



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS  
SOCIAIS  
CURSO DE DOUTORADO

PALMIRA RODRIGUES PALHANO

**O CARÁTER PARATÓPICO DO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA: uma  
análise das condições de sua inclusão a partir do caso do IFPB**

CAMPINA GRANDE  
Setembro/2018

PALMIRA RODRIGUES PALHANO

**O CARÁTER PARATÓPICO DO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA: uma  
análise das condições de sua inclusão a partir do caso do IFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Cultura e Identidades

**Orientador:** Lemuel Dourado Guerra

Campina Grande  
2018

P161c

Palhano, Palmira Rodrigues.

O caráter paratópico do ensino de Artes na escola : uma análise das condições de sua inclusão a partir do caso do IFPB / Palmira Rodrigues Palhano. - Campina Grande, 2018.

228 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra".

Referências.

1. Ensino de Arte - IFPB. 2. Sociologia. 3. História e Hierarquia das Disciplinas. 4. Estudos do Currículo. I. Guerra, Lemuel Dourado. II. Título.

CDU 37.04:7.07 (043)

Palmira Rodrigues Palhano

**O CARÁTER PARATÓPICO DO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA: uma  
análise das condições de sua inclusão a partir do caso do IFPB**

Tese apresentada a Universidade Federal  
de Campina Grande/UFCG, como parte  
das exigências para a obtenção do título  
de Doutora em Sociologia.

Campina Grande, 26 de setembro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Lemuel Dourado Guerra Sobrinho  
Orientador – PPGCS/UFCG

---

Duílio Pereira da Cunha Lima  
Examinador Externo UAEDI/UFCG

---

Paulo Sérgio Cunha Farias  
Examinador Externo – PPGE/UFCG

---

Ramonildes Gomes Araújo  
Examinadora interna – PPGCS/UFCG

---

Luis Henrique Cunha – PPGCS/UFCG  
Examinador interno

Dedico este trabalho aos meus  
filhos, Lucas e Isadora  
e ao meu esposo Marcos Aurélio.

## AGRADECIMENTOS

A Meu Pai Manoel de Araújo Palhano (*in memoriam*) e a minha mãe Hilda Rodrigues Palhano, pelo carinho com que me acompanharam, pela educação e a possibilidade de viver.

A meu esposo e melhor amigo, Marcos Aurélio Fonseca Lima, pelo aprendizado cotidiano e porque “meu riso é tão feliz contigo”.

A meus filhos queridos Lucas Palhano Fonseca e Isadora Palhano Fonseca, pelo carinho, apoio e reconhecimento.

Às minhas três irmãs Elinete, Tânia e Bernadete e aos meus três irmãos Roberto, Ecílio e Romualdo, pelo apoio e aprendizado a contar da infância.

A Valquíria Silva de Sales Gomes, diarista, porque na nossa sociedade, quando uma mulher se ausenta de seus afazeres domésticos, outras ainda têm que suprir suas lacunas.

A todas e todos os interlocutores/as desta pesquisa pela disponibilidade e colaboração, partilha que muito significaram na construção deste caminho.

A todas e todos que contribuíram para a rede em que se fez este trabalho tão significativo para minha formação acadêmica e profissional.

Ao meu orientador, professor Lemuel Dourado Guerra, por sua orientação qualificada, repleta de sentidos e grande responsável por este trabalho ter se tornado possível a partir dos debates e por não me permitir fraquejar.

A todas e todos os professores do PPGCS/UFCG por suas aulas competentes além da permanente disposição de nos auxiliar sempre que necessário.

Ao Professor Luís Henrique, participante da banca do Seminário de Tese, pelas sugestões pertinentes, as quais marcaram este trabalho.

Aos Professores Duílio Pereira da Cunha Lima e Ramonildes Gomes participantes da banca de Qualificação, por contribuir com suas orientações e questionamentos para o processo de verticalização teórica da tese em construção.

Aos meus colegas da turma, pelos momentos de estudo e de entusiasmo compartilhado.

Aos alunos que participaram do Grupo de Teatro do IFPB, porque crescemos juntos.

Ao IFPB, instituição na qual fui recebida há 23 anos e que tem me permitido crescer profissional e academicamente em todas as oportunidades.

Aos colegas do NACE do IFPB, que concordaram com meu afastamento para o doutorado e que fazem de sua prática um sentido de luta cotidiana.

## LISTA DE SIGLAS

- ADEF-PB** – Associação dos Docentes da Paraíba
- ADEFPB –SS** – Seção Sindical da Associação Nacional dos Docentes das Escolas Técnicas Federais
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAAC** – Coordenação de Atividades Artísticas e Culturais
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFET-MG** - Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
- CEFET-PB** – Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- CIEE** – Coordenação de Integração Empresa Escola
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNTC** – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
- CONFAEB** – Congresso da Federação Nacional de Arte- Educadores
- DCN-EM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DCN-ETP** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- DCNGEB** - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEM** – Diretrizes para o Ensino Médio
- EAAAPB** – Escola de Aprendizizes e Artífices da Paraíba
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETFPB** – Escola Técnica Federal da Paraíba
- FAEB** – Federação Nacional dos Arte-Educadores
- FESTIN** – Festival de Intérpretes da Música POP da ETFPB
- FUNARTE**- Fundação Nacional de Arte
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEME** – Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual
- IFPB** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases



**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MTC** – Metodologia do Trabalho Científico

**NACE** – Núcleo de Artes Cultura e Eventos do IFPB

**NDPEP** - Núcleo de Documentação e Pesquisa da Educação Profissional do IFPB

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNEM +** - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

**PCNEMs** - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

**PDI** – Projeto de Desenvolvimento Institucional

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PPPs** – Projetos Político Pedagógico

**PRE** – Pró-Reitoria de Ensino

**PRODI** - Pró-Reitorias de Desenvolvimento Institucional e Interiorização

**PROEB** – Programa de Expansão da Educação Profissional

**PROEXT** – Pró-Reitoria de Ensino

**PRPIPG** - Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

**SAEB** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

**SEMADEC** – Semana de Atividades Artísticas, Desportivas e Culturais da ETEPB

**SINASEFE** – Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º e 2º Graus

**SINTEF** – Sindicato Estadual dos trabalhadores das Escolas Técnicas Federais de 1º e 2º Graus da Paraíba

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**UNED** – Unidade Descentralizada de Cajazeiras

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b> Com perfis dos entrevistados.....	22
<b>Quadro I:</b> Sumário do segundo volume dos PCNEM .....	41
<b>Quadro II:</b> Cargas horárias mínimas dos cursos de Nível Médio, conforme as DCNs.....	165
<b>Quadro III:</b> Carga horária do curso de Mecânica.....	171
<b>Quadro IV:</b> Carga horária do curso de Controle Ambiental.....	173
<b>Quadro V:</b> Carga horária do curso de Eletrotécnica.....	175
<b>Quadro VI:</b> Carga horária do curso de Edificações.....	176
<b>Quadro VII:</b> Carga horária do curso de Instrumento Musical.....	180

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1:</b> Bloco de artes e do curso ETIM de Instrumento Musical.....	107
<b>Fotografia 2:</b> Destaque do bloco de Artes e do curso de Instrumento Musical.....	107
<b>Fotografia 3:</b> Idem.....	107
<b>Fotografia 4:</b> Setor administrativo e biblioteca .....	107
<b>Fotografia 5:</b> Primeiros professores e alunos da EAAPB/1910.....	140
<b>Fotografia 6:</b> Professores e alunos da EAAPB/1923.....	141
<b>Fotografia 7:</b> Exposição de peças do Curso de Alfaiataria/1937.....	141
<b>Fotografia 8:</b> Exposição como prova final da turma de 1939.....	142
<b>Fotografia 9:</b> Trabalhos executados pelos concluintes em Alfaiataria, Tipografia, Encadernação, Marcenaria, Mecânica e Fundição/1941.....	142
<b>Fotografia 10:</b> Edifício da EAAPB/1928.....	144
<b>Fotografia 11:</b> “Sonhos de uma Noite de Verão” /Estacionamento do IFPB.....	192
<b>Fotografia 12:</b> “Coletânea de Poesias” /Auditório José Marques/IFPB.....	192
<b>Fotografia 13:</b> Idem .....	192
<b>Fotografia 14:</b> “Intervenção Poética” /Auditório José Marques/ IFPB.....	193
<b>Fotografia 15:</b> Idem.....	193
<b>Fotografia 16:</b> “A condição Humana: Do Bicho ao Poeta” /FENARTE- Espaço Cultural.....	194
<b>Fotografia 17:</b> Idem .....	194
<b>Fotografia 18:</b> Idem.....	194
<b>Fotografia 19:</b> “A condição Humana: Do Bicho ao Poeta” /Pátio antigo do NACE ..	195
<b>Fotografia 20:</b> “Dom Casmurro”/ Auditório José Marques/ IFPB.....	195
<b>Fotografia 21:</b> Idem .....	196
<b>Fotografia 22:</b> “Dom Casmurro” /Escadaria do antigo NACE.....	196
<b>Fotografia 23:</b> “Brasil 500 anos de exclusão social”/ Hall de entrada do IFPB.....	197
<b>Fotografia 24:</b> Idem .....	197
<b>Fotografia 25:</b> Idem .....	198
<b>Fotografia 26:</b> Idem .....	198
<b>Fotografia 27:</b> “ABC de Zé da Luz”/ Biblioteca do IFPB.....	199
<b>Fotografia 28:</b> Idem .....	199
<b>Fotografia 29:</b> “A arte de ser Feliz” /Sala de aula.....	200
<b>Fotografia 30:</b> “A arte de ser Feliz” / Auditório da UFPB - Bananeiras.....	200

<b>Fotografia 31:</b> “Intervenção Poética” / IFPB de Mossoró/RN.....	201
<b>Fotografia 32:</b> “Auto de Natal” /Pátio do IFPB.....	201
<b>Fotografia 33:</b> Idem.....	202
<b>Fotografia 34:</b> Idem.....	202
<b>Fotografia 35:</b> Idem.....	203
<b>Fotografia 36:</b> “Performance sobre a violência”/Jardim do IFPB.....	203
<b>Fotografia 37:</b> Idem.....	204
<b>Fotografia 38:</b> Idem.....	204
<b>Fotografia 39:</b> “Náufragos de Palavras” /Festival de Teatro do Estudante/ Teatro Lima Penante.....	205
<b>Fotografia 40:</b> Idem.....	205
<b>Fotografia 41:</b> Idem.....	205
<b>Fotografia 42:</b> “Náufragos de Palavras” / Biblioteca do IFPB.....	206
<b>Fotografia 43:</b> “Náufragos de Palavras” /Festival de Teatro do Estudante/ Teatro Lima Penante.....	206
<b>Fotografia 44:</b> “É Melhor Prevenir do que Remediar” /Sala de aula.....	207
<b>Fotografia 45:</b> Idem.....	207
<b>Fotografia 46:</b> “É Melhor Prevenir do que Remediar” /Pátio do IFPB – Campus Sousa .....	208
<b>Fotografia 47:</b> “É Melhor Prevenir do que Remediar” /Hotel Nethuaná – Encontro de Professores.....	208
<b>Fotografia 48:</b> “Feijoada Completa” /Festival de Teatro do Estudante/ Teatro Lima Penante.....	209
<b>Fotografia 49</b> Idem.....	209
<b>Fotografia 50:</b> Idem.....	210
<b>Fotografia 51:</b> Idem.....	210
<b>Fotografia 52:</b> “Negra Sou” /Festival de Teatro do Estudante/ Teatro Lima Penante.....	211
<b>Fotografia 53:</b> Idem .....	211
<b>Fotografia 54:</b> “Negra Sou” / IFPB – Campus Areia .....	212
<b>Fotografia 55:</b> Idem .....	212
<b>Fotografia 56:</b> “Negra Sou” / TED/SESC.....	213
<b>Fotografia 57:</b> Idem .....	213

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico I:</b> Cargas horárias dos componentes curriculares da formação geral do curso de Mecânica .....	172
<b>Gráfico II:</b> Cargas horárias dos componentes curriculares da formação geral do curso de Controle Ambiental .....	174
<b>Gráfico III:</b> Cargas horárias dos componentes curriculares da formação geral do curso de Eletrotécnica .....	175
<b>Gráfico IV:</b> Cargas horárias dos componentes curriculares da formação geral do curso de Edificações .....	176
<b>Gráfico V:</b> Cargas horárias dos componentes curriculares da formação geral do curso de Instrumento Musical .....	181

## **O CARÁTER PARATÓPICO DO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA: uma análise das condições de sua inclusão a partir do caso do IFPB**

### **Resumo**

Nesta tese discuto os mecanismos subjacentes à hierarquização das disciplinas no espaço de escolarização formal e mais particularmente o caráter paratópico do ensino de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus João Pessoa, bem como seu funcionamento enquanto espaço de contra-agenciamentos em relação ao que tem sido definido como formação escolar. A metodologia do trabalho consistiu em uma abordagem qualitativa, incluindo uma análise de documentos normativos e leis que regulamentam o ensino de Artes na escola, bem como da realização de entrevistas semiestruturadas com uma amostra intencional de estudantes, docentes e gestores da instituição mencionada para levantar dados sobre suas concepções das atividades do ensino/aprendizagem de Artes na escola. Discuto neste trabalho os processos de estigmatização da arte no campo extraescolar e seus reflexos no campo escolar, trazendo uma revisão da literatura sobre as tensões no ensino de Artes nos diversos níveis da escolarização, seguindo a seguinte hipótese: A hierarquização do conhecimento e da ciência no mundo social é reproduzido no interior da escola? Como inspirações teóricas destaco: (1) os conceitos de *classificação, enquadramento e recontextualização do saber curricular*, de Bernstein; (2) a sociohistoriografia dos currículos e disciplinas, de Goodson e outros autores da literatura sobre essa temática; (3) as contribuições de Bourdieu sobre a escola e sua noção de campo, compreendendo o espaço, o currículo e a hierarquização entre disciplinas como componentes de um campo de lutas por reconhecimento. Dentre os resultados da nossa pesquisa, destacamos os seguintes: (1) o ensino de artes tem tido um caráter paratópico ao longo da história da instituição agora configurada como IFPB, campus de João Pessoa; (2) a desvalorização de disciplinas como a referente ao ensino de Artes está relacionada à secundarização do valor do lúdico e do artístico, bem como da potencialização da capacidade crítica dos estudantes como elementos da construção da formação escolar, marcada pela ênfase inaugural da instituição estudada na formação profissionalizante; (3) o aspecto paratópico do ensino de Artes na instituição estudada não impede que ele funcione como espaço de resistência, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e formação dos discentes com ele envolvidos.

**Palavras-chaves:** IFPB; Ensino de arte; Sociologia, História e hierarquia das disciplinas; Estudos do Currículo

## **ABSTRACT**

*THE PARATOPIC CHARACTER OF ARTS EDUCATION IN SCHOOL: an analysis of conditions of its inclusion in formal schooling from the case of the IFPB*

*abstract*

*In this thesis I discuss the mechanisms underlying the hierarchy of disciplines in the schooling space in general and more particularly, the paratopic nature of art teaching at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba - IFPB, campus of João Pessoa (Paraíba State, Brazil), as well as its functioning as a space for counteragency in relation to what has been defined as school education. The work methodology consisted of a qualitative approach, including an analysis of normative documents and laws that regulate the teaching of Arts in the school, as well as the accomplishment of semistructured interviews with an intentional sample of students, teachers and managers of the aforementioned institution, in order to collect data on their conceptions of the activities of the Arts teaching and learning in formal schools. focus in this work the processe of stigmatization of art in the extra-schooling field and its reflexes in the school field, bringing a review of the literature on the tensions in art teaching at the different levels of schooling. As theoretical inspirations I highlight: (1) Bernstein's concepts of classification, framing and recontextualization of curricular knowledge; (2) the sociohistorygraphy of curricula and disciplines, by Goodson and other authors of the literature on this subject; (3) Bourdieu's contributions on schooling processes and his notion of field, including space, curriculum, and hierarchy among disciplines as components of a field of recognition struggles. Among the results of our research, we highlight the following: (1) the teaching of arts has had a paratopic character throughout the history of the institution now configured as IFPB, campus of João Pessoa; (2) the devaluation of disciplines such as the one related to the teaching of the arts is related to the devaluation of the ludic and the artistic, as well as the enhancement of the critical capacity of the students as elements of the construction of the school formation, marked by the inaugural emphasis of the institution studied in the professional training; (3) the paratopic aspect of art teaching in the studied institution does not prevent it from functioning as a space of resistance, contributing to the development and training of students who has been involved by it.*

**Keywords:** *IFPB; Art teaching; Disciplines Sociology, History and Hierarchy; Curriculum studies*

*LE CARACTÈRE PARATOPIQUE DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE À L'ÉCOLE: une analyse des conditions de son inclusion dans la scolarité formelle du cas de l'IFPB*

*Résumé*

*Cette thèse discute des mécanismes qui sous-tendent la hiérarchie des disciplines dans l'espace éducatif formel et plus particulièrement le caractère paratopique de l'éducation artistique à l'Institut Fédéral de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie - IFPB, Campus de João Pessoa, ainsi que le fonctionnement en tant qu'espace de contre-agence par rapport à ce qui a été défini comme éducation scolaire formelle. La méthodologie de l'étude a consisté en une approche qualitative, y compris une analyse des documents et des textes réglementaires régissant de l'enseignement des arts à l'école, ainsi que la réalisation d'entretiens semi-directifs avec un échantillon intentionnelle des étudiants, des enseignants et des responsables de l'institution mentionnée pour recueillir des données sur leurs conceptions des activités de l'enseignement / apprentissage des arts dans l'école. Je discute à ce travail le procès de stigmatisation dans le domaine extraescolar et leurs réflexions dans le domaine scolaire, en portant une revue de la littérature sur les tensions dans l'enseignement artistique à tous les niveaux de scolarité. En tant qu'inspirations théoriques, je souligne: (1) les concepts de classification, de cadrage et de recontextualisation des connaissances curriculaires de Bernstein; (2) la sociohistorygraphie des curricula et des disciplines, par Goodson et d'autres auteurs de la littérature sur ce sujet; (3) Les contributions de Bourdieu à La sociologie de l'école et sa notion de champ, y compris l'espace, le programme et la hiérarchie entre les disciplines en tant que composantes d'un domaine de luttes par reconnaissance. Parmi les résultats de nos recherches, nous soulignons ces qui se suivent: (1) l'enseignement des arts a eu un caractère paratopique tout au long de l'histoire de l'institution actuellement constituée sous le nom de IFPB, campus de João Pessoa; (2) la dévaluation des disciplines, y compris celle relative à l'éducation artistique est liée à la sous-évaluation de la valeur du ludique et artistique, ainsi que tirant parti de la capacité critique des élèves comme des éléments de la construction de l'enseignement scolaire a marqué l'importance première de l'institution d'étude en formation professionnelle; (3) l'aspect paratopique de l'enseignement artistique dans l'institution étudiée ne l'empêche pas de fonctionner comme un espace de résistance, contribuant au développement personnel et à la formation des élèves qui y participent.*

**Mots-clés:** *IFPB; Éducation artistique; Sociologie, histoire et hiérarchie des disciplines; Études du curriculum*



## Sumário

Introdução .....	18
<b>CAPÍTULO I – BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL....</b>	<b>28</b>
1.1. A Pedagogia Tradicional e o ensino de Artes .....	29
1.2. A Influência da <i>escola nova</i> .....	31
1.3. O Resgate dos conteúdos .....	37
1.4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs/ Arte.....	39
A proposta triangular .....	47
Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Médio – PCNEM + .....	51
1.5. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico, Ensino Médio e a Modalidade da Educação Técnica Profissional .....	54
As Diretrizes e o ensino de Artes.....	57
1.6. Código Pedagógico, Classificação e Enquadramento .....	61
<b>CAPÍTULO II – A SOCIOHISTORIOGRAFIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS .....</b>	<b>69</b>
2.1. A sociohistoriografia das disciplinas e dos currículos .....	70
A sociohistoriografia britânica das disciplinas .....	71
A sociohistoriografia francesa das disciplinas e do currículo.....	73
A sociohistoriografia espanhola das disciplinas e do currículo.....	74
2.2. O debate sobre o Currículo .....	76
Currículo prescrito .....	83
O campo escolar, a concorrência entre as disciplinas e a cultura escolar .....	87
2.3. As Disciplinas escolares.....	88
2.4. O caráter paratópico do ensino de Artes na instituição escolar .....	94
2.4.1. Recontextualização/ Alquimia/ Trânsito .....	94
2.4.2. As demandas extraescolares e a hierarquização das disciplinas.....	96
2.4.3. A ideologia do “Dom” .....	102
Distinção e Estigma .....	105
<b>CAPÍTULO III – A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE ARTES PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>109</b>
3.1. A contribuição da arte e do seu ensino no processo de construção do conhecimento .....	110
O ensino de Artes e a criatividade .....	117
As Lições de Eisner .....	125
3.4. A suave fronteira entre ser artista e ser professor/a.....	133
<b>CAPÍTULO IV - O ASPECTO PARATÓPICO DO ENSINO DE ARTES NO IFPB - espaços de resistência .....</b>	<b>138</b>
4.1. IFPB – Histórico/ Bases Legais .....	139
4.2. Os PPPs, outros documentos normativos e o lugar das artes no IFPB	159
Os PPPs no IFPB .....	160
A arte no PPP .....	164

A carga horária .....	165
4.3. Os PPPs dos cursos de ETIMs .....	166
Marco legal e teórico .....	166
4.3.1. Projeto Político Pedagógico do curso de Mecânica .....	167
A participação dos professores.....	167
Justificativa – Demanda de Mercado da Habilitação Mecânica.....	168
O ensino de Artes no projeto .....	169
Carga horária das disciplinas .....	171
4.3.2 Projeto Político - Pedagógico do curso de Controle Ambiental..	173
Carga horária das disciplinas .....	173
4.3.3. Projeto Político Pedagógico do Curso de Eletrônica.....	174
Carga Horária das disciplinas .....	175
4.3.4. Projeto Político-Pedagógico do curso de Edificações .....	176
Carga Horária .....	176
4.3.5. Projeto Político-Pedagógico do curso de Instrumento Musical..	177
Participação dos professores/as .....	177
Marco Legal e Teórico .....	178
Justificativa – Demanda de Mercado da Habilitação Profissional de Instrumento Musical.....	178
As artes no projeto .....	179
Carga Horária .....	180
4.4. A disciplina ‘Artes’ no IFPB, Campus de João Pessoa .....	181
4.5. O aspecto paratópico das Artes no IFPB – o espaço de resistência/transgressão.....	183
4.5.1 A resistência através do grupo de teatro “Cabe na Sacola” .....	185
Histórico do grupo .....	190
Cronologia de produção na área de Teatro no atual IFPB .....	191
Considerações finais .....	219
Referências .....	222

## Introdução

*Vivendo, se aprende;  
mas o que se aprende mais é fazer  
outras maiores perguntas.*  
Guimarães Rosa

- **Por que o título?**

A presença da Música, do Cinema, da fotografia, da Dança, da Pintura, da Escultura, do Teatro é prevista legalmente nos documentos orientadores produzidos por entidades responsáveis pela organização dos currículos e da atividade escolar no Brasil, mas apresenta, em níveis e gradações variadas, um relativo caráter paratópico – relativo ao espaço definido em outros termos como ‘não-lugar’, ou lugar precário, rarefeito, à margem, como franjas.

