas conexões, rompendo com hierarquias, gerando deslocamentos, provocando diferenças, valorizando a heterogeneidade (MARTINS; PICOSQUE, 2007, p. 1030).

É importante tomar conhecimento sobre a origem da ideia da cartografia de territórios da arte & cultura, pois esses conceitos são os mesmos que estiveram presentes na Proposta Curricular de Arte do Estado de São Paulo (2008-2009) e no Currículo de Arte (2010) tratado nesta pesquisa.

³⁵ Formação Mapa Rizomático na prática: ensino de Arte no cenário da BNCC e RCA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bVZAvUJmHEA>. Acesso em 01 set. 2021.

³⁶ De acordo com as informações extraídas no site do Instituto Arte na Escola, “é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando à auto-expressão e à criatividade”. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/institucional/>. Acesso em 01 set. 2021.

³⁷ A Midiateca refere-se a um canal disponível no site do IAE, que reúne materiais de projetos desenvolvidos pelo instituto, visando assim apoiar professores no ensino de Arte. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/midiateca/>. Acesso em 01 set. 2021.

³⁸ O Mapa Rizomático do IAE. Disponível em: <https://artenaescola.org.br/dvdtca/mapa/>. Acesso em 01 set. 2021.

Como foi visto, a Proposta Curricular chega pronta às professoras e aos professores de Arte da Rede Estadual, gerando perplexidade e incômodo. Diante disso, a ausência de uma formação continuada mais direta para se debruçar no que se pretendia como ensino de Arte, cartografias dos territórios, foi fator determinante para estranhamento e negação, pois havia uma “(in)lógica” da rede estadual não retirar os (as) professores (as) de sala de aula para oferecer formação; nesse período várias formações foram oferecidas somente por meio de orientações gravadas. Afinal, o que trazia o Currículo de Arte?

Na tentativa de responder à pergunta, segundo o Currículo de Arte, a concepção para a área de arte consistia apresentar um pensamento curricular que pudesse se mover em diferentes territórios de Arte e Cultura, traçado através de uma cartografia, indicando um mapa com múltiplas possibilidades e direções (SÃO PAULO, 2011, p. 191).

Assim sendo, para evidenciar uma maior compreensão dos territórios da arte, segue a imagem do mapa referenciado pelo documento curricular. A respectiva figura também apresenta a criação e composição do pensamento curricular em Arte elaborados pelas autoras, para mapeamento dos conteúdos no Currículo. E para representação dessas linhas moventes presentes numa cartografia dos territórios da arte, as autoras buscaram inspiração na composição artística intitulada “Estudo para superfície e linhas, 2005” da artista Iole de Freitas, “o curso da linha nos faz imaginar caminho, veredas nos territórios da arte”.³⁹

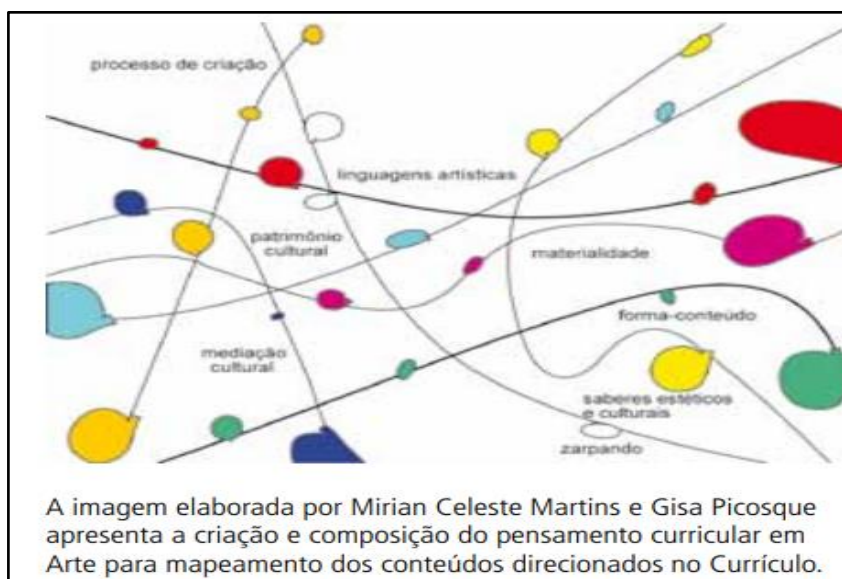


Figura 1: Mapa dos territórios da Arte. Fonte: SÃO PAULO, 2011, p. 192.

³⁹ Ibidem, p. 192



Figura 2: Referência para a cartografia dos territórios da arte. Fonte: SÃO PAULO, 2011, p. 192.

Sendo assim, o processo de cartografar, ou seja, criação de mapas dos territórios, indica que os saberes e conteúdos de Arte devem ser tratados numa perspectiva de conceitos, possibilitando deslocamentos para/entre caminhos e territórios múltiplos. Sobre os sete territórios apresentados, o que diz o documento curricular?

1. Linguagens artísticas: é por meio das linguagens artísticas a corporificação da expressão simbólica humana, as quais resultam em experimentação e fruição. As artes visuais, música, teatro, dança, artes audiovisuais se constroem na inventiva criação de linguagens. Nessa direção, o documento curricular destaca o seguinte: “por isso que certos saberes, habilidades, sensibilidades só se formam inventivamente nas linguagens artísticas, seja como fazedor ou leitor de práticas artísticas”.⁴⁰

2. Processo de Criação: se opõe à ideia de uma criatividade científica, aquela pautada na resolução de problemas. Aqui o processo de criação é entendido como percurso criador específico do fazer práticas artísticas, invenção de modos de fazer; esse percurso envolve “projetos, diálogos com a matéria, tempo de devaneio, de vigília criativa, do fazer sem parar, de ficar em silêncio e distante, de viver o caos criador.”⁴¹

⁴⁰ Ibidem, p. 193

⁴¹ Ibidem, p. 194

3. Materialidade: multiplicidade de materiais que compõem o trabalho de arte, combinações, potência da matéria. O texto curricular aponta que “Matérias são pele sobre a carne da obra. A materialidade, é, portanto, s gnica, uma vez que d  sustento, suporta signific    , na mesma rela     de conte  do e forma.”⁴²

4. Forma-conte  do: a indissociabilidade entre forma e conte  do, a forma revela o conte  do e vice e versa. Segundo as autoras, “Onde se vê a forma, l  está o conte  do.”⁴³

5. Media     cultural: caminhos/percursos em museus, galerias, institui    es culturais, ruas, a fim de desencadear olhares múltiplos para arte. Desse modo, o texto curricular revela que “O estudo sobre a experi  ncia estética e os modos de provoc  -la   a t nica da media     cultural, tanto nos bastidores das institui    es culturais como no espa  o da escola, em que o professor, pode-se dizer,   também um curador [...]”⁴⁴

6. Patrim nio cultural: revela de modo amplo as produ    es dos bens culturais materiais e imateriais. O texto curricular discorre: “Patrim nio de cada um de nós, memória do coletivo; bens culturais que apresentam a história humana pelo pensamento est tico, suas crenças, sua organiza    , sua cultura”.⁴⁵

7. Saberes est ticos e culturais: o texto curricular indica que   por meio deste território que podemos chegar próximo às práticas culturais e artísticas, nos debruçando por outros saberes, tais como a filosofia, a psicologia, a história, a história da arte e a sociologia, e reforça: “O estudo da Arte por intermédio de campos de saberes est ticos e culturais embasa nosso pensamento sobre a Arte e seu sistema simbólico ou social, oferecendo outras referências para a nossa atua     como intérpretes da cultura”.⁴⁶

Além dos sete territórios, o mapa tem uma linha móvel chamada “zarpando”, indicando potencialidades para novos percursos, viagens por outros possíveis territórios.⁴⁷ Desse modo, a professora e o professor de Arte poderiam imaginar e compor, cartografar múltiplos mapas para as suas aulas. Mas isso ocorreu? Houve contradi    es entre a concep     curricular da Rede Estadual e o pensamento curricular de Arte através do mapa rizomático?   possível observar alguns apontamentos e reflex    es sobre essas quest    es na próxima se    o.

⁴² Ibidem, p. 194

⁴³ Ibidem, p. 194

⁴⁴ Ibidem, p. 195

⁴⁵ Ibidem, p. 195

⁴⁶ Ibidem, p. 196

⁴⁷ Ibidem, p. 196

1.4.2 (Des) organização dos conteúdos de Arte: Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Segundo Deleuze & Guattari (1995), o princípio da cartografia indica que o rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Como colocaram os autores citados, o mapa precisa ser aberto, múltiplo, e capaz de abarcar vários descolamentos; o rizoma, o ato de cartografar, se opõe a qualquer hierarquização e organização do conhecimento de modo linear ou da visão positivista do saber.

Em convergência com a respectiva questão discutida acima, Gallo (2007), no artigo “Currículo (entre) imagens e saberes”, afirma que o currículo rizomático consiste numa “pedagogia do caos”, e coloca a seguinte análise:

Se o currículo disciplinar nos remete para uma “pedagogia da ordem”, que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, controle, um currículo rizomático, por sua vez, implica numa “pedagogia do caos”, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes (GALLO, 2007, p. 9).

Desse modo, com as linhas de fuga existentes na cartografia de Deleuze & Guattari (1995) converge com Gallo (2007) em que associa esses elementos à pedagogia do caos, sendo uma subversão a qualquer tentativa de controle, opondo-se a uma pedagogia da ordem.

Outro aspecto sobre o qual o autor discorre é uma perspectiva curricular que possa romper com a ideia de controle e caminha para a seguinte questão: “O aprendizado escapa a qualquer controle, e por isso um currículo rizomático não implica em planejamento prévio do processo educativo, pelo menos da forma como estamos acostumados a lidar com os planejamentos”.⁴⁸

⁴⁸ Ibidem, p. 11

As argumentações acima discorridas, levam a perceber uma contradição presente no Currículo de Arte, em que se apresenta um pensamento rizomático. No entanto, o documento curricular enfatiza uma organização de conteúdos para o Ensino Fundamental Ciclo II e para o Ensino Médio, e ao final do texto, há 24 quadros de conteúdos e habilidades, organizados bimestralmente, ou seja, uma explícita ordenação.

Nesse sentido, faz-se necessário sublinhar a ideia de Deleuze & Guattari, que traz a metáfora do rizoma, fazendo remeter às múltiplas conexões, encontrando-se sempre ao meio, e sobretudo seu princípio de ruptura de hierarquização, que se opõe à arborificação. Assim sendo, entende-se que qualquer tentativa de ordenar, fechar e ou determinar, como a situação apontada sobre quadros de conteúdos e habilidades a serem seguidos, seria levar à morte do rizoma:

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

A política curricular do Estado de São Paulo segue na perspectiva de “saber-árvore”. Desse modo, observam-se as contradições entre o Currículo de Arte e a política curricular que o circundou. As altas prescrições do texto curricular, a organização de quadros de conteúdos a serem seguidos bimestralmente, o foco nas habilidades e competências da escrita, leitura e as avaliações externas, são elementos que certamente levam ao declínio e à morte do rizoma. O currículo de Arte como rizomático, seria uma utopia diante de um sistema escolar arraigado na pedagogia da ordem? Há frestas para reconectar os rizomas neste terreno?

Essa força pode ser restabelecida pelos platôs, perpassando pelas fendas. De acordo com Deleuze & Guattari, o platô pode ser abandonado, pode ser lido de diversas maneiras. Ele consiste em zonas de intensidade e, todavia, designa-se platô em “toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma”.⁴⁹

Será que as possibilidades de recomeço, de invenção, das conexões do platô por outras hastes, em outras palavras, o ressurgimento de um pensamento rizomático, puderam ser percebidos pelas professoras e pelos professores de Arte da Rede Estadual de Ensino? Na tentativa de encontrar uma indicação para a indagação, leva-se a problematizar como

⁴⁹ DELEUZE; GUATTARI, Op.cit., p. 32.

promover um currículo rizomático na mesma ambiência de uma estrutura de “ordem” arraigada no subjetivo escolar.

Convém ressaltar que o documento curricular de Arte indicava também uma outra organização, por exemplo, no Ensino Fundamental II: a cada bimestre seriam tratados dois territórios da Arte & Cultura, sendo que um deles se tornaria o foco principal e o outro dispararia uma conexão para o bimestre seguinte.⁵⁰

Essa mesma condução deveria ocorrer no Ensino Médio, mas em de dois territórios, seriam três em cada bimestre, convidando o jovem estudante “a olhar o próprio contexto, a cidade e a escola, proponho intervenções, desenvolvendo poéticas em projetos individuais e coletivos, realizando festivais, mostras, exposições, etc.”⁵¹

Desse modo, observa-se que a indicação de focalizar um território e possibilitar que estabeleça as conexões para outros territórios, pensa-se acerca dos platôs no rizoma. Diante deste contexto, é possível estabelecer uma analogia entre as estações de metrô e o processo cartográfico. Desse modo, as estações seriam os territórios, e o “entre” (espaço), os trilhos permitindo o movimento do platô, ou seja, o deslocamento e a pausa que ocorrem para que haja a interligação ou mesmo a baldeação de uma estação a outra (de um território para outro); pode-se remeter metaforicamente ao conceito de platô.

Retomando a questão dos quadros que determinam conteúdos e habilidades para cada bimestre e série/ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, isso culminou numa questão que vai na contramão do pensamento rizomático, o qual se opõe à ordem e a hierarquização. Quando há um quadro de conteúdos determinados, isso indica explicitamente uma ordenação, sustentado na pedagogia da ordem, mas como não deixar o conceito do rizoma morrer? Pela pedagogia do caos? É possível um pensamento curricular rizomático? Por onde adentrar, e como enxergar as frestas? Como romper a ordem?

Acredita-se que o processo de formação continuada para o Currículo de Arte se tornaria primordial para se debruçar nesse conceito deleuziano, inclusive para questionar esses aspectos contraditórios. Por que não houve uma formação mais íntima, ou seja, mais próxima para os (as) docentes de Arte da Rede Estadual?

Buscou-se diligenciar, durante essa seção, pontos que pudessem conduzir a essas reflexões, a fim de compreender as narrativas do texto curricular, bem como os elementos do

⁵⁰ SÃO PAULO, op.cit., p. 196.

⁵¹ Ibidem, p. 196.

referencial teórico que o sustenta, sobretudo ao pensamento curricular de Arte e o modo como isso foi (des)organizado no material curricular.

1.4.3 Interdisciplinaridade ou polivalência? Entendimentos e Descompassos

Havia em um movimento da Equipe de Arte da CENP, antes da vinda da Proposta Curricular de Arte, a intencionalidade e esboços para uma elaboração de um currículo de Arte, que estava embrionário e partia de uma concepção das linguagens artísticas, de modo a serem trabalhadas separadamente, muito parecido com que já vinha sendo articulado nos Anos Iniciais (Ciclo I), em que cada bimestre era tratado uma linguagem. Esse processo curricular foi interrompido após a chegada do Programa SPFE.

Essa divisão das linguagens artísticas por bimestre remete a uma polivalência no ensino de Arte, aspecto da polivalência tão debatido nas décadas de 1970 e 1980, e que ainda não está superado, sobretudo nas atuais discussões e políticas postas para o componente curricular de Arte.

Barbosa (2008) afirma que desde a década de 1970 a questão da polivalência consiste em um professor ser obrigado a ensinar música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico, tudo junto, da quinta série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (BARBOSA, 2008, p. 24).

A autora ainda reforça que a polivalência não é interdisciplinaridade, e defende a relação dos conhecimentos específicos em arte numa perspectiva interdisciplinar. Também menciona sobre a arte contemporânea como interdisciplinar, ou seja, pessoas com competências específicas interagem com outras pessoas, transcendem limites, criando e estabelecendo diálogos.⁵²

Nessa direção, as autoras do Currículo de Arte Rizomático, Martins (2019), no artigo intitulado “Buscar por respostas na própria arte?”, fazem uma menção em nota de rodapé, enfatizando: “tentamos trazer um pensamento rizomático transposto para o ensino de arte em materiais educativos” e asseveram que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o seu

⁵² Ibidem, p. 24.

caráter interdisciplinar foi sufocado pela visão polivalente da Secretaria Estadual de Educação” (MARTINS, 2019, p. 163).

Desse modo, opondo-se à ideia de uma divisão por linguagens, o texto curricular indicava um trabalho interdisciplinar a partir da formação da linguagem artística específica da (o) docente, portanto a Proposta Curricular de Arte e do Currículo de Arte pontuava o seguinte: “os conteúdos traçados no presente Currículo serão estudados com ênfase na linguagem artística da formação do professor, sendo as demais linguagens apresentadas contempladas no processo educativo durante o ano letivo” (SÃO PAULO, 2011, p. 197).

A relação e interação com as outras linguagens artísticas tinha como ponto de partida a linguagem de formação do (a) docente, e por meio das proposições da nutrição estética poderia vir a tornar-se uma estratégia viável das relações de linguagens, na tentativa de superar a visão polivalente no ensino de Arte, uma vez que a maioria dos (as) docentes de Arte são formados (as) em Artes Visuais e na antiga Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, e não há na Rede Estadual um(a) profissional para cada linguagem, e sim, um (a) único (a) docente que tem que trabalhar as quatro linguagens.

Sendo assim, o (a) docente de Arte, na nutrição estética, partindo da sua linguagem de formação, poderia estabelecer uma articulação com as demais linguagens da arte. Essa orientação leva em conta o respeito à formação específica do (a) docente e também garantia aos estudantes a oportunidade de acessar as demais linguagens da arte. Mas isso ficou entendido e esclarecido para os (as) docentes? Descompassos e ruídos na implementação desse Currículo geraram um desentendimento dessa possibilidade, além de uma forte narrativa de insistência em trabalhar o Currículo de Arte de maneira linear.

Como é sabido, a arte tem essa possibilidade que permite ao múltiplo, híbrido, integração, porém deve-se observar também que os conhecimentos da arte, embora se relacionem e articulem, são áreas e epistemologias específicas. Essa questão encontra-se muito presente na arte contemporânea, que apresenta esses conhecimentos em diálogo.

No entanto, o sufocamento por uma visão polivalente torna-se mais visível no Currículo Paulista; embora não seja objeto desta pesquisa, constata-se a divisão das linguagens artísticas por bimestre, respectivamente sendo: 1º bimestre (Música), 2º bimestre (Dança), 3º bimestre (Teatro) e 4º bimestre (Artes Visuais). Como se pode notar, essa divisão denota explicitamente uma polivalência no ensino de Arte, e essa fragmentação pode levar a um trabalho superficial na linguagem.

1.4.4 Caderno do Professor e Caderno do Aluno: Possibilidades e implicações

Os conhecidos Caderno do Professor e o Caderno do Aluno foram materiais tidos como complementares e de apoio ao Currículo Oficial, mas na carta do Secretário, destinada aos professores, anexa ao Caderno do Professor, havia a seguinte afirmação sobre o material:

É de fundamental importância para a Pasta, que despende, neste programa, seus maiores esforços ao **intensificar a avaliação e monitoramento** da utilização dos diferentes materiais de apoio à implantação do currículo e ao empregar o Caderno nas ações de formação de professores e gestores da rede de ensino [grifo nosso] (SÃO PAULO, 2014, p. 3).

