

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - FCLAr
Campus de Araraquara – SP

Nadia Aline Baltazar

QUE ARTE É ESSA?
COMPREENSÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

ARARAQUARA – SP
2021

Nadia Aline Baltazar

QUE ARTE É ESSA?
COMPREENSÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara – UNESP-FCLAr, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Prof. Dr. Dênis Domeneghetti Badia

ARARAQUARA – SP
2021

B197q	Baltazar, Nadia Aline QUE ARTE É ESSA? : Compreensões acerca da experiência estética no ambiente escolar / Nadia Aline Baltazar. -- Araraquara, 2021 95 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: Dênis Domeneghetti Badia 1. experiência estética. 2. complexidade. 3. ensino de arte. 4. cultura escolar. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Nadia Aline Baltazar

QUE ARTE É ESSA?
COMPREENSÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara – UNESP-FCLAr, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Prof. Dr. Dênis Domeneghetti Badia

Data da defesa: 09/08/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia
Universidade Estadual Paulista – UNESP – FCLAr

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP – FCLAr.

Membro Titular: Profa. Dra. Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis
Secretaria Municipal de Educação de São Carlos – SP

Suplente: Profa. Dra. Carolina Cunha Seidel
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus de Avaré

Suplente: Profa. Dra. Ediléia Pereira dos Santos
Secretaria Municipal de Educação de Araraquara – SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos professores que tenho como referência

Aos meus alunos

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dênis Domeneghetti Badia – professor, orientador e pessoa – pela inspiração ao conhecimento, livros emprestados e, sobretudo, pela sensibilidade ao lidar com minhas fragilidades, lágrimas e risos;

À professora Paula Ramos de Oliveira, pela acolhida no ambiente acadêmico e reflexões inspiradoras;

À professora Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis, pelas valiosas contribuições durante a qualificação;

Às professoras Carolina Cunha Seidel e Ediléia Pereira dos Santos, pela disponibilidade em participar da banca de defesa;

Aos educadores da rede pública municipal de Batatais que colaboraram com esta pesquisa;

Ao Victor Hugo Junqueira, secretário de educação do município de Batatais, e à Márcia Bonfá, que foram extremamente solícitos em disponibilizar informações referentes à rede pública municipal de educação;

À Isinha, Fabiana, Ana Catarina e Luci, pela flexibilidade e compreensão;

Ao Marcos, professor e amigo, uma de minhas referências humana na escola e no viver;

À minha mãe, que mesmo sem saber muito bem em que consiste minhas escolhas acadêmicas, sempre acredita no meu potencial e me apoia;

Ao Mayron, que sempre confiou nas escolhas que fiz para mim, e para nós, enquanto compartilhamos nossas vidas um com o outro;

À Janaína e à Evelyn, por me acolherem em suas casas para que eu pudesse cumprir as disciplinas do programa;

Aos amigos, que respeitam meu estar e contribuem com minhas teorias aleatórias sobre o viver neste mundo, vivendo-o comigo, perto ou longe;

À luz espiritual que encontrei neste mundo, seja Deus ou Deuses, porque eu creio.

E pela lei natural dos encontros

Eu deixo e recebo um tanto

E passo aos olhos nus

Ou vestidos de lunetas

Passado, presente

Participo sendo o mistério do planeta

Novos Baianos, 1972

RESUMO

O presente trabalho se propõe à reflexão da trajetória dos educadores da rede pública municipal de Batatais/SP e seus processos de compreensão do próprio repertório de experiências estéticas estabelecendo possíveis conexões entre as experiências de ensino ao qual tiveram acesso e suas compreensões acerca da arte no ambiente escolar. Tal reflexão se dará sob as perspectivas dos contextos que contemplam a permanência do educador na educação básica enquanto aluno (educador-aluno), perpassando pela formação no ensino superior (educador em formação) e suas vivências profissionais (educador-profissional) e pessoais no que se referem às suas aproximações com a arte e das políticas educacionais que tratam do assunto de acordo com as referências experienciais trazidas pelos educadores que colaboraram com esta pesquisa. Para tanto, nos apropriaremos teoricamente das propostas de Dewey, Morin, Gadamer e Cassirer como uma possibilidade de compreensão conceitual da experiência acerca da estética e da arte no ambiente escolar que nos permite partir das percepções e elaborações dos próprios educadores numa abordagem subjetiva e não-subjetiva de caráter não determinista.

Palavras-chave: experiência estética; complexidade; ensino de arte; cultura escolar.

ABSTRACT

The present paper proposes to reflect on the trajectory of educators in Batatais's municipal public network (São Paulo State) and their processes of understanding their own repertoire of aesthetic experiences establishing possible connections between the teaching experiences they have had access to and their understandings about art in the school environment. Such reflection will occur under the perspectives of the contexts that contemplate the permanence of the educator in basic education as a student (educator-student), passing through higher education training (educator in training) and their professional (professional-educator) and personal experiences as far as their approaches to art are concerned and under educational policies that deal with the subject according to the experiential references brought by educators who collaborated with this research. For this purpose, we will theoretically appropriate the proposals of Dewey, Morin, Gadamer and Cassirer as a possibility of conceptual understanding of the experience of aesthetics and art in the school environment that allows us to originate from the perceptions and the elaborations of the educators themselves in a subjective and non-subjective approach of non-deterministic character.

Keywords: aesthetic experience; complexity; art education; school culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Possíveis atividades desenvolvidas durante a educação básica

Quadro 2 – Outras atividades desenvolvidas durante a educação básica

Quadro 3 - Atividades que o aluno-educador mais gostava

Quadro 4 - Disciplinas de melhor desempenho e justificativa

Quadro 5 - Atividades de pior desempenho e justificativa

Quadro 6 - Ano de conclusão da graduação e acesso aos referenciais teóricos em arte

Quadro 7 - Acesso a práticas pedagógicas que contribuem para o ensino-aprendizagem em arte

Quadro 8 - Principais vivências em arte durante a graduação

Quadro 9 - Experiência dos coordenadores pedagógicos enquanto professores

Quadro 10 - Acesso aos referenciais teóricos no desempenho da função atual

Quadro 11 - Desenvolvimento de práticas pedagógicas

Quadro 12 - Compreensão de “experiência pessoal” em arte

Quadro 13 - Experiências pessoais em arte nos últimos três anos

Quadro 14 - Relevância das experiências pessoais em arte no desempenho da função atual

Quadro 15 - Compreensão de currículo escolar

Quadro 16 - Relevância dos referenciais teóricos na construção do currículo

Quadro 17 - Relevância das práticas pedagógicas na construção do currículo

Quadro 18 - Relevância das vivências pessoais na construção do currículo

Quadro 19 - Contribuição na elaboração das Diretrizes Curriculares

Quadro 20 - Experiências enquanto estudante em relação a percepção e/ou concepção de arte

Quadro 21 - Relevância da troca de informações com colegas de profissão na concepção e/ou percepção de arte

Quadro 22 - Relevância dos veículos de comunicação e informação na concepção e/ou percepção de arte

Quadro 23 - Principal contribuição para percepção e/ou concepção de arte

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCEB	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PME	Plano Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. QUE ARTE É ESTA?	15
1.1 A complexidade acerca da estética	15
1.2 Compreensão simbólica da experiência	18
1.2.1 Especificidades da compreensão em arte	21
1.3 Arte no ambiente escolar: por que estamos aqui?	22
2. COMPREENSÕES ACERCA DA ARTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM BATATAIS	30
2.1 Estrutura da rede e a necessidade da arte	30
2.1.1 Estruturação da coleta de dados junto aos educadores	33
2.2 Compreensões sob a perspectiva do “educador-aluno” na educação básica	34
2.3 Compreensões sob a perspectiva do educador em formação	45
2.4 Compreensões sob a perspectiva do “educador profissional”	51
2.5 Educador, que arte é essa?	69
3. QUEM É ESSE EDUCADOR?	78
REFERÊNCIAS	80

APÊNDICE A – Período entre o ingresso na escola como estudante e conclusão do ensino básico

ANEXO A – Perguntas do formulário online

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a discutir percepções e compreensões acerca da arte e das experiências estéticas, sobretudo no ambiente escolar. O despertar de interesse pela temática das experiências em arte e cultura escolar deu-se quando eu ainda era estudante no ensino médio, a partir do momento em que tive a oportunidade de conhecer um professor da disciplina de arte que nos proporcionava atividades que exigiam de nós uma reflexão no fazer a qual eu jamais imaginaria que seria possível vivenciar naquela disciplina. Até então, desde o ano que ingressei na escola como estudante pela primeira vez – no ano de 1995, na educação infantil – todo contato que já havia tido com a arte no ambiente escolar se restringia a pintura de desenhos prontos e desenho livre – sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental – e à memorização de nomes de artistas tidos como “importantes” e seus respectivos períodos artísticos, além de uma prática muito comum chamada de “releitura” – que confesso que particularmente não entendia muito bem o nome pois associava diretamente a textos escritos com palavras – que consistia na cópia fiel de reproduções de obras de arte dos tais artistas “importantes” e não na elaboração do que eu podia ler em uma imagem. Coloco aqui a palavra *importante* grafada entre aspas pois, ainda que esses nomes sejam realmente relevantes para a construção do que possamos vir a entender por arte a partir de uma abordagem histórica e até mesmo estética, naquele contexto do ensino fundamental, eram nomes muito distantes de se relacionar ao meu repertório pessoal. Ouso dizer que se tratava de algo que, se quer, desvinculava-se das tão temidas notas bimestrais de desempenho escolar: quanto mais precisos fossemos ao memorizar, ou reproduzir, mais bem avaliados seríamos.

Essas situações me proporcionaram um olhar extremamente rígido e elitista em relação à arte, sobretudo a partir da quinta série do ensino fundamental¹: a meu ver, tratava-se de algo próprio de pessoas “elegantes e muito inteligentes” – ainda que eu não soubesse, e talvez não saiba até hoje, exatamente o que isso significa. É possível que tal visão por mim concebida encontre suas razões no fato de que no meu grupo social primeiro – no caso, a minha família – eu nunca havia tido contato com quaisquer daquelas informações, talvez eu tivesse a percepção de que as pessoas ricas da novela ou dos filmes iam ao teatro – à opera, principalmente – ou tinham em suas casas cenário alguma obra de arte visual que a escola mostrava, o que não acontecia com as demais disciplinas onde eu conseguia relacionar minimamente alguma experiência fora do ambiente escolar. Não me recordo de ter tido informação de nenhuma obra

¹ À época, no início do ano 2000 e final do ano 2003, ainda não havia sido implementado o ensino fundamental de nove anos e a nomenclatura era dada por “série” em vez de “ano escolar”.

de arte antes de conhecer o “Abaporu”², na quarta série: aquela obra era de uma artista “famosa e importante” e talvez eu tenha me sentido privilegiada com esse contato, tanto que ainda está nas minhas memórias. De alguma forma eu sabia que aquela informação me diferenciava das pessoas mais próximas de mim.

Durante os anos de 2001 e 2004 eu tive a oportunidade de frequentar aulas de desenho artístico e pintura à óleo. Me recordo bem que queria “pintar quadros” e não me importava muito com as técnicas, apenas queria pintar! No entanto, o curso exigia conhecimento da técnica e para que eu pudesse “pintar como uma artista” eu deveria aprendê-las. O curso era essencialmente voltado ao realismo e, quanto mais real parecesse o desenho, mais bonito e elogiado ele era. A minha primeira tela à óleo foi uma natureza morta e eu poderia escolher entre uma “releitura” ou uma “criação” e fizemos uma releitura. As uvas não puderam ser pintadas de amarelo como eu queria, pois, “uvas amarelas não existem” e uma releitura realista tem lá suas regras. Foi um pouco frustrante e eu passei a procurar reproduzir imagens que pudessem me agradar um pouco mais. A professora do curso dizia que meu estilo era “expressionista”, mas a escola já havia me mostrado algo sobre “modernismo” e eu queria ser modernista!

Ao ingressar no primeiro ano do ensino médio – no ano de 2004 – fui surpreendida com uma aula de arte em que a proposta era que cada um dos alunos ali presentes pudesse contribuir com um objeto, colocando-o a frente da sala de modo que pudéssemos construir um “amontoado” de coisas. Não havia regras quanto a escolha do objeto ou sua disposição na pilha de coisas que estávamos construindo, porém, o professor foi enfático ao exigir que cada um de nós soubéssemos exatamente o porquê da escolha do objeto selecionado e o que nos motivava a colocá-lo justamente naquele lugar e não em outro. Essa foi a primeira vez que tive oportunidade de poder refletir e discutir a respeito do processo de criação de algo que, naquela situação, juntamente com o professor, chamamos de arte. Embora eu ainda não concebesse tal acontecimento como uma possibilidade de uma experiência estética, essa situação e tantas outras que se seguiram a partir daquela aula – como apenas observar, escolher uma música e apresentar ao grupo ou falar sobre fotos de família – fizeram com que fosse quase impossível o contato com alguma expressão artística sem que houvesse algum questionamento a respeito do “porquê” de cada elemento que formalmente se apresentava em qualquer obra. Algo aconteceu e não poderia mais ser ignorado... Não era uma informação que chegou a mim através da audição, da visão ou qualquer outra fonte sensorial, tampouco era algo que estava nos livros e

² Tarsila do Amaral, 1928, óleo sobre tela.

deveria ser memorizado ou estava na novela da TV. Era uma situação que exigia que de alguma forma eu precisasse saber sobre mim mesma para compreender o que estava acontecendo. Possivelmente nem todos os alunos tiveram a mesma percepção que eu tive, porém, acredito que nenhum deles possa negar que aquelas aulas de arte eram diferentes das muitas outras que havíamos experienciado ao longo dos anos dentro da escola.

Desde então, me apeguei a algumas questões – a princípio pessoais e que posteriormente foram compartilhadas no âmbito profissional –: “por que eu nunca tinha tido uma aula de arte daquele jeito?” e, ainda, “o que aquele professor tinha que os outros não tinham?”. Foi justamente essas questões que me motivaram na escolha da licenciatura em arte no momento de ingresso no ensino superior.

A graduação me permitiu acesso a muitas informações e situações que me possibilitavam compreensões da minha própria trajetória enquanto estudante e a respeito de onde eu queria chegar profissionalmente. A pluralidade de percepções e compreensões dos meus colegas de graduação despertaram em mim ainda mais interesse sobre as construções das identidades. Conseguir desvendar os mistérios da arte no ambiente escolar, as formas de ensino, as percepções que a comunidade escolar tem sobre o assunto e o que é a “tal da estética” eram situações muito presentes e que permanecem vivas até hoje.

Poder estar na rede pública municipal desde o ano de 2012, em que arte foi inserida nos anos iniciais do ensino fundamental pela primeira vez através do professor licenciado na área, me colocou em situações de confronto com diversas percepções e construções existentes acerca da arte na escola. Nos primeiros anos era recorrente que em algumas situações de mau comportamento em outras aulas o aluno fosse privado de estar na aula de arte e pude perceber que essas construções eram fruto de um longo processo histórico ao qual todos fizemos parte e que foram naturalizadas na minha percepção enquanto era aluna da educação básica. Talvez o maior desafio dos professores que iniciaram naquele ano tenha sido o de encarar um ambiente “engessado”, que até então tinha apenas o professor pedagogo e sua percepção polivalente da arte dentro do currículo. Nesse sentido, é possível perceber como algumas construções permanecem sólidas e se arrastam por muitos anos no ambiente escolar, ainda que as políticas educacionais se empenhem em desconstruções e reconstruções.

Coloco aqui minhas impressões pois é a partir dessas contextualizações que buscaremos algumas compreensões sobre as trajetórias dos educadores contemplados nesta pesquisa. Sendo assim, este trabalho se propõe a um exercício estético de identificação das trajetórias dos educadores da rede pública municipal da cidade de Batatais para que possamos compreender alguns diálogos entre suas experiências e a forma como concebem a arte no

ambiente escolar. Para tanto, nos apropriaremos teoricamente das propostas de Dewey (2010), Morin (2001; 2007), Gadamer (1999; 2010) e Cassirer (2001) como uma possibilidade de compreensão dos contextos colocados pelos educadores que colaboraram com esta pesquisa.

Partiremos da contextualização do educador enquanto aluno da educação básica (*educador-aluno*), suas memórias acerca da arte no ambiente escolar e as possíveis experiências sob a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71. Abordaremos também suas experiências no ensino superior (*educador em formação*) e a percepção do próprio repertório que o constitui e irá orientar seu trabalho de educador. Esta primeira abordagem se dá sob a perspectiva das experiências de um educador que carrega consigo todas as experiências que a educação lhe proporcionou enquanto estudante, seja no ensino básico ou no superior. O próximo momento de discussão acontece sob a perspectiva do educador no exercício de sua profissão (*educador-profissional*) e as concepções construídas enquanto aluno no ambiente de ensino – básico e superior – trazidas para a profissão, além de outras possíveis compreensões acerca da arte. A expressão “arte no ambiente escolar” é pertinente à tentativa de contemplar diversas situações que se relacionam num sistema que transita por percepções que não se reduzem ao “ensino de arte”, mas abrange construções que perpassam por ele.

É oportuno que possamos considerar que, embora estejamos tratando do educador em sua trajetória no ambiente escolar, esta não se faz isoladamente dos ambientes externos a esse meio: o educador é também uma alguém fora da escola e suas colocações não estão dissociadas desses ambientes, tampouco das experiências que eles proporcionam.

Enfatizo que não se trata de uma avaliação do trabalho dos educadores ou do sistema de ensino da rede municipal, mas de uma possibilidade – não determinista – de compreensões acerca da arte no ambiente escolar. Trata-se de *compreensões* pois requer disponibilidade das mais diversas percepções e elaborações de um contexto experiencial, possuindo caráter plural por permitir possibilidades, mas também um caráter identitário por ser construído de modo *subjetivo e não-subjetivo*.

1. QUE ARTE É ESTA?

1.1 A COMPLEXIDADE ACERCA DA ESTÉTICA

Este momento de reflexão se inicia a partir de duas palavras – *complexidade* e *estética* – que, tenho a audaciosa pretensão, nos direcionará à uma proposta que caminha junto à percepção e compreensão do que possam representar. Classifico como “audaciosa” pois incorremos ao ato de cair numa rigidez doutrinária, traindo assim, tanto a *complexidade* quanto a *estética*, ou ainda, de flutuar ao sabor de proposições que não nos possibilite coerência alguma.

A princípio, quando me deparava com o termo *estética* meu repertório de experiências trazia à tona a imagem de uma mulher – algo bem específico – deitada em uma maca, com uma máscara cosmética facial. Esse padrão de imagem é, também, recorrente nos resultados de breves pesquisas realizadas por buscadores na internet³: a palavra “estética” está comumente associada a “cosmetologia”⁴. Todavia, ainda que a cosmetologia trate de questões relacionadas à beleza, no sentido de proporcionar intervenções que modifiquem visualmente parte da estrutura corporal a fim de atingir algum tipo de harmonização, a *estética* que abordaremos não lida de modo específico com essas questões, no entanto, não as exclui. De modo bem simplista, podemos dizer que essas questões trazem contribuições pertinentes à compreensão conceitual daquilo que possuímos em nosso repertório a respeito do assunto, ou seja, são questões que possibilitam as reflexões que se seguem a partir das discussões as quais este trabalho se dedica.

Proponho, então, um exercício que flerta com a metalinguagem a respeito do termo *estética* ao longo das compreensões que faremos no decorrer deste trabalho, de modo que não se descarte nenhum tipo de concepção sem que se esgote seus processos e suas construções. Consiste em um flerte metalinguístico pois, buscaremos palavras para uma possível compreensão daquilo que não está contido na palavra, ou seja, aquilo que percebemos ultrapassar a limitação sensível do que a palavra expressa. Trata-se de um exercício que está sujeito a fragilidade do equilíbrio em articular projeções, interpretações e compreensões aos princípios teóricos que nos levam à própria construção desses fatores subjetivos e, ao mesmo tempo, encontra nessa fragilidade um espaço de crítica e autocrítica e/ou um caminho que não

³ Tomamos por referência a pesquisa por imagens realizada através dos buscadores Google, Yahoo! Search e Bing no primeiro semestre de 2021.

⁴ As ciências farmacêuticas contemplam a cosmetologia como um ramo atrelado ao desenvolvimento de produtos dermatológicos e de higiene.

se traça pela rigidez do conhecimento. Utilizaremos das compreensões já propostas por Morin (2001; 2007), Gadamer (1999; 2010) e Cassirer (2001) como uma *possibilidade* – não é a única – mediadora dessa nossa atividade de compreensão. Certamente há outras diversas possibilidades a serem exploradas, no entanto, percebo tais autores como um bom ponto de partida diante das questões que motivam o desenvolvimento dessa pesquisa pois, respondem de forma coerente às inquietações já apontadas no início deste trabalho.

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de ideias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro. (MORIN, 2001, p. 20).

Enfatizo a necessidade de considerar os repertórios pessoais e suas construções na apropriação da *estética*, pois nos propusemos a discutir arte e educação – e/ou a arte na educação – e, ambas são atividades humanas que transitam entre a sensibilidade racional e afetiva; trata-se de uma *dança simbiótica* entre o real e o imaginário. Coloco enquanto *dança simbiótica* as possibilidades de conexão do movimento sensorial artístico às relações instintivamente mútuas de sobrevivência existentes na natureza e, isso já em si, uma forma de ilustrar o exercício de compreensão daquilo que está proposto aqui. É um exercício não apenas teórico ou crítico, é também autocrítico e complexo que envolve as percepções e compreensões que estão em nós inscritas numa atividade essencialmente expressiva.

A incerteza, a determinação, a aleatoriedade, as contradições aparecem não como resíduos a eliminar pela explicação, mas como ingredientes não elimináveis de nossa percepção/concepção do real, e a elaboração de um princípio de complexidade precisa de que todos esses ingredientes, que arruinavam o princípio de explicação simplificadora, alimentem daqui em diante a explicação complexa. A complexidade é insimplificável. É o que decorre do paradigma-sistema. É complexo porque nos obriga a unir noções que se excluem no âmbito do princípio de simplificação/redução. (MORIN, 2005, p. 272).

A *estética*, enquanto palavra – do vocábulo grego “*aisthētikē*” – faz menção à percepção sensorial, ou seja, é aquilo que nos chega pelos sentidos comuns a todos os seres humanos (ABBAGNANO, 2007). Sua etimologia propõe a relação sensível entre nossa percepção – constituída de subjetividade – e o que existe fora dessa percepção – o *não-subjetivo*.

Aqui, o *não-subjetivo* não se reduz, necessariamente, à oposição ao *objetivo* pois, não se trata de uma compreensão cartesiana onde se determina uma percepção como única e irretocável – como uma verdade universal. A escrita ortográfica, *não-subjetiva*, se coloca à disposição da subjetividade a partir de uma “combinatória racionalizável” (GADAMER, 2010, p. 14). Nesse sentido, o vocábulo busca contemplar uma atmosfera que não se encerra na percepção sensorial comum que apreende o que nos chega a partir dos sentidos – não está contida na palavra –, mas possibilita inesgotáveis aspectos da compreensão humana a partir dos repertórios e das coleções que constituem nossa percepção. Temos aqui um exercício – que em si também é um *exercício estético* – onde a palavra nomeia – mas não define – a relação entre os sentidos e as percepções na tentativa de traduzir o que está além da observação sensorial ordinária.