O conjunto de autores e textos consagrados para a circulação na escola, vinculada às disciplinas de Língua Portuguesa ou de Redação, compõe a incipiente produção do ensino de Artes que constitui matéria escolar obrigatória, já que tem sido conteúdo recorrente das provas classificatórias para a entrada no nível superior de Ensino – antes os vestibulares e agora o ENEM.

A escolha desta temática para meu trabalho de tese se relaciona com minha experiência biográfica e profissional. Não oculto a subjetividade, a exponho, tentando entendê-la, já que me encontro plenamente imersa nos problemas de que trato.

Trabalhando há alguns anos como atriz de teatro, não foram poucas as vezes em que observei casos de colegas de formação, homens e mulheres, serem impedidos de continuarem a estudar artes cênicas e atuar, devido ao argumento partilhado pelas suas famílias de que a profissão de ator/atriz não era “respeitável” ou de que não lhes proporcionaria adequadamente o sustento, “uma vida confortável”.

Como professora de Artes ou teatro, em cursos realizados em vários espaços, continuei a assistir a casos recorrentes em que alunos/alunas eram pressionados a desistir da formação na qual eu era docente pelos motivos acima citados ou outros referidos à respeitabilidade, ou mesmo *dignidade* da profissão de artista, sendo recorrente a observação de processos de estigmatização tanto da atividade pedagógica das linguagens artísticas quanto das profissões do campo artístico.

Enquanto professora do ensino Fundamental e Médio, a essas situações acima descritas, agregou-se a experiência da desvalorização e secundarização da disciplina de Artes,

indicada por meio da insuficiente carga horária, a não garantia de espaços apropriados e de materiais didáticos necessários, como também por comentários sobre a área como irrelevante e também pela apresentação das atividades a ela relacionada como ‘atividades integradoras’ e de caráter ‘interdisciplinar’, o que na prática tem justificado sua execução por professores sem formação específica.

Essas condições a identifica com o que chamarei aqui de registro paratópico<sup>1</sup> institucional, o que pode ser entendido em termos da economia escolar da distinção e legitimidade dos saberes e disciplinas formadoras, a qual orienta a diferenciação dos níveis de reconhecimento das atividades e os modos de investimento e efetivação nos processos de escolarização nos diversos níveis.

A partir da vinculação entre minha biografia e a produção do conhecimento exercitada nesta tese, busco refletir e compreender as concepções referentes ao ensino de Artes, nos currículos oficiais e ocultos, as dinâmicas através das quais se constroem as oportunidades de ensino, aprendizagem e práticas de teatro na escola pública, levando em consideração o entendimento da minha ação cotidiana, em um esforço de ruptura com a dicotomia sujeito-objeto da investigação, ao mesmo tempo em que construo um lugar a partir do qual transcendo minha experiência, para a construção de uma compreensão ampliada e com certo nível de abstração de maior escopo.

Neste trabalho analiso os lugares ocupados pelo ‘ensino de Artes’ nos processos de escolarização no Brasil, através do estudo do caso do IFPB, *campus* de João Pessoa, adotando como variáveis e indicadores aspectos objetivos, tais como a carga horária a ele destinada, os horários *escolhidos* para as atividades de educação para as Artes, o espaço físico destinado a essas atividades e sua localização na matriz curricular; bem como as concepções sociais das atividades e do ensino de Artes, elaboradas por estudantes, docentes e gestores da instituição mencionada, as quais servem como ancoragem da ação dos sujeitos no espaço comum e ao desenvolvimento e sustentação de saberes sobre si próprios.

A produção artística na ordem curricular da escola formal se encontra recorrentemente fora do horário escolar, no espaço extra, no extraclasse, no campo das atividades extracurriculares, frequentemente como projetos de extensão.

---

<sup>1</sup> O termo ‘paratopia’ (e seus derivados) se referem, segundo Maingueneau (1995), a relações paradoxais de inclusão/exclusão de algo em um dado espaço considerado. Refere-se a uma difícil negociação entre o lugar e o não-lugar, uma localização que vive da própria impossibilidade de se estabilizar.

A explicação desse aspecto paratópico do ensino de Artes em geral, e do teatro particularmente, no espaço escolar – minha tese – é a de que ele corresponde à replicação, no microespaço social das escolas, de esquemas estigmatizantes presentes no macroespaço da sociedade envolvente. No mundo social ocorre uma hierarquização do conhecimento e da ciência que são reproduzidos e reforçados no interior da escola, ao reproduzir, a própria escola instrumentaliza e legitima essa hierarquização ao formar profissionais que reproduzirá, retroalimentando esse fato como uma via de mão dupla. A escola legitima através de um reforço de habitus os esquemas que são reproduzidos no macroespaço.

A investigação da plausibilidade dessa hipótese implica na análise da organização e construção do currículo na instituição citada ao longo do tempo, pensando que elas refletem as representações do lugar do ensino/aprendizagem de Artes nos diversos níveis sociais. O espaço do IFPB constitui um *locus* privilegiado de observação, na medida em que se constitui em um espaço de embate entre concepções de conhecimento, de ciência, de agenciamentos de subjetividades, de formas de entender o mundo e de conceber a formação dos estudantes/profissionais entregues pelos IFPBs para atuação na sociedade ou para a formação continuada com ingresso nos cursos superiores, manifestas em modos de enquadramento curricular e classificação escolar.

Esclarecemos que a disciplina de Artes foi analisada a partir de uma perspectiva abrangente, por exemplo, a carga horária destinada a ela nos PPPs e o discurso sobre a mesma nos documentos normativos. Não foi objeto de análise as particularidades como os conteúdos, as metodologias e a prática cotidiana da disciplina de Artes no que se refere às duas horas semanais desenvolvidas no interior da sala de aula. Nossa pesquisa/análise se refere às produções práticas do ensino de Artes e mais especificamente às produções teatrais.

A questão que norteou nossa pesquisa pode ser assim enunciada: quais são as concepções e significados atribuídos, por parte dos docentes, discentes e dos gestores do IFPB, no que se refere às produções artísticas no contexto da escolarização na referida instituição e como elas se relacionam com o lugar do ensino de Artes?

Nosso questionamento se refere à visão da escola como um espaço no qual os saberes, as disciplinas, as atividades de formação disputam a legitimação por parte dos atores institucionais, os estudantes, os docentes, os funcionários, e por seus familiares.

Nossa pesquisa, que serviu de referência para a elaboração da Tese que ora apresentamos, teve como objetivo geral analisar as concepções de alunos, docentes, egressos e gestores do IFPB – João Pessoa sobre os modos de inserção desse ensino no contexto de formação da referida instituição.

Ainda sobre o título, em termos conceituais, nos inspiramos em Maingueneau (2005), professor de Linguística em Paris e respeitado especialista em Análise do Discurso, que elabora o conceito de paratopia em relação ao campo dos discursos e enunciados, concebendo a literatura não simplesmente como texto, mas como um processo, no qual o dito e o dizer, o texto e o contexto, são inseparáveis.

O conceito de paratopia questiona a estética romântica que privilegia a singularidade do criador e minimiza o papel dos destinatários e o caráter institucional da literatura, indicado pelo autor como um pertencimento impossível de se constituir, não pode fechar-se em si mesma nem confundir-se com a sociedade comum, ela se encontra no meio – termo, portanto não é uma “ausência de todo lugar, mas, como dissemos, uma negociação entre lugar e não-lugar, um pertencimento parasitário que se alimenta de sua inclusão impossível” (Maingueneau, 2006, p. 92).

Aqui o termo não-lugar é utilizado para indicar o modo de existência do ensino de linguagens artísticas na escola, no registro do desprivilegiado, do à margem, das cercanias das franjas da escolarização formal, na qual a criatividade, a abertura para a expressão das emoções e da crítica do mundo e das coisas como elas se nos apresentam são recorrentemente vistas com desconfiança e/ou desautorização simbólica. É esse aspecto paratópico do ensino/aprendizagem das linguagens artísticas, em geral, e particularmente, do teatro que discutimos neste trabalho.

- **Qual o percurso metodológico?**

Descrevo a metodologia da pesquisa que resultou na tese ora apresentada como um caminho que percorri de forma criativa, através da busca por observar sinais e vestígios. Não segui um caminho completamente pré-determinado, ele não se encontrava pronto *a priori*. O caminho “se fez ao caminhar”, foi sendo construindo e composto através de um princípio pragmático-funcional mobilizado na aproximação do sujeito com o objeto.

Foi escrevendo, lendo, fichando, fazendo relações, despedaçando, recortando, traindo, mesclando letras e palavras, formando outras palavras e frases e criando pontes que tecerem este texto/tese que aqui apresento para que outros ou outras infinitamente o desconstruam, reconstruam e escrevam/teçam novos textos e usos dele/dela.

Para desvelar os aspectos paratópicos do ensino de Artes no referido *locus* empírico, levantei dados sobre os modos pelos quais os professores de arte, os técnico-administrativos, os estudantes concebem as atividades didáticas e de produção na área do teatro, possibilitando

uma leitura possível do cenário, scripts, *raccords*/montagens analisados. A presente pesquisa pretende contribuir para explicitar aspectos da atualidade dos lugares do ensino e atividades relativos a linguagens artísticas nos diversos espaços de escolarização, a partir do estudo do caso do IFPB – *campus* de João Pessoa.

A compreensão do objeto aqui focalizado acompanha a de Bourdieu (1996, pp.26-27), quando afirma que:

[...] antes de mais, a construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, [...] é um trabalho que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, [...]. (BOURDIEU, 1996, pp.26-27)

A construção das visões que os atores institucionais e não institucionais têm das referidas disciplinas e atividades no espaço escolar foi acessada através de entrevistas realizadas com uma amostra não aleatória, intencional, constituída entre docentes (semiestruturadas), discentes atuais e egressos (que participaram de produções artísticas), na forma de depoimentos, e gestores (semiestruturadas). A escolha dos docentes da área de Artes ocorre porque estão envolvidos diretamente com essas ações didáticas de forma sistematizada; os discentes foram selecionados porque participaram ativamente das referidas atividades artísticas possuindo uma compreensão perceptiva sobre as experiências; e os diretores/gestores que compuseram os cargos no período que se instala o IFPB, a partir de 2008, por possuírem uma visão da instituição como um todo e por serem os atores que planejam administrativamente a instituição.

Outro procedimento de pesquisa foi a análise documental, feita a partir do *corpus* constituído pelos documentos nos quais se estabeleceram os currículos dos cursos da instituição agora denominada de IFPB, mais especificamente do *campus* de João Pessoa/PB, com o objetivo de observar as transformações atravessadas no que se refere aos lugares ocupados pelo ensino de Artes na instituição mencionada.

Também analiso as diretrizes referidas aos conteúdos a serem trabalhados pelos professores de Artes segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Planos Curriculares Nacionais, as leis, decretos, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, Planos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, portarias, pareceres, resoluções, memorandos.

Outro material analisado foi a produção artística na área de teatro desenvolvida na referida instituição desde (1997), analisando-a, através da observação direta e registros em diversos suportes, com o objetivo de observar aspectos das experiências e vivências cotidianas dos professores(as) e alunos(as) dela participantes.

As entrevistas realizadas com os docentes foram semiestruturadas. As realizadas com os alunos ocorreram na forma de depoimentos, a partir de uma única provocação: ‘Comente sobre sua experiência no grupo de teatro do IFPB’. Foram entrevistados gestores, especificamente os diretores do *Campus*, como também os discentes que participam das atividades da produção artística e dos componentes ligados à aprendizagem do ensino de Artes, para compararmos a significação dessa atividade antes e depois do período do ensino Médio. Para esses dois últimos grupos foram realizadas perguntas contendo conteúdos relacionados sobre o fenômeno arte e seu ensino.

O ano de entrada e término dos cursos de alguns discentes não corresponde aos vivenciados no grupo de teatro, pois, após concluírem o E.M. e ingressarem em diversos cursos, continuam nas atividades do grupo de teatro, como multiplicadores, ensinando aos que ingressam. Bertoni Nino e Clara Thalia, retornaram para desenvolver seus estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Teatro. Girleno Santos retorna para desenvolver sua pesquisa de TCC, do mesmo curso. Clara Thalia aplicou vivências/oficinas/técnica vocal relacionada ao Belting Contemporâneo para sua Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas-UFRN.

O perfil dos entrevistados é encontrado nos quadros abaixo:

#### QUADROS COM PERFIS DE ENTREVISTADOS

##### PROFESSORES

Nome	Disciplinas que leciona	Cargo	Ano de ingresso na instituição	Titularidade
João Batista de Oliveira Silva	ETIM/Subsequente: Introdução Elétrica/ Eletricidade Básica I e II/ Proteção de Sistemas/ Análise de Circuitos.	Antes de 1996 Coordenação de Curso e de Turno. 1996-2002 – Diretor nomeado da UNED/Cajazeiras. 2006-2010 – Diretor eleito, (2008 a 2010 - Reitor <i>pro tempore</i> ). 2010-2014- Diretor – Eleição.	1979	Graduações: Administração de Empresas – UNIPÊ, Lic. Habilitação Básica em Eletricidade. Especializações: Metodologia do Ensino Técnico – UFPB, Engenharia Elétrica- Sistema de Potência – UFRN. Mestrado: Eng. Elétrica –



				Sistemas de Telecomunicações Microondas – IFPB. Doutorando: Engenharia Mecânica – UFPB.
Geraldo de Araújo Lima	Artes – Música	Coordenador da área	1985 Agosto 2018/ Aposentado.	Graduação: Pedagogia – UFPB.
Joabson Nogueira de Carvalho.	ETIM/Subsequente: Sistemas de Rádio-Difusão/ Sistema de Comunicação Móvel. Graduação: Engenharia Elétrica/Sistemas de Telecomunicações. Mestrado de Engenharia Elétrica: Aplicações Industriais de Microondas.	2008-2009 - Diretor (Pró-Tempore) <sup>2</sup> 2010-2014 – Eleição	1993- Concursado.	Graduação: Engenharia Elétrica – UFPB (Campina Grande). Mestrado Eng. Elétrica UFPB- (C.G.). Doutorado: Eng. Elét. – UFRN.
Neilor Cesar dos Santos	Relacionadas ao Mestrado em Eng. Elétrica.	2014-2018 – Diretor eleito, 2014-2022 Diretor eleito.	1993 – Concursado.	Graduação: Engenharia Mecânica – UFPB (C. G.). Mestrado: Eng. Mecânica – UFPB (C.G.). Doutorado: Eng. Mec. – USP/São Carlos.
Marinalva Firmino Ferreira	Artes – Música	2003 a 2006- Gerência do Núcleo de Artes e Cultura. 2007 a 2010- Coordenação do Núcleo de Artes. 2010 a 2012- Unid. Acadêmica 4 (Núcleo Propedêutico). 2012 a 2018 – Coordenação de Artes.	1995 – Concursada Junh/2018– Aposentada	Graduações– Licenciatura em Educação Artística– Música UFPB. Comunicação Social/Relações Humanas. Especialização- Educação tecnológica – UFPB. Mestrado (2012) e Doutorado (2014) – UNINORTE – Assunção/Paraguai.
Olga Maria do Nascimento Lopes Cabral.	Artes – Arte Visual		2001- Concursada.	Graduação: Lic. Em Educação Artística – Artes Plásticas- UFPB. Especial. A. V. – UFPB. Mestrado: Artes Visuais- UFPB.

<sup>2</sup> Quando ocorreu a mudança de CEFET/PB para IFPB (2008), o Diretor assumiu o cargo de Reitor Pró-tempore, assumindo o Diretor Geral do Campus o referido professor, após dois anos ocorre eleição.

Idália Beatriz Lins de Sousa	Artes – Arte Visual	Coordenadora da área- Eleição, 2 gestões.	2012- Concursada.	Graduação: Lic. Em Educação Artística/Artes Plásticas. Mestrado: Artes Visuais – UFPB.
------------------------------	---------------------	---	----------------------	---

Observação - Seguimos a ordem do ano de ingresso dos professores/as na instituição.

#### ESTUDANTES

Nome	Curso que faz (fez)	Ano de ingresso na instituição	Ano de saída da instituição	Período no grupo de teatro
Elisa Guimarães Ferreira	ETIM – Tecnologia Ambiental. Graduação: Letras/Português- UFPB	1997 (Pró-Técnico)	2001	1998 a 2001
Katia Celyane Farias	ETIM – Processamento de Dados. Graduação: Educação Artística – Teatro. Mestrado – Artes Cênicas – UFRN	1997	2000	2000 a 2002
Scoth Soares da Silva	ETIM – Eletrotécnica. Graduação: Automação Industrial– IFPB.	1997	2000	1997 a 2000
Wellington da Silva Lyra	ETIM – Controle Ambiental. Graduação: Química Industrial – UFPB	1998	2002	1998 a 1999
Natanael Duarte de Azevedo	Ensino Médio- IFPB. Graduação: Letras/Português – UFPB. Mestrado e Doutorado: Letras/Portugues-UFPB	1999	2001	1999-2003
Gabriella Guedes	Ensino Médio – IFPB. Graduação: Comunicação/Jornalismo.	2000	2004	2000-2003
Raquel Calado de Rocha	Técnico Subsequente: Recursos Naturais. Graduação: Arquitetura e Urbanismo – UFPB. Especializações: MBA em Arquitetura/ MBA em Gerenciamento de Obras/ MBA em Design de Interiores (cursando) – IPOG- J.P.	2005	2007	2010-2012
Josiete Mendes	ETIM- Controle Ambiental. Graduação: Administração – IFPB. Mestrado: Administração - UFPB	2007	2011	2007 a 2011
Jardson dos Santos Cavalcante	ETIM – Eletrotécnica. Graduação: Química-UFPB.	2010	2013	2010 a 2012
Karla Vanessa Cunha de Araújo	ETIM – Controle Ambiental. Graduação: Gestão Ambiental- IFPB, Medicina Veterinária- UFCG (cursando)	2010	2014	2010-2013
Raana Rocha Lima	ETIM – Eletrotécnica. Graduação: Licenciatura em Teatro-UFPB.	2011	2015	2013-2018
Ianca Sobrinho	ETIM-Mecânica. Graduação: Mídias- UFPB.	2015	2016	2015-2017

**Quais os interlocutores teóricos?**

Bourdieu (1996, 2004, 2009) auxiliou-me na compreensão do espaço escolar em termos de *campo* no qual estão hierarquizadas as diversas disciplinas, as quais ocupam posições referidas ao interesse de acúmulo de capital intelectual e simbólico.

A contribuição do autor supracitado foi complementada pela da sociohistoriografia do currículo e das disciplinas escolares, nas quais destacam-se: Goodson (1995, 1997, 2007), com sua discussão dos aspectos internos e externos articulados na sua reflexão sobre a história do currículo; Chervel (1990) e Julia (2000, 2001), em suas investigações sobre as dinâmicas de constituição das disciplinas escolares.

Ainda como inspiração teórica, utilizamos os conceitos de ‘classificação’, ‘enquadramento’ e de ‘recontextualização’, elaborados por Basil Bernstein (1996, 2003), para compreender as teias de poder tecidas na ação pedagógica e na configuração dos currículos na escola.