Percebe-se que, concomitantemente à afirmação que se tratava de um material de apoio, havia também a existência de um monitoramento da utilização desses materiais, levando a entender que seu uso seria uma ação compulsória. De fato, na maioria das unidades escolares, o discurso não era um material de apoio e sim uma obrigatoriedade dos Cadernos, em muitos dos casos sendo fiscalizada a sua utilização, inclusive se estavam sendo usados na íntegra.

Com essa introdução sobre a intencionalidade dos Cadernos, faz-se necessário discorrer como o Caderno do Professor de Arte foi composto. O respectivo texto do próprio caderno de Arte, indicava que “na composição do Caderno do Professor de Arte, cada volume tem como ênfase de estudo conceitos e conteúdos da Arte que são vistos em conexão com diferentes territórios” (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Nessa direção o respectivo Caderno do Professor trazia três processos (triade) para adentrar nos caminhos do pensamento curricular, sendo respectivamente:

- Proposição para sondagem: seção composta por imagens e composições artísticas relacionadas ao tema e as linguagens artísticas. O texto do documento destacava o seguinte: “Ao professor, a escuta da conversa dos alunos possibilita planejar o encaminhamento das Situações de Aprendizagem sugeridas”.⁵³
- Situações de Aprendizagem: abordam e indagam sobre questões da arte. O documento indicava que as situações de aprendizagem “problematizam os conceitos e o conteúdo da Arte do ponto de vista dos territórios abordados e no contexto particular de cada uma das linguagens artísticas”⁵⁴

⁵³ Ibidem, p. 7

⁵⁴ Ibidem, p. 7

- Nutrição estética: uma conversa, um aprofundamento e retomada de conceitos da arte, no sentido de ampliação de repertório, ou seja, um “alimentar-se” esteticamente. O documento, por sua vez, indicava também “[...]a Nutrição estética para explorar com mais profundidade, às imagens e ideias contidas nas proposições apresentadas os conceitos enfocados nas linguagens artísticas”.⁵⁵

Esses respectivos processos educativos se dialogavam, sendo articulados por meio da metodologia e estratégias do pensamento curricular. Havia também uma indicação aos docentes o uso do Diário de Bordo⁵⁶ para o registro do percurso vivenciado, podendo contribuir para a avaliação e para um espaço reflexivo da prática educativa. O caderno do Professor, apresentava na maior parte das suas imagens produções artísticas contemporâneas nas mais diversas linguagens da arte, e partia da ideia de conceito para adentrar nos territórios da arte e investigar possibilidades e saberes. Por que a arte contemporânea causou tanto medo e distanciamento dos docentes? Houve falas como “o currículo é só arte contemporânea”. é importante considerar que além do impacto da chegada dos Cadernos, via-se uma política administrativa de currículo, em que saberes docentes não foram considerados e uma construção sobre o que ensinar em arte, advinda de uma decisão unilateral, gerando determinadas angústias.

Levando em consideração todas as questões percorridas, o Caderno do Professor foi um instrumento que pôde contribuir para que o (a) docente pudesse enxergar frestas e possibilidades para reinvenção. Mesmo diante da alta prescrição do respectivo material, as vivências e olhares dos (as) docentes, de algum modo, puderam encontrar os conceitos para o ensino de Arte, através da perspectiva contemporânea da arte.

Contudo, diante desse contexto, Souza (2006) faz uma afirmação de suma importância: “as orientações curriculares, para serem eficientes, devem se constituir em textos que falam diretamente ao professor, na linguagem que ele entenda, e que contenha articulações com sua prática” (SOUZA, 2006, p. 219).

Será que os (as) docentes entenderam o conceito de ensino de Arte no currículo, bem como o Caderno do Professor como um mapa de territórios, podendo construir diversas rotas

⁵⁵ Ibidem, p. 8

⁵⁶ Diário de Bordo é um instrumento de registro de acontecimentos, percurso, reflexões, recondução de rotas, conversas, desenhos, fotografias, um conjunto de elementos que evidenciam momentos da teoria e prática.

e itinerários, por meio da ideia do rizoma? As possíveis falhas na formação e capacitação de professores tornam-se uma explicação para tantos ruídos sobre esse Currículo de Arte.

O Caderno de Arte para estudantes, conhecido como o Caderno do Aluno, criado em 2009, organizado por séries e bimestres, teve sua concepção entendida pelas autoras como um instrumento para propor a mediação cultural, um caderno que compunha um portfólio, visando os percursos de registros poéticos e processos artísticos vivenciados, marcas pessoais ao longo do período letivo. Contendo inúmeras imagens, na sua maioria produções da arte contemporânea, as mesmas imagens estavam também presentes no material do professor. O Caderno do Aluno foi composto, respectivamente, por (i) O que eu penso sobre Arte?; (ii) Ação Expressiva; (iii) Apreciação; (iv) Pesquisa de Campo; (v) Pesquisa individual e/ou em grupo; (vi) Lição de Casa; (vii) Você aprendeu?; (viii) Aprendendo a aprender; e (ix) Para saber mais. Havia também a seção da Nutrição estética no Caderno do Aluno, justamente para propor uma conexão entre as linguagens artísticas e o conceito trabalhado.

Assim sendo, Torres e Martins (2010) afirmam que o conceito de nutrição estética parece não ter sido compreendido pelos alunos e professores, e, nesse mesmo estudo, uma pesquisa com coleta destes Cadernos visava investigar os impactos do Caderno do Aluno e as possíveis fendas para Arte e Cultura, publicada no artigo intitulado “Arte no Caderno do Aluno para as Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo: Fendas de acesso para Arte e Cultura?”. No estudo, os autores analisaram as inquietações encontradas nos registros, e explicitam que “os cadernos operam uma desterritorialização, um deslocamento dos clichês” (TORRES; MARTINS, 2010, p. 747), e ainda apontam que “o novo, o estranho, o inusitado presentes nos Cadernos promovem também um desconforto que alunos e professores gostariam de ver afastados, isso faz com que recorram a textos explicativos das imagens e demais propostas”.⁵⁷

Desse modo, embora os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno viessem de uma política curricular que não considerou a participação dos professores no processo de elaboração, o material de Arte abriu linhas de fuga, algumas frestas e possibilidades para reinvenção; as falhas na formação, a complexidade da literatura que compunha o pensamento curricular, em que docentes não o conheciam, e sobretudo a unilateralidade, comprometeram de modo significativo o entendimento dos conceitos de Arte, dos quais partiam do contemporâneo e dos territórios da Arte e Cultura. Toda a angústia, vinda dos (as)

⁵⁷ Ibidem, p. 748

professores (as) de Arte, estão ligadas às carências na sua formação inicial, dos resquícios históricos no ensino de Arte e sobretudo das falhas na política de formação. O impacto de um material que não teve a identidade da docência marcada em seus textos e páginas gerou um distanciamento e não pertencimento.

1.5 Abordagem Triangular e o PCN de Arte - Base para a metodologia do Currículo de Arte Rizomático

O Currículo de Arte declara que, metodologicamente, está de acordo com os PCN de Arte, articulado aos três eixos metodológicos: criação/produção em arte, o fazer artístico; fruição estética, apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado, leitura, crítica e a reflexão: a arte como produto da história e da multiplicidade de culturas (SÃO PAULO, 2011, p.197).

Ainda declara que esses três eixos metodológicos referem-se à proposta triangular⁵⁸ de Ana Mae Barbosa e que os respectivos articulam e fundamentam filosoficamente a ideia de territórios da Arte e Cultura.⁵⁹

É importante destacar a relevância do papel político da pesquisadora Ana Mae, frente a luta pela garantia da Arte/Educação, e sobretudo fundamentar o conhecimento dentro desse campo de atuação. Foi consultora dos PCNs, participou ativamente para inserção da Arte na LDB e fortaleceu o movimento por meio da Associação dos Arte/Educadores de São Paulo (AAESP) e da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB).

A abordagem triangular, concebida como abordagem na década de 2000, passou por duas fases anteriores, a primeira como metodologia e a outra como proposta triangular. Seus estudos demarcaram o ensino de Arte numa perspectiva pós-moderna. A expressão pós-moderna está longe de assumir um consenso diante as diversas teorias filosóficas de sociedade, mas o respectivo termo “pós-moderno” no campo da arte/educação brasileira indicou a inserção de imagens, das múltiplas culturas, da visualidade, por meio de ações, como fazer artístico, leitura e contextualização da obra de arte, paradigma que teve seu início a partir da década de 1980, em que visava superar as tendências tecnicistas e da livre

⁵⁸ O texto curricular usou a expressão “proposta triangular” e não “abordagem triangular”. Acredita-se que isso se deu devido ao termo abordagem aparecer em publicação somente em 2010..

⁵⁹ Ibidem, p. 197

expressão, das quais são concepções históricas arraigadas no ensino das artes. Elementos como a criatividade e a expressão genuína da criança/sujeito foram contestadas pela Arte/Educação pós-modernista, a qual parte do multiculturalismo e da relação entre arte e cultura. De acordo com Barbosa (2011), a principal influência epistemológica para a Arte/Educação pós-moderna brasileira foi o *Critical Studies*⁶⁰, no entanto, a influência das *Escuelas al Aire Libre* e o *Discipline Based Art Education* (DBAE) também incidiu na abordagem triangular.

Assim sendo, Rizzi (2011) afirma que a abordagem triangular congrega a construção do conhecimento em arte, a partir do cruzamento entre experimentação, codificação e informação (RIZZI, 2011, p. 337). A autora ainda indica que a articulação das ações fazer, apreciar e contextualizar não é um procedimento hierárquico entre as combinações das várias ações e apresenta as mesmas, de modo que seja possível abordá-las nas quatro linguagens da arte (teatro, dança, música e artes visuais).⁶¹ Portanto, as ações que compõem a abordagem triangular, embora pensada inicialmente no campo das artes visuais, também podem ser experimentadas nas demais linguagens artísticas.

Ao falar-se da abordagem triangular, certamente um marcador histórico, remete-se às lutas enfrentadas, para que a arte fosse considerada área de conhecimento dentro das escolas. Após a redemocratização do país, no início da década de 1980, na direção de políticas democráticas, o grande marco foi a Constituição Federal de 1988, bem como as discussões sobre a Lei de Diretrizes de Bases para Educação, que, mesmo iniciadas nesse período, somente se constituíram enquanto lei no ano de 1996, a conhecida lei 9.394/96.

O marco para Arte/Educação se materializou no art. 26º da LDB, que instituiu o ensino de Arte como componente curricular obrigatório, deixando de ser considerada uma atividade e passando a ser uma disciplina da educação básica nos currículos escolares.

Após o avanço da legislação escolar para o país, a construção dos PCNs (1997) vinha ao encontro de uma demanda no âmbito educacional. Em Arte, o documento enfatiza as ações da abordagem triangular, usando, no entanto, outras nomenclaturas, tais como produção, fruição e reflexão. Barbosa (2011, p. 15) afirma que “a nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (produção), Leitura da Obra de Arte e

⁶⁰ Critical Studie é uma manifestação pós-moderna inglesa no ensino de arte, a arte abordada como expressão e como cultura (BARBOSA, 1998, p. 34).

⁶¹ Ibidem, p.338-9.

Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da primeira à quarta séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (quinta a oitava série).” a autora se contrapõe a essas mudanças e faz críticas ao documento e declara que o PCN não surtiu efeito e ainda veio numa direção a apresentar uma novidade e receita para salvar a educação, desconsiderando todo trabalho da experiência educacional brasileira.

É importante dar destaque aos ruídos e aos entendimentos equivocados da abordagem triangular, resumidas em “releituras” como reprodução de obras de arte nas aulas de Arte, ou seja, o uso incorreto do termo releitura para realizar cópias. Leituras e apropriações da maneira equivocada levam ao sufocamento de uma perspectiva significativa para o processo de ensino-aprendizagem em Arte. No entanto, muitas pesquisas mostram práticas bem sucedidas com a inserção da abordagem, tendo em vista os estudos culturais e o multiculturalismo crítico que adentraram na Arte/Educação contemporânea.

Destaca-se a necessidade de considerar toda bagagem histórica da Arte/Educação, no sentido de resgatar elementos para contextualizar, problematizar e debater, sobretudo as questões metodológicas que perpassam a história da Arte/Educação modernista e pós-modernista. Pois até hoje se veem práticas do ensino de Arte incrustadas de elementos do tecnicismo e da livre expressão, aspectos que ainda insistem rondar o ensino de Arte devido ao descompasso entre formação acadêmica e a política de formação docente.

Voltando ao Currículo de Arte Rizomático o mesmo apresentou no material curricular do caderno do professor por meio dos territórios da arte um movimento que remete ao que Barbosa (2014) chamou de movimento zigue-zague na abordagem triangular, em que as ações não seguem uma ordenação ou mesmo uma sequência, elas podem se entrelaçar, respectivamente:

O processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO \FAZER/ CONTEXTO \VER OU VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR \ VER/CONTEXTUALIZAR.

Assim, o contexto se torna mediador e propositor dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador (BARBOSA, 2014, p. XXXIII).

Nas situações de aprendizagem presentes no Caderno, as proposições correspondiam entre “movendo a apreciação”, “ação expressiva”, “o que penso sobre arte?” e a “nutrição estética”. Todas as ações se relacionam com a contextualização, desse modo, a depender da situação de aprendizagem, e vinham em diferentes posições/caminhos. É possível observar que essas ações da abordagem triangular evidentemente serviram de inspiração ao Currículo

de Arte, porém ampliam as ações pelos territórios da Arte e Cultura, as quais perpassam ao campo da estesia, sobretudo abordando outros sentidos e dimensões do ensino de Arte.

Com a arte contemporânea abrindo frestas para acessar múltiplos sentidos, ela foi um grande disparador para problematizar o que se entendia como ensino de Arte. Acredita-se que foi nesse momento que arte/educadores viram a necessidade de repensarem o que estavam ensinando nas aulas de Arte. Uma história da Arte em linha do tempo? Ou arte contemporânea como conteúdo? Por que a arte contemporânea incomodou? Os resquícios históricos da Educação Artística, bastante robustos no ensino de Arte, ainda reverberam fortemente na prática docente.

CAPÍTULO 2. A ARTE CONTEMPORÂNEA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

*“As coisas têm peso, massa, volume, tamanho
Tempo, forma, cor, posição, textura, duração
Densidade, cheiro, valor, consistência
Profundidade, contorno, temperatura
Função, aparência, preço, destino, idade, sentido
As coisas não têm paz”
ARNALDO ANTUNES ⁶²*

Discorrer sobre a arte contemporânea e sobretudo as interfaces com a área da educação e currículo é uma tarefa bastante complexa, hercúlea, e ao mesmo tempo pertinente, pois, muitas vezes, tais relações parecem ser antagônicas.

Como sabido, a arte é uma área do conhecimento, com múltiplos percursos de concepção. Assim sendo, a arte contemporânea é geralmente encarada como um tipo de arte difícil, complexa, incompreensível, de aspectos possivelmente relacionados a um entendimento de arte pautados por elementos como contemplação, sublimação, originalidade, genialidade, constituídos ao longo da história, e que ainda estão impregnados na subjetividade social.

Nessa direção, é necessária a problematização do que é a arte contemporânea, numa direção análoga ao movimento de alinhar, como a própria ação de costurar. Esse gesto, no intuito de estabelecer conexões, permite um diálogo mais fluido e amplo, e principalmente longe de buscar conceitualização e delimitação acerca da amplitude que transita a arte contemporânea.

Farias (2002) sugere que, diante de tantas direções e singularidades que compõem as produções artísticas contemporâneas, a arte contemporânea pode ser entendida como um arquipélago. O autor justifica essa relação e discorre:

Um arquipélago porque cada boa obra engendra uma ilha, com topografia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhante a outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece (FARIAS, 2002, p. 20).

⁶² Trecho do poema e música “As coisas”. Poema pertence ao livro intitulado “As coisas” de autoria do artista brasileiro Arnaldo Antunes com a primeira publicação em 1992 pela Editora Iluminuras.

Sendo assim, observa-se que a analogia feita com o arquipélago demarca uma certa unicidade, e uma multiplicidade da composição contemporânea, seus territórios próprios, a sua fluidez e convergência pelas diversas fronteiras. Cada obra torna-se um mundo, um lugar particular, conectado a tantos outros.

A arte contemporânea rompe com os paradigmas da arte, sobretudo nas questões da ideia de obra, originalidade, autoria e matéria. Segundo Mathias (2015, p. 148), por meio dos estudos realizados pela pesquisadora Martha Buskirk, a arte contemporânea apresenta uma concepção em que a obra não corresponde, necessariamente, a um objeto material. Ainda complementa: “uma das principais características do que se chama arte contemporânea [é] a multiplicidade e heterogeneidade de materiais e meios que podem constituir um trabalho artístico”.⁶³ A afirmação pontua a ideia de obra para além de um objeto, pois na arte contemporânea o conceito de obra passa a transitar em ações e contextos.

O conceito de obra é colocado em xeque, bem como a ideia de objeto material, em que a constituição da “obra” contempla múltiplos procedimentos. A tradição que carrega a palavra “obra” inserida numa concepção de aura, sublimação, unicidade, passa a ser contestada e ressignificada através de uma ruptura paradigmática empreendida pela arte contemporânea.

De acordo com Favaretto (2018)⁶⁴, a arte contemporânea reelabora os limites da arte moderna, preocupando-se com o irrepresentável e que seu cerne está na reflexão de si mesma, ou seja, pensar arte pela arte, constituindo-se em reflexividade sobre os aspectos da cultura, da ciência, das experiências humanas. Desse modo, a relação do espectador/participante passa exigir uma posição perante a obra, levando a reafirmar seu caráter reflexivo.

O autor ainda designa as obras contemporâneas usando a expressão de coisas, opondo-se ao termo de “obra” que, por sua vez, remete à ideia de unicidade, e por fim conclui que a arte contemporânea está na categoria de interpelação, indagar, questionar, caminhando para o estado de dúvida.

A percepção de Favaretto sobre o termo obra está ligada à expressão “coisas”, que converge de alguma forma com a produção do poema/canção “As Coisas”, de Arnaldo Antunes, versos que inauguram esse capítulo. A composição indica que as coisas estão

⁶³ Ibidem, p. 148.

⁶⁴ Entrevista “O resto, o rastro e a arte na contemporaneidade”, com Prof. Dr. Celso Favaretto (FFLCH/USP) realizada pela publicação independente “Cultura no Divã”. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.culturanodiva.com/o-resto-o-rastro-e-arte-na-contemporaneidade/> Acesso em 12 nov. 2021.

desassossegadas e carregadas de estética e materialidade, e nesse movimento, hipoteticamente leva-se a reelaboração do respectivo termo “obra de arte”.

Sendo assim, a arte contemporânea interroga e não traz verdades e interpretações, emergindo seu estado de ambivalência e indeterminação. Essa relação acontece pelos sentidos, mas a expressão sentido perpassa por vários meandros.