E a *experiência* é, também, um fenômeno *estético* pois contempla compreensões dos espaços entre o sensorial e o expressivo. Não há a rigidez de encaixe como em uma peça de quebra-cabeça onde não é possível uma visualização coerente sem que o encaixe seja perfeito. Talvez se aproxime mais de um recipiente que comporta um líquido: um mesmo líquido pode ocupar diferentes recipientes, com formas e tamanhos diferentes, e continuará essencialmente líquido independente disso, ainda que seja um recipiente flexível. Nesse sentido, “nem as cores nem as qualidades sensoriais como tais são matéria ou forma [...] elas se tornam matéria ou forma, de acordo com a direção de nosso interesse” (DEWEY, 2010, p. 234), assim como uma caneca e uma garrafa comportam um mesmo líquido em formatos diferentes, indivíduos diferentes percebem sensorialmente uma mesma situação de modos distintos, não sendo possível uma mesma experiência pois a recepção sensorial não é a mesma.

A *estética* como *experiência* contempla um acontecimento sensorial – subjetivo e *não subjetivo* – que se dá através das relações humanas entre o que nos acontece e como compreendemos o que nos acontece. “Podemos ter encontrado um objeto de nossa experiência sensorial ordinária mil vezes sem jamais ter ‘visto’ a sua forma” (CASSIRER, 2001, p. 236) e isso corresponde a uma *não-estética* pois, o simples fato de possuir visão não é suficiente para compreender o acontecimento sensorial como *experiência*, ao passo que, uma mesma situação pode corresponder à *experiência estética* por encontrar em nós algum espaço de causalidade – como o líquido que encontra um recipiente que o comporte – “sobretudo a ideia de ecoautocausalidade, sendo a autocausalidade (que precisa sempre da causalidade externa) a causalidade recorrente, em que o processo organizador elabora os produtos, ações e efeitos necessários à sua própria geração ou regeneração” (MORIN, 2005, p. 273). A *experiência estética* não se inicia, tampouco se encerra, no acontecimento sensorial, mas precisa dele para existir em nós de modo que possamos reconhecê-lo como parte de um sistema dinâmico de

compreensões que depende de um processo contínuo e não admite simplificação pois, admitindo, tende a se reduzir a uma ou outra doutrina teórica, incoerente ao seu próprio processo.

Retomo aqui a pretensão inicial desta seção de me fazer compreender a partir de um exercício *estético* pois estamos refletindo aqui sobre a arte e a escola: dois sistemas *complexos* e *estéticos* que não se isolam na subjetividade ou na objetividade. Não é somente arte e nem somente escola, tampouco oscila entre um lado e outro, mas implica em relações humanas – nem sempre de ordem natural – e o que foi colocado até então se faz necessário para que se saiba de onde vieram as percepções e compreensões sobre tal assunto ao longo deste trabalho.

1.2 COMPREENSÃO SIMBÓLICA DA EXPERIÊNCIA

É pertinente que possamos refletir acerca da *compreensão* pois, ao nos apropriarmos simbolicamente da arte, o modo como concebemos certas percepções dialogará com as próprias compreensões no sentido de possibilitar uma *experiência estética*. Nesse sentido, a *compreensão* não se limita à explicação *não-subjetiva* ou subjetiva da realidade ou da natureza científica: ela transcende a *explicação* e se apropria de determinados conceitos possibilitados pela nossa percepção sensorial e os coloca de modo que possamos atribuir-lhes algum sentido *não-subjetivo* a partir de subjetividades. O próprio fato de explorar as possibilidades que contemplam a *compreensão* tende, de algum modo, ao reducionismo e é preciso zelo para que não nos apropriemos cartesianamente de conceitos, fazendo-se necessário um esforço constante para que possamos nos manter no campo das *possibilidades* que há entre a *forma* e a percepção, preservando o repertório simbólico e ampliando *experiências*.

A *compreensão* é um processo sensorial e temporal pois dança com percepções que contemplam situações no momento em que elas ocorrem, interagindo entre as partes subjetivas e *não-subjetivas*. É temporal no sentido *experiential*, posto que não ocorre do mesmo modo ainda que a recepção sensorial seja repetida inúmeras vezes, constituindo-se de formas simbólicas de uma realidade apreendida, elaborada e, só então *compreendida*. A elaboração da realidade apreendida perpassa pela própria compreensão da *experiência*, ou seja, constitui-se do diálogo entre o repertório sensorial e a percepção subjetiva de determinada situação. É legítima em sua totalidade e não isolada em padrões de apreensão objetivo-subjetivo, sob a perspectiva de que o ser humano não habita exclusivamente em uma realidade orgânica direta e imediata, mas em um universo simbólico onde a linguagem, o mito, a arte e a religião tecem o emaranhado da experiência humana (CASSIRER, 2001).

A percepção *não-subjetiva* contempla a racionalidade humana inerente e o próprio fato de assim compreendê-la constitui uma estrutura conceitual que contempla a subjetividade:

Primariamente, a linguagem não exprime pensamentos ou ideias, mas sentimentos e afetos. [...] A razão é um termo muito inadequado com o qual compreender as formas da vida cultural do homem em toda sua riqueza e variedade. Mas todas essas formas [*de compreensão*] são formas simbólicas. Logo, em vez de definir o homem como um *animal rationale* deveríamos defini-lo como *animal symbólicum*. (CASSIRER, 2001, p. 49-50, grifo do autor).

Nesse sentido, isolar as formas de *compreensão* exclusivamente na racionalidade deslegitima a própria realidade apreendida pois esta coexiste sensorial e simbolicamente. Sua expressão é um exercício racional de ordenações simbólicas que constitui o repertório experiencial. O símbolo não contém a expressão racional em sua essência, mas expressa-a para que possa ser compreendida sob as formas da experiência.

Uma mesma situação percebida sensorialmente de modo *não-subjetivo* pode ser compreendida sob uma perspectiva que perpassa, por exemplo, o mito, a arte ou a religião e, por mais que nos esforcemos em nos manter na neutralidade da apreensão, a própria linguagem nos trairá em determinado momento, haja vista que nenhuma compreensão habita exclusivamente o campo da não-subjetividade. A própria linguagem é simbólica pois a palavra apreende algo *subjetivo* e se expressa sob a representação elaborada de acordo com a ordenação racional do repertório experiencial: a palavra não contém o *subjetivo*, mas o nomeia racionalmente e esta nomeação consiste em uma *dança* entre o *subjetivo* e o *não-subjetivo*.

Incorreremos à uma situação traiçoeira de ilustrar a *compreensão* sob a perspectiva de uma obra de arte visual do artista estadunidense Joseph Kosuth (1945), intitulada “One and Three Chairs⁵” (1965). Trata-se de uma situação dita “traiçoeira” pois consistirá na interpretação da percepção sensorial de uma obra de arte para elaboração simbólica da *compreensão* e, como veremos mais adiante, a compreensão em arte possui suas especificidades e neste momento utilizaremos quase que vulgarmente da percepção sensorial ordinária da obra para uma apreensão conceitual do *compreender*:

⁵ Uma e três cadeiras, em tradução livre.

Figura 1 - One and Three Chairs, 1965



Fonte: The Museum of Modern Art (MoMA), moma.org/collection/works/81435

A representação simbólica de “cadeira” é colocada sob diferentes perspectivas elaboradas racionalmente a partir da percepção sensorial do conceito de “cadeira”. A experiência subjetiva é contemplada de forma *não-subjetiva* de acordo com a *compreensão* de “cadeira”. Elaboramos racionalmente as formas simbólicas que expressam o objeto de nossa experiência: o objeto material nomeado como “cadeira”; a representação do material contemplada na imagem reproduzida do objeto físico ao qual é nomeado “cadeira”; a apresentação de letras ordenadas do vocábulo que representa o objeto material “cadeira”. As cadeiras existem de modo *não-subjetivo* e sua expressão parte da compreensão – e não da tradução de uma interpretação – simbólica imaterial da *experiência de cadeira*, contida no repertório subjetivo.

As *compreensões* são singulares – em relação à *experiência* – e ainda assim plurais – em relação à *expressão* – pois perpassam o repertório de experiências sensoriais que são ordenadas para que haja expressão. Uma cadeira pode ser ordinariamente tocada, vista e até ouvida, e a elaboração simbólica dessas percepções nos permite expressar uma dada *compreensão*:

Esse fato constitui a singularidade da experiência estética, e essa singularidade, por sua vez, é um desafio ao pensamento. Em especial, é um desafio ao pensamento chamado filosofia, porque a experiência estética é a experiência em sua íntegra. [...] É a experiência libertada das forças que impedem e confundem seu desenvolvimento como experiência – livre, em outras palavras, dos fatores que subordinam uma experiência, tal como diretamente vivenciada, a algo que vai além dela. É à experiência estética, portanto, que o filósofo precisa recorrer para compreender o que é a experiência. (DEWEY, 2010, p. 472).

Neste sentido, a *expressão* – estética – consiste em uma retomada simbólica *não-subjetiva* crítica que externaliza a *compreensão* e retroalimenta a *experiência* de modo subjetivo, constituindo-se na pluralidade de compreensões singulares. Por ser simbólica, a *experiência* pode ser compreendida em si sob uma perspectiva estética – dentre outras possíveis apontadas por Cassirer (2001) – e, sendo uma *experiência estética*, é singular pois não se limita às ordenações *não-subjetivas*, mas as contempla.

1.2.1 Especificidades da compreensão em arte

A compreensão da arte traz consigo a natureza de compreensão da estética a partir de sua elaboração sensível – subjetiva e não-subjetiva – que constitui fundamentalmente a historicidade compreensiva do ser humano consigo mesmo a partir de instituições e formas de vida, mobilizando assim todo o nosso ser. A expressão artística é, essencialmente, uma expressão estética pois não nos fala de maneira imediata e não se reduz a uma interpretação condicionada a reter única e absolutamente o enunciado artístico. Não consiste em um experimento formulado no sentido de desvendar ou expor algo que se quer saber, mas em um exercício de experimentação autossuficiente que nos conduz à própria consciência da estética e diz respeito ao autoconhecimento e à elucidação do próprio ser (GADAMER, 2010). Consiste na experimentação em si, que não se reduz simplesmente à expressão – nem somente representação e interpretação – pois, “não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto ↔ afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais” (MORIN, 2001, p. 20). É, no entanto, a construção da experimentação humana em si – inerente e singular –: uma experiência! E, como tal, não pode ser teoricamente determinista tampouco sensorialmente reduzida.

A caracterização da arte como essencialmente estética não atribui à estética o caráter essencialmente determinante da natureza artística. Em outras palavras, toda expressão artística é estética, no entanto, nem toda expressão estética é artística.

Tal como todas as outras formas simbólicas, a arte não é uma simples reprodução ou imitação de uma realidade dada, pronta. É um dos meios que levam a uma visão objetiva das coisas e da vida humana. Não é uma imitação, mas uma descoberta da realidade. Contudo, não descobrimos a natureza através da arte no mesmo sentido que o cientista usa o termo “natureza”. A linguagem e a ciência são os dois processos principais pelos quais avaliamos e determinamos nossos conceitos do mundo exterior. (CASSIRER, 2001, p. 234)

A experiência estética pode ser contemplada nas mais diversas situações cotidianas sem que estas sejam essencialmente artísticas. No entanto, a expressão artística consiste em uma experiência que compreende a expressão simbólica sob o caráter estético e, para que assim seja, é necessário que se tenha a intencionalidade de assim ser. Estamos falando de duas concepções distintas que dançam simbioticamente: a compreensão e a expressão. Ainda que a expressão artística seja estética para o artista, a compreensão simbólica por parte do espectador pode não ser e, caso não seja, tende a ser rejeitada como arte, ao passo que qualquer outra experiência estética pode vir a ser compreendida como artística sem que contemple a intencionalidade de ser artística e, ainda assim, será estética, mas não artística.

Essa autocompreensão estética está sempre disponível. Mas a gente não pode deixar-se iludir pelo fato de que a própria obra de arte que, desse modo, torna-se para nós uma vivência, não foi destinada para uma tal concepção. Nossos conceitos de valor sobre o gênio e a vivencialidade não são, aqui, adequados. Podemos nos lembrar também de padrões totalmente diversos e, por exemplo, dizer: Não é a autenticidade da vivência ou a intensidade de sua expressão, mas a disposição artística de formas e maneiras fixas de dizer, que faz com que a obra de arte seja uma obra de arte. (GADAMER, 1999, p. 133).

A arte está compreendida na intencionalidade de se dispor como uma expressão estética tanto quanto outras experiências estéticas também estão, o que não implica que estas possuam caráter essencialmente artístico. A especificidade da arte consiste em sua própria disposição artística em assim ser: está na compreensão da materialidade e forma como experiência em si.

1.3 ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR: POR QUE ESTAMOS AQUI?

Proponho abordar a *arte no ambiente escolar* partindo de uma perspectiva em que, devido suas especificidades, a arte não é propriamente *ensinada* ou *aprendida*, mas *compreendida* a partir das possibilidades de ordenação do repertório experiencial – como vimos anteriormente. O peso cartesiano que recai sobre o vocábulo *ensinar* fragiliza as possibilidades de nos mantermos seguros ao caráter de *compreensão* tanto quanto o *aprender* vulgarmente desloca a *experiência* para o campo da percepção objetiva. Nesse sentido, *arte no ambiente escolar* não se trata de uma terminologia que furtivamente tenta se isentar do compromisso

educacional de ensino-aprendizagem, mas se aproxima de um espaço experiencial contemplado por compreensões simbólicas e, aparentemente, se mantém confortável à complexidade do saber. Inevitavelmente recorreremos ao termo “ensino-aprendizagem” para simbolizar algumas situações que contemplam as atividades em arte na escola. No entanto, é oportuno que este recurso não seja utilizado de forma leviana, mas de modo a possibilitar simbolicamente compreensões não-subjetivas sob a forma da palavra sem contrariar as apreensões conceituais da experiência.

A história da arte no ambiente escolar é permeada pelas dicotomias entre a funcionalidade e a estética. É possível observar diversas movimentações que buscam preservar as especificidades da arte no ambiente escolar nas mais diversas interpretações do currículo. Nos apropriaremos de dois contextos específicos para abordar essas dicotomias: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71 e a LDB 9.394/94 com os desdobramentos da *proposta triangular* (BARBOSA, 2005). Não tenho intenção de adentrar minuciosamente na história do ensino de arte no Brasil, mas de contextualizar alguns aspectos pontuais da escola em relação à arte para que possamos situar mais adiante de onde partiu o educador que nos fala nesta pesquisa, pontuando situações não-subjetivas da arte no ambiente escolar.

A LDB 5.692/71 contempla um marco na arte no ambiente escolar pois oficializa sua obrigatoriedade e introduz uma perspectiva tecnicista que ainda resiste culturalmente. Sua obrigatoriedade naquele momento seria uma forma de regulamentar o ensino através do currículo, de modo que o mesmo pudesse servir ao caráter tecnicista necessário para a ocasião: “hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média” (BARBOSA; COUTINHO, 2014, p. 82). A Ditadura Militar não poupou suas imposições ideológicas acerca do ensino, ao contrário, se apropriou da arte para sutilmente reafirmá-las e descaracterizar suas especificidades

Nesse sentido, a obrigatoriedade da arte no currículo serviu à Ditadura Militar sob pretexto da ludicidade que o fazer artístico possibilita e a arte é inserida na escola como uma atividade educativa obrigatória: “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.” (BRASIL, 1971). Faz-se oportuno pontuar que o decreto-lei mencionado dispunha minuciosamente sobre as bases ideológicas de uma disciplina denominada Educação Moral Cívica:

OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º do Ato Institucional nº 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, DECRETAM⁶:

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui. (Redação dada pela Lei nº 6.660, de 1979)
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais. (BRASIL, 1969).

Ainda que o decreto em questão estivesse regulamentando as diretrizes para a disciplina de Educação Moral e Cívica, diante do cenário político da época, não seria absurdo que a Educação Artística seguisse os preceitos impostos pelo regime militar ditatorial a disciplina ao qual o decreto se direcionava. Isso fica subentendido quando a redação dada à LDB 5.692/71 equipara o caráter das atividades educativas recém incluídas – Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde – com a já existente de Educação Moral e Cívica e reafirma no texto os preceitos dela a partir da retomada do decreto. Uma publicação oficial do Ministério da Educação (MEC) coloca essa situação de modo mais explícito ao considerar “atividades de natureza cultural, artística, assistencial [sic] e recreativa, facilitando a realização metodológica da Educação Moral e Cívica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 28-29), onde apontava no item que considerava as atividades de natureza artística o desenvolvimento de Grupo Coral, Banda Marcial, Banda Musical, Grupo de Teatro, Grupo de Conservação e

⁶ Todo texto foi transcrito conforme a ortografia utilizada à época.

Defesa do Folclore, Grupo de Danças e Teatro de Bonecos. O mesmo documento, ao tratar das considerações gerais sobre a Educação Artística, coloca que “Nem todos têm condições para o fazer estético, porém, todos poderão trabalhar criativamente.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 62) e propõe a Educação Artística como uma ferramenta para desenvolver potencialidades profissionais:

A escola de 2º grau prevê muito cedo o ingresso do aluno no mundo do trabalho. Esta situação sujeita o jovem ao risco de transformar-se, sem oportunidades para que sua capacidade criativa pessoal seja ativada. Firmar a Educação Artística como necessária, numa escola com características profissionalizantes, é assegurar o benefício ao sujeito mesmo, bem como vincular e embazar [sic] a melhor resposta profissional. Esta resposta, sendo social, preserva a integridade do homem e se reverte em benefício do desenvolvimento de um povo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 61-62).

Embora o documento considere em alguns momentos que a Educação Artística não deveria contemplar dicotomias na compreensão humana⁷, ele direciona suas concepções numa perspectiva de que o “ser humano completo” seria aquele capaz de articular o potencial criativo que a arte poderia despertar – entendido como subjetivo –, à possibilidade de se tornar um profissional com um diferencial de trabalho – entendido com objetivo – na tentativa de excluir qualquer dicotomia.

No entanto, mesmo sob o caráter ideológico imposto pela Ditadura Militar, era necessário que houvesse professores para suprir a demanda das atividades em Educação Artística e o próprio MEC firmou parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação para que fosse desenvolvido algum tipo de orientação no sentido de direcionar as atividades curriculares artísticas, o que culminou numa rápida abertura e popularização entre os interessados de cursos de licenciatura curta – com duração de dois anos – que ofereciam formação polivalente em artes plásticas, música e artes cênicas. Após concluir o curso de licenciatura, os professores eram considerados aptos a desenvolver as atividades de Educação Artística na escola. Essa dinâmica sustentou a estruturação da arte no ambiente escolar por mais de duas décadas, até que a Constituição Federal de 1988 possibilitasse a elaboração de uma nova LDB.

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil e a instituição da Constituição Federal de 1988, houve a necessidade de uma lei que pudesse contemplar a nova situação nacional. Esse processo de tramitação das leis da educação demorou quase uma década para ser aprovado

⁷ Cf. “A dicotomia entre arte e tecnologia, entre ciências exatas e humanas se baseava numa visão compartimentada do homem e da natureza; considerava o homem com partes distintas sensível, intelectual e social não como ser completo.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1978, p. 61).

constitucionalmente e a revogação da LDB 5.692/71 aconteceu apenas no ano de 1996, quando a educação passou a ser assistida pela LDB 9.394/96.

A LDB 9.394/96 foi fruto de uma reflexão democrática das políticas educacionais, o que possibilitou que as configurações acerca de algumas estruturas entre Estado e Educação fossem reelaboradas. O fim das perspectivas curriculares adotadas durante a Ditadura Militar relacionadas às atividades disciplinares propostas pela LDB 5.692/71, atribuiu ao currículo especificidades de disciplinas como história e geografia, por exemplo, e permitiu também que a arte passasse a configurar uma disciplina e não mais uma atividade disciplinar, possuindo conteúdo curricular específico e instrumentos de avaliação próprios. No entanto, este não foi um processo instantâneo, mas uma discussão que ainda é viva e retoma com uma certa constância diversas situações culturais intrínsecas ao currículo escolar que esbarram com as especificidades da compreensão em arte. No período que compreende os anos de 1997 e 2007, foi instituída a chamada “Década da Educação”⁸ com a implementação do Plano Nacional de Educação⁹ (PNE) que visava estabelecer diretrizes e metas que contemplassem o disposto na LDB 9.394/96, viabilizando sua implementação.

A preocupação em preservar as especificidades da arte no ambiente escolar já era o cerne de antigas reflexões, e ainda na década de 1980 surgiram as primeiras pesquisas acadêmicas a esse respeito, o que exerceu uma grande relevância nas propostas de ensino implementadas na década seguinte. Acerca de todo referencial que essas pesquisas ofereceram ao ensino de arte, a LDB 9.394/96 seria uma excelente oportunidade de refletir a cultura escolar do ensino de arte, sobretudo sob as perspectivas estéticas e culturais da pós-modernidade. Quando falamos em *especificidades* estamos nos referindo ao próprio caráter estético da experiência, seja em artes visuais, dança, música e/ou teatro. Nesse sentido, Barbosa (2005) se apropria de Dewey e propõe que a arte no ambiente escolar não se abstenha do caráter *simbiótico* entre experiência e compreensão a fim de justificá-la no ambiente escolar:

Nem a arte-educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte, nem, a arte-educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico. Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. (BARBOSA, 2005, p. 32).

O trecho acima trata da compreensão acerca da arte sob a perspectiva de Dewey (2010) em que a experiência acontece a partir da compreensão do próprio repertório que, de acordo

⁸ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. (BRASIL, 1996)

⁹ Art. 87: § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (*Ibidem*)

com Cassirer (2001) se constitui pela ordenação racional simbólica, contemplando a ideia de que no ambiente escolar a arte não tem em si como fim próprio a formação de artistas – assim como outras áreas do conhecimento também não possuem o caráter de formação profissional – tampouco uma funcionalidade imediata, mas as possibilidades de compreensão da experiência estética. Esta perspectiva está conceitualmente elaborada na Proposta Triangular (BARBOSA, 2005) constantemente – e incansavelmente – reafirmada, buscando preservar a complexidade acerca da arte e da experiência humana abdicando de qualquer tendência reducionista que a escola possa atribuir à arte.

Talvez pareça enfadonho a constante retomada da arte no ambiente escolar a partir de uma compreensão estética e cultural da experiência. Contudo, a LDB 93.94/96 possibilitou uma das mais significativas conquistas da arte no ambiente escolar, juntamente com a vulnerável exposição das lacunas não ocupadas pela estética na educação sob a forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCN brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira a quarta series) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava series). Infelizmente os PCN não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma serie designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCN, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. (BARBOSA; COUTINHO, 2014, p. 87).