### **Como está estruturada a tese?**

A Tese aqui apresentada encontra-se dividida em quatro capítulos e está estruturada da seguinte maneira: início **o primeiro capítulo** com uma revisão da literatura sobre a temática do ensino de Artes no Brasil, focalizando documentos normativos e alguns discursos oficiais através das leis a ele relativos, entendendo que esse caminho histórico nos revela achados explicativos sobre a realidade atual aqui focalizada; mobilizo também os conceitos de *código pedagógico, classificação e enquadramento* de Bernstein (1996), relacionando-os com nossa intenção de analisar os lugares historicamente construídos para o ensino das linguagens artísticas no espaço escolar, como uma maneira de oferecer ao leitor informações necessárias para o entendimento do objeto empírico aqui focalizado.

No **segundo capítulo** sigo com a sociohistoriografia apresentando discussões conceituais sobre o currículo, a cultura escolar, as disciplinas escolares e a recontextualização. Faço uma discussão sobre as relações conceituais divergentes e complementares entre Arte e Ciência considerando as características do fenômeno arte na nossa sociedade que se movimenta entre o estigma, de acordo com a contribuição de Goffman (2015), e a distinção, relacionando esses conceitos às representações que circulam em nossa sociedade sobre o fazer artístico e seu ensino, para em seguida apresentar a noção de campo de Bourdieu, com o objetivo de fornecer elementos a respeito de como pretendemos estudar a escola e o currículo como um campo de lutas por espaço e distinção entre disciplinas e saberes.

No **terceiro capítulo** discuto o processo de construção do conhecimento e a reflexão sobre a transferência da aprendizagem mobilizados pelos desenvolvimentos recentes na área da ciência da cognição, afunilando a discussão para as contribuições do ensino de Arte e o ensino de teatro no referido processo.

No **quarto capítulo** faço uma retrospectiva sobre o IFPB exibindo suas bases legais que implementam e modificam o mesmo, apresentando o espaço escolar do IFPB e discutindo o lugar do ensino das linguagens artísticas em termos institucionais a partir da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Ensino Técnico Integrado ao Médio – ETIM, do IFPB do campus de João Pessoa e apresento o caráter paratópico do ensino de Artes nas escolas formais como espaço de resistência, analisando o grupo de teatro “Cabe na Sacola”, da referida instituição e trazendo depoimentos de estudantes que dele participaram.

Os trechos das entrevistas realizadas com uma amostra intencional de indivíduos que participam da instituição analisada – docentes e discentes –, apresentando como se delineiam, a partir de suas posições no referido espaço, suas concepções do lugar das artes na formação escolar, são apresentados e analisados ao longo do texto, sendo guiados pelas seguintes hipóteses-ideias de tese, referentes ao caráter paratópico do ensino de Artes no IFPB, campus de João Pessoa/PB: (1) a valorização social de um determinado tipo de formação que privilegia a preparação técnica para o mercado, influencia nos níveis de desqualificação de disciplinas como as referidas ao ensino de Artes, relacionadas com a expressividade individual e o questionamento da conformidade socialmente desejada; (2) a avaliação do ensino de Artes, quando não ligadas a contextos específicos de profissionalização – como é o caso da Música -, enquanto perspectiva de formação escolar e o espaço a elas reservado na instituição selecionada para o estudo replica no microespaço escolar a estigmatização das referidas atividades observada em termos macrosociais.

Encerro apresentando as considerações finais e a lista de referências utilizadas ao longo do texto.

## CAPÍTULO I

### BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

Uma parte de mim é permanente  
Outra parte se sabe de repente  
Uma parte de mim é só vertigem  
Outra parte é linguagem  
Traduzir uma parte na outra parte  
Que é uma questão de vida ou morte  
Será arte?  
(Ferreira Gullar, 2001, p. 335)

Nesse capítulo apresento o percurso histórico do ensino de Artes no Brasil, relacionando-o às influências de teorias pedagógicas e a movimentos da arte na sociedade. Em seguida, analiso o lugar desse ensino em leis e documentos normativos (LDBs, PCNs, DCN) e finalizo com a exposição dos conceitos de código pedagógico, classificação e enquadramento, como propostos por Bernstein (1996), com o objetivo de compreender o lugar das disciplinas em que se ensina Artes no espaço escolar no nosso país.

### 1.1. A pedagogia tradicional e o ensino de Artes

As ações e práticas educativas aplicadas no cotidiano da sala de aula possuem conexões com pedagogias e teorias da educação escolar, mesmo que os professores e professoras que as utilizam não relacionem de forma sistematizada esses vínculos. O ensino de arte não constitui exceção, relacionando-se com teorias e pedagogias existentes na sociedade. Nesse sentido, apresentamos, inicialmente, um histórico sobre ensino de Artes no Brasil e suas práticas educativas, referindo-nos às teorias e pedagogias que os influenciam.

Destacaremos, de forma sucinta, a influência das teorias da arte nesse ensino, considerando que o ensino de arte:

(...) é apenas uma pequena parte do mundo da arte – e aos olhos de muitos, uma parte insignificante – sendo, apesar disso, formado e modelado pelo mundo da arte, e reflete suas crenças. A arte educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte, os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte. Neste século, a arte-educação esteve baseada em crenças modernistas sobre a natureza da arte, o papel da arte na sociedade, o caráter da criatividade artística, e observações pertinentes à originalidade artística. (WILSON, 2010, p. 82)

No Brasil, encontramos o ensino de teatro no séc. XVI, porém:

Da mesma maneira que a historiografia brasileira não registrou o uso escolar e comunitário do teatro, não se tem registro de imagens de espetáculos ou de práticas teatrais até o século XIX. Mesmo a pintura de cenas domésticas, tão ao gosto das classes abastadas daquela época, não informam – como ocorreu em outras culturas – quais os tipos de brincadeiras de improvisação e jogos cênicos praticados, espetáculos de dança, teatro e folguedo, situação que foi alterada com a criação da Academia de Belas Artes e a chegada da *missão francesa*. (SANTANA, 2000, p. 63)

O ensino de artes visuais, desde o século XIX, se relaciona a uma pedagogia *tradicional*, na qual predominava uma teoria estética que opera com a chave da distinção entre erudito/popular, entre grande arte/arte periférica. O aluno era levado a copiar, submetendo-se a treinos repetitivos, destinados a habilitá-lo em termos de aquisição de domínio técnico nas linguagens artísticas ensinadas.

A concepção neoclássica ou academicista de linhas puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco, influencia essa prática pedagógica, que resultava em termos do ensino de pintura, por exemplo, na ênfase da linha, do contorno, do traçado, da configuração, e no treino da mão e do olhar, através de exercícios de reprodução e

repetição, tendo como modelos as obras dos autores/pintores já renomados (FUSARI & FERRAZ, 2010).

A instalação da Academia de Belas Artes do Brasil, no período de D. João VI, foi tributária dessa metodologia neoclássica ou academicista, que à época, constituía a vanguarda e despontava na Europa: “essas particularidades tão ‘intelectualizadas’ do desenho, foram transmitidas principalmente pela Academia Imperial do Rio de Janeiro e pelo grupo da Missão Francesa que chegou ao Brasil em 1816” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 26). Os resquícios dessa metodologia ainda se encontram no ensino de arte em vários espaços de escolarização, sendo replicado nas Academias de Belas Artes, em muitos Conservatórios de Música e nas Escolas de Balé ou dança clássica, no qual tradições são mantidas sem questionamentos históricos:

O ensino trazido pelos franceses revelou-se mais uma imposição de valores, pois, no Brasil, o estilo barroco-rococó havia sido lentamente assimilado e ainda frutificava, já exprimindo valores nacionais; (...) As elites brasileiras, aderindo assim ao “moderno”, automaticamente passaram a rejeitar o barroco, que havia se popularizado. (DUARTE, 1988, p.122)

Nesse contexto histórico, instala-se um preconceito de classe alicerçado na categorização estética: o barroco era coisa do povo; o neoclássico passou a ser o símbolo da distinção social das elites. Provavelmente essa característica do campo das artes seja um dos elementos que continuam informando, até a atualidade, na nossa sociedade, uma relação de tensão com o ensino de Artes, estas sendo compreendidas como um acessório da cultura, uma atividade supérflua e ligada ao campo dos *desocupados*.

De 1889, ano da proclamação da República, até o início do século XX, o ensino de Artes no Brasil esteve voltado para o *domínio da técnica* dos denominados *grandes mestres*. As classes mais abastadas frequentavam as academias denominadas de *Belas Artes* e conservatórios especializados, dirigidos para os que possuíam um *dom* especial (DUARTE, 1988).

A metodologia tradicional, já extensamente criticada por autores da área educacional, e que na prática do ensino de Artes se traduz na redução da aquisição do domínio técnico, caracterizava-se como elitista, porque:

(...) pressupõe uma familiarização prévia com as linguagens artísticas, desconsiderando as condições sociais que as tornam possíveis. Os alunos que não trazem de seu meio cultural, como pré-condição para o processo

pedagógico, esta familiarização com a arte são vistos como destituídos de *dons artísticos*. (PENNA, 1999, p. 59)

A aquisição de conhecimento artístico relaciona-se com a familiarização com essas linguagens, que se traduz em um convívio prático com essa área de conhecimento evidenciada nos comparecimentos aos espetáculos de dança, teatro e música e exposições de artes visuais, visitas a museus, centros culturais, filmes, etc., o que demanda uma infraestrutura econômica. Negar essa evidência é corroborar com a manutenção do *status quo* e a não democratização do conhecimento artístico.

## 1.2. A influência da *escola nova*

Em termos da pedagogia em geral um marco transformacional significativo foi o movimento denominado de *Escola Nova*, que começou a ter influência, no âmbito mais teórico do que prático, nos sistemas escolares do Brasil por volta de 1930:

Ao ser introduzido no Brasil, entre os anos 1930 e 1940, o movimento *escolanovista* vai encontrar o país num momento de crise do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, e início do modelo nacional desenvolvimentista, industrializado. É uma época assinalada por várias lutas políticas, econômicas, culturais e em prol da educação pública básica. (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 33)

Esse movimento se opunha à pedagogia tradicional, o que resultou na mudança da referência e do eixo do ensino de Artes no país. A linha pedagógica proposta pelos defensores da Escola Nova propunha as seguintes mudanças, deslocando o eixo da

(...) questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1993, pp. 20-21)

A proposta era passar de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica e na estruturação racional, para outra, de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. O professor passou a ser visto como um *estimulador e orientador* em um cenário no qual o ensino e a aprendizagem eram



considerados basicamente como processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos. Esses princípios retornam em inúmeros debates nos anos de 1990 do século passado.

Para a execução dessa proposta, o sistema escolar teria que passar por reformulações radicais, dentre as quais destacamos: a formação diferenciada de professores na nova linha; a produção e aquisição de material didático específico e *sofisticado*; o agrupamento dos alunos por faixa etária e segundo áreas de interesse; o atendimento a pequenos grupos de alunos nos quais as relações interpessoais e a ênfase nos interesses individuais pudessem ser mantidas (SAVIANI, 1993). Essas condições beneficiaram alguns grupos privilegiados.

Para Fusari & Ferraz (2010), as influências das ideias da Escola Nova apresentaram uma proposta de ruptura com as práticas de copiar modelos e com as estratégias pedagógicas a elas relacionadas. Propunha-se uma aula mais experimental, com objetivo de desenvolver a emoção, a expressão individual e a criatividade, bem como a valorização das experiências individuais de percepção, de integração, concebendo a escolarização como um processo holista de formação, objetivando a formação integral dos indivíduos.

A Escola Nova, tinha como fundamento a Psicologia Cognitiva, como afirma Rodrigues (2013, p. 71):

O movimento da Escola Nova estava pautado, principalmente nas ideias de Dewey sobre experiência consumatória e nas pesquisas sobre epistemologia genética de Jean Piaget. As perspectivas dos dois autores contribuíram para a construção das concepções de aprendizagem construtivistas, segundo as quais a aprendizagem se daria através da interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

John Dewey, em 1896, fundou um laboratório de Psicologia aplicada, em Chicago, e defendeu uma educação ligada aos interesses e à ação da criança. Seus seguidores partem: “de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num aprender fazendo” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 29).

Seguindo esses objetivos, surge uma proposta da Educação Através da Arte, difundida no Brasil a partir das ideias do filósofo inglês e crítico de arte, Herbert Read, que se dedicou à análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes, demonstrando a presença de símbolos e arquétipos na arte infantil: “a Educação Através da Arte, quando difundida no Brasil, recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras” (FUSARI; FERRAZ, 2010, p. 37). Essas ideias expressavam uma reação à depressão do pós-guerra, inspirando-se em uma visão idealista e romântica da arte.

Algumas experiências nessa linha, desenvolvidas com crianças em cursos livres, valorizavam a espontaneidade artística, em ambientes de educação informal, em ateliês de arte criados por alguns artistas. Nessa direção, Mário de Andrade, dentre outros intelectuais da época, se inspiraram na produção artística de crianças, sua imaginação e processos mentais, realizaram estudos sobre o espontaneísmo e a normatividade do desenho infantil. Anita Malfatti também abriu um curso com essas características (FUSARI & FERRAZ, 2010).

No início desta seção destacamos que o campo da arte influencia o seu ensino. Nesse sentido, podemos dizer que o movimento modernista defendeu a criatividade infantil nas produções artísticas, pois, acreditavam que as crianças poderiam expressar-se de forma não convencional. A partir delas os artistas de outras idades poderiam recuperar essa característica:

(...) as crianças e os povos aborígenes não eram afetados pelas convenções sociais, por sua inocência e pureza, ou de alguma forma por seu contato íntimo com forças cósmicas e primitivas, que possibilitou serem eles a fonte da energia criativa e não mais a sensibilidade dos artistas embotada pelas convenções artísticas acadêmicas. Kandinsky escreveu sobre as forças espirituais e cósmicas que poderiam ser sentidas e expressadas quando livres de convenções. E as crianças que não tiveram tempo de serem escravizadas pela convenção são, juntamente com os povos primitivos, os detentores dos canais puros das forças primitivas de criatividade. (WILSON, 2010, p. 88)

Porém, autores dessa área de conhecimento, discordam dessa premissa, examinemos o que Porcher (1982, p. 101) nos diz sobre esse tema:

Quanto ao espontaneísmo, ele tem sido objeto de numerosas análises empreendidas, notadamente, por sociólogos: a espontaneidade pura é coisa que não existe; desde que nasce, a criança é um ser socialmente (o que quer dizer também culturalmente) marcado. A virgindade natural que a caracterizava é um mito.

Nessa mesma direção, Soucy (2010, p. 44) comenta:

(...) Assim, o que chamamos de autoexpressão natural não é de modo algum natural, é mais uma ideia construída pela sociedade. Além disso, o que hoje dizemos ser “natural” para as crianças é diferentemente do que acreditávamos ser “natural” no passado, e é diferente do que acreditaremos ser natural no futuro. Em resumo, nossas ideias acerca do que é natural, como nossas ideias a respeito da expressão artística, mudam com o tempo.

Os movimentos artísticos que também influenciam essa proposta encontram-se no movimento expressionista, o qual defende a expressão das emoções, e no romantismo que defende a expressão dos sentimentos. Essas ideias exerceriam um efeito profundo sobre o ensino de Artes.

Impulsionadas pelo fim da ditadura de Vargas, essas novas ideias disseminam-se e são criadas em 1948 as Escolinhas de Arte no Brasil - EAB, paralelamente ao ensino oficial, as quais ofereciam cursos para crianças, adolescentes e posteriormente cursos para formação de professores, educadores e artistas. A iniciativa pioneira surge no Rio de Janeiro através de Augusto Rodrigues, “que iniciou a divulgação do movimento Educação pela Arte depois de manter contatos com Herbert Read” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 37). A metodologia consistia na *livre expressão sem interferência do adulto*, inspirada nos pressupostos e propostas *escolanovistas*. Em termos práticos, essas escolas experimentais exploravam variadas técnicas proporcionando o contato com diversos materiais e linguagens: “Mesmo tendo atuação voltada para as artes plásticas, os artistas e educadores do ramo teatral encontraram na Escolinha um ambiente acolhedor para desenvolver suas práticas, cumprindo a missão de multiplicar um saber que até era praticado informalmente apenas em algumas escolas” (SANTANA, 2000, p. 80).

Os artistas que atuavam como professores nas EAB começaram a defender a replicação de suas metodologias nas escolas formais. Quando essas experiências chegam às escolas públicas, o cenário era marcado pelas limitações espaciais, pela escassez de materiais didáticos e uma cultura de formação de professores que não favorecia a implantação das mudanças desejadas em termos do ensino de Artes.

Nesse contexto, os conteúdos do componente curricular Artes resume-se ao trabalho de aquisição de “técnicas”: *pintura em seixo, colagem, crochê, pintura em tecido*, e outras atividades nessa linha pedagógica, limitando uma compreensão mais ampla da linguagem artística, contudo: “além do Desenho, a partir dos anos de 1950 passam também a fazer parte do currículo escolar as matérias de Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 29). O Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931 tornou obrigatório o Canto Orfeônico nas escolas da Prefeitura do Distrito Federal (FUCKS, 1998). Em 1942, a obrigatoriedade estende-se a todas as escolas do país. Villa-Lobos, no ano de 1942, inaugura o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (FONTERRADA, 1993).

Sem espaços nem material didático adequado e avaliação continuada, a história do ensino de Artes no Brasil registra a tendência de professores e professoras levando ao extremo o *método da livre expressão*, cujos fundamentos principais eram o não direcionamento nem

orientação verticalizada das atividades formativas, acreditando ser nociva para a criatividade e a expressividade qualquer proposta de organização hierarquizada dos processos do ensino de Artes, culminando com a hegemonização do que se chamou de *espontaneísmo*. Sobre esse ponto, vale citar mais uma vez Fusari & Ferraz (2010, p. 37):

Depois dos anos 1960, o pouco cuidado em se avaliar os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido. “Os professores da linha da livre expressão, implicitamente, pressupõem que o aluno tem dentro de si um mundo de ‘Obras’ que precisa ser posto para fora, expresso, mas não impositivamente”, Entendendo que a expressão dos alunos não podia sofrer qualquer interferência do professor, eliminam atividades que, na sua opinião, prejudicam o ‘trabalho criativo’.

Penna (1999, p. 60), na mesma direção, comenta:

De certa forma, as propostas da arte-educação representam uma reação ao academicismo das Escolas de Belas Artes, na tentativa de superar os seus limites, especialmente o seu caráter autoritário, reprodutivista e tecnicista. No entanto, a questão é que tais propostas acarretam a popularização de práticas pedagógicas que enfatizam o espontaneísmo expressivo, caindo muitas vezes no mais puro *laisser-faire*, trazendo como consequência o esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem artística. E essas orientações pedagógicas, assim como a concepção de arte que as sustenta, têm sido dominantes no ensino de arte, pelo menos até início dos anos 90.

Nessa tendência pedagógica influenciada pelas ideias da Escola Nova, valorizava-se o processo de trabalho em detrimento do produto. O foco era o processo de expressão individual, ideia que se fundamenta na convicção de que *a arte não pode ser ensinada*, e sim *expressada*. Há divergências e críticas a esse aspecto, como as expressas por Coutinho (1993, p.24):

Naturalmente, a dimensão da criação é um processo de expressão individual e pessoal; porém, não é nunca desvinculado da aquisição de conhecimentos técnicos, da sensibilização estética e da formação de esquemas de percepção próprios de um envolvimento mais sistemático de familiarização com o universo da arte.

Charlot (2013), de forma mais ampla, nos apresenta três tipos de Estado e suas respectivas relações com a educação. O “Estado Educador”, que se encontra historicamente antes da 2ª Guerra mundial, relacionando a educação em termos de construção da nação, da paz social e da inculcação de valores; o “Estado Desenvolvimentista”, que se constitui no período anterior à globalização, nas décadas de 1960 e 1970, compreendendo a educação a

serviço do desenvolvimento, buscando propagar competências e técnicas novas. É o período de massificação e democratização da escola; e o “Estado Regulador”, que se inicia na década de 1980 até os tempos hodiernos, difundindo a qualidade da escola, aplicando inúmeras avaliações para comparar seu desempenho, a escola torna-se preparadora para o emprego e a vida profissional. Porém a lógica diferencia-se da anterior: qualidade, eficácia e diversificação acompanham a lógica do sistema capitalista internacional ou a globalização.

É no *Estado desenvolvimentista*, nos termos de Charlot (2013), que, no Brasil, a educação formal é considerada insuficiente no preparo de profissionais – nos níveis médio e superior – para atender o mundo marcado pela velocidade em que se desenvolvem tecnologias e emergem necessidades. É nesse período que, “concomitantemente à hegemonização da pedagogia tecnicista no Brasil, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de número 5692/71, que introduz a educação artística no currículo escolar” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 39). Dada a inexistência de professores habilitados para o ensino do teatro nas escolas públicas:

(...) o SNT, o Teatro Tablado, a Escolinha de Arte do Brasil, algumas escolas de arte dramática e outras instituições pioneiras passaram a realizar, junto às secretarias de educação de Estados e Municípios, *cursos rápidos*, com o propósito de habilitar professores para o exercício do magistério na área teatral. (SANTANA, 2000, p. 80)

A inclusão da disciplina *Educação Artística* no nosso sistema educacional acontece em um contexto no qual emerge uma retórica sobre o caráter humanizante e de uma educação holística. Porém, o regime militar, instaurado através do golpe de 1964, paulatinamente restringe o Ensino de Artes ao desenho, “para ilustrar temas e comemorações festivas, cívicas e religiosas” (RODRIGUES, 2013, p. 72). A pedagogia nesse contexto era tecnicista, portanto, as artes não possuem relevância nesse modelo. Sobre esta questão Duarte (1988, pp.131-2) afirma:

(...) as condições reais (econômicas e materiais) para sua implantação efetiva não existem. Funcionando muitas vezes em precárias instalações, a escola brasileira não dispõe, em primeiro lugar, de condições para abrigar um espaço apropriado ao trabalho com a arte. (...) Frequentemente delega-se também ao professor de arte a incumbência de “decorar” a escola e os “carros alegóricos” para as festividades cívicas (...). Nesse sentido, é totalmente inócua a disciplina, já que toda estrutura física, burocrática e ideológica da escola está organizada na direção da imposição de valores e de cerceamento da criatividade.