Outro ponto muito comum na discussão sobre a conceituação de arte contemporânea é remetê-la como arte atual. Pergunta-se, é a mesma coisa? Segundo Pessoa (2007), a arte contemporânea não significa arte atual, e sim modos de relacionar e compreender o que seja a própria arte:

A arte contemporânea não significa arte atual, as obras realizadas nos dias de hoje. Como uma caracterização da arte, o contemporâneo, assim como o moderno na arte moderna, não indica a época na qual a obra foi realizada, mas sim a própria história da arte, as características fundamentais de seu processo de realização [...]. O moderno e o contemporâneo na arte indicam, portanto, modalidades de compreender o que seja a própria arte, e não a época em que ela foi realizada (PESSOA, 2007, p. 16).

Percebe-se, um certo equívoco em simplificar a arte contemporânea somente como produções artísticas atuais; seria sim uma arte atual, mas transpassa essa questão, e marca fortemente uma modalidade, uma abordagem que se apropria de elementos que reverberam na maneira de relacionar com a própria arte. A Pop Art e a Arte conceitual são gêneros que surgiram durante o período nomeado de arte moderna, mas que marcaram profundamente a elaboração daquilo que se entende por arte contemporânea.

Desse modo, Pessoa (2007) afirma que a arte contemporânea deixou de buscar uma definição da arte pura e procura atuar no campo dos sentidos, ou seja, a descoberta da verdade consiste no nexos do sentido, e ainda aponta que criar é descobrir sentidos, mostrar possibilidades de o mundo aparecer⁶⁵.

Em convergência ao exposto, Canton (2009b, p. 49) afirma que “a arte contemporânea que surge na continuidade da era moderna se materializa a partir da negociação constante entre arte e vida, vida e arte”.

Essa relação entre arte, vida, ética, estética e a corporeidade, trazida pela autora, dispara uma das principais questões da arte contemporânea, sobretudo no campo da estética, em que se relacionam com o cotidiano, buscando assim problematizá-lo, imbricando também as intenções políticas. Tais aspectos vão ao encontro do que a autora considera a respeito das

⁶⁵ Ibidem, p. 20-1

produções artísticas contemporâneas, as intencionalidades e os agenciamentos que a arte contemporânea traz frente aos acontecimentos e as percepções da vida. A arte contemporânea ocupa-se em tensionar essas questões pelo movimento da investigação de sentidos.

A prática artística passa a assumir-se como um projeto de negociação incessante com os acontecimentos e as percepções da vida, incorporando-a e comentando-a em suas grandezas e pequenezas, e seus potenciais de estranhamento, em suas banalidades e seus afetos.⁶⁶

Talvez, por a arte contemporânea se relacionar tanto com a vida, escancara as confusões daquilo que é considerado arte, o subjetivo social construído ao entorno direciona-se para uma ideia do sublime, de uma estética do belo, e pelo fator de a obra de arte conter um espectro genuíno, portando elementos da tradição Iluminista que ainda circulam pelo imaginário.

Quem nunca ouviu a seguinte afirmação “Isso é arte? Até eu faço isso!”. Partindo dessa afirmação, é possível perceber em Cocchiarale (2006) as implicações históricas da imbricação entre arte a contemporânea e a vida.

Habituo-nos a pensar que a arte é uma coisa muito diferente da vida dela separada pela moldura e pelo pedestal. Aliás, a arte foi mesmo isso durante a maior parte de sua história, pelos menos desde a Renascença. A ideia de uma arte que se confunda com a vida é muito difícil de assimilar porque nossos repertórios ainda são informados por muitos traços conservadores, alguns deles pré-modernos (COCCHIARALE, 2006, p. 67).

Como dito inicialmente, a intenção não era apresentar uma explicação categórica sobre a arte contemporânea, e tampouco esgotar sobre a temática, porém é de suma importância destacar alguns aspectos que levam a situar um pouco sobre a tentativa de conceitualização da arte contemporânea, se é que assim se possa firmar uma possível conceituação. Sua amplitude e contradições levam à queda dessa tentativa, mas a vida em sua dimensão política, estética, psicológica, social, e tantos outros desdobramentos vão abarcar a produção artística contemporânea constituindo sentidos, em sua ampla significação direcionando a composição desse território no qual se encontra a arte contemporânea.

A arte contemporânea se constitui na negociação entre arte e vida e vice versa. Canton (2009a, p. 15) assevera que a arte contemporânea frente à complexidade do cenário atual reflete as atitudes sociopolíticas relacionadas com questões da realidade, e ainda enfatiza que a arte contemporânea, tendo sido tratada com frequência pelo conceito de micropolítica, “[é]

⁶⁶ Ibidem, p. 23

uma atitude focada nas questões mais específicas e cotidianas, como o gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à moradia, a ecologia, enfim, tudo aquilo que nos diz respeito e nos faz viver em sociedade”.

Desse modo, as micropolíticas advindas do conceito foucaultiano são entendidas como mecanismo de forças existentes no espectro social, de modo a construírem subjetivações para o controle, mas é também por meio das mesmas as possibilidades de contestação e resistência.

Percebe-se que, nesse imbricamento, pode-se abrir espaço para a investigação das materialidades, das observações e dos questionamentos pelas estéticas do cotidiano, interrogar a ideia objeto e não-objeto, contestar o sistema da arte (autoria, espaços, originalidade) – esses são substancialmente pontos importantes que levam a uma legitimação daquilo que se procura chamar de arte contemporânea. Aspectos que, sem dúvidas, nesse movimento de contradições, instabilidades, irrupções e relações de poder indicam aproximações a uma modalidade de (re)pensar a arte.

É importante destacar que há uma complexidade sobre o contemporâneo por todo o campo da arte e pelas suas linguagens, seja nas suas contradições, nas convergências, em suas epistemologias específicas, na indagação do conhecimento especializado, nos hibridismos, enfim, não serão tratados aqui, mas destaca-se a complexidade do termo contemporâneo pelos territórios da arte.

A partir desse lugar complexo da arte contemporânea percorrido acima é possível dialogar com a educação e currículo? Por que a arte contemporânea é tão desconcertante para tantos docentes? Há convergências entre a arte contemporânea e a escola? Existem mais distâncias ou aproximações? São tantas indagações que talvez não seja possível adentrar em todas elas numa única pesquisa, mas o Currículo de Arte da Rede Estadual de São Paulo, vigente entre 2010 a 2018, trouxe, para além de uma proposta metodológica para o ensino de Arte, um conjunto de composições artísticas contemporâneas, as quais propunham diálogos, aproximações, relações para pensar o conhecimento da arte na perspectiva contemporânea. Assim sendo, Mônica Oliveira (2015), destaca a importância da arte contemporânea nas aprendizagens dos estudantes.

A arte contemporânea proporciona aos estudantes situações diversificadas e pode causar o “estranhamento” capaz de os levar a refletir sobre a arte, sobre o mundo e sobre o seu papel na sociedade. Trabalhar com a arte contemporânea é promover também um contacto mais direto com a realidade, mais próximo do tempo e do

espaço dos estudantes. Produções artísticas contemporâneas abrangem a percepção⁶⁷ das relações de espaço, tempo, materiais e corpo da obra, o que muitas vezes envolve também o corpo dos espectadores (OLIVEIRA, 2015, p.32).

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Freitag (2008, p. 16) explicam que

a relevância da arte contemporânea no Ensino de Arte se deve a sua forma de manifestação, suas linguagens, meios e conceitos que impulsionam o diálogo, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação, sobre o mundo em que vivem.

Destarte, a arte contemporânea está imbricada na cultura contemporânea. Desse modo, o ensino de Arte pós-moderno⁶⁸ se pauta na interculturalidade e na dimensão social, inclusive nas suas contradições, que por sua vez estão inseridas nos conflitos e crises entre sujeito e sociedade.

As subjetividades e a realidade culminam em aspectos políticos que atravessam a vivência e os modos de agir e de se relacionar através de espaço instável, mutável e contraditório, possibilitando colocar luz a criticidade em torno de amplas injustiças sociais.

Desse modo, a relação da arte contemporânea e a realidade aproximam discussões e reflexões sobre o entorno, os sujeitos, as contradições, os atravessamentos, possibilitando uma abertura para os conhecimentos interdisciplinares. Tendo em vista essa dimensão da arte contemporânea, como ela incide no currículo e na educação?

Barbosa (2008) aponta que a arte contemporânea deve estar presente no currículo de Arte pela interdisciplinaridade, aspecto defendido desde a década de 1980, deixando enfatizado que a interdisciplinaridade não é polivalência. A autora afirma também que

Agora, a arte contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada um seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos. São exemplos o *happening*, a *performance*, a *body art*, a arte ambiental, a *vídeo art*, a arte computacional, as instalações, a arte na *web*, etc. (p. 24).

Como é próprio da arte, as manifestações artísticas contemporâneas apresentam um movimento de inter-relação, o hibridismo, a interdisciplinaridade, porém ainda se sustenta em aspectos do saber disciplinar, e mesmo havendo conexões das diversas áreas é possível perceber as epistemologias específicas de cada linguagem e as complexidades do

⁶⁷ Em Portugal a forma usada para essas palavras (percepção e espectadores) corresponde como aparece na citação: percepção; espectadores.

⁶⁸ Pós-moderno é conceito amplo, contraditório e complexo que tange múltiplos significados, no entanto, no âmbito da Arte/Educação, isso se estabelece na pluralidade levando em consideração os aspectos sociais e culturais (EFLAND, 2005, p. 173-88).

conhecimento pelas artes. A arte contemporânea não se insere como algo meramente pragmático e tampouco uma tentativa de superação do moderno.

O contemporâneo coloca em tempestade vários fatores e aspectos que pairam a ideia de arte e, diante disso, a questão latente que ele incita é: O que é arte? Uma pergunta um tanto ampla e cheia de ruídos. Agora, como isso se insere no contexto escolar? Na literatura acadêmica pouco se tem pesquisa a respeito da arte contemporânea na educação e no currículo. A arte contemporânea rompe com o sistema da arte e o indaga, a arte contemporânea se direciona na reflexão e proposição. Nesse sentido, os (as) docentes possuem uma docência em arte que rompe com os modelos tradicionais do ensino de Arte? Percebem as amarras contidas nos sistemas escolares?

Tanto a arte quanto a educação contêm em suas longas historicidades uma bagagem do Iluminismo, carregando a ideia de formar alguém no sentido de prepará-los para uma racionalidade, enaltecer o espírito e moldar para uma civilidade. Elementos como a razão e a emoção norteiam a questão da arte advindos desse ideário. Sendo assim, os resquícios históricos estão empregados em ambas as áreas mencionadas.

Estabelecendo uma analogia com o que afirma Silvio Gallo (2007), a despeito da necessidade da subversão da pedagogia da ordem, seria interessante considerar que a arte contemporânea é um meio de balançar essa “ordem” institucionalizada e instaurar o “caos”, e quando se fala em caos, refere-se às “desaprendizagens”, outros modos de pensar o ensino e a escola, olhar para as subjetividades, provocar estados de dúvidas e contrapor-se àquele lugar de conforto e redentor da verdade absoluta, tensionar o *status quo* presente na educação.

Ao encontro dessa visão vale destacar algumas considerações indicadas pelo Congresso Regional do Insea América Latina 2021⁶⁹, intitulado em Congresso Virtual Frestas e Provocações no ensino e aprendizagem da Arte, em Cusco, Peru, em que um dos temas refere-se às práticas educacionais artísticas e formação de professores, justificada na seguinte afirmativa:

O lugar ocupado pela rebeldia, desobediência de padrões impostos e desaprendizagem como alicerce das práticas pedagógicas contemporâneas, abre

⁶⁹ InSEA refere-se a Sociedade Internacional de Educação pela Arte que, em conjunto com a Universidade Diego Quispe Tito de Cusco, organizaram o Congresso Regional InSEA América Latina, 2021, que aconteceu de 24 a 27 de novembro de 2021.

fissuras nas pedagogias hegemônicas, provocando outras práticas Arte/educação em espaços formais e não formais, e na formação inicial e continuada de professores.⁷⁰

Pensando nessa indicação sobre as práticas educacionais artísticas, o ensino da arte contemporânea pode abrir frestas para uma possível virada de chave na estrutura arraigada de padrões educacionais, propondo um currículo em que a arte contemporânea possa ser provocadora, no sentido de subverter a tal ordem incrustada, e sobretudo desvelar outras possibilidades, cosmovisões, abrindo assim espaço para contestação de uma pedagogia hegemônica.

Sabe-se que a arte não pode ser considerada como uma área subordinada à educação, contudo essa tensão torna-se iminente frente aos paradigmas ainda resistentes que perpassam tanto a ideia de arte como a de educação.

A educação ainda está ancorada sob a empreitada de “iluminar”, buscar trazer respostas absolutas e organizar corpos, ou seja, a pedagogia da ordem ainda se faz muito evidente.

A arte contemporânea busca justamente opor-se a ideia de uma arte pura e sublime construída ao longo da história. A partir daí, indaga-se, há uma educação contemporânea que se relaciona com seus paradigmas iluministas e positivistas de modo a contestá-los? Quais rompimentos a educação ainda carece? Por que a arte contemporânea é vista como um choque na ordem dos espaços escolares? Seria medo da arte contemporânea, ou na verdade, um embate paradigmático entre ambas as áreas? Qual o espaço da arte na educação? Indagações que atravessam práticas, convivência e conflitos entre Arte/Educação.

Desse modo, pensar a arte contemporânea no ensino de Arte não é considerá-la um conjunto de conteúdos e ou um espaço da história da arte a ser ensinado em linha cronológica. Faz-se necessário indagar se o campo amplo que constitui a arte contemporânea se configura da mesma forma quando adentra a educação/ensino de Arte – como isso é percebido e articulado? Há um processo de transposição didática e uma “pedagogização” da arte contemporânea, isso é possível? Qual jogo e linhas de força entre arte contemporânea e a educação?

O Currículo de Arte (2010) propôs territórios e possibilidades de múltiplas cartografias, tendo como disparador conceitos imbricados na/da arte contemporânea. Nos

⁷⁰ Congresso Regional InSEA América Latina. InSEA Cusco. Disponível em: <https://inseacusco.org/br/br/comeco/>. Acesso em 28 nov. 2021.

materiais dos professores e estudantes, as imagens disponíveis foram um avanço no sentido de democratizar o acesso a imagens de arte na sala de aula.

Desse modo, como essas relações foram estabelecidas e vivenciadas, onde esteve a potência da arte contemporânea a provocar fissuras tendo em vista a política educacional que determinaram esses materiais curriculares? A arte contemporânea dentro de um currículo prescritivo, pensada de modo a se reduzir as práticas por meio de uma aquisição de procedimentos técnicos artísticos, seria o mesmo que sufocá-la e esvaziá-la.

De acordo com Thistlewood (2010, p. 114), uma maneira de ensinar arte contemporânea, de forma produtiva, está baseada em conceitos de construção, desconstrução e reconstrução. O autor explica que a ideia de construção se refere à experiência da prática de arte contemporânea, a desconstrução no sentido de abarcar critérios pessoais e da constante reconstrução, que vai conferir novas formas de significação estética.

Essa condução para a construção, desconstrução e reconstrução implica numa docência em que a formação inicial dialogue com esses princípios, os quais irão refletir inteiramente no ensino de Arte. Porém, o que ocorre é que, diante de uma leitura curricular pelo viés conteudista, a arte contemporânea é enxergada como difícil, colocada no campo do não inteligível, distante dos estudantes e docentes, pois a formação inicial da docência em arte ainda reverbera elementos tradicionais e tecnicistas que estão entranhados nas práticas educativas em Arte.

Portanto, há outras dimensões no campo curricular para além do currículo prescritivo; as práticas docentes se constituem como currículo em ação, assim qualquer documento normativo não dá conta de efetivar uma prática pedagógica, necessitando assim de políticas de formação docente permanente e a consideração dos saberes docentes.

Na perspectiva do ensino da arte contemporânea, busca-se um (a) professor (a) – propositor (a)- pesquisador(a) com capacidade formativa para esse desafio. Mas por conta da formação inicial e a falta de formação continuada por parte do poder público, o que se nota é um distanciamento da arte contemporânea e uma repetição de práticas de ensino de Arte com vestígios da livre expressão e tecnicista.

Favaretto (2010, p. 228-9) entende que o ensino de Arte ainda encontra-se inserido numa concepção de desenvolvimento e da construção de talento, criatividade e estética da sensibilidade, elementos advindos do ideal de formação do sujeito, portanto, se faz necessário

pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas. Isso implica pensar o deslocamento do sujeito, a elaboração de novas subjetividades, as mudanças no saber, no ensino, bem como a do conceito de arte e das práticas artísticas e dos comportamentos.

O Currículo de Arte do Estado de São Paulo se constituiu substancialmente pelo viés da arte contemporânea, relacionando múltiplos meios e hibridação das linguagens da arte, assim muitos docentes sentiram a necessidade de buscar novos conhecimentos e repensar os aspectos do próprio ensino de Arte, enquanto outros se mantiveram estagnados.

Essas questões vêm ao encontro das afirmações dos autores Thistlewood (2010) e Favaretto (2017) acerca do ensino de Arte e da arte contemporânea: apontam a importância das mudanças nas subjetividades, desse modo a ideia de desconstrução e reconstrução amplia possibilidades de relacionar a arte contemporânea no âmbito educacional.

Em convergência com Favaretto, a arte contemporânea, bem como o ensino de Arte, deve transitar mais na ideia de obscuridade (perguntas, indagações, incertezas) do que nas luzes (esclarecimentos, certezas absolutas, alusão ao Iluminismo). De fato, essa mudança de estado das luzes para a obscuridade seria uma grande virada paradigmática.

Tendo em vista o grande descompasso entre a formação inicial e as necessidades de ensino artístico numa perspectiva do contemporâneo, resultam enormes distanciamentos e possíveis imitações de técnicas que nada propiciam uma investigação e criticidade. O ensino da arte contemporânea não está ligado somente a uma mudança da materialidade, ou apropriação de materiais e ações não convencionais, mas perpassa pela postura da docência, a docência investigativa, desassossegada e desconstruída, no estado de pergunta.

Desse modo, Favaretto (2010) assevera que “a visão do contemporâneo implica a aderência às virtualidades da obscuridade do presente, às perguntas que interpelam o artista, o crítico, o educador e a vida”⁷¹.

Ao se pensar em educação, currículo e a arte contemporânea, essa relação se traduz num intenso jogo disruptivo, de tensão de forças, possibilitando modos de mobilizar possíveis quebras de paradigmas que estão em constantes embates.

Obviamente um material didático não dá conta de propor um ensino de Arte, sobretudo em arte contemporânea, sem levar em consideração a necessidade de uma desconstrução dos paradigmas que rege a profissão docente e ao questionamento das

⁷¹ Ibidem, p. 235

estruturas da ordem escolar. Mesmo assim, são possíveis fendas de acesso, desconstruir o ideário Iluminista incrustado nos sistemas escolares e curriculares e, para isso, buscam-se a insistência, as fissuras, as perguntas, sobretudo o pensamento contemporâneo, como um terreno movediço e instável, que possa colocar tais questões em constantes diálogos.

2.1 Medo da Arte Contemporânea ou do Currículo?

Como disparador dessa seção, traz-se novamente Cocchiarale, autor que problematizou a seguinte expressão “Quem tem medo da arte contemporânea?”; nessa entoada, leva-se a pensar a respeito da arte contemporânea no ensino de Arte. Por que os professores têm tanto medo da arte contemporânea? Quando aqui se fala de arte contemporânea, não é uma tentativa de generalização sobre a área, ao contrário, considera-se a complexidade das múltiplas características que envolve a produção artística contemporânea.