Os PCN evidenciaram as experiências inscritas nos educadores acerca do ensino de arte, retomando a questão da formação de professores. Uma das discussões recorrente à época era a situação da polivalência em arte, onde após a graduação, o professor de arte tem a possibilidade – ou a obrigação – de compreender e ensinar diversos conteúdos exigidos pelo currículo, como artes visuais, música, dança e teatro. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que regulamentam os cursos de graduação em arte em suas diversas linguagens¹⁰, o ensino superior deverá capacitar para apropriação do pensamento reflexivo, da

¹⁰ Cf. Resolução CNE/CES nº 1, de 16 janeiro de 2009 (artes visuais); Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004 (música); Resolução CNE/CES nº 3, de 8 de março de 2004 (dança); Resolução CNE/CES nº 4, de 8 de março de 2004 (teatro).

sensibilidade estética, revelando habilidades e aptidões nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, de acordo com as especificidades de cada curso¹¹. Essas são algumas das exigências mínimas que possibilitam que os educadores trabalhem especificamente com a arte no ambiente escolar e estão subentendidas na formação dos educadores pedagogos polivalentes, em muitas situações ainda responsáveis pela disciplina de arte nos primeiros anos do ensino fundamental.

A Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, institui diretrizes curriculares para licenciatura em pedagogia no ensino superior que abrangem todo território nacional. De acordo com o documento, ao concluir a graduação em pedagogia, o egresso deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b). Em relação à estrutura do curso de graduação em pedagogia, fica estabelecido que esta deverá contemplar, dentre outras coisas, a formação para “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006b) nas áreas já mencionadas. Nesse sentido, durante a graduação o pedagogo em formação deve ter acesso aos conhecimentos mínimos de diversas áreas – inclusive arte – para que possa compreender seus fundamentos e desenvolver – ou, no caso da coordenação pedagógica, orientar e acompanhar – as atividades curriculares referentes ao conteúdo das disciplinas. Trata-se de um contexto em que além da polivalência em diversas áreas, o pedagogo deve, ainda, ser polivalente no ensino de arte em suas diversas expressões e é a partir desse repertório que o coordenador pedagógico – com graduação em pedagogia – encontra o direcionamento para desenvolver seu trabalho. Estamos tratando aqui de uma situação em que o pedagogo deve estar apto a ensinar diversas áreas do conhecimento e, no que se relaciona à arte, os conteúdos do professor de arte polivalente.

No entanto, após anos de discussão – desde a década de 1980 – no ano de 2005, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006, atendendo à solicitação feita pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), altera a nomenclatura “Educação Artística” para “Arte”, de modo que pudesse contemplar as diversas áreas de formação em arte, possibilitando que o professor pudesse exercer seu trabalho com base em sua formação específica em qualquer uma das linguagens – artes visuais, dança, música e teatro –

¹¹ Cf. Art. 3º das resoluções que aprovam as diretrizes de cada uma das graduações mencionadas.

desestimulando o ensino polivalente e preservando a autonomia dentro da especificidade de formação do professor de arte.

Todos esses desdobramentos acerca da arte no ambiente escolar, irão nos contextualizar nas reflexões trazidas pelos educadores da rede pública municipal de Batatais nesta pesquisa. Ainda que não haja muitos apontamentos explícitos sobre as colocações que foram feitas aqui em relação à compreensão da experiência estética ou das políticas educacionais, teremos a oportunidade de refletir sobre algumas falas que sutilmente nos possibilitam reconhecer essas situações.

2. COMPREENSÕES ACERCA DA ARTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EM BATATAIS

2.1 ESTRUTURA DA REDE E A NECESSIDADE DA ARTE

A cidade de Batatais está localizada na região nordeste do estado de São Paulo e, desde o ano de 2016, compõe a então recém-criada Região Metropolitana de Ribeirão Preto. No ano de 2020, a população aproximada do município era de 61 mil habitantes, considerando a área urbana e rural.

Figura 2 - Localização de Batatais na Região metropolitana de Ribeirão Preto/SP



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SaoPaulo_RM_RibeiraoPreto.svg

A estrutura de ensino da rede pública municipal possui atualmente dez escolas de educação básica: nove delas comportam educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – dessas, uma atende o ensino de jovens e adultos no período noturno – e uma escola, que atende ao ensino fundamental para os anos iniciais e anos finais. De acordo com o Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), no ano de 2018, havia no município 3.426 crianças na faixa etária dos 06 aos 10 anos de idade, desses, 2.177 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (EF I) na rede pública municipal e os demais em outras duas escolas públicas da

rede estadual ou em escolas privadas. Dos 2.840 adolescentes na faixa etária entre 11 e 14 anos de idade, apenas 394 estavam matriculados nos anos finais do ensino fundamental (EF II) na rede pública municipal, já que a rede possui apenas uma escola para os anos finais do ensino fundamental.

Em relação aos professores que compõem o quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, 113 são professores de educação básica I (PEB I) polivalentes – possuem formação no curso magistério e/ou pedagogia e são responsáveis por desenvolver o do currículo básico nos anos iniciais do ensino fundamental, exceto nas áreas de arte e de educação física – e 55 são professores de educação básica II (PEB II), com formação específica nas disciplinas que lecionam. Dentro do quadro de professores classificados como PEB II, há 16 professores com graduação na área de licenciatura em arte e/ou educação artística e áreas afins e são responsáveis por lecionar a disciplina de arte na educação infantil (pré-escola I e pré-escola II), nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental e, um deles, no ensino de jovens e adultos. No entanto, até o ano de 2012, apenas os anos finais do ensino fundamental e o ensino de jovens e adultos possuíam professores específicos para a disciplina de arte sendo que, até então, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a disciplina era de responsabilidade dos professores pedagogos polivalentes.

A contratação dos professores para disciplina de arte, se deu através de concurso público realizado no fim do ano de 2011 e homologado no ano de 2012, com início imediato das atividades. A necessidade de contratação surgiu a partir da Lei 11.738/2008, que assegura o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica. De acordo com o disposto nessa lei, “§ 4o Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, os professores pedagogos polivalentes – responsáveis por todo conteúdo curricular da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – que antes tinham toda jornada de trabalho remunerado dedicada exclusivamente às atividades de interação direta com os alunos, adquiriram o direito de reservar 1/3 dessa jornada de trabalho para desenvolver outros tipos atividades pedagógicas extraclasse – como planejamento e preparação de aulas – remuneradas, sem prejuízo financeiro ou do tempo que estão fora do ambiente escolar. No entanto, isso gerou uma lacuna na carga horária determinada para a quantidade mínima de aulas no currículo da educação básica – haja vista que o professor não poderia estar em sala de aula ou em atividade com os alunos – que foi suprida pela inserção das aulas de arte com professor especialista na área. Desse modo, durante o período das aulas de arte – ministradas pelo professor especialista – o professor polivalente pôde utilizar o tempo

disponível para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas extraclasse, conforme assegura a lei.

Por ser uma pauta que tramitou por muito tempo no meio educacional – embora a lei tenha sido decretada e sancionada no ano de 2008, só teve sua constitucionalidade reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no ano de 2013, tendo os direitos reconhecidamente assegurados com data retroativa a partir do ano de 2011 – no ano de 2011 foi lançado edital de abertura de concurso público para contratação de professores de arte que, no ano de 2012, assumiram suas funções, permitindo que a lei foi introduzida no município.

Essa dinâmica de ingresso do professor especialista na disciplina de arte na rede pública municipal, retoma questões culturais do ambiente escolar já conhecidas desde o início da década de 1970, que flerta com uma tendência reducionista de instituir a arte no ambiente escolar de modo que ela possa suprir alguma necessidade burocrática emergente – seja de caráter legal ou ideológico – pouco voltada às questões estéticas, da própria arte em si como uma complexa atividade humana. No caso da rede pública municipal de Batatais, o professor polivalente só teria seu direito assegurado caso houvesse algo – ou alguém – que pudesse suprir sua ausência em sala de aula durante suas atividades extraclasse e, nesse caso, foi o professor de arte.

Não nos causa estranhamento algum o desenvolvimento de políticas educacionais que reforçam a cultura de uma arte com caráter utilitário no ambiente escolar, haja vista que a maioria dos educadores que compõem a rede em questão possuem mais de 30 anos de idade e estiveram inseridos em situações semelhantes muito antes de estarem na condição de educadores, mas desde que eram estudantes da educação básica e vivenciaram um processo histórico caracteristicamente emergencial no que compreende o professor de arte, apoiado em diversas tendências entorno da arte no ambiente escolar ao longo de mais de quatro décadas. Não é uma situação pontual, tampouco recente, e a forma com que a arte se desenvolve no meio escolar configura-se como uma *conexão de experiências* que não ocorre isoladamente.

O material da experiência estética, por ser humano – humano em conexão com a natureza da qual faz parte –, é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio de promover o seu desenvolvimento, e também o juízo supremo dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas que participam. (DEWEY, 2010, p.251)

Teremos a oportunidade de refletir sobre essas relações escolares à medida em que os educadores colocam – nas páginas que se seguem – sobre suas vivências e pontuam suas

experiências no que tange a arte no ambiente escolar. Essa análise se faz oportuna como objeto da própria experiência que, como coloca Dewey (2010, p. 469), a “experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores” e nossos *repertórios experienciais* serão ferramentas de compreensão dos repertórios que compõem a percepção da arte no ambiente escolar de ensino público da rede municipal.

Para compreender o significado dos produtos artísticos, temos de esquecer-los por algum tempo, virar-lhes as costas e recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas. Temos de chegar à teoria da arte por meio de um desvio. É que a teoria diz respeito à compreensão, ao discernimento, não sem exclamações de admiração e sem o estímulo da explosão afetiva comumente chamada de apreciação. É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, em sua forma colorida e delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a *compreender* o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam seu crescimento. (DEWEY, 2010, p. 60-61)

Enfatizo que não se trata de um reducionismo dicotômico classificatório – pois, como vimos anteriormente, isso trairia a *complexidade* dos conhecimentos e a própria *estética* – tampouco de uma abordagem que contempla a historicidade documental como o principal viés das narrativas aqui colocadas. Trata-se, apenas, de uma possibilidade de compreensão da arte no ambiente escolar da rede pública municipal a partir das interações entre as percepções pontuadas pelos educadores que se dispuseram a participar desta pesquisa de acordo com os diálogos entre os contextos e o repertório experiencial exposto.

2.1.1 Estruturação da coleta de dados junto aos educadores

Proponho aqui a utilização do termo “educador” de forma genérica para nos dirigirmos aos profissionais da educação, uma vez que, devido ao anonimato dos dados coletados, não é possível identificar se o profissional em questão desempenha suas funções profissionais na equipe de coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), na coordenação pedagógica da escola ou como professor na disciplina de arte. Ao todo foi considerado que 28 educadores estariam contemplados nesta pesquisa, sendo três da equipe de coordenação pedagógica da SME, nove coordenadores pedagógicos e 16 professores de arte¹².

¹² Desses, 15 estão em cargo efetivo a partir de concurso público e um contratado em caráter temporário por processo seletivo.

Para a coleta dos dados analisados a seguir, foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação um formulário online elaborado a partir da ferramenta disponibilizada pela plataforma Google. Esse formulário foi direcionado à equipe gestora – direção, vice direção e coordenação pedagógica – das escolas públicas municipais pela própria SME e cada escola se encarregou de disponibilizar aos educadores. Foi solicitado à SME que direcionasse os formulários à sua própria equipe técnica responsável pela área curricular pedagógica, aos coordenadores pedagógicos das escolas e aos professores de arte em atividade na rede municipal. As respostas recebidas foram diretamente encaminhadas e armazenadas na plataforma Google, o que assegurou o anonimato dos educadores participantes.

Os participantes se dispuseram a contribuir em caráter colaborativo, estando cientes da não obrigatoriedade, da garantia do anonimato e da utilização dos dados coletados para fins acadêmicos. Nesse sentido, 19 educadores acessaram o formulário – que esteve disponível por um período de oito dias – para colaborar com suas respostas, sendo que um deles não aceitou os termos expostos e optou pela não participação. Sendo assim, dentro de um total de 28 educadores que poderiam responder ao formulário proposto, 17¹³ educadores contribuíram com suas colocações no desenvolvimento dessa pesquisa. Embora alguns dados quantitativos sejam relevantes para nos situarmos em alguns momentos, não são essenciais por si só, pois trataremos das especificidades que contemplam os educadores em suas *experiências*.

Os educadores responderam perguntas formuladas sob a perspectiva de suas experiências a partir de algumas situações que contemplam esses processos experienciais acerca da arte e da escola, sendo elas: educação básica, ensino superior, vivências pessoais em arte e função profissional atual. No que concerne à educação básica, podemos compreender alguns aspectos históricos dos primeiros contatos do educador com a arte no ambiente escolar de acordo com os relatos de experiências enquanto aluno. Sob a ótica do ensino superior, é possível observar os confrontos entre o ensino formal teórico do ensino superior e os repertórios pessoais já trazidos para esse ambiente. No que tange ao desempenho da função profissional, o educador pode pontuar suas percepções no ambiente escolar de acordo com seu repertório de experiências pessoais na construção profissional.

2.2 COMPREENSÕES SOB A PERSPECTIVA DO “EDUCADOR-ALUNO” NA EDUCAÇÃO BÁSICA

¹³ Foram respondidos 19 formulários, sendo que as respostas de dois formulários diferentes foram enviadas duas vezes, tendo sido desconsideradas as respostas repetidas.

É possível que para alguns possa causar certo estranhamento pensar que o professor já tenha sido aluno em algum momento. Há uma atmosfera instituída de maneira implícita que não é explicitamente violada pelo aluno – nem mesmo pelo professor – quando se deparam com alguma situação de contato fora da escola. Dificilmente o aluno irá chamar o professor pelo nome ao se encontrarem no supermercado e a 25 anos atrás – quando eu era aluna da educação básica – essa atmosfera já existia! Coloco essa percepção pois este momento de discussão nos propõe a retomada das memórias do professor enquanto aluno no período que compreende a educação básica e estas estão envoltas na subjetividade e não-subjetividade ao serem expressas.

A experiência é um processo contínuo pois está envolta no próprio processo de viver (DEWEY, 2010) e o educador que respondeu ao formulário desta pesquisa esteve em uma condição de observador de si mesmo na condição de aluno e é possível que esta observação não contemple com exatidão a experiência do aluno, pois se trata de expressar uma percepção de acordo com a compreensão de um momento vivido. Não se trata do relato da experiência de um aluno, mas de um educador que retoma as memórias de uma experiência a partir da compreensão que possui atualmente.

As perguntas iniciais do formulário (ANEXO A) foram elaboradas no sentido de identificar o período em que os educadores ingressaram na escola pela primeira vez como estudantes e quando concluíram cada etapa de ensino. Esse primeiro momento de perguntas traz à reflexão a relação do *educador-aluno* com a escola em seus primeiros contatos com a arte no ambiente escolar e pontuar esse momento nos possibilita identificar de onde partem essas primeiras impressões.

Em resposta à pergunta em que os educadores deveriam apontar o período de ingresso na educação básica, é possível observar que apenas três *educadores-alunos* tiveram o primeiro contato com a escola após o ano de 1996, sendo que os demais tiveram esse contato entre 1972 e 1996. A partir dessa informação é possível identificar que o primeiro contato com a escola – a primeira etapa do ensino fundamental correspondia ao período entre a 1ª série e a 4ª série¹⁴ – aconteceu antes da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 estando sob a perspectiva da LDB 5.692/71 – que dispõe sobre a obrigatoriedade de uma política educacional que traz a arte em ambiente escolar como uma atividade educativa, tendo suas primeiras impressões da arte no ambiente escolar.

¹⁴ A primeira avaliação do PNE, no ano de 2001, reafirmou a ampliação do ensino fundamental para nove anos, já prevista pela LDB 9.394/96, onde os anos iniciais do ensino fundamental passaram a corresponder ao período de início no 1º ano ao fim do 5º ano, conforme a nomenclatura atual.

Os *educadores-alunos* que concluíram os anos finais do ensino fundamental – da 5ª série até a 8ª série – após o ano de 1996, puderam iniciar a última etapa da educação básica – atual ensino médio – sob a perspectiva da LDB 9.394/96. No entanto, cabe considerar aqui que até o ano de 2007, o sistema nacional de ensino ainda estava sob a primeira década de implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), que projetou um período de quatro anos a partir de seu início para que houvesse a primeira avaliação para possíveis adaptações durante a década, ou seja, até o início dos anos 2000 ainda acontecia um processo de transição entre as leis, sobretudo porque à época ainda não havia os recursos tecnológicos de comunicação e informação que possuímos atualmente, o que possivelmente tornou os processos de transição e avaliação mais demorados.

Sob a perspectiva dessa transição entre leis, quando perguntados sobre as atividades as quais desenvolveram durante a educação básica enquanto aluno, os educadores deveriam selecionar em uma lista com 18 opções ao menos três atividades e, em seguida, puderam colocar livremente quaisquer outras atividades que quisessem mencionar que não estivesse elencada na lista proposta. Esta lista foi elaborada tendo como referência as atividades as quais tive oportunidade de vivenciar durante o período em que estive na educação básica como estudante e que coincide com o período contemplado pelos *educadores-alunos*.

Quadro 1 - Possíveis atividades desenvolvidas durante a educação básica

Durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE, você teve acesso a quais atividades referentes à disciplina de arte/educação artística?	
☐	Desenho técnico e/ou geométrico
☐	Desenho livre
☐	Cartografia
☐	Ensaio de danças e/ou coreografias
☐	Leitura de partituras
☐	Jogral e declamação de poesias
☐	Pintura de desenhos prontos
☐	Confecção de objetos decorativos
☐	Visitas em exposições de arte
☐	Apresentações teatrais
☐	Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas
☐	Memorização dos nomes e/datas dos períodos artísticos e seus principais artistas
☐	Análise crítica da forma e/ou do conteúdo de obras de arte
☐	Utilização de diversas técnicas e suportes na construção de trabalhos artísticos
☐	Atividades de ampliação pessoal do repertório artístico-cultural

	Apreciação e/ou práticas em arte urbana
	Acesso ao repertório e processos de criação de artistas locais
	Reflexão pessoal da identidade cultural e/ou artística

Fonte: a autora

A escolha por “desenho livre” foi unânime entre os *educadores-alunos*, o que reafirma uma prática recorrente em arte no ambiente escolar que utilizou vulgarmente a ideia de *livre-expressão*, atribuindo a ela um caráter reducionista e inconsistente em relação à expressão com a dicotomia entre razão e emoção, projetando na criança a capacidade inerente de expressão, sem que necessitasse se valer de algum tipo de *instrução* ou *motivação*. Essas dicotomias reducionistas encontraram um solo fértil para crescer e se estabelecer, sobretudo dentro da rigidez do currículo imposto pela Ditadura Militar. Assim, a arte só faria algum sentido se estivesse servindo à uma produção pedagógica alinhada com alguma situação de aprendizagem já proposta por outras disciplinas do currículo – como uma forma lúdica de ilustrar algum conteúdo – ou ainda se pudesse ser um espaço de expressão de emoções, romantizando sua presença na escola.

A concepção de *desenho livre* como uma atividade indistintamente oferecida em arte na escola, deturpa a compreensão proposta por Lowenfeld (1977) de que a criança pode e deve se expressar livremente, mas que para tal é necessário que haja a sensibilização da criança com o ambiente, ou seja, é necessário motivação para que a criança perceba e compreenda alguns aspectos que lhe chega pelos sentidos:

Uma boa motivação, portanto, consiste em sensibilizar algumas das relações que anteriormente permaneciam passivas ou não eram utilizadas. Naturalmente, essas relações mudam, e precisamos ajustar nossas motivações às necessidades da criança que cresce. Contudo, os pais¹⁵ nunca prejudicarão seus filhos, se os expuserem a experiências capazes de desenvolver suas qualidades de percepção. Somente poderemos prejudicá-los, se lhes impusermos tentativas que para eles são inconcebíveis. (LOWENFELD, 1977, p. 41).

Essa deturpação é facilmente percebida quando retomamos a trajetória da arte no ambiente escolar até aqui pois, como foi possível observar, poucas eram as possibilidades de sensibilização permitidas num cenário de rígidas políticas educacionais impostas pelas diretrizes existentes para a Educação Artística. Nesse sentido, o *desenho livre* era uma das atividades contempladas na escola como uma possível forma de expressão inata, que poderia facilmente responder às necessidades de expressão subjetiva em oposição a outras atividades

¹⁵ A obra em questão foi concebida como um “manual” direcionado aos pais para desenvolver e estimular a arte junto aos seus filhos.

em que as técnicas artísticas eram empregadas de modo objetivo no sentido de contribuir para o desenvolvimento de outras atividades. Ainda que houvesse a intenção de abranger a complexidade da *experiência*, raramente o cenário permitia que os aspectos subjetivos estabelecessem uma *relação simbiótica* com os aspectos *não subjetivos*, reduzindo esse tipo de concepção à lógica cartesiana.

É possível que neste momento nos questionemos se o *desenho livre* não constitui uma *experiência* e ouse responder esse questionamento de modo afirmativo: sim, o *desenho livre* é, também uma *experiência* – ele existe, aconteceu e foi experimentado – tanto que foi retomado na memória dos educadores que contribuíram com esta pesquisa. No entanto, isso não é suficiente para que o *desenho livre* seja uma *experiência em si*. Não se trata de como compreendemos o fato do *desenho livre* – que neste caso já é uma *experiência* – mas de como o *educador-aluno* esteve sensível a este fato.

Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna. Em contraste com essa experiência, temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe solução; [...] conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência. (DEWEY, 2010, p. 109-110, grifo do autor).

Uma situação em que é possível escolher somente uma forma de expressão dentre tantas outras possíveis e disponíveis para representar as percepções e/ou impressões de que a sensibilidade humana nos permite compreender, não é a mesma situação de uma proposta onde, dado o horário da aula de arte, surge o seguinte comando: “abram os cadernos de arte e podem fazer um desenho livre!”. E, pela análise que temos dos contextos em que a arte se apresenta no ambiente escolar dos *educadores-alunos* em questão, é provável que as possibilidades de compreensão *estética* acerca do *desenho livre* tenham sido extremamente reduzidas a partir de uma concepção de *expressão espontânea* de sentimentos em oposição a rigidez imposta pelo currículo escolar, como já pontuamos anteriormente.

Outro dado que reforça a percepção reducionista da *experiência estética* no ambiente escolar é retomado quando os *educadores-alunos* selecionam como atividades mais desenvolvidas – depois do *desenho livre* – a “confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas”, seguido de “desenho técnico e/ou geométrico”,

“pintura de desenhos prontos” e “confecção de objetos decorativos. As atividades menos selecionadas da lista foram “apreciação e/ou práticas em arte urbana” e “leitura de partituras”. Tais escolhas sugerem que, ainda que as atividades em artes visuais fossem comumente colocadas elas não se expandiam para situações fora do ambiente escolar ou com uma maior proximidade popular e/ou urbana. A situação é semelhante em relação à música: embora os *educadores-alunos* tivessem algum contato com práticas musicais, elas não possuíam caráter técnico e – como veremos a seguir – estavam intimamente interligadas a uma estrutura de funcionalidade e/ou ludicidade de outras atividades escolares.