O percurso do Ensino de Artes no Brasil como atividade obrigatória no currículo escolar completa um caminho de pouco mais de 40 anos. Nesse cenário:

os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em meras atividades manuais, a exemplo da entrega de contornos já prontos para colorir ou recortar, confecção de *presentes* e objetos para comemoração de datas e eventos. (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 39)

O trabalho dos docentes de *Educação Artística* funcionava no sistema de polivalência, que concebia uma abordagem segundo a qual o professor geralmente formado em apenas uma habilidade, era obrigado a ensinar as três habilidades Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas: “Esse modelo de licenciatura assentou-se num conceito de polivalência que a história demonstrou ser inexecutável, pois se destinava à formação de profissionais capazes de lidar, *a um só tempo*, com conhecimentos provenientes de diferentes linguagens” (SANTANA, 2000, p. 85). A polivalência foi uma adaptação reducionista do princípio da interdisciplinaridade, ou da interrelação entre as artes, muito populares nas escolas norte-americanas naquele período. A arte torna-se uma espécie de atividade formal das escolas.

Resumindo, as aulas de educação artística foram polarizadas entre atividades artísticas direcionadas para os aspectos técnicos relacionados à pedagogia tradicional ou a um fazer espontaneístico relacionado com a Escola Nova: “(...) ora um saber “construir” artístico, ora um saber ‘expressar-se’, mas necessitando de aprofundamento teórico – metodológicos” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 41).

### **1.3. O resgate dos conteúdos**

No final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX ocorre uma mobilização de grupos de professores de arte, a partir de debates e discussões realizadas nos Congressos Nacionais e Internacionais sobre arte e educação, organizados pelas universidades e pela Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB, criada em 1987:

Os debates tomaram maior vulto com a criação de um grupo de trabalho sobre o currículo, durante o III Congresso da Federação Nacional de Arte-Educadores / CONFAEB, em 1990, e consolidaram-se definitivamente a partir da instalação do Fórum Nacional de Estudos pela Reformulação do Ensino Superior, ocorrida durante o V CONFAEB - Belém (1992). (SANTANA, 2000, p. 94)

Passou-se então a discutir questões sobre a valorização e o aperfeiçoamento do professor, cursos de arte nas diversas linguagens, e buscar novos caminhos para o Ensino da Arte através da *recuperação* dos conteúdos específicos de cada linguagem/modalidade, valorizando a leitura de imagens, preocupando-se com a ampliação de referenciais, questionando as representações fixas da realidade.

A valorização das diferenças culturais é colocada em pauta, através das discussões sobre multiculturalidade. Pretende-se reconhecer os diferentes códigos e necessidades culturais através do acesso a diferentes culturas sem distinção e não se resumir, por exemplo, à eurocêntrica ou as centradas em classes historicamente privilegiadas.

Fusari & Ferraz (*idem*) denominam essa nova tendência de Realista-Progressista: “de início, esse movimento coincide com a retomada dos estudos teórico-críticos, que colaborou para difundir a interpretação da escola como reprodutora das desigualdades sociais” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 43). Nesse contexto o professor e a professora de Artes deveriam se conectar a uma consistente proposta pedagógica e a uma concepção de arte. Ser professor e professora de Artes seria

Atuar através de uma pedagogia realista e progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações. (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 51)

O entendimento que a arte não é só expressão, mas também conhecimento contribui para a eliminação da dicotomia entre cognição e emoção, enfatizando-se o caráter global das fontes de expressão artística, integrando os alunos à generalidade da produção internacional e às especificidade da produção artística autóctone brasileira.

Na atualidade do cotidiano das aulas de Artes, as três tendências e as várias metodologias coexistem simultaneamente, expressando conflitos próprios dessa área (LANIER, 1997).

As várias discussões sobre o ensino de Artes, as diversas influências pedagógicas e metodológicas que acompanhamos nesse pequeno histórico, como também os vários movimentos em defesa desse ensino e o ativismo político de vários segmentos, contribuíram para efetivar a presença do ensino de Artes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB número 9394/96, que estabelece a obrigatoriedade desse ensino na Educação Básica. A partir desse fato “novas discussões sobre concepções e metodologias para o ensino e aprendizagem da arte nas escolas foram levantadas” (LEITE & LEITE, 2008, p. 11).

A partir da LDB de número 9394/96, a polivalência foi formalmente extinta, continuando, entretanto, no cotidiano da sala de aula de Artes. A área de conhecimento passou a ser denominada de *Ensino de Arte* e não mais *Educação Artística* e foi incluída como componente curricular, com conteúdos próprios: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB 9394/96: Cap. II Art. 26, 2º parágrafo).

Resumindo, as contribuições da LDB acima citada, destaco: (1) o que era denominado *Educação Artística* passa a ser denominado *Ensino de Arte*; (2) o que era uma prática pedagógica passa a ser um componente curricular obrigatório; (3) o que não reprovava, passa a implicar em processos avaliativos; (4) o que era polivalente, passa a dividir-se em linguagens artísticas específicas; (5) o que possuía tendência para processos didáticos relacionados com a prática artística em geral, passa a se preocupar com o resgate dos conteúdos específicos de cada modalidade de linguagem.

#### **1.4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs / Arte**

O Ensino de Artes também se encontra respaldado por outro discurso e orientação oficial para essa prática pedagógica, veiculados através de um material produzido pelo Ministério da Educação/MEC, cujo processo de elaboração inicia-se no ano de 1995. No final de 1997, esse material começa a circular nas escolas (FÔNSECA, 2001). O primeiro conjunto de documentos foi destinado às quatro séries iniciais do ensino fundamental, (1º ao 5º ano); logo após lançam o segundo ciclo dos Parâmetros, endereçado às quatro séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos); posteriormente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEMs*, constando com data de publicação o ano de 1999; e, em 2002, as *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, conhecido como PCNEM +.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/ IFPB, Campus de João Pessoa, nesse período e em anos posteriores ocorreram seminários, comissões e inúmeras reuniões com o objetivo de analisar e entender esses documentos para uma melhor execução dos parâmetros. A preocupação mais destacada nos debates entusiasmados sobre rejeição e adesão concentrava-se na aplicação da contextualização e, principalmente, na interdisciplinaridade. Essa última ação pedagógica nunca se realizou efetivamente em sua integralidade curricular, porém, atividades pontuais foram realizadas por professores dos



componentes curriculares de Artes, Português, História e Inglês. Com o passar dos anos, ocorreram mudanças, reformulações e as discussões sobre os parâmetros arrefeceram.

Faz-se necessário enfatizar que a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais ocorre em um contexto de iniciativas governamentais inserido em um processo de reforma educacional mais ampla, “(...) sob a orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial” (FÔNSECA, 2001, p. 17), que demandava a adequação do sistema educacional às transformações de ordem econômica, social e cultural, do sistema produtivo e de internacionalização da economia, em um contexto que consolida no campo educacional os princípios do neoliberalismo, enunciando-se como tendo os objetivos da *qualidade*, da *produtividade* e da *eficiência* nas escolas públicas. Em consonância com a reflexão de Charlot (2013) sobre o *Estado Regulador*, anteriormente citado, nos PCNEM, volume 1, que trata das bases legais, encontramos:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada *revolução do conhecimento*, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCNEM, 1999, p. 15)

Nesse mesmo período outras iniciativas são produzidas: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF, em 1996; a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/ SAEB em 1990; o Exame Nacional de Ensino Médio/ ENEM, 1998; e o Exame Nacional de Cursos, 1996. (FÔNSECA, 2001), afinal, a *produtividade* e a *eficiência* devem ser mensuradas.

Os PCNs não possuem um *caráter de obrigatoriedade*. Segundo o Parecer nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovado em 12/03/97 pela Câmara de Educação Básica – CBE:

Para o CNE, os PCN extrapolavam, por seu grau de detalhamento e especificação, aquilo que o próprio Conselho entendia como Diretrizes Curriculares. Estas deveriam se revestir de caráter mais geral, indicando princípios orientadores para a fixação de conteúdos mínimos para o ensino, cabendo ao CNE a competência exclusiva para deliberar sobre as mesmas. (FÔNSECA, 2001, p. 22)

Os PCNs foram lançados com diretrizes para o Ensino Fundamental e os PCNEMs com diretrizes para o Ensino Médio. Como o nosso trabalho refere-se às representações do

lugar do ensino de Artes em uma instituição de ensino Médio, nossa análise se concentrará nos segundos.

Esses documentos foram lançados em 1999 e são apresentados em quatro volumes assim organizados:

*Volume 1* - Bases legais;

*Volume 2* – Lista de disciplinas referentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

*Volume 3* - Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;

*Volume 4* - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As áreas de conhecimento foram adotadas com a justificativa de que favoreceriam à concretização da interdisciplinaridade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica alteram as áreas de três (3) para quatro (4), com o desdobramento e desmembramento da matemática que compõe sozinha uma área de conhecimento, demonstrando sua forte classificação, nos termos de Bernstein (1996).

A disciplina *Artes* se encontra no volume dois, referente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, junto com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática. Deter-nos-emos a análise desse volume, especificamente, sobre o ensino de Artes.

O volume dois é apresentado da seguinte forma: na primeira parte encontramos uma fundamentação e orientação geral para a área e para as disciplinas, com discussões conceituais e históricas sobre cada uma delas; na segunda parte o texto reúne propostas e encaminhamentos pedagógicos para cada disciplina e, no caso de Artes, para as modalidades específicas, o quadro a seguir reproduz ao seu sumário:

#### QUADRO I - SUMÁRIO DO SEGUNDO VOLUME DOS PCNEM

Apresentação
O sentido do aprendizado na área
Competências e habilidades
Conhecimento de Língua Portuguesa
Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna
Conhecimento de Educação Física
Conhecimento de Arte
Conhecimento de Informática
Rumos e desafios
Bibliografia

Fonte: PCN-EM (1999, p.7)

Vejamos o que dizem os PCNEM – Artes, em relação ao seu objetivo:

O objetivo deste documento é o de explicar diretrizes gerais que possibilitem promover conhecimentos de arte aos adolescentes, jovens e adultos, alunos em escolas de Ensino Médio. As diretrizes enunciadas aqui buscam contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. (BRASIL, 1999, p. 89)

O PCNEM - Arte corrobora com a LDB 9394/96 e reiteram as cinco modalidades artísticas, a saber: Música, Teatro, Dança, Artes Visuais e Artes Audiovisuais, distanciando-se da polivalência.

A Dança passa a ser demarcada como uma modalidade específica, modificando o anteriormente observado, que era sua inserção nas Artes Cênicas, acompanhando o Teatro e o Circo. Essa última modalidade não foi contemplada. As Artes Visuais ampliam-se incluindo “outras manifestações artísticas que possam ser analisadas sob o ângulo da visão, considerando outras modalidades materializadas em formas visuais que podem ser estáticas e em movimento, bi e tridimensionais” (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 75). Exemplos dessas são os quadrinhos, a eletografia, a publicidade, a televisão, a holografia, as artes gráficas, o vídeo, o cinema, a fotografia digitalizada, ampliando o setor anteriormente denominado de *Artes Plásticas*, que tradicionalmente se restringia à escultura, pintura, desenho industrial e arquitetura. As artes audiovisuais se encontram como sub-área das Artes Visuais, cabendo “à escola definir quais modalidades farão parte do seu currículo e encontrar professores formados na modalidade artística escolhida” (LEITE & LEITE, 2008. p. 11).

Na nossa interpretação, deixar para a escola definir uma modalidade específica, designa o desinvestimento na contratação de professores das várias modalidades artísticas e a adaptação à política de escassez referida a essa área:

O fato é que os documentos dos PCN-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas na escola, sendo as disposições neste sentido poucas e dispersas pelo texto. O caráter da proposta, que busca resgatar os conhecimentos específicos da arte, exigiria a presença de professores especializados em cada linguagem. (PENNA, 2001, p. 46)

No texto dos PCNEM – Arte, encontramos referências a todas as modalidades artísticas – Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Audiovisuais -, como se na realidade todas essas linguagens fossem contempladas em todas as escolas. Concretamente, o que

encontramos é ainda um único professor/a de Artes nas escolas públicas, o que geralmente restringe a apenas uma linguagem artística, impossibilitando aos alunos ampliar seus conhecimentos na área. Esse componente curricular, no Ensino Médio, dispõe apenas de duas aulas semanais no primeiro ano. Uma luta constante dos professores/as de Artes do IFPB é a que se refere à ampliação dessa carga horária mínima, como já ocorre em alguns IFs de outros Estados brasileiros.

A maioria dos *campi* do IFPB só possui um único professor de Artes, constituindo-se em ponto de pauta e de luta desses professores/as, a expansão do quadro de docentes na área. O *campus* do município de João Pessoa exclui-se dessa realidade, porque possui pelo menos um em cada linguagem específica. Nesse sentido, os PCNEM – artes, parte do princípio de uma idealização que não faz jus ao que ocorre no cotidiano das escolas do nosso país.

Nas escolas Municipais de João Pessoa, no âmbito do Ensino Fundamental, os professores/as de Artes têm que procurar e ministrar suas aulas em várias escolas até completar a carga horária de 40 horas. A tarefa de procurar as escolas para ministrar aulas incide sobre o docente, não da Secretaria de Educação ou das Escolas. Essa regra contraria as DCNG para a Educação Básica que explicita no parecer CNE/CEB 7/2010: “em regime de trabalho de quarenta (40) horas em tempo integral em uma mesma escola” (DCN-EB, 2013, p. 23).

Nessa nova conjuntura, defende-se que para uma contribuição mais efetiva da escola na direção de uma formação mais integral, deveria haver os professores das várias modalidades artísticas concomitantemente e os alunos escolheriam a modalidade mais adequada aos seus interesses ou a escola ofereceria de forma mais democrática o conhecimento nas quatro modalidades artísticas em questão. A proposta do PCNEM – Arte é ambiciosa e dificilmente alcançará efetivamente a concretude e a exequibilidade nas múltiplas escolas públicas brasileiras. Como nos diz Penna (2001, p.50), “não existe um compromisso, por parte do governo, de colocar professores especializados em todas as escolas, nem o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN – Arte sejam trabalhadas de modo equitativo ao longo da vida escolar do aluno”.

O Teatro, a dança e a música, são linguagens ou modalidades desse ensino extremamente amplas e complexas, exigindo investimentos significativos no que se refere a espaço e tempo adequados para suas efetivas contribuições, o que se torna inviável nas condições atuais de espaço e tempo escolar/curricular a elas destinadas.

Pelo documento do *PCNEM – Arte*, é prevista a utilização e manipulação de variados materiais e equipamentos (dos mais simples aos mais sofisticados, como máquinas

fotográficas, vídeos, computadores, aparelhos para reprografia, câmeras *etc.*) para a execução e produção das obras artísticas no campo escolar. É indispensável uma infraestrutura e materiais “para que os professores possam desenvolver um trabalho adequado, empregando a diversidade de técnicas disponíveis” (CARVALHO, 2001, p. 86).

Para os professores/as de Artes que convivem diariamente com a falta de estrutura e escassez das escolas públicas em geral, nas quais faltam lápis de quadro, o simples papel ofício e acesso a reproduções impressas, essas metas têm se constituído numa impossibilidade. Na maioria das vezes realizam-se as atividades práticas referentes a essa área no espaço disponível para as outras aulas, com nenhum ou poucos recursos. É recorrente nas atividades de teatro afastarem-se as carteiras e sermos constantemente chamados à atenção porque *desorganizamos* o espaço da sala. Encontramos, assim, um descompasso entre uma proposta curricular avançada e as insuficientes condições para sua aplicação:

Em pesquisa com 152 escolas públicas da Grande João Pessoa, com coleta de dados junto às direções através de questionários, apenas 7 escolas informaram dispor de sala de aula de artes plásticas, enquanto 64 declaram ter projetores de slides; 124, televisão; e 11, vídeo cassete. Em questão aberta a respeito de outros recursos disponíveis para o trabalho de Arte, 3 escolas mencionaram materiais de artes plásticas, 8 citaram sucatas, 6 materiais para reciclagem de papel, 1 argila e 1 jornais. É flagrante, portanto, a carência de recursos para a prática adequada de produção em Artes Visuais. (PENNA, 2001, p. 95)

Ao analisar o referido documento, percebemos que o tratamento interdisciplinar entre as modalidades é inexistente, e não se faz alusão à necessidade de relações e articulações entre essas, exceto uma única vez, na página 98, desconsiderando essa exceção, as modalidades artísticas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Audiovisuais) são tratadas de forma isolada.

O documento se reporta à necessidade de formulações de projetos interligados de forma interdisciplinar entre os componentes curriculares da denominada “Linguagens códigos e suas tecnologias”, as Artes deveriam colaborar no desenvolvimento desses projetos educacionais interligados com Informática, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, essas relações devem ser realizadas entre os professores dessas disciplinas: “São muitos os modos de organizar o ensino e a aprendizagem na disciplina Arte e de saber integrá-la na dinâmica das outras disciplinas trabalhadas na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (PCNEM, 1999, p.96). Porém, Penna (2001, p. 46), anuncia, “a questão de

**quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** serão abordadas na escola permanece em grande medida em aberto” (PENNA, 2001, p. 46).

No ano de 1997 o então Presidente Fernando Henrique Cardoso desvinculou o Ensino Médio do Técnico, com o Decreto 2.208 de 1997. Essa mudança deixou os IFs, à época Escolas Técnicas, oferecendo apenas o Ensino Médio. Nesse período precisávamos formular os PPPs dos cursos e as discussões sobre as propostas dos PCNs e os projetos interdisciplinares foram intensas na nossa Instituição, com o envolvimento das direções e coordenadores que se encontravam afinados com o mesmo objetivo. Assim, alguns projetos interdisciplinares pontualmente foram efetivados. Todavia, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, lança o decreto 5.154 de 2004 que revoga o anterior, recompõe o Ensino Técnico ao propedêutico, sendo reelaborados os PPPs agora com a reintegração. Os projetos interdisciplinares arrefeceram.

Reconhecemos que em instituições de ensino, muitas ações pedagógicas são efetivadas através do interesse dos professores. Para a aplicabilidade dos projetos interdisciplinares, necessitamos de condições práticas, maior e mais abrangente suporte, o que só se viabiliza com o envolvimento dos gestores, coordenadores de cursos e da área pedagógica.

A modalidade hegemônica dentre as linguagens artísticas, no sistema de ensino do Brasil é a das artes visuais. Muitas vezes, em sua vida escolar, o aluno não entra em contato com as demais modalidades artísticas. O documento normativo aqui analisado é marcado por essa perspectiva, refletindo “tanto a predominância que esta linguagem artística tem tido no espaço escolar da Educação Artística, quanto o papel que as artes plásticas têm desempenhado, historicamente, na discussão de encaminhamentos pedagógicos para a área” (PENNA, 2001, p. 39).

Percebo que a sequência sistematizada e progressiva dos conteúdos não é ponto de pauta específico da nossa disciplina, como acontece também em outras. Conversando com um professor de Inglês, declarei que alguns alunos chegam ao Ensino Médio com um conhecimento sistemático superficial nas Artes em geral, com exceção das artes plásticas – cores primárias, secundárias, frias, quentes *etc.* – e ele me relatou que muitos, na sua respectiva disciplina, só possuem o conhecimento sistematizado do verbo *to be*.

A partir do exposto, acreditamos que os PCNEM – Arte se encontram em um plano de mera declaração de intenções, e “estariam reduzidos em atos de discurso, que na verdade mascaram a ausência de renovação das ações pedagógicas em Artes” (PENNA, 2001, p. 53). Contudo, sabemos que “(...) uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressa em termos positivos, corrigir um estado de coisas,

modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade” (CHERVEL, 1990, p. 190).

Dentre os pontos a serem levantados a respeito dos PCNEM – arte nas escolas, e, particularmente, no Instituto Federal da Paraíba, *Campus* de João Pessoa, como dificuldades concretas para sua efetivação, destacamos: (1) a insuficiente carga horária prevista, de duas horas semanais, destinada para o desenvolvimento das três diretrizes que compõe a proposta triangular; (2) o número excessivo de alunos por turma, no IFPB; (3) a continuidade do modelo do professor polivalente no cotidiano escolar; (4) a inadequação dos espaços físicos para as práticas em Artes, considerando cada modalidade artística (teatro, dança, música, artes visuais e artes audiovisuais), necessitando de uma reestruturação das escolas, dotando-as de infraestrutura necessária; (5) a não contratação de professores para as cinco modalidades descritas nos PCNEMs; (6) a ausência de formação continuada para os professores; (7) a escassez de materiais didáticos específicos para a produção artística nas modalidades oferecidas, um ponto recorrente na história do ensino de Artes no Brasil; e (8) a inexistência de uma definição clara em relação à continuidade dos conteúdos.