Durante a vigência do Currículo de Arte do Estado de São Paulo, ecoava nas escolas o incômodo por parte de muitos docentes à questão da arte contemporânea presente no material curricular. De acordo com Martins (2011), os territórios da Arte e Cultura sofreram deslizes conceituais por parte da Secretaria de Estado da Educação. Assim sendo, os territórios da Arte e Cultura vinham potencializados pela arte contemporânea, possibilitando abrir fendas para problematizar vários aspectos de se pensar e fazer arte na escola. Por que isso quase não ocorreu?

Como já discorrido no Capítulo 1, os grandes ruídos e as intencionalidades das políticas educacionais, que não levaram em conta a participação docente no processo curricular, grande parte dos (as) docentes não compreenderam o pensamento curricular rizomático e sobretudo se assustaram ao encontrar arte contemporânea nas mais diversas linguagens artísticas nos materiais curriculares de Arte. Que medo foi esse? Talvez daquilo que pudesse provocar algum deslocamento? Da necessidade de permanecerem numa ordem e conforto, pois tudo ressoava como estranho?

Levando em consideração tais indagações, Sabino (2015, p. 168) aponta que, diante de uma vontade pela busca por uma unidade de sentido, parece que a educação encara a arte através da ideia de contenção do caos. Desse modo, rechaça a arte contemporânea do seu espaço, na tentativa de expulsar aquilo que é desconhecido e que não contém um manual de instruções.

Pensando na afirmativa da autora, pode considerar-se que, mais do que o medo da arte contemporânea, percebeu-se também a repulsa, pois é imbuída pelas incertezas, indagações, estranhamentos; a educação e as práticas pedagógicas buscam afastar-se daquilo que não está no campo do esclarecimento, das verdades, da ordem.

Ao se pensar em práticas pedagógicas com arte contemporânea, aquelas que podem direcionar para o afastamento do campo do esclarecimento e das certezas, não basta somente ter boa vontade e agir intuitivamente, embora reafirma-se a urgência de docência propositora e investigativa, mas, para a efetivação disso, faz-se necessário conhecer os signos e códigos da arte contemporânea, considerando-a uma área de estudo múltipla e complexa que vai exigir diversos aprofundamentos, pesquisas e inter-relações.

Desse modo, Cunha (2021, p. 39) nos indica que alguns verbos da arte contemporânea são importantes a fim de elaborar o pensamento pedagógico em Arte, e nesse movimento estariam as ações de desafiar, questionar, criar, desconfiar, descolonizar e pesquisar. Enfim, essa relação da arte contemporânea na prática pedagógica propicia dissidências no espaço escolar.

Por efeito dessas considerações, para os (as) docentes de Arte o maior medo seria a presença da arte contemporânea ou do currículo prescrito? De ambos? Talvez o desconhecido se tenha projetado primeiramente nas páginas dos documentos curriculares. Provavelmente a falta desses verbos indicados por Cunha, na prática docente, geraram medos, distanciamentos e estagnações. A arte contemporânea de algum modo, diante dos princípios políticos curriculares da Rede de Ensino Estadual, foi colocada numa estrutura de competências e habilidades, aspectos que remetem a uma ideia de aquisição para formação pragmática.

Nessa direção, percebe-se que a escola ainda se encontra no território da racionalidade técnica. Contudo, para que uma docência possa enxergar possíveis fissuras de como transgredir, é necessário estabelecer conexões com o processo de investigação e pesquisa, imbricadas na formação inicial e na formação continuada. Observa-se que as políticas educacionais vêm na contramão, desconsiderando o saber docente e colocando-o como uma mera execução de tarefas. E na validação desse aspecto, Arroyo (2013, p. 53) explica que a indiferença com sujeitos é uma característica dos currículos, em que as autorias docentes são negadas e ocultadas.

Perante as constatações que as professoras e os professores de Arte não estavam se relacionando com a arte contemporânea, e que para trabalhar com o Currículo de Arte

necessitava-se desse entrosamento, a CENP, em 2010, proporcionou um curso de formação aos professores coordenadores de Arte de todas as Diretorias de Ensino, intitulado de “Nos territórios da Arte”⁷², que tinha como objetivo explicitar a arte contemporânea, relacionando-a com o conceito do material curricular de Arte.

Constata-se que as formações não foram direcionadas para os professores de Arte que estavam nas escolas, mas aos (as) coordenadores (as) de Arte que tinham como função multiplicar as/ aos docentes. Enfim, muitos ruídos foram gerados, tornando-se uma ação que pouco se voltou às necessidades dos (as) professores (as) de Arte em sala de aula.

Nesse mesmo ano (2010), de acordo o *site* da Secretaria de Educação⁷³, a Rede Estadual ofereceu em parceria com o educativo da 29ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo um curso de formação dos (as) professores (as) intitulado “Tão perto Tão longe - 29ª Bienal de São Paulo: formação de professores em arte contemporânea”⁷⁴. Assim como o Currículo de Arte tinha um foco profundo na apreciação e divulgação da arte contemporânea, o curso propiciou a ampliação desses conhecimentos específicos.

Tal formação, consistiu numa ação que buscou articular teoria e prática, com momentos via plataforma (a distância) e momentos presenciais, de modo que os (as) docentes pudessem se relacionar com a arte contemporânea visando seus desdobramentos também no campo educacional.

Certamente essa formação trouxe alguma contribuição para a atuação da docência com a arte contemporânea. No processo de coletas de dados desta pesquisa, sobre os saberes dos (as) docentes de Arte que serão tratados no último capítulo, o questionário elaborado elenca, dentre outras informações, se o (a) participante chegou a realizar tal curso, tanto na primeira como na sua segunda edição. Embora houvesse um descompasso entre a política curricular do

⁷² A formação “Os territórios da Arte” ocorreu em março de 2010 e foi organizada pela equipe de Arte da CENP, oferecida aos 91 Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico de Arte (PCNP), tendo como objetivo a disseminação aos professores de Arte da Rede o conhecimento sobre a arte contemporânea presente no material curricular de Arte, parte desta formação encontra-se gravada e disponível no *youtube*. Artes Visuais Prof. Dr. Agnaldo Farias. Disponível nos seguintes links: Dia 1 (Parte 1): <https://www.youtube.com/watch?v=DAX5E-R1ghI>; (Parte 2) <https://www.youtube.com/watch?v=DAX5E-R1ghI&t=263s>; Dia 2 (Parte1): <https://www.youtube.com/watch?v=p06-Ezxld-g&t=2275s>; e (Parte 2): <https://www.youtube.com/watch?v=wGBJ6-pF9PI>. Acesso em 28 nov. 2021.

⁷³ Matéria sobre o curso Tão perto Tão longe divulgado no *site* da Secretaria de Estado da educação. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/mais-de-tres-mil-professores-participam-de-curso-de-arte-contemporanea-promovido-pela-bienal/>. Acesso em 01 dez. 2021.

⁷⁴ Vídeo de apresentação do Curso a distância intitulado Tão perto e Tão longe: formação de professores em arte contemporânea, Educativo Bienal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gT3icf3krho>. Acesso em 01 dez. 2021.

Estado e o Currículo de Arte, indicou-se uma outra direção, seu conceito teórico pedagógico, visando uma docência propositora.

Porém, somente o documento curricular de Arte não daria conta dessas transformações, embora o discurso do documento, de algum modo, exerça uma força. No entanto, foi uma situação que se resumiu, em muitos casos, a preenchimentos dos cadernos como se fossem apostilas, tornando-se uma ação mecânica e executora. Ao longo dos anos da sua vigência, considera-se que existiram fissuras, frestas, rompimentos, irrupções, e isso ocorreu a partir dos saberes dos (as) docentes na (des)apropriação do Currículo.

Nesse contexto, destaca-se a pesquisa realizada por Rodrigues (2016), a qual evidencia vários pontos entre a relação dos (as) professores (as) de Arte da Rede Estadual com o Currículo de Arte, porém para discorrer sobre a questão da arte contemporânea presente no Currículo, pontuam-se dois encaminhamentos: a presença massiva da arte contemporânea no respectivo currículo em detrimento da falta de história da arte e a problemática do acesso a esse tipo de arte, aspectos, trazidos pelas professoras e professores participantes da pesquisa da autora. Embora a pesquisa tenha sido realizada em um período que o Currículo de Arte ainda estava vigente, leva-se a perceber os impactos que teve sobre a arte contemporânea, tornando-se um referencial teórico muito importante que dialoga diretamente com o objeto de pesquisa dessa dissertação, que busca compreender essas relações construídas com a arte contemporânea ao longo da vigência do currículo e o ensino de Arte. Os (as) docentes que já trabalhavam com a arte contemporânea e aquelas e aqueles que, a partir das possibilidades do Currículo de Arte, encararam desenvolver uma ação pedagógica mais atrelada às questões do contemporâneo, foram levados (as) assim à pesquisa, uma possível docência investigativa/pesquisadora, porém é necessário trazer à tona a profissão frente às condições funcionais e a constante desvalorização, pois durante esse período da implementação da proposta curricular (2008/2009) e no ano que a mesma foi instituída como Currículo Oficial (2010) ocorreram as maiores greves⁷⁵ da categoria, reivindicações antigas, sobretudo a condições funcionais do trabalho docente. Assim, fica explícito a falácia de que basta a implementação de um currículo “novo” e desconsiderar as problemáticas de formação, de valorização da carreira docente, reajuste salarial e tantas outras demandas em pauta há tantos anos. Não há como dissociar esses aspectos, os quais atravessam o ser docente e toda

⁷⁵ As informações sobre o histórico das mobilizações e greve da categoria estão contidas no site da entidade de classe do magistério paulista, Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP). Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/o-sindicato/historia/>. Acesso em 11 dez. 2021.

mudança curricular, sem refletir e contemplar todas essas questões, certamente passando ao condicionamento do fracasso. Assim sendo, Kramer (1997, p. 21) explica que

Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos - crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral- levando em conta suas necessidades, especificidades e realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória.

Diante dessa afirmação, fica claro o empreendimento político ancorado nos resultados de desempenho, rumo a uma meritocracia institucionalizada por meio das bonificações.

Uma proposta curricular ou um currículo que não abarcam a participação e nem a escuta às necessidades dos seus envolvidos será mais um documento, entre tantos outros, e isso leva ao título dessa seção, no sentido de problematizar os medos para além da arte contemporânea, muito relacionado às falhas na formação inicial dos docentes, bem como os medos/distanciamento do currículo na sua concepção política.

Todas essas questões que perpassam o trabalho docente implicam na sua relação pedagógica, bem como as próprias falhas de uma formação continuada, pois o currículo é uma ação política que deve levar em consideração aspectos de todos os agentes educativos envolvidos.

Retomando os encaminhamentos pontuados acerca da arte contemporânea, faz-se necessário indicar que tais aspectos políticos que atravessam os (as) docentes também os levam a distanciarem-se de uma abordagem metodológica.

Diante desse cenário, o Currículo de Arte e a divulgação da arte contemporânea trouxe aspectos fundamentais para pensar a formação inicial e sobretudo os subjetivos docentes, construídos ao longo da historicidade da Arte/Educação. Acerca da necessidade relatada pela autora, de que professoras e professores buscavam no Currículo por mais história da arte na justificativa que assim o contemporâneo fosse compreendido, Rodrigues (2018, p.185) indaga: “Qual é a arte que queremos e precisamos levar para a escola do século XXI e como vamos levá-la?”

Nesse sentido, retoma-se a afirmação de Cunha (2021) sobre os verbos da arte contemporânea, destacando o verbo descolonizar, para instigar em que tipo a história da arte entra no ensino de Arte: eurocêntrica, branca e masculina? E como reconstruir esses caminhos, por meio de outras histórias, cosmovisões, identidades? Ou seja, com outros modos e possibilidades, nessa direção, encontra-se o pensamento decolonial.

Para isso, docentes necessitam se apropriar de teorias curriculares, para que assim possam problematizar sobretudo a potencialidade da arte contemporânea a discutir questões macro e micropolíticas. A relação com a arte contemporânea pressupõe contatos com seus códigos e signos e, quando isso requer transposição para uma situação didática, no contexto escolar, leva-se a perceber que os elementos e códigos de uma docência propositora são necessários, e para que isso ocorra, evidentemente requer-se uma mudança de paradigma da própria atuação docente, uma atuação que seja investigativa.

Outro ponto em destaque foi sobre a dificuldade ao acesso à arte contemporânea. Docentes que lecionam em cidades do interior dizem que os (as) estudantes não teriam uma experiência com arte contemporânea devido à ausência desse tipo de arte. Interroga-se então, como construímos então esses acessos?

Rodrigues (2018), em conversa com Favaretto, indagando-o sobre a dificuldade dos estudantes de obter uma experiência com arte contemporânea devido a nenhum acesso a esse tipo de arte em localidades distantes a cidade de São Paulo, responde: "Professora, você nunca viu Beethoven tocar, mas nem por isso deixaria de apreciar a 9ª sinfonia, certo?"

A partir dessa resposta, podemos perceber que as construções de acesso cabem também às proposições docentes, ou seja, a própria aula. Obviamente não é somente de responsabilidade da docência oferecer esses acessos culturais, pois isso exige também envolvimento e estímulo político educacional.

Na rede estadual, em 2008, houve a implementação do Programa Cultura é Currículo, o qual possibilitou alguns acessos para outros espaços culturais, como os projetos "Lugares de Aprender: A escola sai da escola", "O cinema vai à escola", e "Escola em cena". O programa, por sua vez, não teve uma continuidade, não se constituindo como uma política pública de acesso permanente, sendo suspenso por meio de justificativas orçamentárias. A ação docente e o respaldo político educacional andam juntos, a falta de interesse político pelo ensino de Arte e suas possibilidades estão cada vez mais visíveis.

Diante dessas considerações, de onde vêm o medo da arte contemporânea na docência de Arte? Seria medo, distanciamento, desconhecimento, ou a falta de políticas educacionais no ensino de Arte? Todos esses apontamentos podem responder de alguma forma as indagações iniciais dessa seção.

Percebe-se que a arte contemporânea no antigo Currículo de Arte do Estado de São Paulo, bem como as questões que atravessam a docência, estavam e ainda estão relacionadas de maneira muito complexa, que perpassam em âmbitos políticos, formativos e sobretudo paradigmáticos.

2.2 A docência propositora: o que isso tem a ver com a arte contemporânea?

Pensar na ideia de proposição de alguma forma evidencia a relação entre obra (objeto) e público e as múltiplas possibilidades que podem se desencadear desses con(tatos) com as composições artísticas, de modo que o (a) participante também se torna a própria obra numa dimensão capaz de abarcar inúmeras percepções e relações no e com o mundo.

Na arte contemporânea, em seus diversos territórios e saberes, o conceito de proposição torna-se o fio condutor dessa experiência estética e poética.

E, pensando que a docência também pode ser propositora, como surge esse pensamento? Segundo Martins e Picosque (2012), essa ideia de professor-propositor (que no registro dessa pesquisa de mestrado buscou-se nomear também como “docência propositora”), foi inspirada pela artista Lygia Clark e pelo artista Hélio Oiticica.

Partindo dessa inspiração, Martins e Picosque (2012, p. 125) explicitam que o respectivo conceito de artista propositor poderia ser aplicado também na docência:

Como Lygia Clark e Hélio Oiticica, para quem é artista é o propositor, a proposta é que professoras/professores façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos mapas de territórios da arte & cultura. Que sejam também propositores. A cartografia é apenas um primeiro acercamento para provocar a experiência com problematizações que deixam em aberto os fazeres do educador, reconvocando “estados de invenção”.

Obviamente, a incitação da ideia de professor (a) – propositor (a) por meio dos Territórios da Arte, apontada pelo Currículo de Arte, foi sufocada pela própria política de controle curricular do Estado de São Paulo, gerando o embate entre a questão da figura da profissão docente como executora/tarefaira (recorrente nas políticas neoliberais de Educação). Com a ideia do professor (a) – propositor (a), esses dois aspectos não cabem no mesmo lugar. O que se gerou na maioria das práticas dos (as) docentes foram reproduções, registros estagnados, incompreensões, preenchimento dos cadernos como se fossem apostilas.

Por que as formações sobre o pensamento curricular de Arte não estavam mais próximas dos (as) docentes em suas salas de aula? Para além das problemáticas e lacunas na formação inicial dos (as) docentes de Arte, também pensa-se de maneira metafórica que faltou acaloramento⁷⁶. A política educacional não estava preocupada com o ensino de Arte, e isso, infelizmente, não é uma novidade no Brasil, basta revisitar a história da Arte/Educação e perceber as questões políticas que a envolvem. Ao longo dessa trajetória houve retrocessos, mas alguns avanços.

Pensar a docência propositora nesse cenário é antes de tudo um ato de resistência na educação. E como afirmam Martins e Picosque (2012), o ato de cartografar leva a provocar experiências e problematizações. É importante considerar que essas ações estão imbricadas no pensar e agir propositivo. Com isso, percebe-se que a docência propositiva e investigativa pode levar a romper com barreiras existentes nas tensões entre políticas curriculares.

E por falar em seguir e caminhar, não se pode deixar de referenciar a ideia das autoras sobre professor-propositor, advinda da obra “Caminhando” de Lygia Clark, em que, por meio do movimento da fita de *Moebius*, possibilitam-se atitudes para diferentes direções tendo como eixo um espaço contínuo. Há uma relação entre o “Caminhando”, os territórios da Arte e Cultura, a cartografia e o conceito de professor-propositor.

A ideia de cartografar, como entendimento desse pensamento curricular, aparece da seguinte maneira no documento curricular como subsídio para implementação do Currículo proposto: “arte como objeto de estudo no contexto escolar, por meio da cartografia, é a ideia que impulsiona os caminhos traçados para o Caderno do Professor e para o Caderno do Aluno” (SÃO PAULO, 2011, p. 197).

Sendo assim, a ideia de professor-propositor no documento curricular é apresentada de modo implícito através de uma breve introdução sobre o conceito de cartografia. Já no material de apoio, o Caderno do Professor explicita melhor a questão do mapa dos Territórios da Arte, como possibilidade de traçar vários caminhos investigativos; para isso, compreende que somente por meio de uma docência propositiva seriam possíveis modos de cartografar.

⁷⁶ Expressão utilizada para referir a ausência de aproximação da equipe de formação do Currículo com os (as) docentes da Rede, no sentido de proporcionar trocas para que essa construção de conceitos ocorresse de maneira conjunta. Currículo se constrói com os saberes das professoras e dos professores, e mesmo o Currículo de Arte contendo um pensamento curricular potente, isso chegou de modo “frio” e esvaziado nas mãos dos (as) docentes de Arte da Rede Estadual, e como é sabido isso está relacionado com a política educacional empreendida e com as estruturas engessadas e arraigadas dos sistemas escolares.

No mais, isso ficou entendido entre as professoras e professores de Arte da Rede Estadual? Um estudo sobre a filosofia que sustenta a ideia dos territórios da arte seria primordial para a formação dos (as) docentes de Arte; assim, tais ideias necessitavam transgredir os documentos curriculares. Houve professores (as) propositores (as) que propiciaram o estudo de arte por meio da cartografia, do mapa rizomático?