Quadro 2 – Outras atividades desenvolvidas durante a educação básica¹⁶

Durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE, você teve acesso a quais atividades referentes à disciplina de arte/educação artística?	Quais outras atividades referentes a disciplina de arte/educação artística, além das já mencionadas anteriormente, você teve acesso durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE?
Desenho livre, Confecção de objetos decorativos, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Reflexão pessoal da identidade cultural e/ou artística	Composições visuais temáticas, atividades referentes a datas comemorativas e referências artísticas regionais.
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Ensaio de danças e/ou coreografias, Pintura de desenhos prontos, Confecção de objetos decorativos, Visitas em exposições de arte, Apresentações teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Análise crítica da forma e/ou do conteúdo de obras de arte, Utilização de diversas técnicas e suportes na construção de trabalhos artísticos, Atividades de ampliação pessoal do repertório artístico-cultural, Apreciação e/ou práticas em arte urbana, Acesso ao repertório e processos de criação de artistas locais, Reflexão pessoal da identidade cultural e/ou artística	Música, dança
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Apresentações teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas	Jogos e brincadeiras
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Ensaio de danças e/ou coreografias, Jogral e declamação de poesias, Pintura de desenhos prontos, Confecção de objetos decorativos, Visitas em exposições de arte, Apresentações teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Memorização dos nomes e/datas dos períodos artísticos e seus principais artistas	Desenho observação
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Ensaio de danças e/ou coreografias, Confecção de objetos decorativos, Apresentações teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Atividades de ampliação pessoal do repertório artístico-cultural	Colagem

¹⁶ Respostas transcritas exatamente como foram colocadas pelos educadores.

Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Cartografia, Pintura de desenhos prontos, Confecção de objetos decorativos, Visitas em exposições de arte, Apresentações teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Memorização dos nomes e/datas dos períodos artísticos e seus principais artistas, Utilização de diversas técnicas e suportes na construção de trabalhos artísticos	Nenhuma que me recorde.
Desenho livre, Ensaio de danças e/ou coreografias, Pintura de desenhos prontos, Visitas em exposições de arte, Apresentações teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Utilização de diversas técnicas e suportes na construção de trabalhos artísticos, Reflexão pessoal da identidade cultural e/ou artística	MANUSEIO DE MATERIAIS, COMO: TINTAS E PIGMENTOS, MADEIRITES.
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Leitura de partituras, Jogral e declamação de poesias, Pintura de desenhos prontos, Confecção de objetos decorativos, Visitas em exposições de arte, Apresentações teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Memorização dos nomes e/datas dos períodos artísticos e seus principais artistas, Análise crítica da forma e/ou do conteúdo de obras de arte, Utilização de diversas técnicas e suportes na construção de trabalhos artísticos, Apreciação e/ou práticas em arte urbana, Acesso ao repertório e processos de criação de artistas locais	Participação na semana de Portinari , pintura obs não pela escola ,mas particular. Meu pai era artista plástico..
Desenho livre, Pintura de desenhos prontos, Confecção de objetos decorativos, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas	Técnicas de pintura
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Cartografia, Leitura de partituras, Jogral e declamação de poesias, Confecção de objetos decorativos, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Memorização dos nomes e/datas dos períodos artísticos e seus principais artistas, Análise crítica da forma e/ou do conteúdo de obras de arte, Utilização de diversas técnicas e suportes na construção de trabalhos artísticos, Atividades de ampliação pessoal do repertório artístico-cultural, Acesso ao repertório e processos de criação de artistas locais, Reflexão pessoal da identidade cultural e/ou artística	concursos de pintura, musica e participação em coral.
Desenho livre, Pintura de desenhos prontos, Confecção de objetos decorativos, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Análise crítica da forma e/ou do conteúdo de obras de arte, Utilização de diversas técnicas e suportes na construção de trabalhos artísticos, Reflexão pessoal da identidade cultural e/ou artística	Nenhuma
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Cartografia, Ensaio de danças e/ou coreografias, Jogral e declamação de poesias, Pintura de desenhos prontos, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas	Algumas apresentações de teatro porém sem contextualização com a arte, para a escola inteira
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Cartografia, Pintura de desenhos prontos, Memorização dos nomes e/datas dos períodos artísticos e seus principais artistas	Não me recordo de outras atividades
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Pintura de desenhos prontos, Apresentações teatrais	Aprendizagem da Letra/ Ritmo/ Canto do Hino Nacional
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Ensaio de danças e/ou coreografias, Jogral e declamação de poesias, Pintura de desenhos prontos, Confecção de objetos decorativos, Apresentações	Não lembro

teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Memorização dos nomes e/datas dos períodos artísticos e seus principais artistas	
Desenho técnico e/ou geométrico, Desenho livre, Cartografia, Ensaio de danças e/ou coreografias, Jogral e declamação de poesias, Pintura de desenhos prontos, Confecção de objetos decorativos, Visitas em exposições de arte, Apresentações teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Memorização dos nomes e/datas dos períodos artísticos e seus principais artistas, Utilização de diversas técnicas e suportes na construção de trabalhos artísticos, Atividades de ampliação pessoal do repertório artístico-cultural, Acesso ao repertório e processos de criação de artistas locais	Ensaio de teatros, coral
Desenho livre, Ensaio de danças e/ou coreografias, Jogral e declamação de poesias, Pintura de desenhos prontos, Confecção de objetos decorativos, Apresentações teatrais, Confecção de cartões e/ou presentes e/ou lembrancinhas em datas comemorativas, Memorização dos nomes e/datas dos períodos artísticos e seus principais artistas	Ensaaios de músicas com instrumentos musicais de brinquedo e sucata

Fonte: a autora

Dentre as atividades pontuadas livremente, observamos a recorrência de atividades relacionadas às artes visuais. É possível observar que os *educadores-alunos* que recordaram de atividades relacionadas à música, dança ou ao teatro, não selecionaram dentre as opções propostas anteriormente a situação de “Reflexão pessoal da identidade cultural e/ou artística”, mas selecionaram situações relacionadas às “datas comemorativas”, o que sugere a falta de possibilidade de uma construção reflexiva acerca dessas atividades e seu caráter ilustrativo e funcional atrelado a momentos de ludicidade. No entanto, dentre os *educadores-alunos* que selecionaram terem tido acesso à “Atividades de ampliação pessoal do repertório artístico-cultural” e/ou “Reflexão pessoal da identidade cultural e/ou artística” foi recorrente a escolha concomitante por “Utilização de diversas técnicas e suportes na construção de trabalhos artísticos”, pontuando que possivelmente as *experiências* pessoais tenham sido possibilitadas a partir da diversidade oferecida a partir da *materialidade*.

Ainda que a *materialidade* não constitua essencialmente a *experiência* em si, ela é portadora de qualidades expressivas simbólicas, tecidas esteticamente sob a *compreensão* sensorial:

Na experiência estética [...] o material do passado não ocupa a atenção, como na rememoração, nem é subordinado a um fim especial. É fato que uma restrição é imposta àquilo que surge, mas ela é a da contribuição para o material imediato da experiência vivida no momento. O material não é empregado como uma ponte para uma experiência adicional, mas como um aumento e individualização da experiência *atual*. O alcance de uma obra de arte é medido pelo número e variedade de elementos de experiências passadas que são organicamente absorvidos na percepção do aqui e agora. Eles lhe dão corpo e sugestividade. Não raro, provêm de fontes obscuras demais para serem identificadas em uma lembrança consciente, e como criam a aura e a penumbra em que fica imersa a obra de arte. (DEWEY, 2010, p. 241, grifo do autor).

Nesse sentido, “Atividades de ampliação pessoal do repertório artístico-cultural” e a “Reflexão pessoal da identidade cultural e/ou artística” perpassam a compreensão da materialidade da experiência atual e a impossibilidade de acesso a essas compreensões limitam a ampliação do repertório experiencial.

A baixa oferta na diversidade de atividades é retomada quando o *educador-aluno* coloca as atividades que mais gostava de realizar nas aulas de arte/educação artística – como podemos ver no próximo quadro – direcionadas a alguma habilidade ou técnica, e não pela apreciação da experiência proporcionada na atividade em si, possivelmente pelo conforto que as atividades mais executadas causam em sua prática recorrente em relação ao domínio da técnica.

Quadro 3 - Atividades que o aluno-educador mais gostava

Durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE, qual (ou quais) atividade(s) referentes à disciplina de arte/educação artística você mais gostava de realizar? Por quê?

Composições visuais temáticas e livres

Pintura

Teatro. A interpretação de personagens nos leva a reflexões pessoais.

Arte, literatura e história

Desenhomatemática

Teatro, porque gostava dos momentos de preparação, reflexão sobre o texto e debates, ao final, conseguia me identificar com o produto final.

ALGO QUE RELACIONASSE À MÚSICA OU A HISTÓRIA DA ARTE, POR JA GOSTAR E ENTENDER PREVIAMENTE DOS ASSUNTOS.

, desenho, pintura, escultura, tinha acesso as artes desde pequena . Meu pai artista plástico.

Não gostava, porque não tinha habilidades artísticas

arte visual por maior afinidade com este tipo de atividade

Quaa as liquefeito atividade manual¹⁷

Desenho. Sempre gostei e como a aula era livre normalmente, para mim era vantajoso

Desenho livre

Teatro

Reprodução/ confecção de objetos com diferentes materiais concretos

Participar de teatros e técnicas de pintura e desenhos de grafite

¹⁷ Transcrito exatamente como colocado pelo educador.

Cópias de obras famosas e conhecer os períodos artísticos. Eu tinha facilidade em desenhos de observação e gostava de história.

Fonte: a autora

A relevância da habilidade técnica é sinalizada quando um dos *educadores-alunos* menciona que “Não gostava [das atividades], porque não tinha habilidades artísticas” e até mesmo quando um outro coloca que gostava de fazer “cópias de obras famosas” justamente por possuir “facilidade em desenho de observação”. Chamo atenção à essas colocações pois elas trazem consigo a arte no ambiente escolar sob uma perspectiva em que a habilidade e o domínio da técnica ocupam um espaço indispensável na classificação do gosto, diferente de quando o *educador-aluno* pontua que gostava de teatro pois “a interpretação de personagens nos leva a reflexões pessoais”, trazendo o gosto pela atividade sob uma perspectiva de experimentação da atividade em si. O mesmo acontece quando um deles coloca que “gostava dos momentos de preparação, reflexão sobre o texto e debates, ao final, conseguia me identificar com o produto final”, atribuindo um caráter identitário com os processos de desenvolvimento da atividade, não necessariamente vinculado ao resultado de aplicação da técnica. Essa identidade estabelece relações íntimas de plena participação simbólica na experiência: é quando o *eu* se encontra com o objeto externo se reconhece, mesmo existindo separadamente.

Os *educadores-alunos* também foram indagados sobre quais disciplinas oferecidas durante a educação básica consideravam possuir um melhor e um pior desempenho e a qual motivo atribuíam tal percepção. A relação de desempenho com as atividades desenvolvidas é colocada não somente sob a perspectiva da habilidade técnica, mas da afinidade também, estabelecendo relações de caráter não-subjetivo e subjetivo na compreensão de desempenho. No entanto, características sensoriais imediatas são atribuídas ao mencionarem bom desempenho na disciplina arte/educação artística ou alguma atividade diretamente relacionada – como pintura e canto –, sem especificar quais habilidades e/ou aptidões estão se referindo em suas colocações:

Quadro 4 - Disciplinas de melhor desempenho e justificativa

Durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE, qual (ou quais) disciplina(s) você tinha melhor desempenho?	A que você atribui seu bom desempenho na(s) disciplina(s) mencionada(s) na questão anterior?
Arte e ciências humanas em geral	Identificação afetiva e ideológica
Pintura	Olhar apurado para cores, facilidade de percepção dimensional
Matemática, Português, Arte, Educação Física.	Estudo e dedicação. Adoro estudar!
Arte	Aptidão

História ,geografia, ciências	Leitura
Eu tinha bom desempenho em todas as disciplinas, havia aquelas que eu me destacava mais por gosto e identificação, Matemática e Ciências por exemplo, e aquelas que detestava, como Educação Artística e Educação Física.	Identificação com os assuntos e aptidão. Sempre fui uma criança curiosa e interessada, via essas disciplinas como meios de sanar minhas curiosidades. Na minha escola havia um excelente laboratório de Ciências, por exemplo, no qual fazíamos práticas constantes.
MATEMÁTICA, PORTUGUÊS, HISTÓRIA E ARTE	INTERESSE.
Educação Artista,Português, ciências, história, geografia, sociologia,	Escola, família,
Língua Portuguesa	Preferência pessoal
educação artística, língua portuguesa, geometria, educação física e canto.	severidade e comprometimento do meu PAI
Humanas	Habilidade
Arte(educacao artistica) portugues e história	Acredito que por afinidades, um assunto de uma matéria puxa o outro..
Matemática	Habilidade em raciocínio e preferência por disciplinas relacionadas a ciências exatas.
Matemática	Minha facilidade com a matéria.
Língua Portuguesa/ Matemática	Interesse/ habilidades
Língua Portuguesa, Arte, Ed Física, História e Matemática	Facilidade e professores que incentivavam o prazer em aprender.
História, língua portuguesa e biologia.	Gostava de saber sobre as coisas do mundo.

Fonte: a autora

Ao responderem sobre as disciplinas de pior desempenho, ao mencionarem arte/educação artística, foram mais pontuais ao colocarem situações de ordem prática exigidas no desempenho de alguma atividade relacionada à arte, como “dificuldade em se expor publicamente”, não gostar de atividades de “pintar, recortar, colar, desenhar” e “Habilidades pouco estimuladas ou limitações pessoais”. Tal situação retoma a relevância das habilidades técnicas no contexto abordado para que possa ser considerado o desempenho nessas atividades como sendo o pior:

Quadro 5 - Atividades de pior desempenho e justificativa

Durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE, qual (ou quais) disciplina(s) você tinha pior desempenho?	A que você atribui seu mau desempenho na(s) disciplina(s) mencionada(s) na questão anterior?
Ciências exatas em geral	Defasagem no ensino e problemas estruturais do ensino
Teatro	Dificuldade em se expor publicamente
Não tive baixo desempenho em nenhuma disciplina.	Estudo e dedicação.
Matemáticas	Não ter uma Boa base inicial

Matemática	Não gostava
Educação Física e Educação Artística (na época)	Não gostava das práticas e atividades propostas nas aulas, não me identificava com praticar os esportes propostos (volei e basquete para mulheres) - única prática dada e tão pouco a pintar, recortar, colar, desenhar.
FÍSICA	NÃO INTERESSE.
Educação física, física	Ed física, não gostava. Mas fazia. Física não entendia as explicação do professor
Matemática	Didática ineficiente
inglês, química, física.	falta de apoio familiar
Física	Não tive boas oportunidades
Matemática, física e química	Falta de interesse junto com a dificuldade de entendimento... numa época em que não havia muita liberdade com professor
História	Memorização de datas e utilização de didáticas descontextualizadas.
Português - gramática	Minha dificuldade surgiu a partir da 5ª série. Falta de didática da professora, que foi a mesma até 8ª série.
Arte / Educação Física	Habilidades pouco estimuladas ou limitações pessoais
Inglês	Sem habilidades, achava as aulas desinteressantes e informativas.
Física, matemática e química.	Não via muita conexão com as coisas do mundo.

Fonte: a autora

Os contextos trazidos até então, pontuam as relações do repertório experiencial do *educador-aluno* com as propostas de ampliação desse repertório a partir da educação básica. É com este repertório que ele irá ingressar no ensino superior e, até então, as únicas experiências no ambiente escolar são as que ele próprio possui enquanto aluno. Nesse sentido, a graduação fica incumbida de lhe possibilitar oportunidades de compreensão desse repertório sob a perspectiva do professor e/ou educador, não no sentido de invalidá-lo, mas de identificar seu próprio processo, haja vista que o ensino superior será a preparação formal para que o educador possa lidar com esses processos em relação aos seus alunos

2.3 COMPREENSÕES SOB A PERSPECTIVA DO EDUCADOR EM FORMAÇÃO

Todos os educadores que contribuíram com suas respostas para esta pesquisa possuem curso de licenciatura e os que estão em sala de aula como professores de arte possuem formação superior específica na área. A discussão que traremos a partir deste momento dedica-se a trajetória do educador no ensino superior – *educador em formação* – e às possíveis compreensões acerca da arte contempladas nesse momento de formação. Ao considerarmos os educadores que poderiam colaborar com esta pesquisa foram elencados aqueles que possuem

algum contato com a arte no ambiente escolar. Sendo assim, além do professor de arte a escolha por coordenadores pedagógicos e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) fez-se oportuna por esses educadores servirem de referência no que concerne ao desenvolvimento do trabalho do professor de arte. Conforme disposto no Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Batatais (BATATAIS, 2015), ao coordenador pedagógico é atribuída a função de articular a operacionalização do currículo escolar junto aos professores, coordenando atividades de planejamento curricular e assistindo ao professor a partir de técnicas e procedimentos que assegurem o desenvolvimento das atividades curriculares. Nesse sentido, o coordenador pedagógico se envolve com os conteúdos e procedimentos do currículo de arte e articula seus conhecimentos no sentido de orientar pedagogicamente os professores.

Os educadores que colaboraram com esta pesquisa concluíram a licenciatura correspondente à atividade que desenvolvem atualmente entre os anos de 1981 e 2017, sendo que antes do ano de 2004 ainda não havia diretrizes estabelecidas nacionalmente para as licenciaturas na área de arte e nem para o curso de pedagogia. Nesse sentido, podemos refletir que os *educadores em formação* que concluíram a graduação antes do ano de 2004, embora tenham mencionado algum tipo de acesso aos referenciais teóricos que contribuem para o ensino-aprendizagem em arte, tiveram dificuldades em pontuar livremente tais referenciais sendo que o único referencial nomeado foi a LDB 5.692/71:

Quadro 6 - Ano de conclusão da graduação e acesso aos referenciais teóricos em arte

Em qual ano você concluiu o curso de licenciatura referente ao qual atua no momento?	Durante sua permanência NO ENSINO SUPERIOR você teve acesso a algum referencial teórico que possa contribuir para o ensino-aprendizagem em arte?	Quais os principais referenciais teóricos que contribuem para o ensino-aprendizagem em arte você teve acesso durante sua permanência NO ENSINO SUPERIOR?
2008	Não tive acesso a esse tipo de referencial	
2017	Sim, de modo satisfatório	Ana Mae Barbosa, Paulo Freire
2011	Sim, de modo satisfatório	Estudo das quatro linguagens da Arte.
2007	Sim, de modo satisfatório	Estudos sobre as fases de aprendizado da criança; Psicologia; História da arte; A importância dos jogos teatrais; Práticas artísticas em argila, pintura, dança e teatro
1981	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Muitas referências relevantes.
2006	Não tive acesso a esse tipo de referencial	
2013	Sim, de modo satisfatório	NÃO ME RECORDO

2010	Sim, de modo satisfatório	História da arte, tecnologia da educação
1991	Não tive acesso a esse tipo de referencial	
2011	Sim, de modo satisfatório	Ana mei Barbosa, Piaget, Vigosti, LDB.
1997	Não tive acesso a esse tipo de referencial	
2011	Sim, de modo satisfatório	Uma das principais é Ana Mae Barbosa
1989	Não tive acesso a esse tipo de referencial	
1988	Não tive acesso a esse tipo de referencial	
2002	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Não me lembro exatamente
1987	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Só soube da inclusão das aulas de Educação Artística na LDB 5692.
2010	Sim, de modo satisfatório	Ana Mae Barbosa, Maria Fusari e Coutinho (não sei o primeiro nome)

Fonte: a autora

Os *educadores em formação* trouxeram diversas percepções acerca do que compreendem por “referencial teórico”. Alguns pontuaram nomes que abordam a arte no ambiente escolar de modo específico, como Ana Mae Barbosa, Maria Rezende e Fusari e, possivelmente, Rejane Galvão Coutinho, autoras de grande relevância no desenvolvimento de trabalhos que abordam a fundamentação e desenvolvimento metodológico da arte na educação, sendo as principais referências brasileiras no assunto desde a década de 1980. Outros educadores mencionaram referências pedagógicas comuns às licenciaturas, como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire, que trazem contribuições menos específicas para o ensino-aprendizagem em arte, mas que são de grande relevância no âmbito da educação. A demais referências foram acerca de atividades e/ou algum componente curricular do curso de graduação sem mencionar nenhum referencial teórico que justifique sua colocação, ainda que estejam relacionados ao desenvolvimento da arte no ambiente escolar.

Embora não tenha havido uma percepção conceitual homogênea em relação aos “referenciais teóricos”, os educadores consideram que tais referenciais são relevantes, ou muito relevantes, para o desempenho de suas funções no trabalho atual e apenas um dos educadores considerou como “irrelevante” ter tido acesso a esses referenciais teóricos no desempenho atual de seu trabalho. Este mesmo educador menciona que “Só soube da inclusão das aulas de Educação Artística na LDB 5692” e nos cabe pontuar que sua graduação foi concluída no ano de 1981, o que pode sinalizar as poucas perspectivas referenciais oferecidas à época.

Acerca da compreensão simbólica da experiência, ainda que a experiência possa contemplar o caráter intuitivo da ação, a compreensão da atividade intuitiva acontece por meio da ordenação racional sob uma perspectiva que é referenciada simbolicamente pela teoria e pela

prática. A compreensão teórica também é uma forma de experiência que pode ser referenciada e retroalimentada a partir de outras experiências. Esta dinâmica de compreensões se manifesta tanto no exercício de compreensão teórica em si quanto na possibilidade de aplicação da compreensão teórica numa outra prática a ser compreendida em outro contexto. Nesse sentido, os *educadores em formação* também foram perguntados sobre as práticas pedagógicas que contribuem para o ensino-aprendizagem em arte e a compreensão teórica colocada anteriormente reverbera na compreensão da própria prática pedagógica:

Quadro 7 - Acesso a práticas pedagógicas que contribuem para o ensino-aprendizagem em arte

Em qual ano você concluiu o curso de licenciatura referente ao qual atua no momento?	Durante sua permanência NO CURSO DE GRADUAÇÃO você teve acesso a algum tipo de prática pedagógica que possa contribuir para o ensino-aprendizagem em arte?	Quais as principais práticas pedagógicas que contribuem para o ensino-aprendizagem em arte você teve acesso durante sua permanência NO ENSINO SUPERIOR?
2008	Sim, de modo satisfatório	Práticas alinhadas a formas pedagógicas contemporâneas
2017	Sim, de modo satisfatório	Tivemos optativa em pedagogia
2011	Sim, de modo satisfatório	Estágio de observação e regência. Desenvolvimento de projetos com crianças carentes.
2007	Sim, de modo satisfatório	Desenho, pintura, música, teatro e dança
1981	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Referência :Ana Mae Barbosa
2006	Não tive acesso a esse tipo de prática pedagógica	
2013	Não tive acesso a esse tipo de prática pedagógica	
2010	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Cultura de outros povos, composição artística, pintura,colagens, instalação artística
1991	Não tive acesso a esse tipo de prática pedagógica	
2011	Sim, de modo parcialmente satisfatório	oficinas
1997	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Aulas, visitas, viagens, shows, estudos
2011	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Os principais assuntos foram voltados para o ensino das 4 linguagens da arte
1989	Não tive acesso a esse tipo de prática pedagógica	
1988	Não tive acesso a esse tipo de prática pedagógica	
2002	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Integração com demais áreas de conhecimento. Criatividade, reflexão e senso crítico.
1987	Não tive acesso a esse tipo de prática pedagógica	
2010	Sim, de modo satisfatório	Aulas práticas de desenho, pintura, escultura, musicalização, dança e teatro.