Tais fatores, por sua vez, dependem muito mais de uma política educacional realmente eficaz, do que um conjunto de propostas bem elaboradas planejando a ação docente em documentos institucionais. Sabemos que, embora os PCN tenham sido custeados pelo governo brasileiro, não há indício algum de que haja apoio oficial para a implementação, nas escolas, das condições mínimas indispensáveis para que as recomendações propostas sejam adotadas integralmente. Não é possível, pois, promover uma mudança educacional autêntica apenas com metas bem intencionadas, sendo indispensável, também, a existência de medidas concretas que solucionem a precariedade das condições estruturais e profissionais que atingem o sistema educacional brasileiro. (CARVALHO, 2001, p. 96)

Outro ponto que dificulta a execução dos PCNEM – arte encontra-se nas orientações didáticas, abordadas de forma muito generalizada e homogeneizante, o que pode também ser interpretado a partir do conceito sobre o baixo grau de classificação do componente curricular Artes (*Cf.* BERNSTEIN, 1996), que se reflete na indefinição de conteúdos disciplinares. Outro ponto é que apesar de se fundamentar e apontar a aplicação da proposta triangular, o texto do referido documento é permeado por uma visão romântica sobre a arte, com ênfase na espontaneidade do gênio criativo, incompatível com a ideia da arte enquanto linguagem que se constitui de códigos e sistemas técnicos próprios da arte enquanto linguagem.

A realização concreta de propostas pedagógicas nem sempre acompanham o estabelecido em termos normativos, consolidando-se em meio aos diversos conflitos do

cotidiano escolar. Apesar dessa análise, paradoxalmente esses documentos normativos podem se transformar em um objeto de luta que pode ajudar a legitimar a presença da arte na escola. Nesse sentido, concordamos com Penna (2001, p.55), quando diz:

Apesar de todos os questionamentos em torno dos PCN-Arte, apesar dos problemas que parecem comprometer as suas possibilidades de concretização, reconhecemos a importância destes documentos, que podem ajudar a dar legitimidade à presença da arte na escola, presença esta que nem sempre foi – e nem sempre é – consensual. Os Parâmetros podem, inclusive, tornar-se um instrumento de luta; ou seja, poderão ser utilizados para respaldar uma atuação mais aprofundada em determinada linguagem, ou como base para reivindicar as condições necessárias para uma prática pedagógica de qualidade – e para tal é preciso conhecê-los e discuti-los. Sem dúvida, os PCN-Arte sinalizam um redirecionamento do ensino de arte, respondendo às transformações requeridas pelo próprio percurso da área.

Como pontos positivos do PCNEM – Arte, podemos destacar: (1) Ampliação da concepção de arte, integrando produções populares, eruditas e da indústria cultural; (2) Resgate dos conteúdos específicos em consonância com as discussões atuais sobre esse ensino, refletindo o percurso histórico da área; (3) Elementos apontando para uma renovação consolidando a área da arte como área específica de conhecimento.

### **A Proposta Triangular**

Os PCNEM - arte possuem como uma de suas fundamentações a proposta triangular, de Ana Mae Barbosa, e pode ser identificado como discurso oficial, teórico metodológico sobre o Ensino de Artes no Brasil.

A referida proposta sugere que o ensino de Artes possua em seus programas metodológicos três ações: a atividade de apreciação ou a leitura de obras de arte; a contextualização que pode ser – histórica, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, social, biológica *etc.*, - da obra que foi apreciada e a execução da obra de arte, esse fazer, fundamenta-se no conhecimento técnico e estético quanto no conhecimento histórico. Nessa proposta a arte é situada enquanto produto de uma época, sua relação com épocas anteriores bem como a interpretação que fazemos dela hoje. Podemos, portanto, dizer que o conhecimento artístico está submetido a três diretrizes básicas para a ação pedagógica: fruição, reflexão e produção, as quais apontam para a abordagem dos conteúdos específicos da área, buscando-se ampliar referências, comparando e valorizando as diferentes culturas. Passemos a palavra à autora da proposta:



A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas AL Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano. (BARBOSA, 1998, pp. 33-34)

Destacamos que essa proposta foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, e, de 1989 a 1992, foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município. Ambas as ações pedagógicas foram coordenadas primeiro pela própria autora, posteriormente, pela professora Regina Machado e, finalmente, por Christina Rizzi (BARBOSA, 1998).

Os PCNEM – Arte altera em alguns sentidos a proposta triangular, porém a orientação e fundamentação são explícitas. No texto, encontramos no item sobre “competências e habilidades em Arte” (PCNEM – Arte, 1999, p. 98), a referência às linhas gerais da referida proposta:

\*Realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes-audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas.

\*Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros.

\*Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – utilizados por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica. (PCNEM – Artes, 1999, pp.99-104)

Além dos três eixos da proposta triangular acrescenta-se como competência e habilidade a ser desenvolvida pela disciplina artes:

\*Valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas dos profissionais da crítica, da divulgação e da circulação dos produtos de arte. (PCNEM – Artes, 1999, p.105)

Em todo o Brasil a referida proposta triangular encontra-se nas salas de aula de forma pontual, não institucional, a partir do esforço heroico de alguns professores e professoras de arte. Em relação ao uso do termo herói, Charlot (2013,p. 106) esclarece: “O professor herói é o Eu Ideal coletivo que possibilita às professoras aguentarem o seu trabalho cotidiano”. Herói, vítima ou trabalhador da contradição? E mais à frente comenta:

Por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada. Falta o professor normal, que trabalha para ganhar um salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e, também, prazeres dos quais pouco fala, que se sente objeto de críticas, mas, afinal de contas, orgulha-se do trabalho feito, que ensina com rotinas provadas, mas, às vezes, abre parênteses construtivistas. (CHARLOT, 2013, p. 106)

A autora, vinculada à proposta triangular, especifica que os conteúdos abordados podem ser relacionados a códigos hegemônicos ou eruditos da arte ou a códigos populares e da estética do cotidiano. Dependerá da ideologia do professor e dos códigos da cultura dos alunos, bem como dos materiais didáticos utilizados. As concepções de educação e de arte que o professor defende interferem diretamente na sua ação pedagógica em sala de aula. A autora dá orientações em relação a sua aplicação, no entanto, deixa em aberto tanto o *como* realizá-lo e também a seleção e o encadeamento dos conteúdos sob a responsabilidade dos professores e dos estudantes envolvidos no ensino/aprendizagem de Artes.

A aplicação da proposta triangular nas outras linguagens – música, teatro, dança e audiovisual – pode ser efetuada através da realização de adaptações, já que as orientações para essas áreas não se encontram no documento aqui avaliado. A adaptação pode ser realizada, porém devem-se levar em conta as peculiaridades e especificidades de cada situação pedagógica nas outras linguagens artísticas, embora pouco venha sendo feito, para explorar as possibilidades de aplicação nessas. Por exemplo, em relação às obras inseridas em sala, as reproduções específicas das artes visuais e da música são viáveis para a inserção em uma aula. Porém, como inserir as produções de teatro e dança? Uma forma seria levar os alunos para os locais de apresentação, porém mais uma vez ocorre as dificuldades estruturais de mediação ao acesso. Por exemplo, raríssimas escolas públicas dispõem de transporte próprio.

Como exemplo dessa dificuldade, cito o caso de quando, para uma atividade que realizei com os alunos do 8º ano do ensino fundamental da rede municipal da cidade de João

Pessoa, no início dos anos 1990, uma ida à sala de confecção de bonecos na UFPB, nem a escola nem o município disponibilizaram o transporte. Fomos de ônibus de linha, cerca de 30 alunos, o que já foi um problema porque nem todos possuíam dinheiro para pagar a passagem, parte que eu assumi. Além do que, 31 pessoas de uma única vez lotam um ônibus de linha urbana, o que nos rendeu alguns comentários pejorativos, durante o traslado. A visitação foi extremamente proveitosa, porém, quando retornamos no início da noite, uma mãe estava nos esperando no portão da escola e protestou porque, segundo ela, *irresponsavelmente*, além de outras palavras de baixo calão, eu tinha levado os alunos para uma atividade desnecessária. Recebi a mesma objeção da diretora da escola, quando fui chamada para *explicar* o ocorrido. Fui instruída a não fazer mais esse tipo de atividade porque colocavam em *risco* os alunos. Então como realizar determinadas atividades como a frequência ou familiarização com a arte, na realidade inóspita das escolas públicas?

Outra questão que se nos impõe é a escolha, nos PCNEM – Arte, de uma única proposta de ensino de arte, quando sabemos que existem diversas outras possibilidades de ensino nessa área. Outra possibilidade no ensino de Arte a que vamos nos referir é a de Fayga Ostrower (1986), que em seu livro *Universo da Arte*, relata sua experiência de ensino de Artes a um grupo de operários em uma fábrica, ampliando a apreciação de bens culturais e artísticos, essa ação pedagógica se distancia da proposta triangular por não enfatizar a criação. Sua proposta didática enfatiza a leitura e compreensão da arte como comunicação humana, história e cultura. Fayga (*idem*) parte de experiências e exercícios, com ênfase na leitura direcionada, para facilitar a compreensão de um determinado conteúdo. Nesse sentido, Penna (1993, pp.13-14) diz:

Apesar da importância da produção/criação, inclusive em termos da autoexpressão – ainda importante, mas não exclusivo objetivo da educação artística – é através do desenvolvimento da capacidade de leitura, ou seja, de apreensão e compreensão das linguagens artísticas, que estaremos atuando no sentido de democratizar o acesso à arte e à cultura. (...) a motivação para o consumo, o gostar e o entender arte, em qualquer uma de suas áreas, dependem da disponibilidade de esquemas de percepção específicos, que permitem decodificar a linguagem artística e torná-la inteligível. Nesse sentido, acreditamos que um trabalho pedagógico centrado sobre os elementos e estruturas básicas de cada linguagem pode desenvolver de modo mais eficaz e econômico os referidos esquemas de percepção.

Outras propostas educacionais de destaque surgem na Inglaterra, a de ‘Educação Intercultural’, e a denominada de ‘Educação Multicultural, nos Estados Unidos. Ambas, de forma geral, referem-se ao mesmo conceito. Possuem o propósito de integrar as crianças

imigrantes nessas sociedades, confrontando o aluno nativo e os imigrantes com outros estilos de vida e culturas diferentes, para desenvolver a compreensão, valorização e aceitação das diferenças.

Essa proposta integra noções de antropologia e etnologia, objetivando reforçar a identidade cultural das minorias étnicas e ampliar os referenciais culturais das crianças britânicas e norteamericana, através do contato com a produção artística de outros países e, conseqüentemente, estimular sua própria produção artística: “Educação multicultural é um conceito, uma filosofia e um processo educacional que teve origem na década de 1960 como parte do Movimento pelos Direitos Civis para combater o racismo” (MORRIS & DANIEL, 2010, p. 266).

A educação multicultural possui o objetivo de integrar culturas de forma antirracista e tenta distanciar-se do autocentrismo e do nacionalismo. É uma tentativa de conhecer a pluralidade para reconhecer o outro. O ensino de Artes e seu currículo nesse contexto devem:

ajudar a interpretar os fatos, situações e conflitos de diversas perspectivas e pontos de vista étnicos e culturais, sendo uma oportunidade tanto para o professorado como para o alunado de respeitar e valorizar experiências e ideias do outro e de incorporá-las ao programa de arte. É uma oportunidade para o professorado e para o alunado de afirmar-se em sua(s) própria(s) cultura(s) e para ampliar seu conhecimento cultural por meio de pesquisas socioculturais e questionamento da ideologia dominante. É uma oportunidade para o professorado e o alunado de estar abertos a formas artísticas, processos e valores estéticos que podem ser muito diferentes dos próprios. É uma oportunidade de descobrir conexões que unem uns aos outros no mundo, de ter uma perspectiva internacional. É uma oportunidade de reduzir os estereótipos negativos com base em raça, gênero, religião, política, idade, etnia e capacidade física e mental. (CAO, 2010, pp. 207-208)

O multiculturalismo ou o interculturalismo possuem outra face, o ensino de Artes com enfoque na comunidade local. Nessas propostas, a arte e a cultura locais são eixos geradores do currículo. Destacamos que os documentos dos PCNEMs se preocupam em trazer para sala de aula as reflexões acerca da pluralidade cultural em todas as áreas, incluindo a de artes.

No entanto, o multiculturalismo pode se equivocar ao encobrir a manutenção de privilégios de raça e classe e ser reduzido à mercantilização da diferença, na qual a Economia Criativa se inscreve, pois cultura válida pode ser definida como aquela que dá lucro.

### **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Médio - PCNEM +**

No ano de 2002, após críticas sobre o PCNEM, ocorre a publicação do *PCNEM + Orientações Educacionais complementares aos PCN*, específicos a cada área, no nosso caso,

a de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Esse novo documento também não possui pretensão normativa e são apresentados como complementares aos PCNEM (1999). Entre os seus objetivos “está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (PCNEM +, 2002, p.7).

Na primeira parte, as orientações pedagógicas se relacionam a vários temas gerais, estando, dentre eles: a reformulação do E. M. pós LDB 9394/96; as três áreas que o compõem; projetos pedagógicos das escolas; os conhecimentos e competências das disciplinas; a articulação entre as áreas de conhecimento – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – e sua respectiva relação entre as disciplinas de cada área do conhecimento. No final são apresentados exemplos para essas respectivas articulações.

O segundo capítulo discorre sobre a abordagem geral da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, e apresenta um elenco de conceitos estruturantes da área: “circunscritos aos parâmetros curriculares, que devem ser entendidos no contexto da LDB e dos princípios filosóficos que regem a reforma do ensino” (PCNEM +, 2002, p. 24). O texto traz inúmeras referências aos PCNEM.

Após esses dois capítulos introdutórios e gerais o texto é dividido entre cada disciplina que compõe a área. Focalizamos aqui com mais detalhes o capítulo que demarca a disciplina *Artes*, comparando-o aos PCNEM e delimitando suas distinções, ampliações e inviabilidades:

### **Distinções e ampliações**

- Sugere aplicação de procedimentos didáticos variados durante todo o capítulo, em cada modalidade. O texto é repleto de exemplos de obras artísticas, as mais diversas possíveis, relacionadas a cada conteúdo, competências e habilidades a ser desenvolvida ou ampliada junto ao corpo discente. No PCNEM esses tópicos são ausentes;
- Menciona os projetos interdisciplinares entre as disciplinas que compõe a área, como nos PCNEM – Arte e amplia essa interdisciplinaridade entre as modalidades artísticas;
- Propõe que os projetos de construção artística sejam abertos e expostos à comunidade externa à escola, contemplando práticas sociais;

- O texto especifica, duas vezes, que as linguagens artísticas ou modalidades podem ser consideradas isoladamente ou articuladas entre si, e exemplifica sete vezes essa articulação em obras artísticas, contemplando as várias modalidades;
- As autoras discutem conceitos estruturantes relacionados ao ensino de Artes e os objetivos que o aluno/a deve alcançar;
- Discute sobre a organização dos currículos, sobre os conteúdos e um conjunto de sugestões práticas educativas com vários exemplos de execução, ausentes nos parâmetros anteriores. Afirmam que os conteúdos devem estar relacionados com o projeto político-pedagógico da escola;
- O texto também discute o processo avaliativo, ausente no PCNEM – Arte.

### **Inviabilidades**

- Os PCNEM – Arte, como também os PCNEM + anunciam a utilização de materiais diversos a serem explorados pelo aluno, como recursos tecnológicos distante da realidade das escolas públicas brasileiras;
- Não se encontra a discussão sobre o tempo hábil para as execuções das ações pedagógicas, continuando apenas as duas horas-aulas semanais;
- O tema *Investigação e Compreensão* faz menção à “frequência a espaços de circulação de arte (museu, teatro, cinema, casa de espetáculos, show, feira, mostra etc.)” (PCNEM +, 2002, p. 188). O PCNEM – Arte também advoga pela visita. Porém, como realizá-la sem condições pré-existentes na escola pública?

Por fim, queremos destacar que as orientações pedagógicas aqui analisadas – LDB, PCNEM, e PCNEM + - são esforços válidos e eficazes de pensar, sistematizar e discutir o ensino de Artes nas escolas. Porém, concordamos com Charlot (2013), quando se pronuncia sobre a nossa educação:

(...) embora este seja organizado por textos (LDB e PCN) cuja orientação pedagógica e social é muito diferente da lógica do vestibular e do seu modo de avaliação – o que leva o Brasil a essa situação paradoxal de ter ótimas diretrizes educacionais oficiais e péssimos norteadores das práticas escolares reais. (CHARLOT, 2013, p. 83)

As avaliações, como o ENEM e vestibulares, elaborados com questionários de múltiplas escolhas seguem um caminho oposto aos documentos aqui analisados.

### 1.5. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico, Ensino Médio e a modalidade da Educação Técnica Profissional

Em 2013 são publicadas as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, com o intento de estabelecer a base nacional comum “responsável por orientar a organização, articulação e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (DCN–EB, 2013, p.4).

No segundo semestre do ano de 2015, o IFPB, Campus de João Pessoa, a partir da coordenação pedagógica, atendendo a demandas, propôs iniciativas (Debates, mesas redondas, reuniões setoriais *etc.*), construindo pareceres sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O referido setor e o Departamento de Articulação Pedagógica agruparam os pareceres das áreas de conhecimento e das disciplinas escolares, sendo isso feito extraoficialmente, sem exigência formal do MEC ou de outros setores administrativos nacionais. A partir da articulação da equipe pedagógica, foi enviado, via Secretaria de Educação do Estado, que oficialmente estava formulando o parecer. Reproduziremos abaixo o parecer da comissão de arte, o qual se relaciona diretamente com as questões aqui desenvolvidas:

*Nosso parecer é favorável em relação aos objetivos do Componente Curricular arte, discriminados no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, porém precisamos pautar alguns pontos para além dos objetivos e conteúdos:*

*1. No texto introdutório, há uma preocupação de romper com a polivalência, (no caso da nossa disciplina, o professor ensinar as quatro modalidades ou como o documento denomina os subcomponentes, a saber: arte visual, dança, teatro e música), então se lê: “[...] é necessário **garantir** professores habilitados em cada um dos subcomponentes para todas as etapas da Escola Básica” (BCN, p, 103).*

***Realidade***

*Atualmente no Campus de João Pessoa o quadro de professores corresponde a:*

*Duas professoras de arte visual;*

*Uma professora de teatro;*

*Três professores de música*

*Não existe professor de dança.*

*Ressaltamos que a realidade dos outros Campi é mais gritante, só existe um único professor com competência para uma única modalidade artística que na prática ainda são obrigados a agir de forma polivalente.*

*2 . Na página 104 do referido documento consta: “[...] é fundamental **espaços físicos e materiais** adequados para a prática de cada subcomponente [...]”*

***Realidade***

*As aulas de arte estão sendo ministradas em sala de aula “normal”, denunciando a ausência de espaços físicos e conseqüentemente de **materiais adequados**.*

*3 . Mais adiante o texto se refere ao “tempo apropriado para o desenvolvimento do trabalho”.*

***Realidade***

*Nossa disciplina possui a carga horária semanal de 2 horas nas turmas dos primeiros anos do ETIM.*

*4. A BNCC segue a mesma linha teórica dos PCNEM, que tem como uma das fundamentações teóricas a proposta triangular, de Ana Mae Barbosa, a qual, por sua vez, possui como referência o Discipline-Based Art Education dos E.U.A. e as Escuelas al Aire Libre, do México.*

*Os PCNEM trazem três dimensões para o conhecimento da experiência estética, o BNCC amplia para seis dimensões: estesia, fruição, expressão, criação, reflexão e crítica.*

*Tanto os PCNEM como o BNCC não se propõe a especificar ou discutir conteúdos. Trazem objetivos divididos por subcomponentes e por etapa escolar: Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio.*

### **Reflexão**

*Não há referência em relação aos anos escolares e seus respectivos objetivos e conteúdos. Essa organização curricular ficará a cargo do professor e à escola: “Cabe ao professor, tendo conhecimento do repertório de seus alunos e do contexto de prática em que atua, a adequação dos objetivos às circunstâncias didáticas”. (BCN, p.108).*

*Essa “liberdade de escolha” pode ser vista como positiva, porém pode denunciar mais uma fragilidade da área. É comum os alunos relatarem que no período do Fundamental II estudaram o mesmo conteúdo/objetivo de forma repetitiva e superficial nos anos escolares.*

*Alguns professores contribuíram especificamente em seus subcomponentes:*

*O professor de Música – Vinícius percebe, como a maioria, que os objetivos do documento são bem elaborados, porém percebe a ausência de referências ao tema das tecnologias digitais na música e do tema sobre desenvolvimento histórico da música, apesar desse último tema constar no BNCC: “[...] identificar e analisar criticamente os usos, as funções e os significados da música nas diversas culturas, do passado e do presente, partindo da análise do contexto local”; A discussão em relação aos objetivos do subcomponente de teatro foi observado como pertinente e conveniente, porém em situação ideal que o documento do BNCC aponta. Nas condições reais, atuais e cotidianas de ensino os objetivos são impraticáveis. O subcomponente de arte visual foi ampliado pela professora Olga Maria e segue em anexo. (Comissão de arte)*

A necessidade de atualização das DCNs, segundo o próprio documento, surge a partir da constatação das inúmeras alterações introduzidas, por várias leis na LDB 9392/96 e por “novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimento” (DCN–EB, 2013, p. 5). Essa justificativa corrobora com a discussão realizada anteriormente sobre a consolidação do sistema neoliberal (FÔNSECA, 2001) e do Estado Regulador (CHARLOT, 2013).