Pensar a ideia de currículo rizomático no ensino de Arte com a potencialidade da arte contemporânea permite cartografar o fazer pedagógico, como devir, no diálogo, na invenção, na proposição. Para Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 195), “nesse fazer como invenção, os professores sintam o estado de sujeito da experiência, e, concomitantemente, um sujeito intensivo, um, sujeito das expressões e das invenções”.

Assim sendo, observa-se que as políticas educacionais neoliberais vêm dismantando o saber docente e a autoria da docência está ficando cada vez mais distante frente à precarização da sua formação e das condições funcionais. Pergunta-se, como (re)existir e encontrar caminhos?

Partindo dessa indagação, se a arte contemporânea adentra pelas micropolíticas, a docência também pode agir e resistir nas e pelas micropolíticas dentro de sala de aula. Nessa direção a formação continuada pode ser muito potente para abrir espaços e problematizar o ensino de Arte. A busca por uma docência em arte, na criação, nos processos inventivos, em diálogos, nas potências dos corpos, na participação, se constitui por meio de uma docência propositora.

O próprio Currículo de Arte torna-se dicotômico nesse sentido, vindo de uma política pautada na padronização curricular, sem vozes docentes, mas que propõe no seu conceito uma docência propositora. Percebe-se uma contradição entre política curricular empreendida pela Secretaria de Estado da Educação e os propósitos conceituais do material curricular de Arte.

Em tempos distópicos, a docência passa a exercer a função executora de tarefas cada vez mais sufocantes. No contrapelo, indaga-se, como lutar por uma docência em Arte que seja propositora?

No esperar, através de caminhos, coletivos, frestas, e na convergência com que o mestre Paulo Freire afirmava a prática educativa é um ato político (2001, p. 16)), e, a partir disso, as ações, imbricadas com as micropolíticas que também atravessam o ensino de Arte e Arte/Educação, possibilitam e estabelecem esses fluxos de forças, platôs e deslocamentos.

2.3 Objeto propositor: Da arte contemporânea para a docência

No caminho da docência propositora na relação com a arte contemporânea encontram-se os objetos propositores; o conceito de objeto no campo artístico modifica a ideia sobre o termo de obra de arte, e também estabelece uma dicotomia entre o não-objeto, levando assim ao questionamento sobre o que é ou não arte.

Duchamp, já propunha isso com os *ready made*, apropriação de objetos de modo a ressignificá-los pelos conceitos, rompendo elementos do sistema da arte, como a autoria, originalidade, e até o fazer artístico. Nessa mesma direção, a artista Lygia Clark também, com os objetos relacionais, evidencia a experiência artística nessa interação objeto/participante.

Santana (2009, p. 31) em "Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte", objeto de sua dissertação de mestrado, discorre sobre o jogo como elemento da ludicidade, que, podendo contribuir para o conhecimento da Arte/Educação contemporânea e sendo também um objeto propositor, tem se configurado na sala de aula como uma espécie de currículo de ensino da arte contemporânea, e ainda complementa:

É um artifício educativo, um brinquedo; um objeto propositor; um jogo mediador cultural e social. Um lúdico alicerce provocador de situações curiosas que promove a descoberta de conhecimento em torno da arte contemporânea. Suas jogadas permitem ao estudante de arte se envolver de modo qualitativo com vários conceitos; linguagens; suportes; materialidades e temas presentes no universo da arte, na atualidade.⁷⁷

O jogo nessa mediação com a docência também propositora pode estabelecer contatos com elementos da arte contemporânea, a fim de propiciar investigações estéticas e poéticas, se apropriando dos conhecimentos específicos da arte. Essa mediação cultural, atrelada a ação do jogar, abre caminhos para debates, pesquisas, conversas e reinvenção.

Um dos objetos propositores, no Currículo de Arte, veio por meio do Caderno do Aluno. A ideia das autoras constituiu em apresentá-lo como instrumento que potencializasse a mediação cultural. Assim, para que um material curricular pudesse tornar-se um objeto propositor, necessariamente deve estar atrelado a relação da docência de Arte propositora.

⁷⁷ Ibidem, p. 90.

O material curricular, sobretudo o Caderno do Aluno, foi um marco, pois aquele momento foi a primeira vez em que estudantes da rede estadual paulista estavam recebendo um material de Arte com inúmeras imagens com qualidade de resolução, possibilitando assim um acesso imagético que muitas vezes não ocorria devido às condições das escolas: sem televisões, *datashows*, *internet*, salas de informática e outros recursos tecnológicos que poderiam favorecer o acesso às imagens de produções artísticas. Embora pensado dessa maneira, isso não foi percebido pela maioria dos docentes como um recurso de mediação cultural.

Para Martins e Picosque (2012) a mediação cultural “é um amplo campo aberto para muitas pesquisas e estudos”⁷⁸, assim, não basta uma mediação informativa, ela deve ser provocativa, à presença do diálogo, do tempo da pausa e da sensibilização estética. As autoras afirmam que a própria obra é mediadora de si, mas permite o encontro, da qual potencializa essa relação de mediação e ainda reforçam que as imagens ou qualquer outra tecnologia não substituem a frequência de museus, galerias, exposições, espetáculos. No entanto, sabe-se também da importância das imagens a fim de ampliar repertórios e possibilitar uma nutrição estética, termo desenvolvido por Mirian Celeste Martins junto a equipe multidisciplinar da Faculdade de Artes Santa Marcelina (FASM) na década de 1980.

O Caderno de Arte, material curricular, nas suas proposições e situações de aprendizagem, apresentava uma seção intitulada de nutrição estética, que algumas vezes aparecia no início da proposição e outras ao final, de modo que o (a) estudante pudesse junto a mediação do (a) professor (a) rever as imagens e conceitos estudados, retomando uma apreciação e estabelecendo diálogos com múltiplos saberes. Como é sabido, a maioria das imagens presentes nos Cadernos do Aluno eram de produções da arte contemporânea, envolvendo as quatro linguagens da arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). No entanto, o Caderno era composto por situações de aprendizagens divididos por linguagem artística, de modo que o (a) docente pudesse aprofundar sua linguagem de formação e estabelecer contatos e conexões com outras linguagens.

Embora o Caderno poderia tornar-se um objeto propositivo e um recurso para mediação cultural e uma possibilidade de pensar a curadoria, nos estudos de Torres e Martins (2010) isso não ocorreu e constataram “uma dificuldade na ação do professor como mediador

⁷⁸ MARTINS; PICOSQUE. Op. cit., p. 134.

cultural, justamente onde seria muito necessária”⁷⁹. Também complementam que as falhas na formação docente para lidar com arte contemporânea foi uma questão preponderante acerca do material não ser visto como objeto propositor.

Ao se pensar objetos propositores e ação docente propositora, requer-se formação inicial. Percebe-se que os cursos de formação de professores da área de licenciatura em Arte em qualquer linguagem apresentam um distanciamento com relação a arte contemporânea na Arte/Educação, bem como a formação em mediação cultural, pois para torna-se um mediador cultural na docência, e se faz necessária uma formação básica, o que não se dá meramente de forma intuitiva. Para além da formação há necessidade de um fomento para que professores e professoras possam frequentar espaços culturais; antes de propor uma nutrição estética, pressupõe nutrir-se esteticamente, e nesse sentido, a docência está carente desses nutrientes.

Quando se tem uma relação com a arte contemporânea, os modos de perceber a Arte/Educação também se modificam e começam a ser contundentes no sentido de uma problematização sobre a docência em Arte e o que se quer oferecer e ensinar nas aulas de Arte. Abrem-se acessos de investigação. Porém, a ausência de políticas públicas para o ensino de Arte implica em poucos avanços.

Desse modo, percebe-se que a política educacional se relaciona com o distanciamento da Arte/Educação contemporânea. Embora haja políticas públicas regulatórias para o ensino de Arte, como a própria legislação educacional, não há quase nenhuma ação política voltada para Arte/Educação. Nessa condução, a docência possui um papel fundamental: deve estar atenta, buscar, pesquisar, investigar, incorporar os verbos da arte contemporânea que atravessam o habitar docente.

E como foi essa relação da docência com a arte contemporânea na rede estadual de ensino? Quais reverberações o Currículo de Arte trouxe enquanto esteve vigente? Quais saberes docentes foram constituídos? São docentes propositores? O que ficou dessas questões? Com a pesquisa de campo, esses desdobramentos encontram-se no próximo capítulo.

⁷⁹ TORRES; MARTINS. Op.cit., p. 748.

CAPÍTULO 3. DOCENTES DE ARTE DA REDE ESTADUAL: RELAÇÕES COM O CURRÍCULO E A ARTE CONTEMPORÂNEA – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Essa pesquisa carrega consigo uma tipologia conhecida como uma pesquisa qualitativa. Considerando esse tipo de abordagem, o que se pode observar, é que os capítulos anteriores buscaram congregiar uma fundamentação teórica, articulando a temática pesquisada, e numa segunda etapa objetivou-se compor um estudo de campo.

Assim, este capítulo tem por objetivo evidenciar os entendimentos e saberes de alguns (as) docentes de Arte da Rede Estadual de Ensino, suas relações com as proposições de arte contemporânea e a articulação com o Currículo de Arte rizomático, currículo o qual perdurou na rede estadual. O Currículo de Arte trouxe uma metodologia de ensino de Arte pautada na ideia de conceitos, os quais conectam e se deslocam entre territórios, o trajeto da pesquisa teve o mesmo intuito de movimento.

3.1 Cenário e Sujeitos da Pesquisa

A definição do cenário da pesquisa buscou incorporar a mesma perspectiva do Currículo de Arte no que tange aos territórios da arte & cultura. A ideia de construir uma cartografia, a possibilidade de traçar vários caminhos, compondo assim uma rede de conexões, tornou-se uma referência para determinar esses lugares dos quais percorreram a pesquisa.

Os (as) docentes participantes da pesquisa encontram-se situados (as) em vários territórios do Estado de São Paulo, e a ideia foi conectar essas percepções e relações entre a docência e suas territorialidades, uma vez que o Currículo de Arte esteve presente em toda Rede Estadual. Como é sabido, o Estado de São Paulo é composto por 648 municípios e, ao se pensar em currículo, indaga-se: uma unificação curricular para uma Rede de Ensino gigantesca daria conta de abarcar as questões da regionalidade e as características peculiares de cada contexto?

Como já discorrido anteriormente, as intencionalidades de um currículo unificado estão pautadas na agenda internacional neoliberal para a Educação. No entanto, a intenção desta investigação busca compreender a relação docente com a arte contemporânea, tão

potente no Currículo de Arte, e como isso evidenciou outros modos de enxergar o ensino da Arte nas escolas da rede estadual paulista, sobretudo os impactos de uma política curricular gerencialista. Assim, na figura abaixo é possível visualizar o mapa do Estado de São Paulo com as localidades dos(as) participantes da pesquisa.



Figura 3: Mapa com as localizações dos(as) participantes da pesquisa. Fonte: do autor (2022).

Tendo em vista a expansão que Currículo de Arte, o recorte estabelecido consistiu em considerar docentes de diferentes cidades do Estado de São Paulo, considerando municípios maiores ou menores, situados em várias regiões do Estado.

Nessa pesquisa de campo participaram oito docentes de cidades diferentes, as quais estão indicadas no mapa com pontos em vermelho, a saber Guarulhos, Itapetininga, Piracicaba, Pirapozinho, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Manuel e Sorocaba. O autor dessa pesquisa, também docente de Arte da Rede Estadual Paulista, apresenta sua localidade, a cidade de Salto, indicada em ponto azul.

Diante do contexto pandêmico, as entrevistas foram realizadas via Plataforma *Google Meet*, e as datas e horários foram organizados de acordo com a disponibilidade dos(as) participantes. Esses encontros síncronos permitiram uma maior aproximação, visando garantir uma propriedade dos objetivos da pesquisa.

O contato com os participantes, tanto para o envio do questionário quanto para o agendamento das entrevistas, somente ocorreu após a aprovação do projeto de pesquisa, sendo assim, cabe destacar que o processo de tramitação aconteceu via Plataforma Brasil, articulado

ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁸⁰, o qual emitiu um parecer consubstanciado autorizando o início da coleta de dados.

3.1.1 O Processo de busca, o perfil e a formação dos participantes da pesquisa.

O perfil dos participantes foi traçado por meio de alguns critérios, o primeiro orientou se o (a) docente atuou ou se estava atuando na Rede estadual de Ensino, se lecionava o componente curricular Arte, e por último, se possuía uma relação com o ensino da arte contemporânea, sobretudo o contato com o material curricular de Arte, conhecido como currículo rizomático. Para que fosse possível verificar as condições estabelecidas para o perfil de pesquisa, antes do momento da entrevista (síncrona), foi enviado um formulário eletrônico, no sentido de coletar informações como nome, idade, sexo, formação acadêmica, atuação no magistério estadual paulista, formação continuada etc.

nº	Professor/a	Idade	Sexo ⁸¹	Formação Superior	Pós-Graduação
1.	GE	38	F	Licenciatura Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas	-
2.	FE	48	F	Educação Artística habilitação em Artes Visuais.	Especialização em Linguagens da Arte e Mestrado Profissional em Artes
3.	LA	49	M	Educação Artística/Desenho	Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Educação
4.	ME	35	F	Educação Artística com Licenciatura em Artes Plásticas.	Metodologia do ensino da Arte; Especialização em História da Arte; Especialização em Arte Educação e Mestrado Profissional em Artes

⁸⁰ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da UNESP-Campus Bauru, o Parecer Consubstanciado emitido está sob o nº 4.506.162.

⁸¹ Legenda: F (Feminino); M (Masculino).

5.	RA	66	F	Educação Artística - habilitação Artes Visuais.	Possui Especialização em Arte Educação, Mestrado e Doutorado em Educação.
6.	CI	33	M	Educação Artística- habilitação em Artes Plásticas e Licenciatura em Teatro	Especialização em Linguagens da Arte
7.	TE	37	M	Licenciatura em Educação Artística	Especialização em Linguagens da Arte
8.	ZA	47	M	Licenciatura em Artes Visuais	Arte- Educação:teoria e prática e Mestrado em Artes.

Quadro 2: Perfil dos (as) participantes e formação acadêmica. Fonte: do autor (2022).

No quadro acima, observa-se que foram entrevistados quatro professores e quatro professoras. A indicação dos (as) docentes para participarem da pesquisa teve como parâmetro a proximidade com a arte contemporânea e o Currículo de Arte rizomático. A seleção de docentes para participarem da pesquisa não foi uma tarefa fácil, uma vez que a intencionalidade da pesquisa era buscar professores e professoras de diferentes regiões do Estado de São Paulo.

Destaca-se que os (as) docentes participantes foram identificados pelas nomenclaturas (nomes fictícios) *GE, FE, LA, ME, RA, CI, TE e ZA*, para que fosse garantido ao anonimato dos mesmos, seguindo os procedimentos e orientações determinados pelo CEP.

Nessa direção, foi realizado contato telefônico com alguns Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) de Arte das diversas diretorias de Ensino, partindo do entendimento de que são profissionais que atuam na formação continuada de professores de Arte da Rede Estadual. Deduziu-se que eles poderiam ter acesso aos docentes de Arte da sua região, os quais possuíam o perfil desejado, mas o autor dessa pesquisa obteve um pequeno retorno, somente três coordenadoras fizeram as indicações de docentes.

Para além dessa ação, buscaram-se também possíveis participantes com as características necessárias via redes sociais. Após todo esse processo de busca, e a partir do

aceite dos mesmos a participarem da pesquisa, foi encaminhado um questionário inicial via *forms* (ANEXO A) com intuito de coletar dados pessoais e funcionais. Posteriormente, fez-se o agendamento da entrevista semiestruturada. As mesmas ocorreram de maneira síncrona via plataforma digital (*Google Meet*). Destaca-se que, para toda entrevista realizada, foi concedida pelo (a) participante a autorização do uso dos dados, conforme assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO C).

Sendo assim, com o perfil dos (as) participantes quanto a formação acadêmica, observou-se o seguinte:

- Sete possuem formação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, Visuais e ou Desenho;
- Um docente tem formação em Educação Artística e com uma segunda licenciatura em Teatro;
- Um docente tem formação em Licenciatura em Artes Visuais;
- Quatro possuem pós-graduação em Linguagens da Arte e ou Arte na Educação: teoria e prática.
- Três possuem mestrado profissional em Artes;
- Dois possuem mestrado e ou doutorado em Educação.

Como se pode observar, os (as) participantes são majoritariamente da área de Artes Plásticas e Visuais, e também é possível inferir que, na coluna da tabela “Pós-graduação”, os (as) participantes tiveram contato com outras linguagens da arte, bem como formações relacionadas às metodologias do ensino da Arte. Isso indica uma certa amplitude no conhecimento sobre o ensino de Arte, das linguagens e dos meios artísticos, que de algum modo refletem em suas práticas educativas e no ensino da arte contemporânea em sala de aula.

3.1.2 Entrevista semiestruturada e o processo de transição.

A coleta de dados foi embasada pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras e professores de Arte da Rede Estadual de Ensino. Nesse ato, durante e após as transcrições, elas se tornam documentos para análise de conteúdo.

De acordo com Szymanski; Almeida e Prandini (2002, p. 74) “o processo de transição de entrevista é também um momento de análise”.

Sendo assim, com o gesto de transcrever, reler e (re) organizar as entrevistas vai emergindo uma análise, a qual leva em consideração todo o contexto inserido em cada uma delas, de modo que passa a rememorar aspectos do encontro entre entrevistador e entrevistado. Para as autoras Szymanski, Almeida e Prandini (2002), esse processo torna-se um momento de reviver e refletir o reencontro com a fala do entrevistado.

A ideia da entrevista semiestruturada consiste no procedimento em que há um questionário com perguntas fechadas e abertas e o (a) entrevistado (a) pode interagir com a temática para além da questão formulada. O roteiro (ANEXO B) se configura em um elemento essencial para a condução de um processo mais profundo na investigação do objeto de pesquisa.

Observa-se que, a partir da construção do roteiro, a realização da entrevista semiestruturada e as transições se constituem como elementos indissociáveis.

Nessa pesquisa, as entrevistas foram realizadas pensando no contexto de cada docente, sobretudo seu espaço e suas condições físicas e emocionais, uma vez que esse processo aconteceu no âmago de uma pandemia com isolamento social. Como já mencionados os recursos utilizados para que ocorressem esses momentos, foi necessário buscar instrumentos tecnológicos para que fosse possível um encontro síncrono com cada participante, sendo gravado com autorização prévia.

3.1.3 Caminhos metodológicos: Análise de Conteúdo

Os caminhos metodológicos foram indicados no momento do exame de qualificação⁸² e, embora a coleta de dados já houvesse sido realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, todo o conjunto de transcrições desses dados foi indicado pela comissão examinadora, um tratamento pela perspectiva da análise de conteúdo, uma vez que esse tipo de recurso é muito utilizado no campo acadêmico em pesquisas da área de Educação.