Fonte: a autora

Não é possível afirmar que os *educadores em formação* tiveram alguma defasagem em relação ao acesso aos referenciais teóricos em arte e à realização de práticas pedagógicas que favoreçam a arte no ambiente escolar pois essa afirmação dependeria de outras informações que não estão contempladas nas perguntas e respostas pontuadas. Contudo, a relação entre a teoria e a prática é fundamental para a compreensão das *experiências estéticas*, pois são indissociáveis e estamos observando um *educador-aluno* que agora é um *educador em formação* sob a perspectiva da educação que lhe foi proporcionada pelo ensino básico e pela graduação através do fazer e da percepção:

Ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos. A mão se move com a agulha usada para gravar ou como o pincel. O olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito. Graças a essa ligação íntima, o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho nem de rotina. Em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. [...] A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. Portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito. (DEWEY, 2010, p. 130-131).

Trata-se de uma trajetória onde as *experiências* coexistem com o que é possível vivenciar e se definem pelas situações que são espontaneamente apontadas como um memorial duradouro daquilo que se viveu (DEWEY, 2010), consistindo em um repertório de valores e interesses que não são introduzidos de fora para dentro mas são despertados *na e pela* vivência de algo e, antes de estarem na condição de *profissionais educadores*, essas foram as *experiências* memoradas pelos educadores acerca das possibilidades que o ensino formal lhes ofereceu.

Nesse sentido, quando questionados em relação às vivências pessoais, alguns *educadores em formação* relataram não ter tido nenhum tipo de vivência pessoal em arte durante o período de graduação, sinalizando que nem mesmo as práticas pedagógicas puderam possibilitar alguma situação que pudesse vir à memória quando indagados a este respeito.

Quadro 8 - Principais vivências em arte durante a graduação

Em qual ano você concluiu o curso de licenciatura referente ao qual atua no momento?	Durante sua permanência NO CURSO DE GRADUAÇÃO você teve acesso a algum tipo de vivência pessoal em arte?	Quais as principais vivências pessoais em arte você teve acesso durante sua permanência NO ENSINO SUPERIOR?
2008	Sim, de modo satisfatório	Acesso a museus, galerias, exposições, palestras, estágios e laboratórios

2017	Sim, de modo satisfatório	Nossos próprios trabalhos, que eram feitos e expostos dentro da universidade
2011	Sim, de modo satisfatório	Aulas práticas das quatro linguagens.
2007	Sim, de modo satisfatório	Pintura, desenho, xilogravura, fotografia, teatro e dança
1981	Sim, de modo satisfatório	Visitas a museus, artistas, palestras...
2006	Não tive acesso a nenhum tipo de experiência artística pessoal	
2013	Sim, de modo satisfatório	QUANDO HAVIA ENCONTROS PRESENCIAIS (CURSO EAD) HAVIA UMA TROCA DE VICÊNCIAS E APRENDIZADOS EMPÍRICOS DOS ALUNOS E SUAS HABILIDADES.
2010	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Dava aulas particulares de pintura sobre tela, várias técnicas, autodidata, desenho grafite sobre papel, pintura seca giz,
1991	Não tive acesso a nenhum tipo de experiência artística pessoal	
2011	Sim, de modo satisfatório	visitas em exposição de arte, teatros
1997	Sim, de modo satisfatório	Palestras, vivências optativas
2011	Sim, de modo satisfatório	Exposições visitadas e participativas, apresentações de dança e teatro.... enfim.. nas 4 linguagens
1989	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Gostava de apreciar obras de arte, artesanatos e visitas a museus.
1988	Não tive acesso a nenhum tipo de experiência artística pessoal	
2002	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Não consigo pontuar. Experiências pouco significativas por não estar exercendo a profissão e não conseguir relaciona-las com a prática naquele momento.
1987	Não tive acesso a nenhum tipo de experiência artística pessoal	
2010	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Visita à exposições e museus em São Paulo, oficinas de teatro, conhecer músicas e estilos diferentes.

Fonte: a autora

Os *educadores em formação* mencionam de forma recorrente a possibilidade de visitar o conteúdo de exposições artísticas, no entanto, o reconhecimento da apreciação de trabalhos pessoais e dos colegas no próprio ambiente de ensino foi pouco mencionado, desvinculando esse tipo de experiência de uma situação considerável ao ser pontuada. Ainda que os *educadores em formação* tenham tido alguma dificuldade em nomear as referências teóricas as quais tiveram acesso, neste momento, muitos pontuaram situações tipicamente teóricas como uma vivência pessoal a ser considerada, como por exemplo, o acesso a palestras. A *compreensão* das próprias vivências é possível a partir da percepção do que se faz de modo a compor os repertórios e não se reduzem apenas ao fazer ou ao perceber pois são intrínsecos e indissociáveis. Estas construções trazidas pelos educadores se legitimam de acordo com a

simbiose entre o seu viver e o seu perceber; é uma ligação íntima entre o subjetivo e o *não subjetivo* e são expressas a partir da ordenação simbólica da própria *compreensão*. Veremos como essa construção acontece sob a perspectiva do *educador-profissional*.

2.4 COMPREENSÕES SOB A PERSPECTIVA DO “EDUCADOR-PROFISSIONAL”

A formação do educador é contínua: o educador também se forma com o desenvolvimento da prática de seu trabalho, contemplando as compreensões das experiências que constroem o seu repertório e são constantemente experimentadas no desempenho de suas funções no trabalho. O trabalho exige a compreensão do próprio repertório experiencial subjetivo e não-subjetivo a partir da ordenação simbólica das experiências do educador como uma possibilidade de proporcionar situações que permitam experiências aos alunos. Consiste em uma tradução das próprias experiências repertoriadas ao longo da vida sob a perspectiva de alcançar êxito no trabalho – onde o educador se faz profissional – a partir da compreensão de diferentes elementos sensoriais e dinâmicos, expressos simbolicamente. A capacidade de ordenação do repertório é parte de um processo que contempla a comunicação de experiências entre o *educador-profissional* e seu ambiente de trabalho. As interações humanas do ambiente escolar se dispõem às compreensões dos que ali estão constituídos de suas próprias experiências: não são as estruturas humanas do ambiente escolar que oferecem experiências aos que ali estão, mas sim a possibilidade de compreender as pluralidades dos repertórios experiências a partir das singularidades. É o que denominamos anteriormente como *dança simbiótica*.

A respeito dessas compreensões em relação à arte no ambiente escolar, os *educadores-profissionais* responderam perguntas que abordam situações contempladas sob a perspectiva do ensino formal que lhes foi oferecido e sua identificação com a prática do trabalho atual. Neste primeiro momento, proponho a época de ingresso do educador na rede pública municipal como um possível parâmetro para que possamos nos situar no contexto já abordado anteriormente em relação à obrigatoriedade do ensino de arte na rede (2012), o que nos possibilitará identificar dentro de determinado período as colocações trazidas pelos *educadores-profissionais*. Mesmo os educadores que desempenham a função de coordenação pedagógica já estiveram na condição de professor e, os que estiveram como professor pedagogo polivalente antes do ano de 2012 na rede pública municipal, tiveram a oportunidade de desenvolver o currículo de arte no desempenho de sua função:

Quadro 9 - Experiência dos coordenadores pedagógicos enquanto professores

Qual função você desempenha atualmente?	Caso esteja na função de coordenador(a) pedagógico ou técnico-administrativa, você já esteve na função de professor(a) anteriormente?	Em qual (ou quais) disciplina(s) você desempenhou a função de professor(a)?	Contabilizando o tempo total, por quanto tempo você desempenhou a função de professor(a)?
Coordenador(a) pedagógico(a)	Sim, porém desempenhei a função de professor(a) apenas em outra rede de ensino	Matemática e Física	Mais de 10 anos
Coordenador(a) pedagógico(a)	Sim, porém desempenhei a função de professor(a) apenas em outra rede de ensino	Polivalente	Mais de 10 anos
Coordenador(a) pedagógico(a)	Sim, desempenhei a função de professor(a) tanto nesta mesma rede municipal quanto em outra rede de ensino	Classe especial	De 1 a 3 anos
Coordenador(a) pedagógico(a)	Sim, porém desempenhei a função de professor(a) apenas em outra rede de ensino	Ensino fundamental, trabalhando todas as disciplinas.	Mais de 10 anos
Coordenador(a) pedagógico(a)	Sim, desempenhei a função de professor(a) tanto nesta mesma rede municipal quanto em outra rede de ensino	PEB I e Professor de Educação Artística	De 1 a 3 anos
Coordenador(a) pedagógico(a)	Sim, desempenhei a função de professor(a) apenas nesta mesma rede municipal	Disciplinas professor PEB I	Mais de 10 anos
Coordenador(a) pedagógico(a)	Sim, desempenhei a função de professor(a) tanto nesta mesma rede municipal quanto em outra rede de ensino	Ed infantil e ensino fundamental ciclo I	Mais de 10 anos

Fonte: a autora

Estamos lidando com as colocações de um educador que tem suas experiências em arte no ambiente escolar constituídas desde a educação básica, e que esteve no ensino superior – com suas especificidades de acesso à arte – e agora articula este repertório com suas compreensões acerca da arte ambiente escolar, ainda que não estejam atualmente no desempenho da função de professor. Nesse sentido, os *educadores-profissionais* foram perguntados sobre o acesso aos referenciais teóricos para o ensino-aprendizagem em arte no desempenho de sua função atual:

Quadro 10 - Acesso aos referenciais teóricos no desempenho da função atual

Em qual ano você ingressou na função que desenvolve atualmente?	No desempenho de SUA FUNÇÃO ATUAL você teve acesso a algum referencial teórico que possa contribuir para o ensino-aprendizagem em arte?	Quais os principais referenciais teóricos que contribuem para o ensino-aprendizagem em arte você teve acesso durante o desempenho de SUA FUNÇÃO ATUAL?
---	---	--

2009	Não tive acesso a esse tipo de referencial	
2020	Sim, de modo satisfatório	Livros didáticos para educação infantil
2012	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Referencial Curricular de Arte na Educação Básica/BNCC
2009	Sim, de modo satisfatório	Fiz pós graduação em: Arte educação; História da cultura afro brasileira e africana; Arte, cultura e educação
2012	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Varios
2017	Sim, de modo parcialmente satisfatório	A BNCC, os currículos paulista e municipal.
2017	Sim, de modo parcialmente satisfatório	PCN ARTE; CURRÍCULO PAULISTA, HISTÓRIA DA ARTE (GOMBRICH) (HANSON) ENTRE OUTROS LIVROS DA ÁREA (PARTICULARES)
2015	Sim, de modo satisfatório	Cultura africana ,indigena
2002	Sim, de modo parcialmente satisfatório	PCNs em ação
2013	Sim, de modo parcialmente satisfatório	proposta triangular de Ana Mei, Piaget
2001	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Todo o referencial teórico da pedagogia está relacionado a cultura e consequentemente a arte
2012	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Foram principalmente teóricos voltados para o ensino em sala de aula e não arte em específico.
2002	Sim, de modo parcialmente satisfatório	Formação continuada: GRUHBAS - PRO-LETRAMENTO - PACTO (ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA) - FÓRUM DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL
1990	Sim, de modo parcialmente satisfatório	RCNs, PCNs e BNCC
2004	Não tive acesso a esse tipo de referencial	
1999	Sim, de modo satisfatório	PCN's em Ação, Referenciais da Educação Infantil, LDB 9394/96, BNCC.
2012	Sim, de modo parcialmente satisfatório	PCN, BNCC e currículo do estado de São Paulo

Fonte: a autora

Os referências teóricos que haviam sido apontados pelo *educador em formação* se diferenciam dos pontuados pelo *educador-profissional*: dos que consideram ter tido acesso de modo satisfatório a algum referencial teórico que contribua para o ensino-aprendizagem em arte, compreendem “Livros didáticos para educação infantil”, cursos de pós-graduação e documentos elaborados por órgãos oficiais de regulamentação de ensino – “PCN's em Ação, Referenciais da Educação Infantil, LDB 9394/96, BNCC” – como sendo os principais referenciais teóricos.

Entre os educadores que consideram ter tido acesso de modo parcialmente satisfatório, esses documentos oficiais também aparecem de forma recorrente. Entretanto, chamo à atenção os *educadores-profissionais* que colocam “Todo o referencial teórico da pedagogia está relacionado a cultura e consequentemente a arte” e “Foram principalmente teóricos voltados para o ensino em sala de aula e não arte em específico”, pois estas colocações generalizam os referenciais pedagógicos, incorrendo à tendência de concebê-los como suficientes para as especificidades acerca da arte no ambiente escolar. Os referenciais pedagógicos em sua vasta amplitude são essenciais para a educação como um todo e configuram o ponto de partida de qualquer área do conhecimento no ambiente escolar. No entanto, o desenvolvimento genérico destes referenciais tende a negligenciar as especificidades de cada uma das áreas de conhecimento, de modo reducionista. A própria compreensão de todo e qualquer referencial, se articula com as demais referências – teóricas ou não – acerca de nossas experiências.

O confronto entre a generalização teórica da arte no ambiente escolar e suas especificidades se evidencia no desenvolvimento de algumas atividades práticas:

Quadro 11 - Desenvolvimento de práticas pedagógicas

No desempenho de SUA FUNÇÃO ATUAL no trabalho, você desenvolveu algum tipo de prática que possa contribuir para o ensino-aprendizagem em arte?	Quais as principais práticas pedagógicas que contribuem para o ensino-aprendizagem em arte você desenvolveu durante o desempenho de SUA FUNÇÃO ATUAL no trabalho?
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Prioridade para atividades de criatividade e diversificação de linguagens artísticas
Sim, de modo satisfatório	Atividade práticas que relacionam diretamente as quatro linguagens da arte
Sim, de modo satisfatório	Trabalho as quatro linguagens de forma teórica e prática, para desenvolver as habilidades dos alunos.
Sim, de modo satisfatório	Desenvolver percepção visual e auditiva através de observações no entorno e leitura musical respectivamente
Sim, de modo satisfatório	Varias
Não desenvolvi nenhum tipo de prática pedagógica	
Sim, de modo satisfatório	VIVÊNCIAS RELACIONADAS À CULTURA POPULAR BRASILEIRA: CIRANDA, SAMBA DE COCO, MARACATU; VALORIZAÇÃO E CONTEMPLAÇÃO DA MÚSICA BRASILEIRA (CARTOLA, LUIZ GONZAGA, VINICIUS DE MORAES), CRÍTICA ESTÉTICA SOBRE ARTE OU NÃO-ARTE, VALORIZAÇÃO DO REPERTÓRIO DE GRANDES ARTISTAS VISUAIS, INTERDISCIPLINARIDADE DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS, ENTRE OUTRAS.
Sim, de modo satisfatório	Cultura de outros povos, releituras de artistas,
Não desenvolvi nenhum tipo de prática pedagógica	
Sim, de modo parcialmente satisfatório	trabalhos através de sucata

Sim, de modo parcialmente satisfatório	O trabalho com crianças pequenas está intimamente ligado à arte, o criar, o representar, pintar, colar, recortar, modelar....
Sim, de modo satisfatório	A conscientização da diversidade entre eles desde a pré escola, fazendo com que conheçam vários tipos de cultura
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Fiz formação com os professores de ARTE do município, nas quais trocamos experiências / práticas realizadas na rede de ensino, além do envolvimento na organização das FEIRAS DO LIVRO realizadas no município.
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Atividades extra-classe: Teatro, saraus, show de talentos, visitas à exposições.
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Trabalho interdisciplinar entre a equipe. Estímulo da reflexão, criatividade e senso crítico.
Sim, de modo satisfatório	Estudo reflexivo sobre a importância e contribuição da aula de Arte como eixo interdisciplinar para várias linguagens e em todas as modalidades de ensino
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Atividades práticas a partir de situações teóricas.

Fonte: a autora

É possível observar a dicotomia entre o desenvolvimento de atividades genéricas que se apropriam de alguma forma da habilidade técnica em relação às especificidades estéticas da arte em um mesmo contexto – no caso, crianças pequenas e/ou pré-escola – quando dois educadores refletem acerca de suas práticas. Um deles pontua que “O trabalho com crianças pequenas está intimamente ligado à arte, o criar, o representar, pintar, colar, recortar, modelar...”. Essa reflexão fragilmente tende à generalização no sentido de atribuir naturalmente ao trabalho com crianças pequenas a essência da arte em si, sinalizando uma ideia de que independente das especificidades dessas atividades elas contemplam a arte. No entanto, a experiência estética não está espontaneamente contemplada no “criar, representar, pintar, colar, recortar, modelar”:

Graças à relação entre o que é feito e o que é sofrido, há na percepção um sentido imediato das coisas como compatíveis ou incompatíveis, reforçadoras ou interferentes. As consequências do ato de fazer, tal como transmitidas nos sentidos, mostram se aquilo que é feito transmite a ideia que está sendo executada ou assinala um desvio e uma ruptura. Na medida em que o desenvolvimento de uma experiência é *controlado*, em referência a essas relações imediatamente sentidas de ordem e realização, essa experiência passa a ter uma natureza predominantemente estética. O impulso para a ação torna-se um impulso para o tipo de ação que resulte em um objeto satisfatório na percepção direta. (DEWEY, 2010, p. 131, grifo do autor).

O que Dewey coloca, oportunamente retoma as compreensões trazidas anteriormente nesta pesquisa, onde pudemos refletir acerca do *fazer* como prática e da *livre-expressão*, historicamente contemplados no ambiente escolar sem o compromisso estético da experiência pois é necessário que haja intencionalidade e compreensão da percepção sensorial ordinária. Ainda nesse sentido, quando um dos educadores coloca que possibilita “trabalhos através de

sucata” há ênfase na materialidade/forma e não no processo em si. Seria possível algum tipo de experiência estética exclusivamente por meio da sucata? Caso a resposta seja afirmativa, possivelmente não se reduziria ao material em si, mas nas compreensões simbólicas que ele possa proporcionar.

Um outro *educador-profissional* reflete a prática sob “A conscientização da diversidade entre eles [os *alunos*] desde a pré escola, fazendo com que conheçam vários tipos de cultura”. Nesse caso, o educador concebe a prática a partir de atividades que possam conscientizar a respeito da diversidade cultural, demonstrando a preocupação com a pluralidade simbólica, refletindo que a compreensão acerca da própria experiência cultural não ocorrerá de forma espontânea na criança, mas se dará de acordo com as possibilidades de ampliação do repertório simbólico.

Ambas as situações podem contemplar alguma habilidade técnica na execução de atividades artísticas, no entanto, partem de perspectivas distintas em seus processos de elaboração da própria compreensão da arte no ambiente escolar, onde uma tende a naturalizar o fazer cotidiano de qualquer atividade proporcionada como sendo intimamente relacionada à arte e outra procura compreensão do próprio repertório experiencial.

Outra situação que tende ao reducionismo da experiência estética está sinalizada quando um dos *educadores-profissionais* reflete sua prática acerca do que denomina “Estudo reflexivo sobre a importância e contribuição da aula de Arte como eixo interdisciplinar para várias linguagens e em todas as modalidades de ensino”. Essa fala carrega consigo de modo implícito, dois aspectos culturais referentes a arte no ambiente escolar: a “importância e contribuição” e o “eixo interdisciplinar para várias linguagens”. Há uma constante necessidade de atribuir funcionalidade imediata às atividades em arte no ambiente escolar a fim de explicitar de algum modo sua importância, reforçando a ideia de que a aula de arte contribui de alguma maneira – ainda que genérica – para o ensino, justificando sua necessidade. Quando a necessidade da aula de arte é colocada sob o aspecto de servir “como eixo interdisciplinar para várias linguagens” suas especificidades tendem a se reduzir às habilidades de desenvolvimento da técnica que sustentam um caráter exclusivamente lúdico sob o pretexto de interdisciplinar.

É fato que a multidisciplinaridade tem em sua essência a preservação do caráter complexo das compreensões humanas nos ambientes de ensino-aprendizagem, contudo, é preciso zelo ao lidar com as especificidades de cada área do conhecimento para que não se percam em tendências reducionistas subservientes a uma ou outra disciplina. Nesse sentido, alguns educadores refletem suas práticas sob a perspectiva da diversidade cultural, sobretudo

acerca da música e de atividades externas à escola, buscando contemplar diversas expressões artísticas.

É oportuno enfatizar novamente que as reflexões aqui feitas em relação às colocações trazidas pelos educadores contemplam a expressão simbólica de minhas compreensões a partir das apropriações teóricas abordadas nesta pesquisa e não podem ser inquestionáveis pois, se assim fossem, seriam cartesianamente reduzidas e estamos tratando de complexidades. Cientes disso, iremos refletir a respeito das compreensões dos educadores acerca das experiências pessoais em arte:

Quadro 12 - Compreensão de “experiência pessoal” em arte

De acordo com seus conhecimentos, o que você compreende por "experiência pessoal" em arte?

Tudo que norteia minha vivência prática e simbólica com a arte

Já ter tido algum tipo de embasamento teórico dentro de alguma linguagem artística no âmbito pessoal

São conteúdos e vivências que despertam minha imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística.

Compreendo como sendo minhas criações artísticas em meu ateliê particular.

A vivência em arte

A relação entre a ideia e elementos pessoais de cultura e as expressões artísticas.

O SABER EMÍRICO QUE AGREGAMOS AO LONGO DE NOSSA CAMINHADA PESSOAL E ARTÍSTICA, PROVIDO DE VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E COLETIVAS, CURSOS E INTENSIVOS À RESPEITO DO TEMA...

Muito das artes visuais, vivência de infância e exposição artísticas.

Minha relação com produções e manifestações artísticas

A arte existe em tudo, e pode ser desenvolvida a partir de qualquer aspecto.

Tudo! O olhar das pessoas é arte!

Para mim, são experiências que me fazem estar em contato com a arte, seja de qualquer linguagem possível

Contato com diversas expressões culturais: teatro - shows - visita a museus - viagens etc

Minha vivência no mundo da arte, meus aprendizados, meus olhares com sensibilidade.

Bagagem pessoal. Experiências vivenciadas.