As orientações são apresentadas de forma geral no primeiro capítulo. Após esse, especifica-se cada etapa da Educação Básica, a saber: Educação Infantil, Educação Fundamental de 9 (nove) anos e o Ensino Médio. Essa última se caracteriza por ser a etapa final da Educação Básica: “A LDB define como finalidades do E. M. a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania” (DCN-EM, 2013, p. 154). Cada etapa do processo escolar deve ser examinada como uma:



“unidade, que se articula organicamente com as demais de maneira complexa e intrincada, permanecendo todas elas, em suas diferentes modalidades, individualizadas, ao longo do percurso escolar (...)” (DCN-EB, 2013, p. 19).

As modalidades de ensino citadas se constituem de: Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação do Campo; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental; Educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância e Educação para jovens e adultos em situação de privação da liberdade nos estabelecimentos penais. Todas são apresentadas com suas respectivas Diretrizes Curriculares.

Vamos aqui discutir e analisar prioritariamente as Diretrizes para o Ensino Médio – DEM., o Ensino Básico, do qual o E.M. é componente e a modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, porque está relacionada ao nosso objeto de pesquisa.

Segundo o parecer CNE/CBE Nº 7/2010, a formulação das DEM aconteceu após uma série de estudos, debates, audiências públicas com participação de entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais dos órgãos educacionais, dos professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores do ensino público e privado e sociedade civil.

As Diretrizes possuem como objetivos:

- I-sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II-estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III-orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (DCN-EB, 2013, pp.7-8)

O parecer faz referências no corpo da obra à Constituição, a emendas constitucionais, a LDB e suas inúmeras alterações introduzidas por várias leis transcorridas nos últimos (20) vinte anos após sua ratificação, entre elas o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. O texto se refere aos PCNs uma única vez, confirmando nossa análise anterior sobre a idealização de propostas e diretrizes, bem elaboradas, mas que não possuem alcance para uma efetivação concreta, no conflituoso

cotidiano escolar, dependente de uma política educacional eficaz, ficando esses documentos reduzidos a declarações de intenções:

(...) há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, **a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.** (DCN-EB, 2013, p.14) [negritos da autora da tese]

O Parecer apresenta orientações seguindo três dimensões: organicidade, sequencialidade e articulação. Refere-se constantemente ao tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização, temas também abordados pelos PCNs.

### **As Diretrizes e o ensino de Arte**

O parecer CNE/CEB nº 7/2010 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica- DCNG - EB, do qual o Ensino Médio é integrante, se refere duas vezes à divulgação da arte como um dos seus princípios. Cita que, para uma escola possuir qualidade social deve-se realizar parceria com órgãos relacionados a turismo, cultura e arte. No Parecer CNE/CEB nº 5/2011, referente às Diretrizes do E. M. esse princípio também é indicado no item que versa sobre a Educação com qualidade social. Essa mesma Diretriz apresenta o Ensino de Artes como possibilidade da formação cultural do aluno.

A produção artística é reconhecida como uma referência possível para a construção do currículo e sua presença deve constar do cotidiano escolar juntamente com a tecnologia, a ciência e a cultura, em todas as etapas da educação Básica.

A resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, dividindo-se em uma *formação básica comum* e outra parte diversificada. O Ensino de Arte se encontra nos primeiros anos de formação, na expressão que menciona o *desenvolvimento das atividades desportivas, corporais e da produção artística*. Em relação a

esse item, o capítulo II, artigo 14, parágrafo primeiro das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, encontramos a seguinte redação:

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na *produção artística*, nas atividades desportivas e corporais, na área de saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes. (DCN-EM, 2013, p. 186) [Itálico da autora]

Integram a base comum nacional da Educação Básica:

A Língua Portuguesa; a Matemática; o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História, e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a Música; a Educação Física; o Ensino religioso. (DCN – EB, 2013, p. 67)

Essa resolução alude à importância da elaboração do Projeto Político-Pedagógico pela unidade escolar. O título VII, Capítulo I, faz referência às produções artísticas e culturais que devem conter nesses projetos, objeto de análise do capítulo quatro dessa tese.

O capítulo III versa sobre a Gestão Democrática e Organização Escolar. O parágrafo terceiro também se refere ao pensamento artístico juntamente com o saber, sendo a arte descrita como um aspecto contribuinte para a construção do respeito à pluralidade e heterogeneidade no espaço escolar (DCN-EB, 2013).

No parecer CNE/CEB Nº 5/2011 e a Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012, encontramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nas quais o item 7.2 refere-se ao *Currículo e Trabalho Pedagógico*, trazendo, dentre outras referências, a produção artística. No item seguinte, *Organização Curricular do E. M.*, as atividades artístico-culturais e desportivas são destacadas como metodologias e estratégias.

No artigo oitavo, encontramos quatro áreas de conhecimento, diverso dos PCNEMs, que trazem apenas três. Aqui se isola a Matemática em uma área de conhecimento específica, confirmando o alto grau de classificação desse componente curricular, nos termos de Bernstein (2003). As artes aparecem no parágrafo único do capítulo I, no título II - *Organização Curricular e forma de oferta*, no qual encontramos os componentes curriculares obrigatórios, decorrentes da LDB, os quais integram as áreas de conhecimento referentes ao Ensino Médio:

- **Linguagens**

1. Língua Portuguesa;
2. Língua Materna, para populações indígenas;
3. Língua Estrangeira Moderna;
4. Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, **obrigatoriamente, a musical;**  
[grifo da autora]
5. Educação Física.
6. Matemática.

**Ciências da Natureza**

7. Biologia;
8. Física;
9. Química.

**Ciências Humanas:**

10. História;
11. Geografia;
12. Filosofia;
13. Sociologia.

Aqui a nomenclatura utilizada para as modalidades artísticas não acompanham as discussões atuais na área do ensino de Arte diferentemente dos PCNEM. Ainda se utiliza *cênica* no lugar de teatro e dança e *plástica* no lugar de visual. Em relação à discussão sobre **qual** modalidade artística a escola deve eleger, aqui indiscutivelmente a obrigatoriedade recai na modalidade da Música.

Encontramos nesse mesmo item referências ao ensino de arte com nomenclaturas variadas e distintas: *ensino de arte*, *Arte* e *Educação Artística*, como sinônimos do mesmo componente curricular ou disciplina escolar. Em toda a resolução evidenciam-se a contextualização e a interdisciplinaridade.

O parecer CNE/CEB Nº 11/2012 apresenta as DCN para a modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esse cita as artes como uma profissão que não gera produto industrial dentre outras profissões mencionadas: saúde, comunicação, educação e lazer. No item sobre “Conceitos e Princípios” encontramos outra citação sobre a área artística, nos seguintes termos: “divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas

sociais” (DCN – ETP, 2013, p. 213). Esse parecer discute o trabalho na nossa sociedade e a tarefa que a escola tem em relação aos jovens que frequentam essa etapa de ensino:

A relação do Ensino Médio com a Educação Profissional é clara. Cabe ao Ensino Médio, enquanto “etapa final da Educação Básica”, em termos de participação no processo de profissionalização dos trabalhadores, obrigatoriamente, “a preparação geral para o trabalho”. A “habilitação profissional”, incumbência maior das “instituições especializadas em Educação Profissional”, quando oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A, não pode servir de pretexto para obliterar o cumprimento de sua finalidade precípua que a de propiciar a “formação geral do educando”, indispensável para a vida cidadã. A Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio. A norma é clara: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, de acordo com o definido no *caput* do novo art. 36-A da LDB. (DCN – ETP, 2013, p. 219)

No trecho que enuncia a concepção que integra a formação do EM e do Ensino profissional, reaparece a intenção de habilitar o aluno de forma integral, porém com a ênfase na *preparação geral para o trabalho*. Nesse contexto, a arte é lembrada, observando-se elos e relações entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica:

Neste contexto, uma formação que seja realmente integrada, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como sobre a apropriação de **referências e tendências estéticas** que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que vê traduzida e/ou questionada nas suas **manifestações e obras artísticas**, evidenciando a unicidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais. (DCN – ETP, 2013, p. 229, Negritos da autora)

Essa modalidade de ensino na sua formação profissional é organizada por “eixos tecnológicos”, determinada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Conselho Nacional de Educação, pelo parecer CNE/CEB Nº 11/2008 e Resolução CNE/CEB Nº 2/2008.

A Educação Profissional e Técnica de Nível Médio não é parte diversificada do Ensino Médio, como o foi na vigência da revogada Lei nº 5692/71. Na atual LDB, essa não substitui a Educação Básica. Essa modalidade de ensino é concebida como complementar e ligada intimamente à Educação Básica, seus princípios orientadores são os mesmos da educação nacional: “A valorização de uma não representa a negação da outra. A melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de sólida qualidade, a

qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho” (DCN – ETP, 2013, p. 237).

Esclarecemos que a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi mais extensa porque ali o conteúdo refere-se diretamente à área de artes e está imbuída de discursos e teorias sobre o Ensino de Artes. Aqui encontramos pareceres e resoluções legais mais gerais que determinam o currículo para todas as escolas, níveis e modalidades de ensino com maior abrangência e diversas outras preocupações. Por fim, reiteramos que documentos normativos podem se transformar em objeto de luta que podem favorecer e legitimar a presença da arte na escola.

### **1.6. Código Pedagógico, Classificação e Enquadramento**

Em vários momentos e contextos desta tese refiro-me aos conceitos de *classificação* e *enquadramento* de Bernstein (1996). O autor parte do princípio de que “as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados” (BERNSTEIN, 1996, p.28).

Os códigos são reguladores de orientação cognitiva, de identidades e de práticas, sendo disseminados e adquiridos em instâncias de ações pedagógicas oficiais como a escola, a família e grupos significativos de amigos. O código é adquirido, transmitido e socializado através da realização da mensagem. Esse conceito se relaciona ao conceito de *habitus* de Bourdieu (2004): “Poderíamos dizer que as modalidades de código estabelecem e reproduzem as práticas específicas de um campo e, outra vez nos termos de Bourdieu, criam a especificidade de um *habitus*” (BERNSTEIN, 1996, p. 71).

O código é um esforço possível para inscrever nos indivíduos um *habitus* especializado, processo que ocorre no interior da educação formal com suas práticas pedagógicas e suas formas de transmissão que regulam a sua aquisição: “O código é um regulador das relações entre contextos e, através, dessa relação um regulador das relações dentro dos contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 143).

O código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de sua realização e contextos evocadores legítimos. Contudo, pressupõe-se que seja necessário excluir significados, formas de realização e contextos evocadores ‘ilegítimos’ ou ‘inapropriados’ (BERNSTEIN, 1996). Ou seja, as trocas verbais se

encontram imersas em bases sociais diferenciadas e conseqüentemente baseadas em diferentes regras e competências. Nesse sentido, o código denuncia:

(...) a distribuição social dos significados privilegiados e privilegiantes ou, mais explicitamente, a distribuição social de princípios dominantes e dominados para a exploração, construção e intercâmbio de significados legítimos, seu manejo contextual e sua relação mútua. (BERNSTEIN, 1996, p.166)

O código aponta para uma organização de uma distribuição social desigual, determinada pela classe social e transmitido pela escola, famílias e grupos significativos de amigos, facilitando e perpetuando uma aquisição desigual, chamando “a atenção para as relações entre as macrorrelações de poder e as micropráticas de transmissão, aquisição e avaliação e para o posicionamento e a oposição a que essas práticas dão origem” (BERNSTEIN, 1996, p. 167). Assim:

(...) se o código é o regulador das relações entre contextos e, através disso, o regulador das relações dentro dos contextos, então o código deve gerar princípios que possibilitem distinguir entre contextos (classificação) e princípios, para a criação e produção de relações especializadas dentro de um contexto (enquadramento). (BERNSTEIN, 1996, p. 143)

O código se especifica em várias modalidades – código elaborado (uso formal, significados universalistas, menos locais, mais independentes do contexto); código restrito (uso público, significado particularista, locais, depende do contexto); código pedagógico (relacionado à escola formal, à recontextualização, a distribuição e à avaliação). Essas diferenciadas modalidades de códigos são constituídas pelos valores específicos da *classificação* e *enquadramento*, a partir desses conceitos, ele organiza uma tipologia curricular:

Para o autor, qualquer organização do conhecimento escolar que envolve alto grau de classificação origina um currículo denominado *código – coleção*, assim como qualquer organização do conhecimento escolar que tenha por objetivo reduzir o nível de classificação é denominado *código – integrado*. (LOPES, 2008, p.37, [Grifos da autora])

A *classificação* e o *enquadramento* são regulações anteriores aos códigos. Seus valores podem modificar ou edificar a modalidade de um código. As *classificações* e os *enquadramentos* se vinculam à transmissão da distribuição de poder e dos princípios de

controle e fazem variar as regras internas e de realização das diferentes modalidades do código pedagógico: “diferenças na força de classificação e de enquadramento controlam a seleção dos conteúdos dessas regras regulando, assim, o processo de aquisição e dando origem a diferentes modalidades de código” (BERNSTEIN, 1996, p. 17).

Os valores de classificação e de enquadramento se relacionam diretamente aos códigos dominantes que na formação social selecionam e limitam as práticas organizacionais, discursivas, relacionais e as práticas de aquisição e transmissão em contextos comunicativos básicos:

Os princípios de classificação regulam as regras de reconhecimento, estabelecendo aquilo que é legítimo juntar e, portanto, aquilo que chamamos de sintaxe para a geração de significado legítimo. Os princípios de enquadramento regulam as regras de realização, a forma como as relações podem se tornar públicas e, portanto, aquilo que chamamos de sintaxe de realizações. (BERNSTEIN, 1996, p. 65)

As *classificações* estabelecem relações entre categorias e fenômenos, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas que podem ocorrer entre professores, alunos, espaço, conteúdos, disciplinas, escolas, famílias *etc.*, construindo relações e posições entre conteúdos ou entre discursos e os limites impostos aos conteúdos e às fronteiras entre os conteúdos no espaço de escolarização, em seus diversos níveis.

Em um espaço com alto grau de *classificação*, maior é o distanciamento entre as categorias e as relações de poder se tornam mais explícitas. O grau de especialização de um discurso (física e matemática, por exemplo) precisa ter um espaço para desenvolver sua identidade, com suas próprias regras internas e sua voz especial. Um exemplo de conquista de mais alto grau de classificação é o da Matemática, disciplina que nos PCNs (1999), se inseria na área de Linguagens e Códigos e passa, nas DCNs (2013), a constituir uma área de conhecimento. A classificação é criada, mantida, reproduzida e legitimada pelo delineamento e reforço continuado das separações entre saberes, as quais atuam constituindo, clarificando, reparando e defendendo fronteiras. Quando ocorre um enfraquecimento da classificação, o isolamento se reduz e o discurso é modificado, em busca da construção de outras fronteiras, de isolamento:

Os isolamentos são intervalos, interrupções, deslocamentos, que estabelecem categorias de similaridade e diferença: o igual e o desigual; eles constituem pontuações escritas pelas relações de poder, pontuações que estabelecem – como sendo a ordem das coisas – distintos sujeitos através de distintas vozes. (BERNSTEIN, 1996, p. 44)



A classificação suprime contradições e dilemas através do isolamento que cria, mantém e legitima. A separação cria a ordem. Categorias especializadas necessariamente implicam “vozes” especializadas: “O princípio da classificação gera, através de seus isolamentos, o caráter das categorias e os sinalizadores daquela especialidade, daquela particularidade” (BERNSTEIN, 1996, p. 49).

Nas escolas que operam em um cenário de princípios fortes de classificação os componentes curriculares ou as áreas de conhecimento são reconhecidamente especializados. No caso do ensino de Artes, no nosso país, é possível observar a inexistência de um estatuto disciplinar sólido, devido, inclusive, ao fato das disciplinas de Artes serem compostas de quatro modalidades artísticas diferentes.

No Instituto Federal, Campus de João Pessoa, além de reconhecermos a especialidade dos componentes curriculares, notoriamente a percebemos na área de conhecimento técnico-profissionalizante, a qual possui uma “voz” predominante no referido instituto, percebida por indícios cotidianos tais como: (1) no nível da organização físico-estrutural, a existência de salas de estudo individualizadas para os professores/as dos cursos técnicos, enquanto os professores do núcleo propedêutico possuem uma única sala coletiva; (2) no que se refere à ocupação de posições de poder, o fato de os cargos administrativos e de gestão serem, na sua grande maioria, ocupados por professores da área técnica; (3) em termos de cultura organizacional, o espectro ubíquo do objetivo histórico da nossa instituição, a formação profissional para que os egressos atuem no mercado de trabalho dos técnicos, sendo os outros elementos formativos secundarizados, representados como auxiliares para a habilidade central. Vejamos como um ex-diretor entrevistado fala sobre essa fragmentação e isolamento das áreas e dos conhecimentos no IFPB:

Você ensinar o aluno a resolver equações não resolve suas necessidades de formação. É justamente essa preparação pra que ele seja capaz de enfrentar situações de improviso, de construção de saídas para outras situações com as quais ele vai se defrontar e para o que ele vai precisar de adquirir esse conhecimento em outros temas, talvez porque não a arte, o esporte e às vezes em várias outras atividades que a gente é deixa do lado essa sobrevalorização da formação técnica... Eu não gosto de separar essa parte humanística e a técnica e tecnológica e tal. Não gosto de separar muito isso. Acho que é o conjunto disso que faz o resultado final, né? Se você só tem a parte da capacidade de resolver equações muito desenvolvidas, não quer dizer que você vai ser o melhor profissional em determinadas áreas. Porque você não sabe muito além do que já está escrito. Você é incapaz, talvez, de criar coisas novas, de enfrentar situações novas, de sair daquela situação que, se você é desafiado, e que muitas vezes acontecem, como eu falei naquele caso da interpretação do texto não é? (Joabson Nogueira de Carvalho)

Há na fala o reconhecimento da importância de outras formações além da técnica, mas sempre em termos de secundarização, já que o objetivo central – a habilidade de resolver equações – deve ser complementado com a ‘parte humanística’, os esportes.

Vejamos outra fala em cujas entrelinhas aparece mais uma vez a dominância da formação técnica:

As tecnologias das máquinas pesadas que a Mecânica 2 passa, né?... Na construção civil a parte elétrica. As outras disciplinas mais sensíveis, vamos dizer assim, são menos impactantes do que as outras áreas de conhecimento. Mas, quando isso tudo se soma, um pouquinho de cada um desses conteúdos, dá um cidadão, né? Não só apto para a parte profissional, mas também para a vida, a parte cidadã, né? A apreciação das coisas sensíveis, ouvir os acordes da alma é necessário! (João Batista de Oliveira)

No campo escolar, as áreas de conhecimento, os campos disciplinares se particularizam, se isolam quando em relação com outras matérias. Essa separação “está envolvida no reconhecimento da voz e na realização de qualquer matéria, na presença invisível da classificação de todas as outras matérias e das relações de poder que determinam seu caráter separado e, assim, aquilo que as distingue” (BERNSTEIN, 1996, p. 55).

A política de fronteiras é evidente quando, em reuniões pedagógicas, administrativas ou políticas no IFPB, as pedagogas, supervisoras educacionais ou quaisquer professores de disciplinas diferentes questionam alguma atividade ou, mesmo que dificilmente, os conteúdos, a primeira justificativa do que é colocado sob questionamento é mobilizar o relato relativo aos anos de estudo e prática em sua disciplina, e a alusão do que é desconhecido pelos demais.

O poder de separação constrói e reproduz a relação entre as distintas vozes e campos disciplinares. Quanto mais *fraca* a *classificação* experimentada por um campo disciplinar, maior a porosidade entre as fronteiras, mais interrelacionáveis são os conteúdos, menos firmes os discursos e identidades. As estratégias e modos de operacionalizar o isolamento reduz a firmeza das identidades e as vozes que lhe correspondem tornam-se menos especializadas e autorizadas no campo escolar:

A voz de uma categoria social (de um discurso acadêmico, de um determinado gênero, de uma determinada ocupação) é construída pelo grau de especialização das regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação. Neste sentido, a voz é, de certa forma, similar a registro. (...) a voz coloca limites à mensagem. (BERNSTEIN, 1996, p. 41)

A classificação orienta a voz de um grupo social, de uma categoria, de uma disciplina no campo escolar. Mudanças na classificação produzem variações nas “vozes” de categorias. Para que o princípio classificatório se modifique, o sistema de comunicação, o poder de demarcar fronteiras entre categorias, disciplinas e seus discursos deve ser modificado. Veremos exemplos de variações nas “vozes” dos alunos ao discutirmos o teatro na escola no quarto capítulo.