De acordo Bardin (2011, p. 37), a análise de conteúdo configura-se um conjunto de técnicas de análise de comunicações em que não se trata de um instrumento, mas que consiste em um leque de apetrechos e sobretudo apresenta uma disparidade de formas e adaptação a um campo de aplicação muito vasto. Para Moraes (1999, p. 11), a análise de conteúdo

⁸² Exame Geral de Qualificação realizado em 21/02/2022.

transpassa a ideia de uma simples técnica, e a considera uma metodologia de pesquisa de caráter variado e em permanente revisão.

Tendo em vista essas afirmações, foi necessário se aprofundar a respeito da metodologia da análise de conteúdo, de modo a compreender suas intencionalidades e a viabilidade com o *corpus* desta pesquisa. Bardin pontua que “a intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção de mensagens”⁸³.

Partindo do conceito de inferência, Franco (2018) apresenta uma analogia feita por Bardin: “O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios. Mas, os vestígios são manifestações de estados, de dados e de fenômenos. Há mais alguma coisa a descobrir por graças e eles”⁸⁴. Sendo assim, o pesquisador que se apropria da análise de conteúdo atua para além de uma interpretação de dados, adentra numa inferência que deslumbra uma escavação desse conteúdo, culminando assim numa metodologia que vai buscar comparações fundamentadas nos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

Nessa perspectiva, a autora afirma que toda análise de conteúdo implica em comparações, que serão ditadas pela competência do pesquisador, partindo da sua relação em graus maiores ou menores com o conhecimento acerca das diferentes abordagens teóricas⁸⁵.

Desse modo, constata-se que a análise de conteúdo se desdobra em um campo complexo e que exige muita sensibilidade do pesquisador. Para tanto, mesmo entendendo as intenções do método, faz-se necessário direcionar uma leitura de dados a partir da análise de conteúdo compreender a espinha dorsal da metodologia.

3.1.4 Elementos da Análise de Conteúdo: Organização da análise.

Para que aconteça uma análise de conteúdo (AC) de maneira efetiva e condizente com os objetivos da pesquisa, é necessário entendê-la dentro de vários aspectos estruturantes, os quais devem ser seguidos e sobretudo compreendidos como parte de uma metodologia que confere descrever e interpretar o conteúdo de toda uma classe de documentos e textos (MORAES, 1999, p. 2).

⁸³ BARDIN, 1977, p. 38. apud FRANCO, 2018, p. 26.

⁸⁴ Ibidem, p. 31.

⁸⁵ Ibidem. p. 32.

Nesse contexto, os documentos escolhidos para a respectiva análise foram as coletas de dados realizadas através de entrevistas semiestruturadas com as professoras e professores. A intenção consiste em evidenciar os elementos estruturantes de uma análise de conteúdo que foram utilizados para o *corpus* da pesquisa.

Para Bardin (2011), o primeiro momento refere-se à organização da análise, conhecida como pré-análise, e, para isso, discorre que “esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125).

Nessa configuração entre pesquisa e caminho metodológico, a missão em tríade da pré-análise se apresenta da seguinte forma:

- As entrevistas realizadas com os (as) participantes foram organizadas e transcritas, sendo os documentos escolhidos para serem submetidos à análise partindo da leitura “flutuante”. De acordo com Franco (2018, p. 54), essa leitura consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e reconhecer as mensagens neles contidas. Para além disso, os documentos analisados seguiram as regras instituídas pela análise de conteúdo.
- As hipóteses e os objetivos para análise dos dados parte dos mesmos, que sustentam a propositura da pesquisa, ou seja, aquelas que fundamentam o objeto de estudo: i) *Hipótese*: a política educacional neoliberal implicou profundamente na concepção curricular de Arte (currículo rizomático), nas práticas de arte contemporânea e sobretudo na ausência dos saberes docentes. ii) *Objetivos*: a) investigar as mudanças e inquietações no ensino de Arte e as relações estabelecidas com o Currículo rizomático e a arte contemporânea; b) evidenciar as práticas e os saberes docentes com a arte contemporânea e a articulação com o Currículo de Arte; c) discutir as contradições entre a política educacional empreendida e a concepção curricular de Arte, tendo como pontos divergentes a docência executora (política educacional neoliberal) e a docência propositora (pensamento curricular de Arte).
- Indicadores: Currículo, arte contemporânea e ensino de Arte.

Após essa etapa da pré-análise, seguiu-se para a exploração do material, buscando assim as codificações. Essas codificações se originam de um recorte, conhecido como unidades de registro, tendo em vista que AC apresenta múltiplas modalidades. A diretriz escolhida foi a unidade de registro correspondente ao campo da análise temática, e essa

escolha se deu a partir dos indicadores encontrados para interpretação do estudo conforme apresentado acima.

Franco (2018) enfatiza que a abordagem do tema pertencente à unidade de registro torna-se um instrumento de muita relevância para a análise de conteúdo.

Diante da análise da documentação das entrevistas transcritas, levando em consideração todas as etapas que sedimentam a análise de conteúdo, a categorização configura-se como um elemento determinante. Os apontamentos de Moraes (1999) indicam que “a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles”⁸⁶, e ainda complementa que “as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando nesse processo os aspectos mais importantes”⁸⁷.

As categorias foram definidas e organizadas a partir de critérios de semelhanças que emergem da coleta de dados pelas entrevistas semiestruturadas, as quais estão em consonância com os objetivos dessa pesquisa de mestrado. As categorias temáticas definidas encontram-se elencadas abaixo:

- Concepções sobre a arte contemporânea;
- A arte contemporânea e seus desdobramentos no ensino da Arte;
- Relação dos (as) docentes com o Currículo.

A partir dessas categorias, a sistematização dos dados começou a tornar-se mais fluida e sobretudo estruturar os objetivos da pesquisa, na tentativa de evidenciar as percepções dos (as) professores de Arte, através de três grupos temáticos: arte contemporânea, ensino de arte e currículo.

Desse modo, Bardin (2011), considera que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”⁸⁸.

Percebe-se que, as categorias temáticas evidenciam uma síntese, no entanto de modo aprofundado e sistematizado, tendo como sustento os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa em questão.

⁸⁶ MORAES, op.cit. p. 6.

⁸⁷ Ibidem, p. 6.

⁸⁸ BARDIN, op.cit, p. 148.

3.2 Concepções sobre a arte contemporânea

As categorias foram organizadas partindo das perguntas constantes no roteiro das entrevistas. Como pode ser observado, o segundo capítulo desta pesquisa, pautado na revisão bibliográfica, destacou-se a relação da arte contemporânea e a educação, considerando aspectos que implicam no ensino da Arte e as estruturas dos ambientes escolares. Assim, essa categoria busca colocar luz às concepções dos (as) docentes entrevistados sobre a arte contemporânea.

Para Cauquelin (2005 p. 11), a arte contemporânea não dispõe de um tempo de constituição, tem um caráter de simultaneidade. O que ocorre agora exige uma junção, uma elaboração. A autora ainda enfatiza sobre o movimento de ruptura, o qual é necessário para se compor a ideia de arte contemporânea. Chamado pela pesquisadora de embreantes, uma dessas rupturas refere-se aos *ready mades* de Duchamp, precursor da arte conceitual, na qual mais tarde, na década de 1960, o termo reaparece através das atividades do Grupo *Fluxus*⁸⁹.

Partindo dos entendimentos dos (as) docentes entrevistados sobre a concepção de arte contemporânea, as afirmações, de modo geral, convergem com que a pesquisadora discorre:

(Docente GE - Entrevista em 26/03/2021) É muito da arte que a gente vê hoje, do cotidiano, que fala do cotidiano, que fala sobre **nosso cotidiano**, é **uma arte mais conceitual** e que depende um pouco da interpretação das pessoas (...). [grifo nosso]

(Docente FE - Entrevista em 08/04/2021) É uma arte que vai dialogar com todos os meus sentidos(...) é uma coisa que vai ativar em mim um **pensamento** (...). [grifo nosso]

(Docente LA - Entrevista 16/04/2021) Eu tenho uma concepção de que arte contemporânea é o **nosso dia a dia**. Por quê? Porque ela proporciona todos os estranhamentos e encantamentos. [grifo nosso]

(Docente ME - Entrevista 22/04/2021) Eu acho que a arte contemporânea é a arte que está acontecendo agora (...) /eu penso na arte contemporânea como algo assim que traz uma postura né, uma mudança, **uma quebra de paradigma** (...). [grifo nosso]

(Docente RA- Entrevista 20 e 28/05/2021) É uma arte que dá resposta para **nosso tempo** que a gente vive(...) [grifo nosso]

⁸⁹ “Fluxus não foi um momento na história ou um movimento artístico. É um modo de fazer coisas [...], uma forma de viver e morrer”. Com essas palavras o artista americano Dick Higgins (1938-1998) define o movimento, enfatizando seu principal traço. Menos que um estilo, um conjunto de procedimentos, um grupo específico ou uma coleção de objetos, o movimento fluxus traduz uma atitude diante do mundo, do fazer artístico e da cultura que se manifesta nas mais diversas formas de arte: música, dança, teatro, artes visuais, poesia, vídeo, fotografia e outras. Seu nascimento oficial está ligado ao Festival Internacional de Música Nova, em Wiesbaden, Alemanha, em 1962, e a George Maciunas (1931-1978), artista lituano radicado nos Estados Unidos, que batiza o movimento com uma palavra de origem latina, *fluxu*, que significa “fluxo, movimento, escoamento” (FLUXUS. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3652/fluxus>. Acesso em: 03 jul. 2022).

(Docente CI - Entrevista 07/06/2021) Eu acho que arte contemporânea é a arte do nosso tempo, é a arte do instante, é o que vem sendo feito agora e um olhar pela sociedade, **um olhar crítico com os nossos contextos** (...). [grifo nosso]

(Docente TE- Entrevista 23/06/2021) A arte contemporânea para mim, o que sempre tentei instigar nos meus estudantes, é tudo aquilo que te **provoca pensamento**. Então assim, **existe um conceito impregnado ali**, então para mim não é a arte pela arte, ela tem um contexto social(...) então **arte contemporânea é pluralidade e principalmente conceito** (...). [grifo nosso]

(Docente ZA- Entrevista 28/07/2021) Eu compreendo por arte contemporânea, é um processo de transformação da arte a partir da década 60, que vai trazer algumas **mudanças nos paradigmas da arte**. (...). [grifo nosso]

Dessa forma, para os (as) docentes entrevistados, a relação entre cotidiano, tempo, pensamento, conceito e quebra de paradigmas evidencia a ruptura dos elementos do sistema da arte e coloca em movimento outras questões de compreensão da arte, sobretudo aquela considerada como contemporânea.

Canton (2009) permite afirmar que a arte contemporânea espelha e reflete questões sociopolíticas relacionadas diretamente com a realidade. Sendo assim, em confluência, os docentes CI, TE e ZA, associam a arte contemporânea no contexto social, dialogando com o tempo e o espaço. O docente ZA ainda indica outros dois aspectos, além do caráter social da arte contemporânea:

(Docente ZA- Entrevista 28/07/2021) Então basicamente eu entendo a arte contemporânea desta forma, dentro de três lugares: a forma de **apresentação social da arte**, a mudança do artista como **propositor** e do público como **participante** e criador da obra de arte. [grifo nosso].

Desse modo, a maioria dos (as) docentes entrevistados apresenta concepções sobre a arte contemporânea de maneira bastante aprofundada e pontuam que a relação com as práticas do ensino de Arte torna-se pontes para ampliação desses códigos que circulam na e com a arte contemporânea, configurando assim uma outra estética docente.

Assim, esses conhecimentos docentes também reverberam no entendimento da importância da arte contemporânea presente na escola.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, elaborados pelos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Nessa perspectiva acerca das concepções sobre a arte contemporânea, observa-se que os (as) docentes trazem essas pluralidades dos seus saberes constituídos, tanto aqueles construídos na formação inicial e continuada como os saberes da própria atuação pedagógica, os quais estão ligados ao saber docente (ser docente), ou seja, aqueles saberes que irão compor uma estética docente diante das múltiplas vivências cotidianas e pedagógicas.

A partir dos dados coletados, seis dos (as) entrevistados (as) tiveram na formação inicial algum tipo de contato com a arte contemporânea, e dois docentes relataram que não tiveram nenhum contato com a arte contemporânea nessa etapa de formação (graduação).

Tendo em vista que, a formação inicial desempenha um papel relevante na formação docente, constata-se que os (as) participantes da pesquisa concebem a questão da arte contemporânea através de múltiplos saberes constituídos das experiências individuais, coletivas e, principalmente, daquelas que ressoam de uma docência pesquisadora. Como dizia Freire (1996, p. 14), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", ou seja, a atividade docente requer pesquisa, culminando em um imbricamento entre pesquisa-docência.

3.3 A arte contemporânea e seus desdobramentos no ensino de Arte

Como já discorrido ao longo dessa dissertação, a arte contemporânea na educação enfrenta resistências sobretudo pelo seu caráter de incerteza, de indagação e das suas proposições.

Vale destacar que os (as) participantes da pesquisa possuem uma relação estreita com a arte contemporânea e tiveram, de algum modo, contato com o material curricular de Arte concebido em 2008 pelo Programa SPFE.

O respectivo Currículo Rizomático de Arte enfrentou diversos equívocos principalmente por ter sido inserido numa política gerencialista, mas trouxe uma outra concepção para o ensino de Arte, pensada a partir de territórios que se deslocavam e que estavam articulados a potencialidade da arte contemporânea, possibilitando assim conexões as múltiplas linguagens, como foi discutido no Capítulo 1.

Os participantes apresentaram apontamentos críticos referente ao material curricular, porém perceberam que ele trouxe a arte contemporânea mais perto da escola.

Partindo dessa importância em que a arte contemporânea exerce dentro dos espaços escolares, destacam-se as algumas falas dos (as) docentes participantes desse estudo:

(Docente GE - Entrevista em 26/03/2021) Acho que essa questão de arte contemporânea se bem trabalhado, bem valorizada pelo professor, o aluno consegue entender muito e **desconstruir** todo esse olhar que vem impregnado na gente desde questões de mídias, de tudo né, que vai construindo esse lugar de beleza, de padrões.
[grifo nosso]

(Docente FE- Entrevista em 08/04/2021) Ela é a possibilidade de expansão de pensamento/ Ela fornece meios para a gente desenvolva **modos de pensar**, não um apenas, que a escola é um modo de pensar que você exerce, né? [grifos nossos]

(Docente CI Entrevista em 07/06/2021) A arte contemporânea é muito importante né, porque o ensino da arte como área de conhecimento precisa **provocar** no aluno este **olhar a sua realidade**, perante o que o cerca, então se faço um trabalho em que este olhar e reflexão não exista, eu não consigo desenvolver no meu aluno o senso crítico. [grifos nossos]

(Docente RA Entrevista em 20 e 28/05/2021) porque a arte contemporânea está infinitamente ligada ao agora, ao tempo presente e ao contexto histórico e social que muitas vezes nossos estudantes estão inseridos, posteriormente pelo fato da arte contemporânea **dialogar** com diferentes suportes e **provocar reflexões** contundentes, desde a materialidade, a poética e suas relações. [grifos nossos]

(Docente ZA - Entrevista em 28/07/2021) A arte contemporânea é tão importante, porque ela **desloca** o sujeito **da centralidade** né, porque a contemporaneidade tem uma série de fatores e uma delas é descentralizar, né tirar a ideia de centro (...). [grifos nossos]

Os (as) docentes apresentam conceitos importantes, os quais visam um ensino de arte contemporâneo, em que essas questões da arte contemporânea adentram os espaços escolares no sentido de provocar mobilizações, contextualização da própria realidade e principalmente na desconstrução de paradigmas no campo da arte.

Desse modo, a docente FE apresenta no seu relato que a importância da arte contemporânea na escola traz outros modos de pensar a arte e a escola, entendendo que há uma necessidade em constituir um ensino contemporâneo.

Ao encontro disso, Sabino (2015)⁹⁰ explana que as práticas artísticas contemporâneas esperam encontrar pistas para criação de novos dispositivos e/ou outros pontos de contato entre arte e educação.

Sendo assim, a arte contemporânea em consonância com a Arte/Educação reverbera uma perspectiva de um ensino contemporâneo. As práticas artísticas vão criando as frestas para indagar as estruturas positivistas ainda presentes nas escolas.

Ao se pensar em arte contemporânea nesse contexto, é compreendê-la como propositora e sobretudo como uma possibilidade de rupturas dos paradigmas, os quais ainda estão arraigados no campo escolar. Essas pistas, como discorre a autora, podem ser insurgentes e que problematizam outros modos de agir e pensar o ensino de Arte.

Neste sentido, Favaretto (2017, p. 133) enfatiza que a ação educativa não pode se reduzir a oferecer maneiras e estilos ou mesmo um ludismo das formas e procedimentos, mas que participar de experimentações implica entrar na reflexão sobre a constituição do campo contemporâneo da arte.

⁹⁰ SABINO, 2015, p. 169.

Desse modo, percebemos que as falas dos (as) participantes vêm ao encontro dessa afirmativa (modos de pensar, provocar reflexões, deslocamento do sujeito), aspectos que transitam e constituem o campo da arte contemporânea.

Na ação educativa que estabelece a relação com a arte contemporânea, os (as) docentes participantes da pesquisa visualizaram o ensino de arte contemporânea em duas perspectivas: como uma metodologia e uma abordagem.

No total de oito participantes, constata-se que quatro percebem essa relação entre Arte/Educação e a arte contemporânea como uma metodologia docente, e, na mesma proporcionalidade, os (as) demais a percebem como uma abordagem.

Para Barbosa (2014), o termo “metodologia” está ligado mais à construção de cada professor em sala de aula. A própria metodologia triangular passa a ser designada como abordagem, no sentido de evidenciar que a abordagem consiste em dialogar com modos de como se aprende e não de um modelo para o que se aprende.

Nessa direção, embora os termos metodologia e abordagem possam parecer semelhantes, carregam conceituações diferentes.

A partir das considerações de Ferraz e Fusari (2001), a metodologia no ensino de Arte “são ações didáticas fundamentadas por um conjunto de ideias e teorias sobre educação e arte, transformadas em opções e atos e concentradas em planos de ensino e projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas” (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 139).

Assim como pode ser percebido, as autoras enxergam a metodologia do ensino de Arte integradas às ideias e as teorias que reverberam na prática docente.

Retomando as explanações de Barbosa (2014) acerca das significações das palavras metodologia e abordagem no âmbito da ideia da proposta triangular, fica evidente que tais conceitos apresentam encaminhamentos diferentes.

Essas mesmas percepções sobre conceitos, tais como conteúdo, metodologia e abordagem no que se refere a relação da arte contemporânea com a Arte/Educação, aparecem nas afirmações dos (as) docentes participantes da pesquisa, de modo bastante amplo:

(Docente GE - Entrevista em 26/03/2021) Eu acho que é uma abordagem mesmo, assim, eu acho que através dela eu consigo trabalhar muitas coisas, temas, muitas...

(Docente FE- Entrevista em 08/04/2021) Eu já ia falar que assim, que é como se fosse um modo de vida, né, será que é uma abordagem isso daí? De aula, é uma abordagem de aula.

(Docente LA - Entrevista em 16/04/2021) Então talvez seria essa questão teórica e metodologia que ela vai se consumir, ela não está pronta e a cada ano eu venho percebendo que sempre surgem novos artistas, seja das artes visuais, na música, nas artes cênicas.