Entendo que é a oportunidade que a pessoa tem de interagir com o que vê, sente ou escuta.

Uma atividade prática e significativa que faça algum sentido para o aluno/pessoa.

Fonte: a autora

A compreensão acerca das próprias experiências expressa outras possíveis compreensões simbólicas da arte no ambiente escolar contempladas nas relações entre educador e escola desde seu primeiro contato com a educação básica como estudante. Nesse sentido, os educadores expressam em suas colocações as próprias compreensões sob diversas perspectivas colocando como parâmetro o símbolo, a cultura e as produções. Consideraremos algumas

sutilezas na fala dos *educadores-profissionais* acerca de suas experiências com a arte no cotidiano: “A arte existe em tudo, e pode ser desenvolvida a partir de qualquer aspecto” e “Tudo! O olhar das pessoas é arte!”. Já discutimos anteriormente que é realmente possível que a experiência estética aconteça em situações cotidianas e, não necessariamente, em um ambiente formal de contato com renomadas obras de arte: a autocompreensão estética está sempre disponível na vivência (GADAMER, 1999, p. 133). Contudo, a *intencionalidade* sutilmente pode não estar contemplada nas experiências diárias. Lavar a louça, estender as roupas no varal ou tomar um banho serão experiências estéticas à medida em que se tenha uma compreensão simbolicamente estética sobre essas experiências. A arte pode “partir de qualquer aspecto” ou estar contemplada no “olhar das pessoas” desde que haja intencionalidade de assim a compreender em algum momento: “Precisamos classificar nossas percepções sensoriais e agrupá-las em noções e regras gerais para podermos dar-lhes um sentido objetivo. Tal classificação resulta de um esforço persistente no sentido da simplificação” (CASSIRER, 2001, p.234). Portanto, a percepção sensorial ordinária não é por si só estética pois tende a escapar à reflexão complexa e se reduzir à percepção imediata. Compreender a *dança simbiótica* entre o *eu* e as percepções sensoriais cotidianas – não contida nas coisas em si, mas ordenações simbólicas – é que configura uma experiência como estética.

Alguns educadores refletiram suas experiências pessoais trazendo elementos de fala que tendem a demonstrar as relações identitárias com as situações as quais consideram uma experiência pessoal em arte, buscando associá-las ao repertório subjetivo e não-subjetivo, como por exemplo, quando expressam o *eu* em sob uma perspectiva de relação com o *outro*¹⁸ em “minha imaginação e sensibilidade, conhecimento e produção”, “relação entre a ideia e elementos pessoais de cultura e as expressões artísticas”, “minhas vivência no mundo da arte, meus aprendizados, meus olhares com sensibilidade” e “a oportunidade que a pessoa tem de interagir com o que vê, sente ou escuta”. Essas situações são refletidas a partir da compreensão das relações entre o subjetivo e o não-subjetivo.

Sob a perspectiva de suas próprias compreensões, os *educadores-profissionais* trouxeram exemplos que pudessem ilustrar suas experiências em arte nos últimos três anos:

Quadro 13 - Experiências pessoais em arte nos últimos três anos

Considerando os últimos três anos (2020, 2019 e 2018), você	Quais as principais experiências pessoais em arte você vivenciou nos últimos 3 anos (2020, 2019 e 2018)?
---	--

¹⁸ Compreendo aqui que “o outro” configura o que está externo ao eu.

teve acesso a algum tipo de experiência pessoal em arte?	
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Experiências de criação artística, visita a museus e espaços coletivos, acesso a espetáculos
Sim, de modo satisfatório	Exposições, palestras, workshop, produções pessoais
Sim, de modo satisfatório	Assistir peças teatrais, pintura de quadro, participação de teatro na escola como integrante da peça, ouvir músicas, assistir apresentação de dança (Balé).
Sim, de modo satisfatório	Vários retratos e telas. Participação em salões, julgamento de carnaval em Sao Paulo.
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Teatro, concertos musicais, exposições artísticas, cinema, musicais.
Sim, de modo satisfatório	VISITAÇÃO EM EXPOSIÇÕES DE ARTE E MUSEUS EM SÃO PAULO E SALVADOR, VIVÊNCIA E APRESENTAÇÃO NAS NAÇÕES DE MARACATU DE PERNAMBUCO, REALIZAÇÃO DE OFICINAS E CURSOS VOLTADOS À ARTE E SUAS LINGUAGENS, MUSICALIZAÇÃO INFANTIL, ENTRE OUTRAS.
Sim, de modo satisfatório	As atividades proposta para meus alunos, em ARTE
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Projetos desenvolvidos pelos professores de Arte na escola onde atuo, peças teatrais.
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Palestras, teatros e feira de livros
Sim, de modo satisfatório	Pesquisas, visitas a museus, livros
Sim, de modo satisfatório	Circo, dança, música, shows, palestras, conversas, feiras....
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Participo de grupos de pesquisa e desenho em aquarela
Sim, de modo satisfatório	Teatro - shows - visita a museus - viagens etc
Sim, de modo parcialmente satisfatório	exposição de fotos e telas
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Não sei pontuar
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Arte por meio da mídia e também pelos trabalhos desenvolvidos pelo professores na busca das aulas remotas.
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Conhecer músicas novas e criar caderno de artista pessoal

Fonte: a autora

Embora anteriormente os educadores tenham mencionado as possibilidades cotidianas de relação com a arte, neste momento nenhum deles refletiu acerca de seus fazeres diários como uma situação a ser considerada como experiência em arte, reafirmando a fragilidade de se generalizar a compreensão artística como algo natural e espontâneo. É quase unânime a associação que estabelecem entre as experiências e a possibilidade de estarem em algum ambiente formal de exposição artística e/ou de executarem algum trabalho artístico. Ao passo que estender a concepção de experiência para situações cotidianas executadas mecanicamente tende a banalizar a experiência estética no sentido de vulgarizá-la atribuindo seu caráter a toda

e qualquer situação, colocá-la como algo longínquo tende a torná-la inatingível, corroborando para a generalização vulgar do cotidiano:

Tão vastas e sutilmente disseminadas são as ideias que situam a arte em um pedestal longínquo, que muita gente sentiria repulsa, em vez de prazer, se lhe dissessem que ela desfruta de suas recreações despreocupadas, pelo menos em parte, em função da qualidade estética destas. As artes que têm hoje mais vitalidade para pessoa média são coisas que ela não considera artes: por exemplo, os filmes, o *jazz*, os quadrinhos e, com demasiada frequência, as reportagens de jornais sobre casos amorosos, assassinatos e façanhas de bandidos. É que, quando aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontrolável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona. [...] É que a noção popular provém de uma separação entre arte e os objetos e cenas da experiência corriqueira que muitos teóricos e críticos se orgulham em sustentar e até desenvolver. [...] Quando, por sua imensa distância, os objetos reconhecidos pelas pessoas cultas como obras de belas-artes parecem anêmicos para a massa popular, a fome estética tende a buscar o vulgar e o barato. (DEWEY, 2010, p. 63-64).

Ouso dizer que talvez a compreensão que mais se aproxime de uma situação cotidiana sem vulgarizá-la é trazida quando um dos educadores coloca “As atividades proposta para meus alunos, em arte” como uma experiência pessoal, pois lida com a possível apreciação da arte dentro do próprio ambiente escolar proposta a partir das produções de não-artistas de modo estético.

Ao refletirem sobre a relevância dessas experiências pessoais no desempenho do trabalho atual, os *educadores-profissionais* puderam relacionar os motivos de atribuírem tal relevância:

Quadro 14 - Relevância das experiências pessoais em arte no desempenho da função atual

Qual a relevância de suas experiências pessoais em arte para o desempenho da função de seu trabalho atual?	A que você atribui a relevância classificada anteriormente?
5	Experiências afetivas, simbólicas e práticas
5	Trabalho diariamente com ações e produções artísticas
5	Usar a arte para sensibilização e contemplação.
5	Ao meu interesse em desafios e vontade de ampliar cada dia mais meus conhecimentos culturais e artísticos.
4	Estudo
4	Acredito que as experiências vividas por mim proporcionam-se uma olhar mais amplo e diferenciado sobre o mundo e sociedade, na qual interajo diretamente através do meu trabalho.
5	ATRIBUO AO FATO DE ME ENVOLVER COM A ARTE E CULTURA DE FORMA COTIDIANA E FUNDAMENTAL EM MINHA VIDA.
5	Como professora e profissional estou sempre buscando novas maneiras de atualizar. E sempre e uma troca de conhecimentos.

2	As poucas vivências em arte que eu experiencio
3	Disponibilidade de acesso à maiores conteúdos relacionados a ARTE
5	Quem não tem cultura não pode partilhar cultura
5	Ela me permite experiência pessoal e no dia a dia com alunos
5	O acesso à cultura é fundamental para ampliar a visão de mundo.
3	Não estou dentro da escola atualmente.
3	Temos o hábito de reproduzir da forma como aprendemos/vivenciamos.
5	A Arte como forma de expressão
4	A ampliação do repertório pessoal favorece a pratica de ativades que ampliam o repertório do aluno.

Fonte: a autora

Os educadores que consideraram suas experiências em arte menos relevantes no desenvolvimento de seu trabalho – relevância dois e três – a atribuem à uma certa “defasagem” de seus próprios repertórios pois mencionam “poucas vivências em arte”, “disponibilidade de acesso a mais conteúdos” e o “o hábito de reproduzir da forma como aprendemos/vivenciamos”. Nesse sentido, é possível que estejam sinalizando que a baixa relevância atribuída esteja na dificuldade de articular a compreensão do próprio repertório ao trabalho que desempenha profissionalmente. Essa possível dificuldade de articulação também é manifesta quando um dos educadores diz “Não estou dentro da escola atualmente”, deixando subentendido que a experiência em arte seria mais relevante caso estivesse lidando diretamente com o ambiente escolar, embora seu trabalho esteja pedagogicamente relacionado ao desenvolvimento do currículo em arte no ambiente escolar.

Os demais educadores relacionaram a relevância de suas experiências no sentido das possibilidades que o próprio repertório proporciona à ampliação do conhecimento, interação e diversidade de atividades desenvolvidas no ambiente escolar junto aos alunos e pontuam suas considerações a partir de uma percepção que tende a ser estética a partir de falas como “experiência simbólica”, “sensibilização e contemplação”, “uma olhar mais amplo e diferenciado sobre o mundo e sociedade, na qual interajo diretamente através do meu trabalho”. Há também proposições que compreendem o caráter das relações culturais que envolvem as dinâmicas de experiências, sobretudo quando colocam que “Quem não tem cultura não pode partilhar cultura” e “O acesso à cultura é fundamental para ampliar a visão de mundo”. Embora seja possível que nestas falas a compreensão de “cultura” possa se reduzir a algo “culto” no sentido de “formal” ou “erudito”, ousou interpretá-las sob a intencionalidade do educador em possibilitar acesso à diversidade e à identidade, e não exclusivamente como impositivas

Para uma possível reflexão acerca das articulações das compreensões dos educadores na abordagem do currículo escolar, é oportuno que possamos refletir primeiramente suas compreensões acerca do próprio currículo, para só então nos aproximarmos das articulações sob ele estabelecidas:

Quadro 15 - Compreensão de "currículo escolar"

De acordo com os seus conhecimentos, o que você compreende por "currículo escolar"?

Base para a construção de um objetivo coletivo estabelecido para direcionar um trabalho coeso entre instituições de ensino

Conjunto de habilidade obrigatórias para determinada disciplina

São parâmetros construídos ao longo do ano letivo com a finalidade de atender as necessidades dos alunos e ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

Conjunto de propostas em documento oficial, porém currículo vai muito além do que a escola deve ensinar, é necessário pensar que tipo de cidadão se quer formar antes de definir conteúdos. Saber quem é o aluno, levar em conta o território e a comunidade.

Organização de conteúdos que o aluno aprender ao longo dos seus estudos.

É uma forma organizativa dos conhecimentos escolares que se deseja alcançar. Vários aspectos são norteadores do currículo, dentre eles a valorização da cultura local dos indivíduos que serão contemplados por esse currículo.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS INERENTES E FUNDAMENTAIS À FORMAÇÃO ESCOLAR

Norteia a direção do ensino

As habilidades e competências que devem ser trabalhadas na escola

documento que rege as normas e regras do ensino aprendizagem.

O que será priorizado na disciplina

É uma orientação... um conjunto de orientações pedagógicas voltadas à matéria

Currículo escolar é a organização do processo educacional.

Documento que organiza os conteúdos e habilidades que o aluno deve aprender ao longo de sua vida acadêmica.

Documento norteador das práticas.

O Currículo norteia os caminhos e as habilidades essenciais para serem desenvolvidas no percurso escolar.

O conjunto teórico de atividades, habilidades e conteúdos.

Fonte: a autora

Previamente é possível compreender o currículo escolar como um documento, uma forma simbólica documentada, não-subjetiva, que contempla desde a “orientação” até a “obrigatoriedade”. Destaco essa dicotomia de compreensão pois isso implica diretamente nas articulações entre a teoria e a prática no ambiente escolar. Há uma certa rigidez nas implicações do currículo que se manifesta quando o educador o coloca como “Conjunto de habilidade obrigatórias para determinada disciplina”, “As habilidades e competências que *devem* ser

trabalhadas na escola”, “documento que *rege as normas e regras* do ensino aprendizagem” e “Documento que organiza os conteúdos e habilidades que o aluno *deve* aprender ao longo de sua vida acadêmica.”. Nesse sentido, o currículo é concebido sob uma perspectiva de “obrigação”, “dever” e ainda como algo que garante que as “normas e regras” sejam “regidas”, dificultando articulações não-objetivas por escapar às possibilidades e se reduzir à rigidez de uma dada interpretação. Por “articulações não-objetivas” não estou me direcionando exclusivamente ao subjetivo, mas à complexidade das compreensões da *dança simbiótica* entre o subjetivo e o não-subjetivo, conforme abordado anteriormente.

A compreensão do currículo como um documento rígido não se manifesta – ao menos não explicitamente – a partir de reflexões que o colocam como “Conjunto de *propostas*”, “*Organização* de conteúdos”, “Documento *norteador* das práticas” e ainda sob aspectos de “*construção* de um objetivo *coletivo*”, o que tende a considerar as especificidades da comunidade escolar. Essas compreensões possibilitam que as articulações acerca do currículo estabeleçam relações identitárias: não se trata de um documento que impõe algo externo ao ambiente escolar, mas de um documento que propõe uma organização interna funcional.

Sob essas perspectivas, os *educadores-profissionais* refletiram sobre a relevância dos referenciais teóricos na construção do currículo:

Quadro 16 - Relevância dos referenciais teóricos na construção do currículo

Qual a relevância dos REFERENCIAIS TEÓRICOS pedagógicos para o ensino-aprendizagem em arte na construção do currículo em arte?	A que você atribui a relevância classificada anteriormente?
4	Acesso intelectual e metodológico a práticas diversas
5	Partir dela consolidamos nosso currículo
5	Nos proporciona um caminho a seguir dentro da realidade dos alunos.
5	Experiências e vivências escolares.
4	A arte permite ao aluno desenvolver aspectos como: sensibilidade, percepção, expressividade e espontaneidade.
4	No fato de nortear o trabalho da escola no que se diz respeito a esta disciplina, promovendo uma amplitude de abrangência e equidade dentro dos sistemas de ensino.
5	FONTE DE CONHECIMENTO LEGÍTIMO A RESPEITO DO TEMA. LIVROS, DOCUMENTÁRIOS, ARTIGOS, REVISTAS, IMAGENS, OBRAS...
5	O currículo direciona a progressão das habilidades e objetos de conhecimento
5	Sem referência teórica não há aprendizagem
4	Ajudar a construir a base do ensino

5	A arte está em tudo!
3	No dia a dia em sala de aula é difícil contemplar todo o conteúdo
4	Tem grande importância por apresentar possíveis estratégias a serem utilizadas.
5	O referencial norteia o trabalho pedagógico.
5	Embasamento teórico.
5	Estudo científico, histórico e norteador, dando ênfase à Arte, que é tão importante na escola.
5	O conhecimento da teoria é importante para respaldar as atividades em sala de aula.

Fonte: a autora

Embora tenham considerado uma relevância alta, parte dos educadores não se expressaram muito claramente acerca das relações dos referenciais teóricos na construção do currículo. Já tivemos aqui a oportunidade de refletir a respeito das compreensões dos *educadores-profissionais* acerca dos referenciais teóricos no desempenho de suas funções no trabalho e agora essa compreensão é contemplada sob a perspectiva do currículo. Nesse sentido, os educadores compreendem os referenciais teórico como uma forma aparentemente segura de certificar o próprio trabalho, sobretudo quando colocam que é uma forma de acesso “intelectual e metodológico”, uma “fonte de conhecimento legítimo” e um “estudo científico, histórico e norteador”. Outras colocações pontuam que “Sem referência teórica não há aprendizagem”, que apresenta “possíveis estratégias a serem utilizadas” e que “O conhecimento da teoria é importante para respaldar as atividades em sala de aula”, estabelecendo assim, relações com o desenvolvimento das práticas no ambiente escolar. No entanto, a relação entre o currículo e a prática foi abordada na pergunta seguinte:

Quadro 17 - Relevância das práticas pedagógicas na construção do currículo

Qual a relevância das PRÁTICAS PEDAGÓGICAS referentes ao ensino-aprendizagem em arte na construção do currículo em arte?	A que você atribui a relevância classificada anteriormente?
4	Experiências de aprendizado
5	Partir dela consolidamos nosso currículo
5	Apoio através de documentos e ideias a seguir.
5	Creio que em Arte é necessário experiência. Vivências pessoais coletivas e individuais.
3	Não sei opinar
5	TORNAR EFETIVO O CONHECIMENTO TEÓRICO, TRANSFORMANDO-O E COMPREENDENDO-O ATRAVÉS DE PRÁTICAS

5	Quando mais as práticas pedagógicas em Arte, serem atribuídas melhor será o desenvolvimento para o crescimento das crianças
5	A importância de se trabalhar Arte
3	Ajudar a construir a base do ensino
4	Objetivos a ser atingido pelos alunos no seu processo de formação
5	Está tudo relacionado, existe uma interdependência
5	Importantíssimo a participação no currículo para não haver muita discrepância entre o dia a dia e o conteúdo aplicado
5	Nada melhor que a prática para que ocorra uma efetiva aprendizagem.
5	O currículo norteia o trabalho, mas é na prática que se dá a aprendizagem.
5	Possibilidade de interdisciplinaridade entre os profissionais/conteúdos.
5	As práticas pedagógicas são frutos do estudo teórico e promovem o movimento ação-reflexão-ação
5	A prática ajuda o aluno compreender o conteúdo.

Fonte: a autora

Tanto a reflexão acerca dos referenciais teóricos quanto das práticas pedagógicas não estabeleceu claramente uma relação entre ambas na compreensão do currículo. Embora as questões referentes a esses conceitos – teoria e prática – tenham sido elaboradas separadamente, dois educadores as relacionaram em suas reflexões no sentido de minimizar a dicotomia entre teoria e prática em suas compreensões, apontando que a relevância das práticas pedagógicas junto ao currículo deve-se a possibilidade de “Tornar efetivo o conhecimento teórico, transformando-o e compreendendo-o através de práticas” e que “As práticas pedagógicas são frutos do estudo teórico e promovem o movimento ação-reflexão-ação”.

As reflexões que atribuem à prática o caráter de experiência e de aprendizagem são explicitamente colocadas ao mencionarem “Experiências de aprendizado”, “Creio que em Arte é necessário experiência. Vivências pessoais coletivas e individuais”, “O currículo norteia o trabalho, mas é na prática que se dá a aprendizagem” e “A prática ajuda o aluno compreender o conteúdo”. Nesse sentido, oportunamente retomo aqui as ponderações acerca da generalização – colocada anteriormente no quadro 11 – que furtivamente tende a escapar às especificidades e chamo à atenção as seguintes colocações: “Quanto mais práticas pedagógicas em Arte forem atribuídas, melhor será o desenvolvimento para o crescimento das crianças”¹⁹ e “Nada melhor que a prática para que ocorra uma efetiva aprendizagem”. Não tenho interesse algum em deslegitimar estas falas, mas de preservar a intencionalidade quanto as

¹⁹ A escrita original desta frase está conforme o disposto no quadro 17 e, ignoradas as falhas de digitação, é possível tal interpretação.

especificidades da arte no ambiente escolar e evitar generalizações de que a prática configura em si mesma uma experiência essencialmente espontânea e/ou natural.

Tanto as proposições teóricas quanto práticas constituem o repertório experiencial dos educadores e, do mesmo modo, constitui também o repertório dos alunos. Pela capacidade de compreensão simbólica – prática e teórica – vivenciamos situações na forma da experiência sob uma ordenação não-subjetiva do subjetivo (CASSIRER, 2001). Embora não estejam metodicamente teorizadas, as vivências pessoais do educador são contempladas pela experiência teórica do aluno, pois chega indiretamente até ele sob a expressão do educador em relação a sua compreensão do currículo. Em relação à relevância das vivências pessoais em arte na construção do currículo, os *educadores-profissionais* trouxeram as seguintes reflexões:

Quadro 18 - Relevância das vivências pessoais na construção do currículo

Qual a relevância das VIVÊNCIAS PESSOAIS em arte na construção do currículo em arte?	A que você atribui a relevância classificada anteriormente?
5	Construção de ideias e desenvolvimento da criatividade, além do vínculo afetivo estabelecido com a arte e sua diversidade
5	Só se aprende fazer, fazendo colocando em prática
5	Adquirir experiências e sensibilidade artística.
5	A necessidade de formar seres pensantes e críticos.
4	São objetivos que devem ser atingidos preloading em seu processo de formação
4	Ao fato de levar em consideração aspectos da bagagem cultural do indivíduo.
5	A ARTE VISTA E VIVIDA, PELOS OLHOS E TRABALHOS DE UM ARTISTA, MÚSICO E PROFESSOR.
5	Para construção e o despertar do olhar crítico
3	Posso nao vivenciar, mas entender a importância da Arte
4	Ajudar a construir a base do ensino aprendizagem
5	Quem não tem cultura não pode oferecer cultura como já disse
5	Com a prática pessoal é possível saber a viabilidade de diversos conteúdos que podem ser colocados no currículo
5	Conhecendo e vivenciando na prática facilitará em muito na construção do currículo.
5	As nossas vivências e experiências pessoais muito contribuem para um currículo mais real.
5	Possibilidade de troca de experiências e reflexão.
5	As vivências são as experiências que a pessoa deslumbra com o novo conhecido, interagindo com a apreciação do belo.
5	Um repertório amplo facilita no desenvolvimento de práticas em sala de aula.