O *enquadramento* regula a forma da mensagem, mudanças no enquadramento produzem variações nas relações sociais das práticas pedagógicas e no contexto comunicativo, controlando suas regras: “Assim, um enquadramento forte (+E), significa que o controle está com o transmissor, enquanto um enquadramento fraco significa que o controle está com o adquirente” (BERNSTEIN, 1996, p. 141).

Quanto mais forte é o *enquadramento*, maior é o controle e o poder do professor ou transmissor sobre a seleção (qual conteúdo transmitir), a organização (como e de que forma transmitir), a sequência de ritmos da prática pedagógica (o conteúdo que vem antes e depois de forma progressiva), o compassamento, que é “a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” (BERNSTEIN, 1996, p. 97). O controle em relação à aceitabilidade das disciplinas e atividades formativas relaciona-se com os níveis de seu enquadramento.

Quanto mais fraco o enquadramento, mais os professores precisam se afirmar e justificar a presença da disciplina no currículo. Em um campo escolar no qual as políticas de currículo oficial e ainda mais o oculto produzem um enquadramento fraco do ensino de Artes, os alunos, com base na ideia de que as aulas de Artes não têm finalidade prática, que a disciplina não reprova, que se resume ao momento do relaxamento, de diversão, tendem a desvalorizá-lo, sendo vistas mais como oportunidades melhores para as conversas e a interação do que o que podem ter nas aulas das outras disciplinas.

Abordagens também encontradas entre professores e gestores sobre o ensino de Artes são as de que ele seria importante: (1) para “resgatar” alunos que possuem “problemas” de adaptação, que são “divergentes” das normas e regras escolares; (2) como uma estratégia potencializadora do desempenho dos alunos em outras disciplinas e atividades escolares. Seu reconhecimento enquanto importante em si mesmo é baixo. O ensino de Artes na escola é frequentemente visto como um meio, um veículo, para alguma finalidade meritória. Realiza-se na prática o que encontramos nos documentos normativos sobre o assunto, nos quais o lugar da arte na escola se encontra nas atividades integradoras e interdisciplinares.

Como vimos, a *classificação* se estabelece relacionada ao conceito de isolamento. Nesse sentido, a porosidade das fronteiras das disciplinas de Artes com as das outras, a atribuição da função-meio aponta para a zona de liminaridade ocupada pelo ensino de Artes no cotidiano escolar e nos documentos normativos, evidenciando seu caráter paratópico.

Na fala do professor Joabson encontramos a indicação de elementos que apontam para o acima descrito:

Já falei que eu acho que essa a função de você construir pontes, vamos dizer assim, entre conhecimento, não é? Os currículos são construídos em unidades chamadas disciplinas que muitas vezes são completamente descorrelacionadas e não tem nenhuma disciplina capaz de fazer pontes ligando essas disciplinas umas às outras. Eu acho que arte, o esporte e outras, vários outros componentes curriculares têm essa função de integrar tudo aquilo não é? Se tivéssemos aqui grupos que estudassem mais a construção de currículos, talvez a gente encontrasse mais essas necessidades de construir essas pontes, pra que a gente tivesse uma formação mais completa... (Joabson Nogueira de Carvalho)

Outro indício da baixa classificação do ensino de Artes encontra-se na integração, em um mesmo componente curricular, de várias modalidades ou linguagens artísticas, apesar de teoricamente os documentos normativos se posicionarem contrários à prática pedagógica da polivalência. Os referidos documentos apresentam um único componente curricular, no cotidiano da escola com carga horária reduzida a duas horas semanais, que engloba quatro ou cinco modalidades artísticas, se adicionarmos a modalidade de audiovisual. Individualmente essas linguagens artísticas são extremamente complexas e agrupadas em um único componente curricular denuncia sua fraca “classificação e consequentemente seu fraco isolamento: Inversamente, se o isolamento é fraco, as identidades são mais generalizadas, as fronteiras são reduzidas e as práticas são menos valorizadas intrinsecamente” (BERNSTEIN, 1996, p. 140)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Estamos discutindo a realidade do IFPB, campus de João Pessoa, mas acho importante relatar um exemplo de um fraco enquadramento do ensino de Artes no próprio curso de doutorado que frequentamos, resultado do convênio estabelecido entre o IFPB e o PPGCS/UFCG: ocorreu em uma aula, sobre a Escola de Frankfurt. O professor comentava sobre cultura e trouxe para ilustrar a aula reproduções de uma obra de Andy Warhol, denominada *Latas de Sopa Campbell*. A grande maioria da turma desconhecia a obra, a técnica utilizada, a estética, o estilo, o autor, e o período histórico em que foi elaborada, esboçando reações entre rejeições hostis, gozações, descaso, ironia e menosprezo, as quais dificilmente seriam esboçadas diante de fórmulas matemáticas, por exemplo. Provavelmente as reações seriam outras, a atenção, a concentração, o interesse e o esforço para entender tal recurso didático seriam despendidos de outra forma. O problema de não entendê-lo não residiria na fórmula matemática, mas no aluno, no ouvinte.

**Pontos que indicam o aspecto paratópico do Ensino de Arte e de suas atividades no espaço escolar:**

- Ausência de infraestrutura nas escolas públicas para a área (BARBOSA 1998, 2010)
- Textos oficiais normativos (Leis, pareceres, diretrizes, resoluções) bem elaborados que não atendem à realidade cotidiana (PENNA, 2000, 2001; CHARLOT, 2013)
- Tendência oficial e histórica, em nosso país, de ensino pragmático com ênfase para atividades relacionadas à indústria e ao comércio (FUSARI; FERRAZ, 2010; DUARTE, 1988; PORCHER, 1982).
- A baixa classificação e baixo enquadramento (BERNSTEIN, 1996).

Neste primeiro capítulo discuto o histórico do ensino de Artes no Brasil, seus referenciais normativos – PCNs, PCNEM, DCNs – e sobre os aspectos paratópicos, que se refletem na construção dos papéis que lhe são atribuídos de integração e mediação interdisciplinar. Apresento também o conceito de classificação e enquadramento de Bernstein (1996), a partir do que depreendemos que o ensino de Artes se insere nos espaços de marginalização no espaço escolar considerado. No próximo capítulo delimito alguns marcos da pesquisa sobre o lugar da arte nos processos de escolarização nos diversos níveis e apresento as inspirações teóricas que balizaram nossa análise.

## CAPÍTULO II

### A SOCIOHISTORIOGRAFIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS

Poetas niversitário, Poetas de Cademia,  
De rico vocabularo Cheio de mitologia;  
Se a gente canta o que pensa, Eu quero pedir licença,  
Pois mesmo sem português Neste livrinho apresento  
O prazê e o sofrimento De um poeta camponês.  
(Patativa do Assaré, 2002, p. 17)

Neste capítulo apresento a sociohistoriografia do currículo e das disciplinas a partir de seus representantes britânicos, franceses e espanhóis e especifico os conceitos por eles propostos. Em seguida discuto distinções e estigmas entre saberes na área artística e científica, com o objetivo de expor o espaço escolar e o currículo como um campo de lutas e de reprodução de aspectos observados no macroespaço social envolvente.

## 2.1. A sociohistoriografia das disciplinas e dos currículos

A sociohistoriografia se encontra em um ambiente híbrido, de fronteiras abertas intercambiáveis, no qual noções de ‘história’ e ‘currículo’ são colocados em mútua presença, o que produz o escrutínio das relações entre ‘conhecimento’ e ‘poder’.

Neste capítulo amplio a compreensão sobre essas noções que vêm circulando e se hibridizando nos escritos atuais sobre campos disciplinares e currículo. Dialogamos com vertentes teórico-metodológicas, que têm sido referência na área da História das disciplinas e do currículo, tanto no Brasil quanto em nível internacional.

A História do Currículo se constitui *entre e com* outras áreas do conhecimento, adquirindo um caráter multidisciplinar, colocando em relação áreas como a Sociologia da Educação, a História Cultural e Social:

Uma grande parte dos estudos mais importantes sobre o currículo como construção social teve lugar nos anos 1960 e no início dos anos 1970. Tratou-se de um período de mudança e de instabilidade em todo mundo ocidental, particularmente no mundo da educação, em geral, e no mundo do currículo, em especial. Nessa altura, o desabrochar da investigação curricular numa abordagem crítica foi encorajador e sintomático. O aparecimento de um campo de estudos sobre *o currículo como construção social* constitui uma realidade nova e de grande significado. (GOODSON, 1997, p. 18)

Seguindo questionamentos de Chervel (1990), formulei perguntas norteadoras sobre a hierarquia das disciplinas e nela o lugar no qual se localiza o ensino de Artes no espaço escolar formal, implicando em um conjunto de preocupações que podem ser assim listadas: (1) Qual a significação e função social do conhecimento das disciplinas escolares? (2) A história das diferentes disciplinas apresentam semelhanças? (3) A análise sociológica permite extrair linhas gerais de funcionamento de campos escolares nos quais um ou vários modelos disciplinares ganham hegemonia? (4) Todas as aprendizagens são disciplinarizáveis? (5) Existe um ‘modelo ideal’ de disciplina, que todas as outras devem seguir?

Para retomar e ampliar o leque de perguntas apresentadas anteriormente, faço uma breve revisão da historiografia inglesa, francesa e espanhola sobre as disciplinas e sua relação no espaço escolar, introduzida e desenvolvida no Brasil, com base na tradução de algumas das obras dos autores de cada um dos contextos nacionais citados, e coloco o debate à luz da noção de *campo*, como formulada por Bourdieu (2004b). Em seguida, trago algumas contribuições teóricas pautadas pela história das disciplinas escolares no Brasil e reflito sobre o lugar das referidas ao ensino de Artes no espaço escolar brasileiro.

## A sociohistoriografia britânica das disciplinas

Apresento as noções desses autores, buscando trazê-los para um debate que se aproxime da nossa realidade, compreendendo que ao estudar o currículo a partir da perspectiva sociohistoriográfica se faz necessário conectar os espaços internos e externos em um contexto cultural mais amplo, estabelecendo conexões entre o microespaço e as estruturas sociais, como sugere Goodson (1997, p. 29), nos seguintes termos: “os assuntos internos e as relações externas das mudanças curriculares devem ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional”.

A preocupação com a História do Currículo, a reflexão sobre o campo das disciplinas escolares constitui uma área de estudos configurada a partir dos anos de 1970, revelando que estudos sociohistóricos no campo são relativamente recentes. Só no final da década de 1980 estudos começam a ser desenvolvidos por sociólogos e curriculistas ingleses, sobretudo na Grã-Bretanha, aqui representados por Ivor F. Goodson, sob a inspiração da *nova sociologia da educação* inglesa e dos chamados *estudos do currículo*, e historiadores franceses, dentre os quais destacamos André Chervel (1990) e Dominique Julia (2000), seguindo também a tendência da *história cultural*, no que se refere à história da *cultura escolar*.

Goodson é um dos principais autores do campo da sociohistoriografia das disciplinas na Inglaterra. Ele destaca que, já em 1909 – no contexto de uma reflexão objetivista sobre o espaço escolar e na literatura sobre os aspectos políticos e institucionais ou nas teorias e ideias pedagógicas anglo-saxônicas –, era possível encontrar uma preocupação dos historiadores e cientistas sociais com as origens do ensino de disciplinas modernas, e sobre as dinâmicas sociais que configuraram os currículos nos diversos níveis educacionais (GOODSON, 1995).

No entanto, essa preocupação remota cai no esquecimento, voltando à cena somente nos anos de 1960 e, sobretudo os de 1970 quando, no emergente campo da sociologia do currículo – e não a partir da história da educação –, retorna a necessidade de se construir um estudo sociohistórico das disciplinas escolares e, dentro dele, das *comunidades ou associações de matérias* e das redes de comunicação de quem integra estas comunidades (WATSON, 2009).

O estudo histórico do currículo e, com ele, o das disciplinas, seria gerado no contexto do auge dos chamados *Curriculum Studies* que teria lugar nos anos de 1980 nos países anglo-saxões. Em 1981, aconteceu, em Oxford, o Congresso Anual da Nova Sociologia da Educação Britânica, no qual se pautou especificamente as práticas curriculares ou as políticas de



currículos inglesas (VINÃO, 2008). Outro congresso ocorreria, em 1982, na referida cidade, com o tema *Disciplinas escolares: histórias e etnografias*.

Os estudos de Goodson (*idem*) sobre a hierarquização e sistemas de legitimação de disciplinas no espaço escolar foram influenciados pela nova sociologia da educação inglesa, assimilada “após sua passagem no Instituto de Educação londrino, junto a Daves, Young e Bernstein”. Essa nova corrente crítica centrava sua atenção em três áreas preferenciais de investigação: a natureza do conhecimento curricular na aula, quer dizer, como se organiza no dia-a-dia a interação professor-aluno; os elementos objetivos e subjetivos que bloqueiam a inovação curricular; e a história das disciplinas escolares (GOODSON, 1997 p. 125).

A posição de Goodson (*idem*) situava-se na recusa da linha adotada pelos estudos curriculares que ele denominava teórico-rationais ou científicos, centrados na determinação dos objetivos ou do ‘dever ser’ do ensino. Opunha-se aos partidários de análises das ‘práticas curriculares virtuosas’ na sala da aula, com finalidades ‘melhorísticas’, reformadoras e definidas como inovadoras:

Somos críticos em relação à abordagem “revisionista”, porque, como “principal corrente” da história da educação, ela se concentra nos contextos político e administrativo de escolarização e permanece “externa” à escola. Nós, ao contrário, preocupamo-nos em penetrar nos padrões “internos” de escolarização, da mesma forma que os estudos históricos desempenham papel importante no desafio e informação sobre as teorias dos currículos. (GOODSON, 1995, p. 118)

Goodson (*idem*) propunha um modo social e historicamente construcionista de examinar o currículo, centrado em uma combinação entre os estudos da sociologia do campo das disciplinas, no conceito de comunidade de disciplinas e em uma história dialética da educação e das práticas curriculares.

Assim como no nosso caso, Goodson (2000) escreveu sobre os currículos e as disciplinas no espaço escolar a partir das experiências como professor do Ensino Secundário, equivalente ao Ensino Médio no Brasil, colocado em situações de tensão ao tentar aproximar o currículo e as disciplinas dos interesses e experiências dos alunos atendidos.

Ele examinou o percurso histórico e social ocupando-se com a constituição de duas disciplinas nos currículos escolares britânicos, os Estudos Ambientais, e Estudos Comunitários Urbanos e Rurais e em 1983, Goodson publicaria seu primeiro livro sobre o tema, analisando a história da educação em biologia e ciências na Grã Bretanha. Em suas pesquisas, percebeu que algumas disciplinas escolares tinham *muito êxito com a maioria dos*

*alunos*. Mas quando se tratava de realizar avaliações para a continuidade de seu oferecimento, disseram-lhe que *essas não são matérias propriamente ditas*, o que indicava que não gozavam do *status* de matérias acadêmicas que eram.

Isso lhe levou a perguntar: se essas matérias escolares não são consideradas no senso estrito *educação*, para que estão aí? A que propósito sociopolítico servem as outras matérias/disciplinas? Com certeza servem para que alguns triunfem e muitos fracassem (GOODSON, 2000). Sua experiência apontou para a existência de *regularidades institucionalizadas [...] em forma de disciplinas com diferentes níveis de reconhecimento* cuja existência explicava a resistência à mudança e o predomínio de formas tradicionais de currículo. Isso o levou a centrar suas investigações nas disciplinas escolares como “algo não dado, mas como algo construído, como um produto social e histórico” (GOODSON, 1995, p. 37).

### **A sociohistoriografia francesa das disciplinas e do currículo**

Somente a partir da década de 1970, a sociohistoriografia educativa francesa surge, possibilitando a transformação das disciplinas e dos currículos em objeto de pesquisa. Vinão (2008) assinala várias razões, relacionadas entre si, dessa abordagem:

(a) a necessidade de análise das mudanças curriculares experimentadas no ensino secundário na França desde meados do século XIX, e especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, como consequência da mudança do bacharelado tradicional para o ensino secundário universal que emerge no último quartel do século mencionado: “Essas mudanças têm sido a origem de fortes debates acerca do declive das humanidades clássicas nesse nível educativo, do maior peso das matérias científicas e do papel formativo e peso das diferentes disciplinas” (VINÃO, 2008, p. 187);

(b) Uma maior preocupação entre os docentes, ou comunidades disciplinares, pela história do ensino de sua disciplina escolar ou matéria. Fato que também influenciou a elaboração dessa tese;

(c) Uma crescente consciência dentro deste campo, da necessidade de remediar essa demanda como práticas cotidianas, funcionamento interno da escola e as “competências realmente alcançadas pelos alunos e sua relação com os textos normativos que fixam os objetivos e o programa de uma determinada aula” (JULIA, 2000, p. 46);

(d) o caráter estatal ou público do *Service d’Histoire de l’Education* (Serviço de História da Educação), algo que não foi pensado no mundo anglo-saxônico, no ibérico, ou no caso brasileiro, já que nesses países não existe um organismo estatal ou público similar; e

(e) O desenvolvimento recente da sociohistoriografia cultural e nela o interesse pela análise da cultura escolar.

Dentre os pesquisadores do campo aqui focalizado na França destaca-se Dominique Julia, com suas investigações do campo das disciplinas escolares na Europa, mais especificamente do século XVI ao XVIII, focalizando as humanidades, e o que ele denomina de ‘saberes elementares’ – a leitura, a catequese ou doutrina cristã. Julia (2000, p. 49) nos adverte para evitar reduzir a sociohistória de uma disciplina à análise dos conteúdos ensinados, dos manuais utilizados em seu ensino, sugerindo que se enfatizem suas relações com as outras disciplinas e sua posição no campo das disciplinas e atividades oferecidas no espaço escolar, bem como a sociogênese de cada ramo de saber como *disciplinas*.

As investigações de Chervel (1990) referem-se aos séculos XIX e XX, concentrando-se nos estudos das disciplinas escolares e estabelecendo uma comunicação entre o ensino elementar, literários e linguístico do Francês.

Chevel (*idem*) faz uma análise comparativa do currículo prescrito e do currículo real, através da focalização dos modos de apropriação pelos alunos de ambos, e dos modos de seleção do professorado. Ele investiga o aspecto formalizado e praticado das disciplinas escolares a partir de um contexto macrossocial e analisa as tradições e continuidades, como também, os conteúdos e exercícios, as causas e os modos das transformações de um saber em objeto de ensino escolar reconhecido.

### **A sociohistoriografia espanhola das disciplinas e do currículo**

Na Espanha, só em 1990 começaram a se realizar pesquisas mais elaboradas e com uma visão mais completa, com um certo atraso, comparando-se à Inglaterra e França e “após a tradução e recepção das obras dos autores Goodson, Julia e Chervel” (VINÃO, 2008, p. 191).

O desenvolvimento das disciplinas escolares, na Espanha, se encontra, uma boa parte, dentro dos estudos sobre a história dos manuais escolares. No início dos anos 1990 desenvolveu-se um projeto ambiciosos denominado MANES, sua origem encontra-se no Departamento de Historia de La Educación Y Educación Comparada da Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED).

O projeto MANES possui o propósito de reunir, catalogar e estudar os manuais escolares publicados na Espanha desde as “cortes de Cádiz” até 1990. Consta entre os seus objetivos: elaborar um censo dos livros de educação primária e secundária, publicados nos séculos XIX e XX; recolher e analisar as normas legais sobre os livros de texto, livros

aprovados, planos de estudo, questionários e programas de matérias. Como também examinar as políticas públicas educativas e as editoras escolares (VINÃO, 2008).

Em 1991, forma-se o grupo ‘FEDICARIA’, constituído, “por professores do ensino primário, secundário e superior do âmbito das Ciências Sociais (Geografia e História) e sua didática, com os objetivos interligados de: elaborar materiais didáticos, desenvolver pesquisas no campo da didática das Ciências Sociais, a história social da escola e o currículo e a formação de professores (...)” (VINÃO, 2008, 193).