(Docente ME- Entrevista em 22/04/2021) Quando você traz uma abordagem diferente, também tem uma resposta diferente.

(Docente CI- Entrevista em 07/06/2021) Eu acho que seria mais interessante a arte contemporânea como metodologia, a partir da arte contemporânea a gente provocar os conteúdos e desenvolver as aprendizagens dos alunos.

(Docente TE- Entrevista em 23/06/2021) eu nunca parei para pensar se a arte contemporânea eu considerava como metodologia, eu estou pensando agora, mas nunca parei para pensar arte contemporânea como metodologia, e agora eu estou propenso a pensar que para mim ela é uma metodologia sim, eu sempre parti desse ponto de vista, talvez, inconscientemente.

(Docente ZA- Entrevista em 28/07/2021) Acho que a arte contemporânea está relacionada a fazer sentido, aos significados que ela traz, mas faz sentido o que cada um vai fazer na sua vida, relacionar na sua vida. Então considero mais uma abordagem relacionada à arte contemporânea.

O conceito acerca da metodologia consiste mais numa prática de construção da ação docente, enquanto o conceito de abordagem transita mais nos modos de aprendizagem, de como se aprende, como afirma a pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa ao se referir sobre esses conceitos aplicados à proposta triangular. Mesmo assim, é possível estabelecer uma analogia nas considerações dos docentes sobre a relação entre arte contemporânea e a Arte/Educação.

O Docente TE, ao refletir sobre as concepções de conteúdo, metodologia e abordagem no campo da Arte/Educação contemporânea, percebe e entende as suas proposições educativas em arte contemporânea como uma metodologia, e pontua:

(Docente TE - Entrevista em 23/06/2021) Eu lidei com muitas linguagens né, nós chegamos a fazer também um festival de vídeos que eles traziam a questão de canções da MPB que a gente transformava em videoclipes autorais. Então Chico Buarque, Cazuza, sei lá, qualquer outro, e aí também sugestões deles, como Charlie Brown Jr que eles traziam na época né. E aí assim, o método era contemporâneo, método de arte contemporânea mesmo, de conceito, simbologia, de representação, semiótica, signo, então eu fico pensando, estou mais propenso para metodologia. Agora tendo essa dimensão, nunca foi para mim só um conteúdo, “vamos hoje falar sobre arte contemporânea”, isso aí poderia durar um mês de aula, mas não, para mim foi sempre permanente como um método. Foi sempre uma maneira de se chegar a um resultado coletivo, então para mim, método.

Nessa fala docente, percebe-se que a ação educativa parte de uma metodologia, porém reverbera intensamente nos modos múltiplos da aprendizagem, tornando-se uma abordagem metodológica, ou seja, esses conceitos se cruzam no ato educativo.

Para esse tipo de percepção, deve-se considerar os saberes docentes e sobretudo a amplitude dos conhecimentos (reelaborados) que viabilizam os desdobramentos sobre a

Arte/Educação, possibilitando olhares para as mudanças no que tange ao ensino da Arte na escola.

Os docentes entrevistados desenvolvem ações educativas com a arte contemporânea, independentemente de qualquer orientação curricular, todo o envolvimento com a área evidencia elementos epistemológicos (re) inventados e construídos frente aos saberes plurais da docência. Constatase que esses saberes transpassam a ideia de saberes curriculares.

De acordo com Tardif (2014), esses saberes docentes são constituídos pelas práticas coletivas e sobretudo da individualidade de cada docente, e isso gera uma interface desses saberes entre o social e o individual, os quais perpassam por diversas fontes, como as vivências pessoais e as da própria profissão.

Partindo dessa afirmação, compreende-se que os (as) docentes entrevistados (as) conseguem fundamentar suas percepções diante da prática/teoria sobre aspectos do ensino da Arte contemporânea, vistos como uma metodologia, bem como uma abordagem educativa/pedagógica, na tentativa de perceber os conceitos e os encaminhamentos de cada uma dessas concepções e da relação que estabelecem com a arte contemporânea.

Loponte (2014), em seus estudos e pesquisas sobre arte, estética e docência, percebe a arte contemporânea como potencialidade para compor estéticas docentes, justamente pelo seu caráter de inquietude, desconforto e da relação que se institui com a vida. A autora ainda traz as referências de Foucault e Nietzsche no campo da arte como modos de pensar a própria existência, sobretudo conceber outras estéticas a partir da vida e estabelecer olhares para uma docência como uma forma de arte.

Pensando na estética docente e na sua composição, observa-se em algumas falas de dos (as) docentes participantes que as estéticas se compõem desses saberes docentes, e possibilitam enxergar outros modos de sala de aula (outras estéticas), considerando a Arte/Educação como provocadora que institui o desassossego dentro do espaço educativo.

(Docente TE - Entrevista em 23/06/2021) Então olha como a sociedade valoriza a arte a partir de um padrão que está estabelecido, e a gente tem esse dever de criar **rupturas dentro da escola**, acho que toda vez que a gente provoca dentro de sala de aula, a própria arte contemporânea é por si transgressão. Subverter a lógica das coisas já é por si só uma provocação para criar artisticamente. [grifo nosso]

(Docente ZA - Entrevista em 28/07/2021) E na escola também acaba tendo um **olhar de desconfiança** com professor de arte quando ele trabalha arte contemporânea, eu já passei por isso em algumas situações na escola em que as pessoas querem aquela arte bonita, assim, uma visão estereotipada de arte, aquela arte bonita que tem que agradar, enfim, aquela arte meio decorativa. Eu, no meu caso, para conseguir **romper** com isso eu tive que ter um pouco mais de coragem

para isto também, até mesmo por conta de que eu vinha de um processo de criação, um processo artístico de ter contato com a arte, a bodyart por exemplo da tatuagem, sempre participei de convenções de tatuagem e de outras formas, então isso para mim a arte não tinha essa questão de simplesmente estar agradando ou de gerar aquele conforto nas pessoas. [grifos nossos]

Parece claro que, para uma composição de outras estéticas docentes, faz-se necessário também desconstruir os paradigmas acerca do que se entende arte na escola e sobretudo das estruturas escolares. Desse modo, é um ato de resistir e provocar outros modos de conceber a docência, colocando indagações nos modos de pensar a ação/ser docente.

Assim, os saberes e as estéticas docentes refletem de maneira muito significativa como estruturar metodologias e sobretudo ter uma abordagem de arte contemporânea no processo de ensino-aprendizagem e nas relações educativas.

3.4 Relação dos (as) docentes com o Currículo.

O Currículo de Arte instituído pela Rede Estadual de Ensino de São Paulo, em 2010, apresentava uma metodologia sobre o ensino de Arte em que a arte contemporânea se fazia presente e tinha como objetivo provocar outros modos de pensar o ensino de Arte.

Porém, o documento curricular adveio de uma política gerencialista em que docentes não tiveram participação no processo e elaboração curricular. Todo esse cenário é percorrido nos capítulos anteriores desta dissertação. Sendo assim, é necessário compreender o currículo como um processo e sobretudo como um território de disputas.

Para Sacristán (2000, p. 17), o currículo enquanto construção social acaba numa prática pedagógica, ou seja, o currículo é reconhecido em seu desenvolvimento e destaca também que “o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes regem os processos educativos”. O mesmo autor (2013, p. 26) assevera sobre o currículo como processo e práxis, que se compõe desse movimento em planos.

No primeiro plano, encontra-se o texto curricular, no segundo plano vai consistir as interpretações realizadas pelos docentes, no terceiro plano refere-se a tradução do currículo realizado em práticas com sujeitos dentro de um contexto, em quarto plano são os efeitos educacionais subjetivos e, por último são os efeitos mensuráveis (comprovados).

Assim, entende-se o currículo para além de um instrumento regulador de conteúdo e um programa de ensino, e que as implicações sociais, políticas e históricas perpassam pela significação de currículo, tornando-o um território bastante complexo.

Pensa-se então nessa relação que os (as) docentes estabelecem com o conceito de currículo, bem como com o texto curricular (oficial) de Arte do SPFE, iniciado em 2008 como proposta curricular e instituído em 2010 como Currículo Oficial.

Percebe-se que, entre os docentes participantes, o conceito de currículo transita em múltiplos aspectos, como afirma Sacristán, no plano da interpretação docente se efetiva o currículo enquanto prática concreta. Para os (as) docentes o currículo se configura como um caminho e um norte para o trabalho pedagógico.

Na análise feita por Sacristán (2013) a partir dos espectros de planos, o currículo se desdobra pela interpretação dos professores e sobretudo pela realização de práticas com sujeitos concretos. Esse aspecto converge com que o Docente LA (Entrevista em 16/04/2021) afirma: “o currículo está totalmente em transição, eu acredito que o currículo exista, mas quem vai dar vida a este currículo, sou eu professor que estou na ponta da sala de aula”.

Do mesmo modo, tal afirmação também se aproxima com o que a Docente RA (Entrevista em 20 e 28/05/2021) pensa sobre como deve ser o currículo: “precisa dialogar também com as pessoas que, de alguma maneira já estão inseridas nele, até mesmo antes que aconteça: professores, coordenadores, alunos”.

Nessa mesma direção, o Docente CI (Entrevista em 07/06/2021) enfatiza que “o currículo não deve ser um manual fechado, algo que te obriga a seguir ele e todas as riscas” Tal afirmativa encontra sustento em Arroyo (2013), que também afirma a necessidade da “abertura de currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechada”⁹¹. O Docente TE (Entrevista em 23/06/2021) discorre que “ele tem que ser plural, tem que ser transversal, essas palavras são ditas interdisciplinares”. Já o Docente ZA (Entrevista em 28/07/2021) apresenta as considerações acerca do currículo, afirmando que “currículo para mim é o esqueleto da construção pedagógica”.

Desse modo, observa-se que as ações pedagógicas partem de todos esses aspectos que compõem o currículo, objetivando uma intencionalidade de construção de determinados sujeitos sociais.

⁹¹ ARROYO, 2013. p. 37.

Assim, os (as) participantes visualizam o conceito de currículo de modo bastante amplo, como algo que compreende o texto curricular para além de um guia, e destacam a importância dos saberes docentes nessas leituras e interpretações acerca das suas práticas pedagógicas, possibilitando uma análise crítica curricular.

3.4.1 O currículo prescritivo de Arte e as relações docentes

O Currículo de Arte, bem como de todos os outros componentes curriculares, foi traduzido por meio de materiais curriculares (Caderno do Professor), os quais foram distribuídos aos docentes. A maior crítica trazida pelos (as) docentes é que todo esse processo não teve nenhuma articulação com os profissionais que atuavam diretamente nas escolas, considerando-os como meros executores dos materiais.

De acordo com Arroyo (2013), “não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação”⁹². Assim, uma política curricular de cunho gerencialista tem como objetivo tornar a docência como uma ação executora de tarefas, retirando sua autonomia e desconsiderando as epistemologias do trabalho docente. Quando há um material curricular demasiadamente prescritivo, anunciando como deve ser a aula, sustenta-se a invisibilidade da participação docente no processo de elaboração curricular.

No entanto, no texto curricular de Arte encontram-se algumas brechas de como transgredir esse enquadramento do material nos parâmetros de uma concepção curricular gerencial administrativa que deságua no controle do trabalho docente.

Para Arroyo (2013), esse modo de controlar o trabalho docente está na estreita relação entre currículo, em que se configura um território de disputa, e que diante disso, cabe resistir a esses controles.⁹³

Embora os (as) docentes participantes tenham visto no material curricular de Arte uma potência para desenvolver proposições articuladas à arte contemporânea, perceberam que a implantação do currículo não foi horizontal e sobretudo inserida numa perspectiva de vigilância do trabalho docente, ou seja, uma orientação altamente prescritiva.

⁹² ARROYO, 2013, p. 43.

⁹³ Ibidem. p. 15.

(Docente TE - entrevistado em 23/06/2021). [...]e como isso é implementado sempre é de cima para baixo, é hierárquico e isso é ruim, isso não é bom.

(Docente ZA- entrevistado em 28/07/2021) [...]a gente tinha que ficar seguindo uma cartilha ali daqueles cadernos, então foi uma relação para mim com este currículo um pouco desconfortável também, porque é uma relação assim desta vigilância em cima daquele currículo. Dá a impressão de que quanto mais o currículo é esmiuçado, mais ele vai trazer uma visão de controle da prática do professor, porque o professor é medido todo ali “olha, você fez isso? você fez aquilo?”, não te sobra espaço para que o currículo seja crítico realmente, é um currículo como uma quantidade de conteúdo a ser transmitido.

Observa-se que a ideia de currículo rizomático apresentado no Caderno de Currículo de Arte foi sufocada pela política curricular empreendida, na qual estava ancorada numa visão gerencialista de avaliação e padronização, levando ao não reconhecimento dos saberes acumulados da profissão docente. Considera-se que quanto mais prescritivo o currículo se configura, mais acentua-se a questão do controle do trabalho docente.

Como aponta Arroyo (2013), em uma estrutura fechada nem todos os sujeitos têm suas experiências consideradas nos territórios curriculares tão cercados⁹⁴. Por isso, há a necessidade de evidenciar aos (as) docentes sobre seus papéis tão relevantes nessa disputa por vozes e espaços de construção.

Nesse processo das interpretações e das autorias docentes, o texto curricular exerce um papel fundamental, Sacristán (2013) afirma que

Não obstante, essa perspectiva processual e descentralizadora do currículo, que propõe uma visão deste como algo que ocorre desde ser um plano até se converter em práticas pedagógicas, **não tira valor ao texto do currículo**. O texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos. Esse princípio é válido quando o texto que é proposto é inovador, apesar de termos de controlar as expectativas infundadas para que se produza uma mudança real a partir da publicidade do sentido do texto; o mesmo é verdade quando o texto é regressivo e involutivo. Toda **proposta de texto é traduzida pelos leitores. Quando ela é interpretada, pode ser enriquecida e inclusive subvertida pelos leitores** [grifos nossos] (SACRISTÁN, 2013, p. 27).

Assim, ao entender o texto curricular como parte das nuances de planos que compõem o processo do currículo, as leituras e interpretações podem dar outros rumos, sobretudo subverter o que está prescrito.

Desse modo, o Currículo rizomático de Arte apresentou em seu texto elementos inovadores no que tange ao ensino de Arte, articulados pelos territórios de Arte e Cultura.

⁹⁴ Ibidem, p. 17

Cabe destacar que, mesmo diante de uma política curricular gerencialista, o texto curricular de Arte possibilitou contestar os modos de pensar a arte na escola e suas estruturas.

Os participantes da pesquisa são docentes que têm em suas propostas educativas a presença da arte contemporânea. A maioria dos docentes entrevistados apontaram que até antes do Currículo de Arte rizomático já contemplavam o ensino da arte contemporânea em suas aulas.

Para os (as) docentes entrevistados (as) o Currículo de Arte rizomático, mesmo diante de toda problemática da sua implementação, pode afirmar ações que já estavam sendo desenvolvidas. Nessa direção, percebe-se a fala do Docente LA:

(Docente LA - Entrevista em 16/04/2021) De pensar que ele veio afirmar o que eu estava fazendo e talvez por um outro momento poderia ser contestado porque isso não era proposta vigente naquele momento. Então ele contribuiu, muito com essas questões que vinha abordando em sala de aula, ele veio legitimar, ele veio falar “olha, a partir de agora estou propondo este caminho né, essas diretrizes”.

Para o Docente CI, o Currículo de Arte rizomático teve um caráter de formação continuada:

(Docente CI- Entrevista em 07/06/2021) Muito do que aprendi de arte contemporânea, foi estudando e pesquisando o currículo para levar para sala de aula / para mim o currículo foi uma formação continuada. Eu acredito que aprendi muito mais com o currículo enquanto professor de artes, do que meus alunos com o currículo, você entende?

A Docente RA destaca a ideia dos conceitos de Arte constantes no Currículo:

(Docente RA- Entrevista em 20 e 28/05/2021) Sobre o Currículo. E a possibilidade que ele nos trouxe de trabalhar a partir dos conceitos de Arte. Por exemplo, o conceito de tridimensionalidade. Então voltando a esta questão... “Tridimensionalidade é um conceito da linguagem visual que está presente tanto na linguagem do teatro, como na linguagem da música e como na linguagem da dança, porque ela fala de espaço e inclui suas consequências né. Então esse já é um bom começo para mim, trabalhando este conceito eu pude mostrar para os alunos questões das artes visuais e das outras linguagens.

Constata-se que o Currículo de Arte e os materiais curriculares trouxeram um estudo sobre arte contemporânea aos docentes, uma vez que toda situação de aprendizagem proposta tinha uma bibliografia extensa para a ampliação de estudos, tornando-se assim uma fonte de pesquisa e de formação continuada em serviço ao (a) docente, aguçando e aproximando a relação de professor- pesquisador.

O Currículo se desfez dos antigos conteúdos e incorporou os conceitos de arte, os quais transitavam por diversas linguagens, partindo da formação específica do (a) docente.

Assim, fica evidente a relevância do texto curricular para construção dos posicionamentos e perspectivas de teorias curriculares. O texto do Currículo de Arte exerceu

um papel relevante ao ensino de arte contemporânea, o qual exigiu uma formação permanente da docência para se apropriar dos conceitos ali sistematizados. Esse processo de formação curricular ficou bastante comprometido.

Para Rodrigues (2016), observou-se que os (as) professores de Arte estavam se apropriando desses conceitos, sendo perceptíveis através do vocabulário usado:

A compreensão das relações entre as/arte/educadoras/es paulistas e o Currículo de arte, pareceu-me um terreno bastante profícuo à revelação das transformações nas concepções que esses profissionais trazem. Alguma coisa estava acontecendo na formação das/os arte/educadoras/es desde que o Currículo fora implantado, eu notava isto inclusive no vocabulário que utilizavam, apropriando-se de termos característicos daquele Currículo (RODRIGUES, 2016, p. 18).

Nessa direção, destacam-se alguns modos de como os conceitos foram apropriados. O Docente TE aponta sobre aspectos importantes:

(Docente TE - Entrevista em 23/06/2021) Até porque o caderno trazia ali um **hibridismo de linguagens** (...) / então ao mesmo tempo que estava falando do mar, tem uma **instalação** – também não lembro se é do Cildo – que é um mar de livros né, é incrível. Ao mesmo tempo, já está mostrando uma **dança** do Ivaldo Bertazzo que está falando de mar, está falando de uma **poesia** de Camões que fala de mar. Então olha só, você pega um tema, um assunto e percorre, você lembra? e isso é muito legal para o aluno. [grifos nossos]

Evidenciam-se as percepções dos (as) docentes participantes desse estudo sobre a arte contemporânea presente no material curricular. A Docente RA (entrevista em 20 e 28/05/2021) discorre que “o material que compõe o currículo é muito rico, teoricamente bem fundamentado, uma possibilidade de aprendizagem também para o professor. O Caderno cuidou da arte contemporânea em sua totalidade”.