Fonte: a autora

Alguns dos educadores relacionam suas próprias vivências às possibilidades de articulação do currículo junto aos alunos quando refletem que nelas estão contempladas situações de “Construção de ideias e desenvolvimento da criatividade, além do vínculo afetivo estabelecido com a arte e sua diversidade”, aquisição pessoal de “experiências e sensibilidade artística”, consideração dos “aspectos da bagagem cultural do indivíduo”. Além de articulações diretamente relacionadas ao desenvolvimento de atividades práticas quando refletem que “Com a prática pessoal é possível saber a viabilidade de diversos conteúdos que podem ser colocados no currículo”, “As nossas vivências e experiências pessoais muito contribuem para um currículo mais real” e “Um repertório amplo facilita no desenvolvimento de práticas em sala de aula”, sinalizando que consideram em suas próprias vivências situações afetivas, culturais e de viabilidade de determinada prática em arte ao desenvolver seu trabalho no ambiente escolar. Algumas colocações um pouco menos explícitas compreendem que as vivências pessoais possam ser consideradas em interações e/ou trocas com os que compartilham do ambiente escolar.

Um dos educadores considera a vivência em arte como algo distante de suas experiências ao refletir que “Posso não vivenciar, mas entender a importância da Arte”. Nesse sentido, retomamos as reflexões propostas no quadro 13, em que alguns educadores tendem a considerar que as experiências em arte possuem em sua essência um vínculo direto com ambientes formais, possivelmente compreendo que nestes ambientes a experiência ocorra de modo espontâneo, o que não aconteceria fora dele. No entanto, a experiência estética independe da materialidade ou do ambiente em si, pois dá a partir da intencionalidade – como abordado anteriormente – e não da espontaneidade.

Ainda em relação às compreensões acerca do currículo, os *educadores-profissionais* refletiram suas contribuições para elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o município de Batatais/SP (DCEB-Batatais) na área de arte. A elaboração desse documento foi idealizada no Plano Municipal de Educação (PME), sendo concretizada no primeiro semestre de 2019, sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A estruturação do projeto ocorreu a partir de algumas reuniões entre os professores de arte em exercício na ocasião, mediadas por um membro da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME). Estas reuniões – duas ou três²⁰ – foram pautadas nos planos de ensino previamente elaborados pelos professores em suas respectivas escolas. No entanto, a conclusão

²⁰ A SME não possui nenhum registro oficial em ata a respeito dessas reuniões. A imprecisão de informações se deve a retomada desses momentos a partir de uma conversa informal com o membro da SME que mediou as reuniões mencionadas

do documento ficou a cargo de uma empresa terceirizada, também contratada para desenvolver junto aos educadores encontros de formação sobre a BNCC.

Quadro 19 - Contribuição na elaboração das Diretrizes Curriculares

Você contribuiu, de alguma forma, para a construção e/ou elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o município de Batatais/SP na disciplina de arte?	Como você contribuiu ou por que você considera não ter contribuído para a construção e/ou elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o município de Batatais/SP na disciplina de arte?
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Reuniões com coordenação e outros professores
Sim, de modo satisfatório	Analisando as práticas positivas e tomando as como exemplo
Sim, de modo satisfatório	Através de encontros mensais com todos os docentes de Arte e coordenação geral.
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Em reuniões, colocando minhas opiniões.
Sim, de modo satisfatório	Através das reuniões para a elaboração do currículo
Não contribuí com a construção e/ou elaboração das Diretrizes Municipais em arte	Porque minha contribuição foi dada em dois aspectos: coordenação do trabalho da equipe que tratava de aspectos gerais do currículo nos anos finais do ensino fundamental e na redação de aspectos gerais pertinentes ao currículo.
Não contribuí com a construção e/ou elaboração das Diretrizes Municipais em arte	ACREDITO QUE A MINHA PARTICIPAÇÃO FOI VOLTADA ÀS ESCOLAS QUE ATUO, E NÃO A UM DOCUMENTO DA REDE TODA.
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Com proposta educacionais.
Não contribuí com a construção e/ou elaboração das Diretrizes Municipais em arte	Porque quem fez essa construção foram os professores de Arte, por entendermos que são mais preparados para tal tarefa
Sim, de modo parcialmente satisfatório	participação em palestras, HTPC
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Parcialmente
Sim, de modo satisfatório	Com reuniões e propostas de conteúdo feitos em grupo
Não contribuí com a construção e/ou elaboração das Diretrizes Municipais em arte	Tive acesso, mas a elaboração ficou a cargo de outras pessoas.
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Participação em reuniões junto com os professores especialistas para discussões/reflexões.
Não contribuí com a construção e/ou elaboração das Diretrizes Municipais em arte	Particpei da elaboração, mas não especificamente de Arte, já que esta ficou a critério dos professores que atuam na área. (PEB II)
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Busco estudar, ler mais e aprender com meus próprios professores de jornada
Sim, de modo parcialmente satisfatório	Particpei de uma reunião para seleção de conteúdos de acordo com a BNCC.

Fonte: a autora

As DCEB-Batatais tem como objetivo “Planejamento focado na aprendizagem; difundir e estimular e acompanhar práticas pedagógicas exitosas; Melhorar os processos de

formação continuada; Avaliação; Melhorar a análise dos resultados”²¹, e constituem o documento imediato para elaboração dos planos de ensino. Os que consideram não ter contribuído para construção e/ou elaboração das DCEB-Batatais, assim o fazem por compreender que este processo ficou a cargo dos próprios professores de arte ou que sua contribuição se deu de forma geral e não voltada às especificidades de arte. Já os que consideram ter contribuído remetem ao fato de ter participado de reuniões com outros professores e/ou coordenação “colocando minhas opiniões”, “para discussões/reflexões” e “para seleção de conteúdos de acordo com a BNCC.”, compreendendo sua contribuição como “parcialmente satisfatória, deixando implícito que possivelmente a contribuição poderia ter sido satisfatória, mas que por qualquer motivo não mencionado, não atingiu total satisfação. No entanto, os que compreendem sua contribuição como satisfatória, sinalizam situações muito semelhantes compostas de reuniões, sem pontuar situações que diferem das colocações feitas por aqueles que consideraram contribuição parcial.

Esta reflexão se faz oportuna pois a compreensão que os educadores têm acerca das DCEB-Batatais está intimamente ligada ao seu trabalho no ambiente escolar e as nuances de compreensão serão expressas no momento de articular tal documento com a prática no ambiente escolar, haja vista que a proposição de atividades aos alunos é de exclusiva responsabilidade do professor e deve contemplar as especificidades do documento em questão de acordo com o próprio repertório.

2.5 EDUCADOR, QUE ARTE É ESSA?

Coloco aqui a expectativa de que compreendendo a forma como o educador concebe seu repertório acerca da arte, possamos compreender sua própria relação com ela no ambiente escolar. Até o momento, percorremos uma trajetória de reflexão que contempla as compreensões dos educadores no ambiente escolar desde seus primeiros contatos como estudante, perpassando pelo ensino superior, até sua profissão. Em cada um desses contextos foram abordadas situações relacionadas às suas próprias vivências e suas compreensões acerca delas, sobretudo aos aspectos que tendem a se reduzirem de forma cartesiana entre subjetivo e não-subjetivo. Nesta última parte de perguntas as quais os educadores responderam, vamos refletir suas compreensões em relação ao próprio repertório em si, e as possíveis relações

²¹ Informação retirada da apresentação de avaliação do 4º ano do PME, realizada em audiência pública.

simbólicas do educador-aluno, suas interações com colegas de trabalho e/ou profissão e os meios de comunicação na concepção de arte.

A pergunta a seguir reflete sobre as compreensões do educador e suas relações com o repertório de estudante. Diferente do que foi abordado na seção 2.3, onde o educador se expressou sob a perspectiva de suas compreensões enquanto estudante da educação básica, neste momento a pergunta teve o intuito de trazer as relações entre o repertório do *educador-aluno* para o presente momento, já composto por outras perspectivas, contemplando a relevância da contribuição do *educador-aluno* na compreensão do próprio repertório em si do educador:

Quadro 20 - Experiências enquanto estudante em relação a percepção e/ou concepção de arte

Você considera que suas experiências ENQUANTO ESTUDANTE interferem de alguma forma, seja de modo positivo ou negativo, na sua percepção e/ou concepção de arte?	Qual a relevância de suas experiências ENQUANTO ESTUDANTE na sua percepção e/ou concepção de arte?	A que você atribui a relevância classificada anteriormente?
Sim	5	Aprimoramento do repertório cultural e artístico e experiência estética
Sim	5	Se extrema importância para desenvolvimento pessoal
Sim	5	A vivência do ensino da Arte nos proporciona conhecimento, sensibilidade, forma de expressão. Tem uma potencia de transformar o mundo.
Sim	5	Em arte é necessário ter conhecimentos teóricos filosóficos aliados a práticas artísticas.
Sim	4	É através das manifestações artísticas que conseguimos entender as várias linguagens da arte.
Sim	1	Porque a maior motivação de vivências artísticas que tive são a partir de referências familiares. A escola não trouxe para mim uma visão ampla de concepção artística, pelo contrário, como minha experiência escolar se resumia a fazer desenhos livres, colorir algo pronto, fazer recorte e colagens, atividades essas que detestava fazer, minha referência escolar de arte foi negativa.
Sim	3	COMO ESTUDANTE PUDE TER O OLHAR E INTERPRETAÇÃO DO LADO OPOSTO EM UM SALA DE AULA. HOJE POSSO ME BASEAR NAQUILO QUE NÃO APROVEI COMO ESTUDANTE, EM UM PLANO DE AULA COMO PROFESSOR, POR EXEMPLO...
Sim	4	Ao benefício da criança
Sim	4	Apesar da pouca vivência há percepção da concepção de Arte
Sim	3	conteúdos propostos

Sim	5	Já respondido
Sim	5	Foi minha formação em conteúdos que considero fundamentais para que os alunos evoluam culturalmente
Não		
Sim	3	Como já disse, minhas vivências acabam refletindo nas concepções q eu trago sobre a arte.
Sim	3	Habilidades pouco estimuladas ou não trabalhadas.
Sim	4	Tenho muito a aprender
Sim	4	Eu procuro fazer igual aos professores que eu gostava ou fazer diferente daqueles que não gostei.

Fonte: a autora

Apenas um dos educadores pontua que seu repertório de estudante não possui nenhuma relação com sua compreensão acerca da arte e, um outro educador, coloca suas experiências enquanto estudante como pouco relevante, compreendendo que “A escola não trouxe para mim uma visão ampla de concepção artística, pelo contrário, como minha experiência escolar se resumia a fazer desenhos livres, colorir algo pronto, fazer recorte e colagens, atividades essas que detestava fazer, minha referência escolar de arte foi negativa”. Sob a perspectiva deste educador, sua concepção de arte se deve às referências familiares. Contudo, a própria percepção da arte que lhe foi oferecida no ambiente escolar implica numa avaliação “negativa”, rejeitando assim aquela situação, o que possivelmente lhe proporciona condições em fazer oposição às proposições vividas. Outras situações de oposição estão explícitas quando dois outros educadores colocam que “Hoje posso me basear naquilo que não aprovei como estudante, em um plano de aula como professor, por exemplo” e “Eu procuro fazer igual aos professores que eu gostava ou fazer diferente daqueles que não gostei”.

Algumas reflexões se mantiveram mais genéricas, embora pontuem que suas experiências enquanto estudante constituem seus conhecimentos acerca da arte e, uma dessas reflexões – diante do que considera “pouca vivência” em arte – remete ao repertório de estudante a própria percepção em arte: “Apesar da pouca vivência há percepção da concepção de Arte”. Me parece evidente que ao se perceberem no ambiente escolar – ainda que na posição de educador e não de aluno – os educadores revisitam seu repertório de estudante para referenciar suas percepções, tanto para que possam proporcionar situações semelhantes junto aos alunos – ou ainda como principal referência – quanto para evitá-las.

“Quem procura compreender está exposto a erros de opiniões prévias, as quais não se confirmam nas próprias coisas” (GADAMER, 1999, p. 402) e essa exposição se dá tanto na

legitimação da projeção do próprio repertório quanto na projeção teorizada na interação entre repertórios distintos.

Há uma relação entre o repertório constituído a partir do *educador-aluno* e educador, onde o educador tende a avaliar suas compreensões a fim de validá-las de alguma forma. O mesmo acontece na interação entre educador e os demais colegas de profissão:

Quadro 21 - Relevância da troca de informações com colegas de profissão na concepção e/ou percepção de arte

Você considera que a troca de informações COM COLEGAS DE PROFISSÃO interferem de alguma forma, seja de modo positivo ou negativo, na sua percepção e/ou concepção de arte?	Qual a relevância da troca de informações COM COLEGAS DE PROFISSÃO na sua percepção e/ou concepção de arte?	A que você atribui a relevância classificada anteriormente?
Sim	4	Troca de experiências e senso de classe ²²
Sim	5	Importante pois muitos estão a mais tempo e contam com muita experiência
Sim	3	Não temos o momento de troca entre amigos. Já tivemos há mais ou menos 6 anos atrás. Mas, infelizmente não mais.
Sim	5	A troca de informações entre seus pares amplia as possibilidades pedagógicas.
Sim	4	Diálogo e troca de experiências
Sim	3	No meu caso que não sou professora de Arte, a troca de experiências aqui por mim consideradas são no sentido de vivências compartilhadas, pontos de vista apresentados, novas perspectivas.
Sim	5	POSITIVAMENTE, POIS AS IDEIAS, PRÁTICAS, DÚVIDAS E SUGESTÕES DOS DEMAIS COLEGAM AGREGAM NA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA E ARTÍSTICA.
Sim	4	Sempre e bom troca de conhecimentos e experiência
Sim	5	A aprendizagem se faz na troca, na interação
Sim	3	muita divergência de ideias e prevalência do que convém à minoria
Sim	5	Troca de cultura, conhecimento vivências
Sim	5	O aumento do repertório... tanto pessoal quanto no dia a dia lidando com alunos
Sim	4	Troca de experiências possibilita outras leituras.
Sim	5	A troca entre os pares é sempre importante e produtiva.

²² Aqui, “senso de classe” pode estar designando tanto a percepção do professor como um profissional que pertence a um grupo comum, como a “classe dos professores”, quanto a percepção de “noção de sala de aula”, no sentido de conhecer o ambiente pedagógico.

Sim	5	Possibilidade de novas ideias, concepções e experiências positivas a serem trazidas para a prática.
Sim	5	A troca de experiências favorecem a riqueza da forma de concepção. Fatores colaborativos amadurecem a visão de mundo. Faz repensar.
Sim	4	O próprio ambiente de trabalho seleciona as atividades que são boas ou não.

Fonte: a autora

Grande parte dos educadores aqui contemplada, refletem suas interações com os colegas de profissão como uma forma de ampliar o próprio repertório. Nesse sentido, as perspectivas do *educador em formação* se juntam às perspectivas do *educador-profissional* configurando novas compreensões de experiência que estão expressas sobretudo nas seguintes reflexões: “A troca de informações entre seus pares *amplia as possibilidades* pedagógicas”, “as ideias, práticas, dúvidas e sugestões dos demais colegas *agregam na construção* pedagógica e artística”, “O *aumento do repertório*... tanto pessoal quanto no dia a dia lidando com alunos” e “A troca de experiências favorecem a riqueza da forma de concepção. Fatores colaborativos amadurecem a visão de mundo. Faz repensar”. Inclusive uma educadora – não professora – também atribui às trocas com os colegas uma possibilidade “novas perspectivas” em relação à arte. Essas reflexões ilustram a ideia de Dewey (2010) de que a retomada da compreensão da experiência retroalimenta a própria experiência.

Há também um certo conforto em afirmar seu próprio repertório em comparação a outros repertórios que se manifesta em colocações que consideram a troca de informações com os colegas “Importante pois muitos estão a mais tempo e contam com muita experiência”, atribuindo ao repertório do colega com mais tempo na função uma referência teorizada, pois trata-se de uma compreensão externa que é reelaborada e agregada ao próprio repertório, ou seja, a experiência do outro torna-se uma referência a partir da ordenação simbólica, subjetiva e não-subjetiva, possivelmente validando o próprio repertório do *educador-aluno* e do *educador em formação* em relação ao repertório do outro.

Outras duas falas apontam uma possível “avaliação” que regula o próprio repertório e/ou seleciona a partir da interação entre os colegas: “muita divergência de ideias e *prevalência do que convém* à minoria” e “O próprio ambiente de trabalho seleciona as atividades que são boas ou não”. Essas reflexões deixam implícitas que, de alguma forma, as interações com os colegas carregam consigo a ideia do que é permitido ou não. Já um outro educador, não

identifica que haja troca com os colegas de um modo geral e retoma uma situação específica²³ entre colegas da mesma área de conhecimento, refletindo que “Não temos o momento de troca entre amigos. Já tivemos há mais ou menos 6 anos atrás. Mas, infelizmente não mais” e invalidando as demais interações do ambiente de trabalho. Tal situação não implica necessariamente que o educador rejeite por completo a interação com os demais profissionais da escola, no entanto, as coloca de modo que não são consideradas de imediato.

A relação entre arte e seu acesso a partir dos mais diversos meios de comunicação e informação é também um aspecto a ser considerado acerca das compreensões e das experiências, sobretudo devido ao fato de estarmos em constante contato com os mesmos. Não nos aprofundaremos nas especificidades desses meios, no entanto, faremos algumas considerações às reflexões dos educadores a esse respeito:

Quadro 22 - Relevância dos veículos de comunicação e informação na concepção e/ou percepção de arte

Você considera que os VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO interferem de alguma forma, seja de modo positivo ou negativo, na sua percepção e/ou concepção de arte?	Qual a relevância DOS VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO na sua percepção e/ou concepção de arte?	A que você atribui a relevância classificada anteriormente?
Sim	4	Acesso a conteúdo cultural e artístico diversificado
Sim	5	Promover a arte de diferentes lugares do mundo
Sim	5	A Arte em si já é um importante meio de comunicação, que nos traz diversas linguagens e formas de interação com o público.
Sim	4	Interferem as vezes positivamente, e as vezes negativamente.
Sim	4	Conhecimento
Sim	4	Acredito que pelo fato da forma que esses veículos estão inseridos atualmente no nosso cotidiano. Tudo passa por eles e neles você encontra também as diversidades de opiniões sobre uma determinada manifestação artística. Você tem acesso, reflexões, comparações, tudo nesses meios.
Sim	5	NA DIVULGAÇÃO E ACESSIBILIDADE DE ARTE E INFORMAÇÕES, TANTO NEGATIVAMENTE QUANTO POSITIVAMENTE.
Sim	5	Os meios de comunicação são um transporte para o conhecimento
Sim	5	O fácil acesso a esses veículos de informação

²³ Possivelmente este educador está se referindo aos encontros regulares entre os professores de arte que foram mediados pela SME nos primeiros anos de implementação da disciplina na rede pública municipal.

Sim	3	muita informação desencontrada que altera sentido das coisas e acabam atrapalhando o desenvolvimento do ensino aprendizagem
Sim	5	Informação
Sim	4	O universo da arte é muito amplo e sem esses veículos, não teríamos acesso à tantas possibilidades... claro que, tendo sempre que tomar cuidado com o tipo de veículo e informação
Não		
Não		
Sim	4	Novos conhecimentos e Informações através de documentários, notícias, entre outros.
Sim	5	Quando a influência é positiva, só vem a acrescentar e a aproximar da Arte.
Sim	4	Os meios de comunicação nos ajudam manter contato com a arte ao redor do mundo. Eles também classificam a arte e nos levam refletir sobre essa classificação.

Fonte: a autora

Não é possível afirmar o tipo de relação que os educadores estabelecem com os veículos de comunicação e informação, entretanto, é possível afirmar que eles possuem acesso a esses mecanismos, independentemente do tipo de tecnologia, pois o próprio ambiente escolar exige ao menos o mínimo acesso. Embora essa relação exista, dois educadores consideram que esses veículos não são capazes de influenciar – seja positiva ou negativamente – suas percepções e/ou concepções acerca da arte. A maioria compreende uma possibilidade de acesso às diversas culturas no sentido de ampliar as informações, mas ponderam acerca da qualidade da informação, atribuindo-lhe caráter positivo ou negativo.

Uma das reflexões coloca a própria arte como forma de comunicação “que nos traz diversas linguagens e formas de interação com o público”. Nesse sentido, a arte tende a assumir o caráter de experiência como meio ou como fim: é experiência para quem expressa tanto quanto para quem interage com a expressão, ainda que com intenções diferentes. Sob essa perspectiva, ponderar sobre a intencionalidade estética dessas interações faz-se necessário para não incorrer em generalizações que vulgarmente atribui a toda e qualquer forma de comunicação um caráter artístico.

Não descarto o peso que a palavra “influenciar” tenha exercido sob as reflexões acerca da pergunta em questão pois pode contemplar uma situação de subserviência com os meios de comunicação. Acredito que o termo “relacionar” seria mais adequado e isso se expressa nas próprias colocações dos educadores ao compreenderem a possibilidade de refletir sobre a própria capacidade de ponderar acerca das informações advindas desses veículos.

A última pergunta do formulário respondida pelos educadores foi menos direcionada a um aspecto predeterminado de sua percepção e/ou compreensão da arte, sendo possível que colocassem espontaneamente suas reflexões acerca do próprio repertório:

Quadro 23 - Principal contribuição para percepção e/ou concepção de arte

De acordo com seu ponto de vista, qual o principal fator que contribui para sua percepção e/ou concepção de arte e em quais situações você identifica isso?

Busca por valores estéticos que transformam a forma como me identifico como sujeito e de percepções sociais

Apuração do olhar, tanto crítico quanto sentimental

Ler e entender o mundo de várias formas, apreciar e gostar de Arte.

Atualização profissional é fundamental. Estou sempre buscando aprender mais.

Vivenciar experiências e leitura do mundo

Inicialmente minha influência materna. Desde a mais tenra idade fui apresentada a diversas manifestações artísticas e incentivada em minhas curiosidades e preferências. Com o passar dos anos, os interesses foram funilando-se conforme minha personalidade e convivência social. Contudo, noto que muitas das minhas escolhas remetem as minhas experiências da infância, desde a busca por oportunidades em conhecer lugares que remetiam a alguma manifestação cultural ou artística até a visitas em espaços de exposições e apresentações, por exemplo.

(ACHO QUE ESSA PERGUNTA PODERIA TER SIDO MELHOR FORMULADA)

A ARTE VIVE PRESENTE NAS MINHAS AÇÕES, SEJA NAS AULA, OU EM ENSAIOS DE BANDA, OU CORTEJOS E APRESENTAÇÕES DO GRUPO DE MARACATU QUE PARTICIPO, SEJA NO INTERESSA EM PROCURAR SABER SEMPRE MAIS A RESPEITO, SEJA INQUIETUDE QUE TENHO A RESPEITO DA ARTE, SEJA NA MANIFESTAÇÃO QUE A ARTE PROVOCA...

A ARTE VIVE EM NÓS, BASTA OBSERVARMOS. E SE QUISERMOS. NOS APROFUNDAR.

É num constante estudo no cotidiano

As situações e vivências escolares, onde acontece a interação com os professores de Arte.

A ARTE existe em minha vivência desde a infância.

Oportunidades, gostar, buscar, conhecer...,

No meu dia a dia... de coisas que gosto, enquanto trabalho e vida social

A possibilidade de ter acesso às diversas manifestações artísticas.

Discussões com profissionais da área e vivências na escola.

Vivências pessoais. Nas diversas situações, aplicamos o que experienciamos enquanto estudantes desde as séries iniciais até o ensino Superior, somadas as práticas desenvolvidas ao longo dos anos de profissão, através de estudos ou troca de experiências com colegas e alunos.

O fator que interfere na concepção é a maneira como vamos conhecendo a Arte. Tempo atrás eu enxergava a Arte como técnicas artísticas. Atualmente, a expressão, a leitura dos tempos, do cotidiano, as tendências estão todas manifestadas pela Arte.

As vivências pessoais e o conhecimento acumulado. Vejo isso nos argumentos que utilizo para discutir sobre arte e na elaboração das atividades para os alunos.

Fonte: a autora

Ainda que em outros momentos da pesquisa os educadores tiveram dificuldade em pontuar aspectos de seus repertórios de acordo com as situações que lhes foram apresentadas

no formulário, neste momento foram retomadas diversas compreensões acerca das experiências na infância e na escola, como quando colocam que o principal fator que contribui para sua percepção e/ou concepção em arte, consiste nas “situações e vivências escolares, onde acontece a interação com os professores de Arte” e “A ARTE existe em minha vivência desde a infância.”, embora não pontuem relações específicas.

Chamo à atenção para as falas que compreendem o repertório sob os aspectos da “convivência social”, acesso à “manifestação cultural e artística”, ao cotidiano através de “trabalho e vida social”. Outras duas falas são mais específicas ao identificar um processo de construção das compreensões: “Vivências pessoais. Nas diversas situações, aplicamos o que experienciamos enquanto estudantes desde as séries iniciais até o ensino Superior, somadas as práticas desenvolvidas ao longo dos anos de profissão, através de estudos ou troca de experiências com colegas e alunos” e “O fator que interfere na concepção é a maneira como vamos conhecendo a Arte. Tempo atrás eu enxergava a Arte como técnicas artísticas. Atualmente, a expressão, a leitura dos tempos, do cotidiano, as tendências estão todas manifestadas pela Arte”. Ambas estão muito próximas das compreensões trazidas na primeira parte deste trabalho. Ainda que não referenciem teorias, claramente ilustram uma percepção do próprio repertório como algo construído a partir da experiência. Essas colocações não invalidam de modo algum as demais pois cada compreensão consiste numa experiência complexa que não pode ser reduzida a um aspecto ou outro, mas que dança simbioticamente com eles.

É possível que nem todas as reflexões trazidas pelos educadores estejam intencionalmente situadas de modo específico no próprio repertório e, ainda que estejam, já estão reelaboradas sob a perspectiva de um educador que se constitui de diversas referências simbólicas na compreensão do próprio repertório: é o *educador-aluno*, o *educador em formação*, o *educador profissional* e o próprio ser humano que fala por todos eles, dentro e fora do ambiente escolar.

3. QUEM É ESSE EDUCADOR?

Que arte é essa que a escola nos apresenta? Por que uma proposta artística é válida e outra não? A princípio, estas foram as inquietações que me trouxeram até aqui com o intuito de desvendar as possibilidades que o ambiente escolar proporciona na compreensão da arte. Entretanto, talvez a pergunta mais assertiva a considerar seja “quem é esse educador?” e, nesta reflexão, também nos apresentamos vulneráveis à exposição de nossas próprias compreensões. Embora em um momento ou outro nos sintamos tentados a afirmar certezas ou refutar compreensões, nos limitemos às *reflexões* para que possamos preservar o caráter estético das compreensões da experiência. Enfatizo que tais limitações não consistem em uma peça de quebra cabeça que encontra seu encaixe exclusivamente nos seus próprios limites, mas como um vasilhame que limita um líquido no sentido de compreendê-lo em sua forma para que o próprio líquido não se perca.

É oportuno retomar a compreensão da experiência sob uma perspectiva tão exata e racional quanto simbólica e emocional e, nesta retomada, não estamos aqui considerando achismos em suas aleatoriedades, mas um movimento simbiótico que propõe uma dança entre o subjetivo e o não-subjetivo às compreensões humanas. Refletir acerca do que venha ser uma *dança simbiótica* nos propõe compreensões acerca do movimento artístico da dança, sensorial e motor, delineada pelo ritmo. Ao passo que a simbiose é uma movimentação biológica natural em que organismos diferentes estão mutuamente relacionados, ainda que com fins diferentes. Nesse sentido, uma dança simbiótica contempla as formas de relações mútuas, naturais e intencionais, sincronizadas num mesmo ritmo, sem que este determine se estamos nos movimentando de modo biológico ou artístico, pois esta compreensão está no próprio movimento de dançar conforme um determinado ritmo.

Por tratar das compreensões da própria compreensão é que a tal da estética tende a ser tão complexa e tão necessária ao ambiente escolar. Não é isto ou aquilo, pois não consiste na percepção sensorial ordinária: é experiência e, assim sendo, é vivenciada e não propriamente ensinada ou aprendida. Não necessariamente a vivência de uma experiência se dará sob a execução física e sensorial de uma atividade como vulgarmente tendemos a considerar, haja vista que a compreensão teórica – ainda não externalizada na forma não-subjetiva – é também uma experiência mental, contemplada pela racionalidade que ordena o repertório simbólico da própria compreensão. Nesse sentido, estamos falando também de um processo de retroalimentação da compreensão da experiência como experiência e, ousado dizer, que a necessidade da arte está no próprio espaço de compreensão que ela possibilita. Ainda que ela

possa contribuir com diversos outros aspectos secundários – e isso não deve ser levemente (des)considerado – ela encontra fim em si mesma, no exercício estético em que consiste sua compreensão.

Ainda que a arte no ambiente escolar carregue o peso de ter sido submetida ao caráter tecnicista da Ditadura Militar, ou que a rede pública municipal de Batatais tenha recorrido à contratação do professor especialista na área para atender à uma necessidade específica da legislação, isso não exclui imediatamente o caráter de suas especificidades. É possível, inclusive, que proporcione um espaço que contemple diversas experiências – também estéticas – da própria compreensão em arte: ora como ato da lei, ora como símbolo da experiência. A intensa busca por compreender o educador acerca de suas referências, suas relações com o ambiente escolar e com a própria arte é, também, um espaço de experiência a partir da retomada de memórias e compreensões a cada reflexão. Ao nos depararmos com posicionamentos reducionistas e/ou genéricos acerca da própria experiência, estamos nos deparando com possíveis lacunas não ocupadas pela estética por compreendermos que se trata de uma experiência demasiadamente distante do cotidiano ou tão complexa que tende a ser traduzida sob um reducionismo vulgar. Nem isto, nem aquilo: apenas subordinada à intencionalidade de ser estética.

O educador que nos fala nesta pesquisa não é *apenas* um profissional que compõe a rede pública municipal de educação: é também um aluno, um universitário e um alguém fora do ambiente escolar. Trata-se de uma singularidade constituída da pluralidade de experiências compreendidas em seu repertório e a possibilidade de refletir sobre essas compreensões retroalimenta a experiência. Nesse sentido, a retomada do repertório do *educador-aluno*, por exemplo, constituiu uma experiência para o educador que a reflete, pois tende a ordená-la mentalmente como que caracterizando uma referência, teorizada sob a interação que o outro expressa acerca de suas experiências. Teorizar esse educador consiste, também, em uma experiência em toda sua complexidade de compreensão, impossível de ser reduzida a algo que determine quem é esse educador.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte: anos 80 e novos tempos**. 6º ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. In: COUTINHO, R. G.; JUNIOR, K. S.; SCHÜLZEN, T. M. (Org). **Coleção temas de formação: Artes**. Unesp – Núcleo de Educação à Distância. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p.53-109. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/179768>>. Acesso em 22 jan 2021.

BATATAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Batatais, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de Batatais**. Batatais, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Batatais, 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 ago 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 22 jan 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92>. Acesso em: 22 jan 2021.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 jul 2008.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 22 jan 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 jan 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – arte**.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2021.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE**.

Portal de estatísticas do estado de São Paulo. <https://www.seade.gov.br/>

GADAMER, H.G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Hermenêutica da obra de arte**. Seleção e tradução de Marco Antonio Casanova.

São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

KOSUTH, J. **One and Three Chairs**. 1965. Fotografia. Acervo virtual The Museum of Modern Art (MoMA). Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/81435>>.

Acesso em: 04 jun 2021.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. 2º ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 8 DE MARÇO DE 2004. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Superior, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2021.

_____. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. RESOLUÇÃO Nº 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Superior, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0304danca.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2021.

_____. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. RESOLUÇÃO Nº 4 DE 8 DE MARÇO DE 2004. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Superior, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2021.

_____. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf>. Acesso em: 18 jan 2021.

_____. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 jan 2021.

_____. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 16 DE JANEIRO DE 2009. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Superior, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 18 jan 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **O artigo 7º da lei 5.692/71 no ensino de 2º grau.** Brasília: MEC, 1978. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002444.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catariana Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Perfil dos Municípios Paulistas. Disponível em: <<https://perfil.seade.gov.br/>>. Acesso em: 30 jun 2021

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BATATAIS. **Avaliação do 4º ano do PME**. Batatais, 2019. Disponível em: <<https://educacao.batatais.sp.gov.br/wp-content/uploads/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-AVALIACAO-4o-ANO.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2021.

**APÊNDICE A – PERÍODO ENTRE O INGRESSO NA ESCOLA COMO ESTUDANTE E
CONCLUSÃO DO ENSINO BÁSICO**

Data de nascimento	Em qual época você ingressou na escola COMO ESTUDANTE pela primeira vez?	Em qual época você concluiu a 4° série/ 5° ano do ensino fundamental?	Em qual época você concluiu a 8° série/ 9° ano do ensino fundamental?	Em qual ano você ingressou COMO ESTUDANTE no ensino médio?	Em qual ano você concluiu o ensino médio?
24/02/1983	Entre 1986 e 1990	Entre 1991 e 1995	Após 1996	1998	2000
07/09/1996	Após 1996	Após 1996	Após 1996	2012	2014
20/10/1975	Entre 1981 e 1985	Entre 1986 e 1990	Entre 1986 e 1990	1991	1993
27/07/1965	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	1985	1985
24/11/1959	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	1975	1978
25/11/1982	Entre 1986 e 1990	Entre 1991 e 1995	Após 1996	1998	2000
27/11/1991	Após 1996	Após 1996	Após 1996	2007	2009
09/03/2021	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	Entre 1981 e 1985	1986	1989
05/10/1966	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	1980	1982
16/11/1960	Antes de 1972	Antes de 1972	Entre 1972 e 1980	2004	2005
09/03/1975	Entre 1981 e 1985	Entre 1981 e 1985	Entre 1986 e 1990	1990	1992
13/01/1984	Entre 1986 e 1990	Entre 1991 e 1995	Após 1996	1999	2001
09/02/1964	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	1979	1981
05/05/1967	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	Entre 1981 e 1985	1982	1984
18/12/1979	Entre 1981 e 1985	Entre 1986 e 1990	Entre 1991 e 1995	1995	1997
09/03/1966	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	Entre 1972 e 1980	1980	1984
05/12/1988	Entre 1991 e 1995	Após 1996	Após 1996	2004	2006

Fonte: a autora

ANEXO A – PERGUNTAS DO FORMULÁRIO ONLINE

Arte, cultura escolar e currículo - pesquisa –

1. Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa que investiga como se estabelece as relações entre o professor, os documentos norteadores do currículo e as práticas em arte. Este formulário é parte integrante de uma pesquisa desenvolvida a partir da linha de pesquisa "Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre história e cultura", do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, oferecido pela UNESP/FCLAr.
2. Esta é uma pesquisa em educação que confronta o referencial bibliográfico/documental que constitui a estruturação do currículo nacional em arte e a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o município de Batatais/SP, conforme propõe a BNCC.
 - a. Você foi selecionado por trabalhar, ainda que indiretamente, com a disciplina "arte" na rede municipal e sua participação não é obrigatória.
 - b. O objetivo deste estudo é o levantamento da trajetória escolar dos educadores e as possíveis relações na construção e/ou concepção estética do trabalho pedagógico em arte.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um formulário sobre suas experiências no ambiente escolar.
3. Como toda pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, buscando cumprir e estar de acordo com todos os procedimentos exigidos.
4. Os dados deste formulário preservam a garantia de anonimato dos participantes, assegurando o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a. As informações obtidas através dessa pesquisa são CONFIDENCIAIS e asseguramos o SIGILO sobre sua participação através do ANONIMATO.
 - b. Os dados serão utilizados apenas para FINS ACADÊMICOS e não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

O tempo para responder essa pesquisa é de aproximadamente 30 minutos. É importante que todas as questões sejam lidas com atenção e respondidas de acordo com a sua realidade.

***Obrigatório**

1. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. *

Sim

Não

2. Ao prosseguir, você desiste de participar desta pesquisa. Deseja desistir de participar desta pesquisa?

*

Sim

Não

EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção você responderá sobre sua trajetória enquanto estudante na educação básica.

3. Data de nascimento *

4. Em qual época você ingressou na escola COMO ESTUDANTE pela primeira vez? *

Antes de 1972

Entre 1972 e 1980

Entre 1981 e 1985

Entre 1986 e 1990

Entre 1991 e 1995

Após 1996

5. Em qual época você concluiu a 4º série/ 5º ano do ensino fundamental? *

Antes de 1972

Entre 1972 e 1980

Entre 1981 e 1985

Entre 1986 e 1990

Entre 1991 e 1995

Após 1996

6. Em qual época você concluiu a 8º série/ 9º ano do ensino fundamental? *

Antes de 1972

Entre 1972 e 1980

Entre 1981 e 1985

Entre 1986 e 1990

Entre 1991 e 1995

Após 1996

7. Em qual ano você ingressou COMO ESTUDANTE no ensino médio?

Antes de 1972

Entre 1972 e 1980

Entre 1981 e 1985

Entre 1986 e 1990

Entre 1991 e 1995

Após 1996

8. Em qual ano você concluiu o ensino médio?

9. Durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE, você teve acesso a quais atividades referentes a disciplina de arte/educação artística? *

10. Quais outras atividades referentes a disciplina de arte/educação artística, além das já mencionadas anteriormente, você teve acesso durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE? *

11. Durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE, qual (ou quais) atividade(s) referentes a disciplina de arte/educação artística você mais gostava de realizar? Por quê? *

12. Durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE, qual (ou quais) disciplina(s) você tinha melhor desempenho? *

13. A que você atribui seu Bom desempenho na(s) disciplina(s) mencionada(s) na questão anterior? *

14. Durante sua permanência na educação básica COMO ESTUDANTE, qual (ou quais) disciplina(s) você tinha pior desempenho? *

15. A que você atribui seu mau desempenho na(s) disciplina(s) mencionada(s) na questão anterior? *

ENSINO SUPERIOR

Nesta seção você responderá sobre sua trajetória enquanto estudante no ensino superior.

16. Você possui curso do antigo magistério? *

17. Descreva quais as principais contribuições do curso magistério para sua formação profissional *

18. Você possui curso de licenciatura? *

19. Em qual ano você iniciou o curso de licenciatura referente ao qual atua no momento?

20. Em qual ano você concluiu o curso de licenciatura referente ao qual atua no momento?
(IMPORTANTE: considere 31 de dezembro como dia e mês de término) *

21. Durante sua permanência NO ENSINO SUPERIOR você teve acesso a algum referencial teórico que possa contribuir para o ensino-aprendizagem em arte? *

Sim, de modo satisfatório

Sim, de modo parcialmente satisfatório

Não tive acesso a esse tipo de referencial

22. Quais os principais referenciais teóricos que contribuem para o ensino- aprendizagem em arte você teve acesso durante sua permanência NO ENSINO SUPERIOR? *

23. Qual a relevância desses referenciais para o desempenho das funções no seu trabalho atual? *

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

24. Durante sua permanência NO CURSO DE GRADUAÇÃO você teve acesso a algum tipo de prática pedagógica que possa contribuir para o ensino- aprendizagem em arte? *

25. Quais as principais práticas pedagógicas que contribuem para o ensino- aprendizagem em arte você teve acesso durante sua permanência NO ENSINO SUPERIOR? *

26. Qual a relevância dessas práticas pedagógicas que contribuem para o ensino- aprendizagem em arte no desempenho das funções no seu trabalho atual? *

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

27. Durante sua permanência NO CURSO DE GRADUAÇÃO você teve acesso a algum tipo de vivência pessoal em arte? *

Sim, de modo satisfatório

Sim, de modo parcialmente satisfatório

Não tive acesso a esse tipo de referencial

28. Quais as principais vivências pessoais em arte você teve acesso durante sua permanência NO ENSINO SUPERIOR? *

29. Qual a relevância dessas vivências pessoais em arte no desempenho das funções no seu trabalho atual?

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

30. Em qual ano você ingressou na rede municipal de educação? (IMPORTANTE: considere 01 de janeiro como dia e mês de início) *

PROFISSÃO E TRABALHO

Nesta seção você responderá sobre seu trabalho na rede municipal.

31. Em qual ano você ingressou na função que desenvolve atualmente? (IMPORTANTE: considere 01 de janeiro como dia e mês de início) *

32. Qual função você desempenha atualmente? *

Professor(a)

Coordenador(a) pedagógico

Função técnico-administrativa

33. Caso esteja na função de coordenador(a) pedagógico ou técnico- administrativa, você já esteve na função de professor(a) anteriormente? *

Sim, desempenhei a função de professor(a) tanto nesta mesma rede municipal quanta em outra rede de ensino

Sim, desempenhei a função de professor(a) apenas nesta mesma rede municipal

Sim, porém desempenhei a função de professor(a) apenas em outra rede de ensino

Nunca desempenhei a função de professor(a)

34. Em qual (ou quais) disciplina(s) você desempenhou a função de professor(a)? *

35. Contabilizando o tempo total, por quanto tempo você desempenhou a função de professor(a)? *

Menos de 12 meses

De 1 a 3 anos

De 3 a 5 anos

De 5 a 10 anos Mais de 10 anos

36. No desempenho de SUA FUNÇÃO ATUAL você teve acesso a algum referencial teórico que possa contribuir para o ensino-aprendizagem em arte? *

Sim, de modo satisfatório

Sim, de modo parcialmente satisfatório

Não tive acesso a esse tipo de referencial

37. Quais os principais referenciais teóricos que contribuem para o ensino- aprendizagem em arte você teve acesso durante o desempenho de SUA FUNÇÃO ATUAL? *

38. Qual a relevância desses referenciais teóricos para o desempenho das funções no seu trabalho atual? *

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

39. No desempenho de SUA FUNÇÃO ATUAL no trabalho, você desenvolveu algum tipo de prática que possa contribuir para o ensino-aprendizagem em arte? *

Sim, de modo satisfatório

Sim, de modo parcialmente satisfatório

Não tive acesso a esse tipo de referencial

40. Quais as principais práticas pedagógicas que contribuem para o ensino- aprendizagem em arte você desenvolveu durante o desempenho de SUA FUNÇÃO ATUAL no trabalho? *

41. Qual a relevância dessas práticas pedagógicas que contribuem para o ensino- aprendizagem em arte nos RESULTADOS seu trabalho atual? *

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

VIVÊNCIAS FORA DO AMBIENTE DE TRABALHO

Nesta seção você responderá sobre suas vivências fora do ambiente de trabalho.

42. De acordo com seus conhecimentos, o que você compreende por "experiência pessoal" em arte? *

43. Considerando os últimos três anos (2020, 2019 e 2018), você teve acesso a algum tipo de experiência pessoal em arte? *

Sim, de modo satisfatório

Sim, de modo parcialmente satisfatório

Não tive acesso a esse tipo de referencial

44. Quais as principais experiências pessoais em arte você vivenciou nos últimos 3 anos (2020, 2019 e 2018)? *

45. A que você atribui o principal MOTIVO DE NÃO TER TIDO acesso a nenhum tipo de experiência pessoal em arte nos últimos 3 anos (2020, 2019 e 2018)?

46. Embora você não tenha tido acesso a nenhum tipo de experiência pessoal em arte nos últimos 3 anos (2020, 2019 e 2018), em algum outro momento ao longo de sua vida, você já vivenciou esse tipo de experiência? *

47. Qual a relevância de suas experiências pessoais em arte para o desempenho da função de seu trabalho atual? *

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

48. A que você atribui a relevância classificada anteriormente? *

CURRÍCULO ESCOLAR EM ARTE

Nesta seção você responderá questões referentes ao currículo escolar.

49. De acordo com os seus conhecimentos, o que você compreende par "currículo escolar"? *

50. Qual a relevância dos REFERENCIAIS TEÓRICOS pedagógicos para o ensino- aprendizagem em arte na construção do currículo em arte? *

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

51. A que você atribui a relevância classificada anteriormente?

52. Qual a relevância das PRÁTICAS PEDAGÓGICAS referentes ao ensino- aprendizagem em arte na construção do currículo em arte?

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

53. A que você atribui a relevância classificada anteriormente?

54. Qual a relevância das VIVÊNCIAS PESSOAIS em arte na construção do currículo em arte?

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

55. A que você atribui a relevância classificada anteriormente?

56. Você contribuiu, de alguma forma, para a construção e/ou elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o município de Batatais/SP na disciplina de arte? *

Sim, de modo satisfatório

Sim, de modo parcialmente satisfatório

Não tive acesso a esse tipo de referencial

57. Como você contribuiu para a construção e/ou elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o município de Batatais/SP na disciplina de arte? *

58. Por que você considera não ter contribuído para a construção e/ou elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o município de Batatais/SP na disciplina de arte?

PERCEPÇÃO E CONCEPÇÃO EM RELAÇÃO À ARTE

Nesta última seção, você responderá sobre sua percepção e concepção em relação a arte.

59. Você considera que suas experiências ENQUANTO ESTUDANTE interferem de alguma forma, seja de modo positivo ou negativo, na sua percepção e/ou concepção de arte? *

Sim

Não

60. Qual a relevância de suas experiências ENQUANTO ESTUDANTE na sua percepção e/ou concepção de arte? *

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

61. A que você atribui a relevância classificada anteriormente?

62. Você considera que a troca de informações COM COLEGAS DE PROFISSÃO interferem de alguma forma, seja de modo positivo ou negativo, na sua percepção e/ou concepção de arte? *

63. Qual a relevância da troca de informações COM COLEGAS DE PROFISSÃO na sua percepção e/ou concepção de arte? *

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

64. A que você atribui a relevância classificada anteriormente?

65. Você considera que os VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO interferem de alguma forma, seja de modo positivo ou negativo, na sua percepção e/ou concepção de arte? *

66. Qual a relevância DOS VEÍCULOS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO na sua percepção e/ou concepção de arte? *

	1	2	3	4	5	
irrelevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

67. A que você atribui a relevância classificada anteriormente?

68. De acordo com seu ponto de vista, qual o principal fator que contribui para sua percepção e/ou concepção de arte e em quais situações você identifica isso? *