O docente TE enfatiza a potencialidade do material, mas ressalta que ele foi mais uma referência e que o (a) docente precisa instrumentalizar propostas a partir desse referencial, colocando luz a autoria da docência. “Eu acho que primeiro a arte tem que causar um impacto naquilo que você vai pesquisar, ela tem que te provocar”, e salienta:

(Docente TE - Entrevista em 23/06/2021) Um material que vai falar de Barbatuques né, de sons corporais, é muito rico. Ao mesmo tempo faz um paralelo com clássico contemporâneo, faz um paralelo entre a dança de rua e um balé, sabe? É muito legal. Agora, não pode ser só isso, até porque eu conheço meu aluno e quem fez este material nunca viu meu aluno, nem sabe quem é ele. Eu sei, então é meu dever e obrigação de instrumentalizar este material, de fazer com que este material permeie.

Partindo desse apontamento, Tardif (2014) discorre sobre os saberes curriculares, os quais se constituem como elementos que compõem a complexidade de todo conjunto dos saberes docentes.

Toda essa apropriação de conceitos e transgressões a partir do texto curricular, a fim de aproximar a ação educativa ao contexto vivenciado na escola, somente torna-se possível a partir do entendimento frente aos saberes plurais que integram o profissional docente.

Embora haja tentativas curriculares em negar esses saberes e de instituir uma padronização e prescrição, é importante considerar que há linhas de fuga para que a docência não incorpore uma roupagem executora, mas que possa problematizar sua ação educativa, inclusive pelo movimento do ato de pesquisar.

No entanto, sabe-se o quanto a docência é sufocada pelas tarefas, para que não se tenha espaços de investigação e criticidade das perspectivas curriculares. Sendo assim, é necessário encontrar essas possíveis brechas para colocar à tona as insurgências.

Diante dos dados interpretados, os (as) docentes conseguem perceber que o currículo vai além de um conjunto de planos de ensino prescritivos, e que seus repertórios reconhecem caminhos para a autonomia e autorias docentes, das quais integra a composição curricular.

Sobre o Currículo de Arte que esteve presente na Rede Estadual de Ensino pelo programa SPFE, os (as) docentes evidenciaram o quanto a fundamentação teórico-metodológica do ensino de Arte potencializada pela arte contemporânea foi um marcador importante para se pensar novas perspectivas para a Arte/Educação.

Como se sabe, toda política curricular não toma *corpus* somente pelo texto e seu discurso, necessita de um grande esforço político para que formações e discussões significativas valorizem os conhecimentos existentes dos (as) docentes que integram a rede de ensino.

Por fim, observa-se como o texto curricular possui um papel importante, como docentes se apropriam desses vocabulários ali presentes. O texto apresentou uma metodologia de territórios da arte, sendo que diversos elementos foram absorvidos e apropriados de algum modo nas práticas educativas dos professores. Assim, a dissertação discorreu sobre o contexto da política curricular e adentra no Currículo de Arte com foco na arte contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que todo processo de pesquisa não tem como o principal compromisso evidenciar respostas prontas, mas incitar outras indagações, abrindo caminhos investigativos, a discussão apresentada ao longo desta dissertação buscou destacar a importância da política curricular no ensino de Arte e como a presença da arte contemporânea provocou outros modos de pensar as ações educativas em Arte e sobretudo de possibilitar leituras do texto curricular articulado aos saberes docentes constituídos.

O despertar para a pesquisa foi no sentido de compreender como o Currículo de Arte rizomático e a arte contemporânea foram instrumentos para elaborar outros caminhos e problematizar e construir repertórios docentes. No entanto, um Currículo inserido por meio de uma política curricular gerencialista, no qual negavam-se os saberes docentes, gerou uma imensa contradição. Como essas tensões e relações ocorreram? A pesquisa fez encaminhamentos na tentativa de compreender esses aspectos.

A política empreendida nesse período da implementação do Currículo de Arte mostra como o conceito rizomático foi engolido e deturpado, sobretudo pela visão de controle e vigilância advindas dessa perspectiva na qual trazem a avaliação e os índices de desempenho como elementos centrais no campo curricular.

Indaga-se, como o Currículo de Arte sustentado metodologicamente pelo conceito rizomático poderia ser viabilizado numa política curricular gerencialista?

Com o ensino de arte contemporânea foi possível suscitar ações que pudessem romper, mesmo que de forma micro com essa visão tecnicista?

O objeto da pesquisa sustentou-se em articular a potencialidade da arte contemporânea frente aos descompassados e as contradições instauradas pela política curricular que buscava uma padronização do ensino na rede estadual paulista vistas as avaliações externas.

Como pode ser observado, através das explanações dos (as) docentes participantes do estudo, o texto curricular e os materiais curriculares de Arte possibilitaram ampliar as discussões sobre a arte contemporânea através dos conceitos de arte. No entanto, é perceptível que essas possibilidades foram encontradas pelos (as) docentes que tinham uma

proximidade/relação com a arte contemporânea e ou uma ligação com a ideia de professor/a-pesquisador/a.

Para muitos docentes o Currículo de Arte pensado a partir dos territórios da Arte e Cultura não foi compreendido, ainda mais diante do medo da arte contemporânea, sobretudo pela maneira como o referido material curricular foi inserido na rede estadual.

Percebeu-se por meio desse estudo como os (as) docentes se relacionaram com a arte contemporânea que esteve presente no material curricular e como esses processos educativos foram ressignificados diante dessa ligação com a pesquisa e a Arte/Educação, pois os (as) docentes participantes do estudo possuem uma relação estreita com a arte contemporânea.

Constatou-se que toda política curricular implica diretamente nas percepções docentes, bem como na construção de sujeitos e que, diante da coleta de dados, interpretada pela Análise de Conteúdo.

Foi possível identificar alguns avanços e os recuos no ensino de Arte na Rede Estadual, sobretudo a partir da potencialidade da arte contemporânea e dos territórios da arte.

Para o pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra “Documentos de Identidade” afirma-se que

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2019, p. 150).

As falas dos (as) docentes desse estudo dialogam com a afirmação de Silva (2019): o currículo é texto, discurso e sobretudo identidade; com as proposições de arte contemporânea construíram-se outros diálogos, outros modos de pensar o ensino de Arte, transgredindo a ideia de material curricular engessado, trazendo para o campo educativo as insurgências tão necessárias para a ação curricular, fazendo valer a afirmação de currículo como território de disputas.

Sendo assim, as questões da arte contemporânea vêm ao encontro de se (re) pensar as ações educativas, o currículo e a escola.

O currículo de Arte rizomático, por muitas vezes não compreendido, pode trazer algumas fendas de acesso para ampliar as discussões no ensino de Arte e problematizar a

função da arte dentro da instituição escolar. Assim, para que isso ocorresse o (a) docente teria de ver, rever transver, parafraseando o poeta Manoel de Barros “O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.” (BARROS, (1996, p. 75).

A presença da arte contemporânea no currículo de Arte rizomático contribuiu para construir nos (as) docentes outros repertórios e vocabulários da área de conhecimento. A pesquisa procurou evidenciar também os embates que a política de currículo produz e as suas narrativas (re) elaboradas.

A ideia de Currículo de Arte rizomático pelos territórios e campos conceituais também estão presentes no texto curricular da cidade de São Paulo (2019), da Secretaria Municipal de Educação, e no currículo da cidade de São José dos Campos (2021), município localizado em São Paulo.

O texto normativo da BNCC Arte, no que se refere aos objetos do conhecimento, se aproxima muito com as nomenclaturas dadas aos territórios da Arte e Cultura elaboradas pelas pesquisadoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque.

A partir dessa pesquisa, é possível vislumbrar outros estudos desses currículos que adotam a mesma concepção metodológica, para investigar como foram apropriadas a ideia dos campos conceituais, mapas e territórios pelos (as) docentes e sobretudo como a arte contemporânea foi inserida nas proposições e situações de aprendizagens.

Será que difere do que ocorreu na rede estadual paulista? Quais leituras possíveis? Quais políticas educacionais e curriculares? Quais apropriações? Quais saberes docentes são reverberados?

O estudo de currículo, principalmente da área de Arte/Educação, busca fortalecer e possibilitar novas pesquisas, para se pensar a nossa área de conhecimento, a qual vai se constituindo ao longo dos processos históricos das políticas curriculares.

Faz-se importante ressaltar que os saberes dos (as) docentes são primordiais para construção de currículos, e como, com a proximidade da arte contemporânea de alguns (as) docentes, foi possível transgredir o texto normativo prescritivo e de (re) elaborar outras ações educativas e construir modos de docência pesquisadora.

Para concluir, faz-se necessário um constante e contínuo ato de pesquisa que se debruce no ensino de Arte, visando as relações com as políticas curriculares e seus desdobramentos na ação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Arnaldo. **As coisas**. Editora Iluminuras Ltda , 1992.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 1984.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAUJO, Alan Livan. **Práxis intervencionista na escola**: experiências de ressignificação, deslocamento e insurgência. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Artes. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86871>.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. Editora Max Limonad, 1984.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____; AMARAL, Lilian (org). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

_____. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____(org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, v. 70, 2011.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. In: MOREIRA; CATANI (org). 9 ed- Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANTON, Katia. **Da política às micropolíticas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

_____. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea, uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. In: CUNHA; CARVALHO (org). **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro, v. 34, 1995.

EFLAND, Arthur D. **Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno**. O Pós-Modernismo. São Paulo: Perspectiva, p. 173-188, 2005.

FALCÃO, Maria José Braga. “A professora de nada”. **na consciência da ausência uma presença possível: arte no espaço e tempo do cotidiano escolar**. (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba – UNISO. Sorocaba, 2015.

FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana e Educación**, v. 53, n. 1, p. 225-235, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a10.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

_____. Questões contemporâneas: arte, educação e formação. **dObra [s]– revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, v. 10, n. 21, p. 124-135, 2017. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/558/453>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FERRAZ, Maria H. C. ; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLUXUS. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3652/fluxus>. Acesso em: 03 jul. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e educação : ensaios** – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1ªed. - São Paulo: Expressão popular, 2018.

GALLO, Sílvio. Currículo (Entre) imagens e saberes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2007, São Leopoldo. Painei. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI; SILVA (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** In: Educação & Sociedade. Campinas, vol.18, n.60, p. 15-35. 1997.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v. 28, n. 56, p. 643-658, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro. EdUERJ, 2008.

_____; MACEDO Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE. Gisa. Uma pequenina pesquisa para adentrar com outros olhos nos conteúdos do ensino de arte. **16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais.** Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/104.pdf> Acesso em: 10 out. 2021.

_____. Formação de professores de, para, em arte. In: MATTAR; BREDARIOLLI (org). **O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas educacionais e atuação.** São Paulo: ECA-USP, 2019, p. 151-165.

_____. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516/6779>. Acesso em: 11 nov. 2021.

_____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Therezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de Arte.** São Paulo: FTD, 2010.

_____; **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MATHIAS, Pérola. Arte contemporânea: do que se trata? Notas feitas através da leitura do livro “The contingent object of contemporary art” de Martha Buskirk. **Visualidades**, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/34101/20844>. Acessado em 10 dez. 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. v. 22, n. 37. **Revista Educação, Porto Alegre**, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira; FREITAG, Vanessa. Arte contemporânea na escola: algumas reflexões. CORRÊA (org). **Cartografias contemporâneas da arte-educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

OLIVEIRA, Mônica. **A arte contemporânea para uma pedagogia crítica na formação inicial de professores**. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, 2015. Disponível em: https://www.apecv.pt/pubs/OLIVEIRA.MONICA2014%20_Arte_Contempor%C3%A2nea_para_uma_Pedagogia_Cr%C3%ADtica_editoraAPECV.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

OSTERMANN, F; CAVALCANTI, C, J, H. **Teorias de Aprendizagem**. 1ª Ed. Porto Alegre, 2011.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Educação pública em tempos de globalização**. São Paulo: Porto de Ideias, 2018. (Série políticas públicas; vol.3).

_____. **Currículo Escolar: implicações políticas e ideológicas na seleção dos conteúdos**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

PESSOA, Fernando. O(s) sentido (s) na arte contemporânea. Seminários Internacionais. Museu Vale do Rio Doce (2: 2007: Vila Velha/ES). **Sentidos e arte contemporânea**. In: PESSOA; CANTON; [tradução Pascal Rubio]. Rio de Janeiro: Associação Museu Ferroviário Vale do Rio Doce, 2007.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** 223 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234>. Acesso em 30 set. 2021.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: BARBOSA (org). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 335-348.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo: apropriações e negociações [trans]formadoras**. Tese de Doutorado em Artes, Instituto de Artes da UNESP - São Paulo, 2016.

_____. Currículo de arte de São Paulo: Frestas para a reinvenção. **Partilhas sensíveis**. São Paulo: Instituto de Artes/UNESP, 2018, p. 169-187. Disponível em: https://issuu.com/anitaprades/docs/af_partilhas. Acesso em 14 dez. 2021.

SABINO, Kelly Cristine. **Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo-: Uma Reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2000.

_____. O que significa o currículo? In: _____(org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTANA, Pio de Sousa. **Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2009.

_____. **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**. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2019

SÃO PAULO (Estado). **Guias Curriculares para as matérias do núcleo-comum do ensino de 1º grau**. São Paulo, 1975. p. 19

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte**. Coord. Maria Inês Fini. SEE, 2008.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. - 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

_____. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; arte, ensino fundamental- anos finais 8ª série/9º ano**. São Paulo: SE, 2014.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da Educação: Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI; SILVA (org): **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima. **Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990**. Cadernos De Pesquisa, 36 (127), p. 203–221, 2006.

SZYMASKI, Heloisa. (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina C. A. Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, reconstrução, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo. In: BARBOSA (org). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRES, Fabiano Ramos; MARTINS, Mirian Celeste. Arte No Caderno Do Aluno Para Escolas Públicas Do Estado De São Paulo: Fendas De Acesso Para Arte E Cultura? **Seminário do ensino de arte do estado de Goiás: desafios e possibilidades contemporâneas e Confaeb - 20 anos, 7º, Anais**, Goiânia, 2010. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/08/2010_anais_confaeb_20anos_goiania.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 11 out. 2021.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

29ª BIENAL (Ações educativas) Tão Perto Tão Longe. Publicado pelo Canal Bienal de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gT3icf3krho>. Acessado em 01 dez. 2021.

AGNALDO FARIAS - "Nos territórios da arte" - Dia 1 - Parte 1. 1 vídeo (1h04m). Publicado pelo Canal Multicultura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2i_Qz0G-sKk&t=49s. Acesso em 28 nov. 2021.

AGNALDO FARIAS - "Nos territórios da arte" - Dia 1 - Parte 2. 1 vídeo (1h16m). Publicado pelo Canal Multicultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DAX5E-R1ghI>. Acesso em 28 nov. 2021.

AGNALDO FARIAS - "Nos territórios da arte" - Dia 2 - Parte 1. 1 vídeo (1h13m). Publicado pelo Canal Multicultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p06-Ezxld-g&t=2275s>. Acesso em 28 nov. 2021.

AGNALDO FARIAS - "Nos territórios da arte" - Dia 2 - Parte 2. 1 vídeo (1h22m). Publicado pelo Canal Multicultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wGBJ6-pF9PI&t=2069s>. Acesso em 28 nov. 2021.

ARTE NAS TELAS com a Pesquisadora Gisa Picosque. Araçatuba. Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, 2021. 1 vídeo (1h56m). Publicado pelo Canal Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_NKFsVf_0Q0. Acesso em 01 set. 2021.

O RESTO, o Rastro e a Arte na Contemporaneidade. 1 vídeo (38m). Publicado pelo Canal Cultura no Divã. Disponível em: <https://www.culturanodiva.com/o-resto-o-rastro-e-arte-na-contemporaneidade/>. Acesso em 12 nov. 2021.

MAPA RIZOMÁTICO na Prática: ensino de Arte no cenário da BNCC e RCA. SEDUC Amazonas. 2021. 1 vídeo (2h11m). Publicado pelo Canal Polo Arte na Escola UEA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bVZAvUJmhEA>. Acesso em 01 set. 2021.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário: Dados Pessoais e Funcionais

Identificação do (a) entrevistado(a): _____

1. Idade: _____ Sexo: _____

2. Local de residência: _____

2.1. Cidade que atua como docente de Arte: _____

3. Qual graduação/Habitação de formação?

4. Ano de formação acadêmica?

5. Instituição que se formou na graduação:

6. Qual a sua Diretoria de Ensino? Já atuou em outras cidades/Diretorias de Ensino? Se sim , quais?

7. Em quantas escolas atua no momento como docente da Rede Estadual?

8. Qual (is) nível (is)/Segmento(s) de ensino atua?

9. Há quanto tempo está no magistério e especificamente na Rede Estadual de Ensino?

10. Pós- Graduação:

Especialização (Lato-Sensu): _____

Instituição _____

Mestrado e ou Doutorado (Stricto Sensu): _____

Instituição: _____

Quanto ao Mestrado e ou doutorado foi pelo Programa "Mestrado & Doutorado "da SEE/SP?

() Sim () Não

11. Quais das formações/Projetos da SEE/SP relacionadas abaixo, você participou?

() A Rede Aprende com a Rede (RAR)- Implementação do Currículo;

() Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério;

() Tão Perto Tão Longe - 1ª Edição (2010) - 29º Bienal de São Paulo: formação de professores em Arte Contemporânea.

() Tão Perto Tão Longe - 2ª Edição (2011) - Entrelaces com o currículo de Arte;

() REDEFOR;

() Cultura é Currículo;

() Outros no Núcleo Pedagógico pelo PCNP.

ANEXO B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

- **Questão Inicial: O que te levou a se formar em Arte?**

- Para você, o que é arte contemporânea?
- Na sua graduação você teve propostas voltadas para a arte contemporânea?
- As propostas de arte contemporânea estão na sua prática pedagógica?
- Você considera importante a presença da arte contemporânea na escola? Por quê?
- O que você entende sobre currículo? Como foi sua relação com o antigo currículo de Arte?
- Você acredita que o antigo currículo de Arte contribuiu para as proposições de arte contemporânea, como você enxerga isso?
- Quais problemáticas, desafios, mudanças a antiga proposta/Currículo de Arte lhe trouxe?
- Como você entende a arte contemporânea na escola? Como conteúdo, metodologia, abordagem ou outra concepção?
- Como você vê os espaços culturais e o processo de mediação relacionados às questões de arte contemporânea no ensino de Arte?
- Antes do antigo currículo de Arte, as propostas de arte contemporânea estavam presentes nas suas aulas?

ANEXO C - Modelo do Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “ARTE CONTEMPORÂNEA E A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008-2018): REVERBERAÇÕES NA PRÁTICA DO/A DOCENTE DE ARTE”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é contribuir para os estudos sobre o ensino da arte, sobretudo as questões da arte contemporânea e currículo. Nesta pesquisa pretendemos investigar as práticas pedagógicas acerca do ensino de arte no que refere-se às proposições de arte contemporânea, bem como, buscar evidenciar modificações na prática de ensino de arte dos professores/as que atuam/atuaram na Rede estadual de São Paulo”. Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista semiestruturada, gravação de áudio, observações de práticas docentes e gravações em vídeo.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Os dados serão utilizados apenas para fins científicos: análise e redação da dissertação de mestrado do pesquisador que poderá ser publicada. Os sujeitos terão acesso a todos os dados coletados, com direito à esclarecimentos.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pelo pesquisador e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador

tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Paulo, _____ de _____ de 20____.

_____	_____
Assinatura do(a) participante	Assinatura do pesquisador

RG: _____