Ocorre também o projeto ‘Nebraska’, em cujo âmbito se destaca o grupo ‘Asklepios’, que elabora conceitos e categorias sobre a história das disciplinas escolares, a partir de uma ampla diversidade de influências teóricas: “que vão desde a sociologia crítica da educação e do currículo britânico (em especial Bernstein), francês (Bourdieu) ou espanhol (Lerena Valera), até Nietzsche e Foucault, passando pela história social do currículo (Goodson), a pedagogia crítica americana (Popkewitz, Apple, Giroux) e personagens marginais, a exemplo de Walter Benjamin” (VINÃO, 2008, p. 194). Eles examinam conceitos como noção de código disciplinar de Bernstein e de ‘campo profissional’ e *habitus*, de Bourdieu:

O primeiro conduz ao estudo das comunidades disciplinares e de profissionais docentes, a sua organização em corpos normatizados e hierarquizados em distintas categorias e tarefas e a formação de “colégios invisíveis” ou subculturas. O segundo, “aos processos de interiorização – frequentemente inconscientes –, por quem integra um campo disciplinar”, das tradições e rotinas socialmente constituídas como algo “natural” e inquestionável. (VINÃO, 2008, p. 196)

Segundo Vinão (2008), na atualidade do contexto espanhol destacam-se, entre outros, os trabalhos de Alberto Luís Gómez e Jesús Romero Morante e de um dos participantes do projeto Nebraska, Raimundo Cuesta. Para os autores do grupo Nebraska as disciplinas escolares são construções históricas e sociais, devendo ser estudadas em sua capacidade constante de se refazerem a partir da prática cotidiana e do movimento na interação entre professores, alunos e mercado. Nesse sentido, o projeto Nebraska estuda as:

Formas escolares dominantes do ontem e hoje”; a escola das sociedades capitalistas, analisando a “sócio-gênese de três de seus componentes mais substanciais e expressivos”: o conhecimento que ali se produz (as disciplinas escolares); as práticas pedagógicas que ali se executam (as pedagogias duras e brandas); e os sujeitos profissionais que possuem, vivem e falam sobre suas práticas (os docentes). (CUESTA *et al.*, 2007, p. 195, *apud* VINÃO, 2008, p. 196)

Nos Estados Unidos, surge o movimento reconceptualista do currículo que repercutiu a partir do lançamento de livros “de diversos autores, sobre a história da educação científica, tecnológica e matemática”, (VINÃO, 2008, p. 178). Um dos expoentes é Thomas Popkewitz (1994; 2001) que a partir dos anos 1990, integra esse movimento que faz releitura e ressignificação das teorias educacionais críticas:

As argumentações teóricas deste autor estão inseridas na perspectiva educacional crítica, de vertente neomarxista, embora seus escritos mais atuais – a partir dos anos noventa – sinalizem aproximações com perspectivas da teoria social contemporânea, seguindo uma tendência internacional do campo do currículo. (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 258)

Nessa pedagogia crítica de orientação política, subcampos preocupados com o que acontecia no interior dos campos escolares emergem a partir de reformas educativas nacionais.

## 2.2. O debate sobre o Currículo

O currículo é uma produção social e histórica, negociada e reproduzida pela articulação de amplas áreas e níveis. É o que argumenta Goodson (1997, p. 18), nos seguintes termos:

Quando se aceita que o currículo é uma fonte essencial para o estudo histórico, surgem uma série de novos problemas, pois ‘o currículo’ é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se num certo sentido, de um conceito ‘escorregadio’, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais. É por isso que se torna tão problemático determinar as bases em que se assenta o nosso trabalho.

Goodson (*idem*) possui uma visão crítica do currículo. Por sua lente teórica: “a seleção, organização e distribuição do conhecimento atendem às demandas do controle social e, portanto, às da reprodução do *status quo*” (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 259). Nas palavras do autor: “como qualquer outra produção social, o currículo constitui um campo de toda sorte de estratagemas, interesses e relações de dominação” (GOODSON, 1995, p.17).

Dialeticamente, esse mesmo currículo “poderia produzir a transformação da realidade, especialmente quanto ao acesso desigual ao conhecimento entre classes sociais distintas” (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 259).

Para Goodson (1997, p. 29) “o estudo curricular tanto pode focar aspectos de estabilidade e conservação como aspectos de conflito e mudança”. Ele descreve que o currículo possui ao mesmo tempo, uma disposição conflitiva, revelada no embate entre sua formalidade, oficialidade e o currículo como atividade prática em sala de aula e nos outros espaços de escolarização, o que tem sido denominado na literatura sobre o tema de ‘currículo oculto’, definido por Silva (2000, p. 27), “como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, porém, são implicitamente ‘ensinados’ por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”.

Sob a palavra ‘currículo’,

identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...(...) Ao atribuir essa condição “linguajeira” a um currículo, dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos. Um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, relações, valores, modos de ser sujeito. (CORAZZA, 2001, pp. 9-10)

Apropriando-me dessa reflexão para o objeto de pesquisa aqui focalizado, cabe dizer que as produções artísticas na escola são atividades que se encontram, recorrentemente, no espaço do extracurricular, do extraclasse, às vezes como projeto de extensão, ou em espaços indeterminados, de modo frequente impropriamente denominados de interdisciplinares, transdisciplinares. Outras vezes no espaço liminar dos ‘temas transversais’.

Goodson (1995) chama a atenção para o fato de que fatores do macros espaço em que as escolas operam pesam sobre o *status* que o ensino de Artes obtém na escolarização formal. Para ele, os casos das disciplinas paratópicas, a exemplo da arte, da educação física, da religião, dependendo do contexto escolar considerado frequentemente são entendidos sem levar em consideração “o que pesa como currículo e sobre a forma como estas e outras áreas potencialmente curriculares se tornam simplesmente algo ‘extra’” (GOODSON, 1995, p. 23).

No caso estudado nesta tese, o currículo não comporta a atividade, a prática, a produção artística no espaço formativo formal. Daí acontecerem em contraturnos, em horários diferentes dos ocupados pelas disciplinas ‘teóricas’. Vejamos como isso aparece na fala de um dos nossos entrevistados, o professor João Batista:

Isso eu observava muito. É como se o aluno ou o professor de arte furtasse do aluno o tempo das suas atividades. Então, não é que fosse uma atividade clandestina, tá? Mas ela era uma atividade que apesar de ser considerada como dentro da formação, da normalidade curricular, mas naturalmente se requeria por dedicação, mais tempo do que aquele gasto no espaço formal. Você, por exemplo, se queria formar um grupo de teatro, tinha que... vai ter que ter aula, vai ter que ter ensaio, peça e outras... era outros espaços. Então, quando eu usei a expressão furtiva é como se eu tivesse... ou o professor, o aluno tivesse furtando, no sentido afetivo, tirando tempo do aluno das atividades mais formais para aquelas atividades que também eram de formação, mas que requeriam um tempo maior de dedicação, de concentração... é assim. É... quanto à função na educação formal, uma coisa é quando alguém faz um curso específico de arte. Outra coisa é ver a arte como uma disciplina que faz parte de um contexto curricular, não é?

A expressão utilizada – ‘furtar’ – é muito denotativa da visão que se constrói em relação às atividades artísticas no campo escolar do IFPB- campus de João Pessoa. Ela expressa um misto de classificação desvalorativa e de acusação em relação ao que os professores ‘fazem’, apontando para o caráter paratópico do ensino e da produção artística no espaço escolar formativo considerado.

No cotidiano escolar os professores/as desse país realizam diversas atividades que não são computadas nem reconhecidas pelas instituições que elaboram as leis. Essas referidas atividades e seus proponentes docentes tornam-se invisíveis, principalmente no ensino básico. No ensino superior eles se encontram em suas respectivas áreas de conhecimento, nos cursos. No IFPB, o fortalecimento das áreas técnicas também se encontra relacionado aos seus cursos específicos.

Estabelece-se a relação já exposta por diversos teóricos, sobre o trabalho intelectual possuidor de *status quo* e geralmente destinado às classes que detém o poder, e o trabalho manual, prático, desprovido de *glamour* e destinado às classes privadas de recursos financeiros, ou seja, a classe trabalhadora:

No processo para favorecer a “cabeça mais do que as mãos”, novos padrões de diferenciação e exame começaram a surgir na escolarização secundária inglesa na metade do século XIX. Na década de 1850, a escolarização estabeleceu vínculos com as universidades através da criação dos primeiros conselhos de exame. Estava aí uma resposta estrutural aos privilégios das classes superiores e ao seu conhecimento abstrato aliado à cabeça. Naturalmente, as universidades destinavam-se a “mentes refinadas” e desenvolviam currículos para “treinar a mente”. Estavam inequivocamente reservadas à “cabeça mais do que as mãos”. O “treinamento da mente” era, sem dúvida, exclusividade delas. (GOODSON, 1995, p. 88)

Nas décadas de 1960 e 1970, Blyth (1967) e Layton (1973) publicariam trabalhos cujas análises e considerações alimentaram a contribuição de Goodson. Este descreve como exemplo histórico da construção do currículo um trecho do livro *Science for the People*, de David Layton (1973), o qual se refere ao princípio da disciplina escolar denominada “ciência de coisas comuns” relacionada com “as experiências dos alunos sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia-a-dia formavam a base das suas pesquisas de ciência escolar” (GOODSON, 1995, p. 25).

A disciplina escolar ‘ciência’ retornou ao currículo após vinte anos, como uma versão de ‘ciência pura, de laboratório, abstrata’. A experiência descrita acima de “ciência de coisas comuns” foi excluída do currículo após o relatório do presidente da referida associação, Lord Wrottesley, concluir como citado abaixo:

(...) mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele uma história de pobreza, com suas consequências... Mas ele deu resposta tão lúcida e inteligente, que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior. (...) Situação nociva e perversa seria esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima delas. (HODSON, 1987, pp. 36-37, *apud* GOODSON, 1995, p. 26)

A discussão de Goodson (1995) quanto ao currículo prescritivo, considerado, pelo autor, como ‘tradicional’, nos remete a algumas regras, normas e conteúdos eleitos aparentemente de forma neutra e o mais racional possível, obscurecendo conflitos longos, contínuos e históricos. Ele menciona como exemplo, além do acima citado, os conteúdos do ensino escolar de Música, os quais predominantemente se encontram limitados à música dita “erudita”, “clássica”, “instrumental”, estabelecendo parâmetros, orientação pedagógica e prioridades distantes da realidade do aluno:

Assim, na elaboração dos conteúdos do ensino de Música, o conflito entre música erudita e música popular resultou numa nítida vitória da primeira. Temos *insights* de um conflito não apenas sobre os aspectos intrínsecos do currículo, mas também sobre os seus objetivos e potencialidades. Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o que é popular é não somente ignorado, mas decididamente desvalorizado? Será que é aconselhável analisar uma prática de sala de aula sem considerar esta anterior batalha crítica sobre definição e construção do currículo, dos conteúdos? Se a investigação se limita à imediata realização de



conhecimento sobre matéria escolar, será que não há perigo, grave, de se provocar uma miopia que, atingindo a visão sobre os alunos de uma sala, inevitavelmente confunda e mistifique um componente fundamental na complexidade da vida escolar? (GOODSON, 1995, p. 110)

Sobre esse tema diz Bourdieu: “a existência de *obras consagradas* e de todo um sistema de regras que define a abordagem sacramental supõe uma instituição cuja função não seja apenas de transmissão e de difusão, mas também de *legitimação*” (BOURDIEU, 1996, p.130). Como instâncias de legitimação, os cânones nas diversas áreas de conhecimento e artísticas é imposto através de escolas, universidades, jornais, salões, galerias e mídia em geral.

Como em outras realidades do mundo capitalista, indivíduos da classe dominante possuem capital cultural que os inclinam a gostos estéticos distintivos, os quais variam, evidentemente, ao longo do tempo e do espaço. O ato distintivo de ter aulas de piano e violinos, ou obtê-los no interior das residências foram atos distintivos até meados do século XX, nas camadas privilegiadas da população.

No caso do curso ETIM de música no IFPB, Campus de João Pessoa, quando a comissão, formada pelos professores de arte, planejava o curso, as discussões foram direcionadas para constituí-lo com um currículo que contemplava os gêneros popular e erudito. Contudo, quando os professores com formação universitária foram admitidos ao IFPB, privilegiaram o segundo, primeiro no currículo enquanto prática, e logo depois, reformularam o projeto, distanciando-o do primeiro gênero citado instituindo, inclusive um novo processo seletivo, incluindo além da prova teórica, uma prova específica de instrumento.

Citarei mais um exemplo que ilustra as atividades hierárquicas dentro do próprio campo artístico, com um comentário ocorrido na sala de aula do quarto ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio – ETIM do curso de Música do Campus João Pessoa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPB. Ao adentrar a sala percebi que ocorriam comentários desmerecedores a um aluno que tocava percussão em um terreiro de umbanda. Ele tentava argumentar dizendo que tocar em um bar ou em uma orquestra era digno independentemente do local. A maioria da turma discordava dizendo que um instrumentista que “se passa” a tocar em um terreiro “é inferior e menos qualificado”, enquanto músico, diferentemente de quem toca em uma orquestra.

O currículo escrito estabelece normas básicas, indicações, aspirações e intenções e servem para avaliar a escolarização e os docentes, essas normas básicas se relacionam e

definem a alocação de recursos financeiros. Sobre essa característica do currículo, Goodson, (1995, p. 19) argumenta:

Dentro da perspectiva sociohistoricista podemos entender algo da extensão de debates e conflitos que provavelmente envolvam a palavra currículo. Em certo sentido, a promoção do conceito de “currículo como fato” responde pela priorização do “estabelecimento” intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o “currículo como prática” dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa. (GOODSON, 1995, p. 19)

O currículo escrito é um testemunho visível, público, estabelecido. É uma fonte documental, um plano de rota, um mapa, um curso a ser seguido ou apresentado, um roteiro oficial que estrutura a escolarização. A análise que Goodson (1995) propõe coloca como variáveis determinantes da construção dos currículos os *quanta* de poder relativos à classe social, à cultura dominante, possuindo uma perspectiva marcadamente crítica. Para esse autor, o currículo está

(...) longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de fato, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões e interesses individuais e coletivos. (GOODSON, 1997, p. 27)

Goodson compreende que as reformas curriculares “nem sempre significam mudança ou avanço para algo que é melhor em relação ao passado. Elas podem provocar maior ou menor abertura à diversidade, às culturas e subculturas. Tudo depende das circunstâncias históricas nas quais elas são realizadas” (JAEHN & FERREIRA, 2012, p.261).

Nessa mesma direção, para Popkewitz (2008, p.174),

o currículo é o estabelecimento provisório, sócio-histórico, de como os indivíduos em formação tornarão o mundo inteligível. São esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo e constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. O currículo pode ser visto como uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através das quais a razão e a individualidade são construídas, um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e autorreflexão. (POPKEWITZ, 2008, p. 194)

Para esse autor, o currículo atua como mecanismo de “regulação social” - efeitos produzidos pelo conhecimento público e pessoal que se fundem, disciplinando escolhas e possibilidades suscitando efeitos e ações, independentemente de serem positivos ou negativos (JAEHN & FERREIRA, 2012). Esse processo produz identidades de gênero, de classe social, de étnica *etc.* e esses conhecimentos são incorporados, naturalizados, embora sejam construídos a partir de discursos especializados que modelam a nossa participação como indivíduos na sociedade.

O conceito de regulação aproxima-se ao conceito de *habitus*, de Bourdieu, enfatizando a dimensão do aprendizado trajectorial, que sofre a determinação dos currículos escolares e, por analogia, dos currículos informais nos quais os indivíduos são forjados:

O *habitus* é o resultado de aprendizagens vitais que produzem nas pessoas inclinações, disposições para pensar, perceber, sentir, expressar-se e agir, as quais têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção. (BOURDIEU, 2009, p. 91)

Uma das utilidades da noção de *habitus* é explicar uma certa unidade de estilos e gostos partilhados por indivíduos que ocupam dados pontos proximais no espaço social. Pelo *habitus* conectam-se as práticas individuais e do grupo, definidas em uma relação dialética entre a situação objetiva e as subjetividades que lhe correspondem, moldadas através das trajetórias dos indivíduos: “em poucas palavras, enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história” (ORTIZ, 1983, p.76).

Os *habitus*es primários familiares e secundários – escolares, profissionais, corporativos, eclesiásticos, e outros correspondentes a miríade de grupos dos quais se pode participar, são diferentes e diferenciadores, realizam diferenciações e distinções. São esquemas práticos de hierarquização, de classificação e de divisões, gostos, normas, regras, práticas, formas de ser, de se portar e de estar na sociedade ou grupo social. Essas formas diferem dependendo do lugar social em que o indivíduo se encontra e no qual atua. Em termos da discussão aqui pretendida, é interessante pensar como o *habitus* escolar do IFPB é marcado por elementos tais como as clivagens do ensino técnico-profissionalizante, fundamentais na história institucional. Elas, de certo modo, produzem o campo escolar institucional, os currículos e, neles, os sistemas de classificação e hierarquização das disciplinas.

Goodson (1995) propõe que para se entender a hierarquização das disciplinas é importante fazer a história dos currículos, considerando seus determinantes macrossociais;

Popkewitz (2008) propõe que se estudem os processos de normalização do espaço escolar, pensando sua contribuição em termos de regulação social.

Jaehn & Ferreira (2012, p.269) comentam as duas contribuições, nos seguintes termos:

Trata-se, portanto, de duas lentes teóricas que informam diferentes formas da relação entre o conhecimento e poder. (...). Para o primeiro, a “forma curricular” é a expressão das relações entre conhecimento e poder que produz controle social a partir de uma noção global de controle; para o segundo, o currículo constitui regulação social porque mobiliza os elementos ativos de poder presentes em cada um/a, que são disciplinados e produzidos social e historicamente.

Essas disposições teóricas com leituras diferenciadas sobre as mudanças históricas do currículo podem ser observadas como contraditórias ou complementares.

### **Currículo prescrito**

Goodson (1995) dá prioridade na análise do currículo e das disciplinas escolares, ao currículo prescrito, escrito ou preativo, quer dizer, a um elemento em princípio externo aos atores envolvidos no espaço escolar. Esse autor entende não somente as prescrições escritas emanadas de órgãos políticos e administrativos, como também os livros-textos, os guias, os programas, os planos nacionais de Educação e os planos executados nas realidades das escolas, aos quais os professores e estudantes devem se adequar. Ele propõe a abordagem desse caráter de construção estrutural dos currículos nos níveis dos órgãos administrativos da Educação ligados aos governo central e às burocracias governamentais, bem como nas instituições docentes, nos departamentos e áreas disciplinares, o que se reflete nos planejamentos e planos de aulas que os professores preparam e executam (GOODSON, 2003). O referido autor comenta sobre a relação entre o currículo prescrito e o currículo praticado:

O que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (GOODSON, 1995, p. 78)

Para entender as hierarquizações, os *quanta* de reconhecimento institucional e prático das disciplinas trata-se de verificar em que medida o currículo prescrito e legitimado pelas

estruturas de plausibilização socialmente mobilizadas condiciona e limita a ação dos atores envolvidos nas dinâmicas que compõem o cotidiano das escolas, quer considerando o espaço das aulas, quer considerando o espaço extra-aulas.

Cada espaço escolar agencia a hegemonização de concepções do grau de importância das disciplinas, de seu papel nos processos formativos dos indivíduos, sendo essas informadas pelas injunções institucionalmente vitoriosas e pelos vetores ativados pela sociedade/cultura envolvente, bem como pelas demandas do mercado. Os currículos e as hierarquizações formais e informais das disciplinas que o compõem,

foram basicamente inventados para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade, bem como uma resposta dos sistemas de escolarização às demandas sociais e do mercado. (GOODSON, 2007, p. 243)

Esse comentário acima citado pode ajudar a compreender a argumentação dos professores que defendem o valor inquestionável das disciplinas clássicas e a desvalorização simbólica e prática das consideradas ‘supérfuas’ ou ‘secundárias’, bem como a resistência, os comentários desqualificadores e a oposição de muitos professores, coordenadores e gestores quando da implantação do curso PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – no IFPB. Estudos sobre as cotas públicas e raciais estão sendo elaboradas para nos esclarecer sobre essa modalidade, porém, mesmo com menos resistência, a discriminação ocorre cotidianamente em referência a essa modalidade dentro do IFPB, denunciando a exclusão a partir de uma leitura que privilegia o currículo prescritivo e se fundamenta na alegação da insuficiência do ‘capital cultural’ dos discentes dessa modalidade de ensino.

Goodson (2007, p. 242) propõe pensarmos o currículo “como um modo de ativação das narrativas identitárias institucionais e individuais socialmente desejadas”. Essa ideia nos permite pensar o currículo – e a hierarquização entre as disciplinas dele resultante – como um campo de lutas pela definição do institucionalmente e socialmente desejável. Para pensar nessa direção considero importante trazer a noção bourdieusiana de ‘campo’, segundo a qual a vida social pode ser compreendida como o resultado dinâmico da superposição de microcosmos sociais, da constituição de redes de relações complementares e contraditórias, em torno de interesses específicos os mais diversos, os quais constituiriam os capitais neles valorizados e disputados (BOURDIEU, 1996).

Em cada campo, os agentes ocupam posições estruturalmente definidas, a partir das quais travam lutas concorrenciais. Bourdieu, (1996) enumera um conjunto de campos variados: artístico, intelectual ou científico, político, da moda, jurídico, administrativo, cada um caracterizando espaços de lutas específicos (BOURDIEU, 1996). Nesse sentido, o campo funciona de modo análogo a um campo magnético. Nas palavras do autor:

Da mesma maneira que o campo magnético, [os campos] constituem sistemas de linhas de forças: isto é, os agentes ou sistemas de agentes que os compõem podem ser descritos como forças que se dispendo, opondo e compondo, lhe conferem sua estrutura específica num dado momento do tempo. (BOURDIEU, 1996, p.105)

Os campos sociais são campos de forças, espaços de luta para transformar ou conservar os modos de estruturação das posições neles estabelecidas. Os que ocupam posições dominantes no campo lutam para preservá-las, usando estratégias e práticas de conservação ou de estabelecimento de ortodoxias; os que ocupam posições dominadas na estrutura do campo lutam para sua transformação, usando estratégias de subversão ao estabelecido no campo, buscando o descrédito dos detentores do capital legítimo, utilizando as armas da audácia, da ousadia, delineando ações *heterodoxas* e ou *heréticas*. Nas palavras de Bourdieu (2004, p. 88):

Não é demais afirmar que a história do(s) campo(s) é a história da luta pelo monopólio da imposição das categorias de percepção e apreciação legítimas; é a *própria luta* que faz a história do campo; é pela luta que ele se temporaliza. (...) entre os dominantes que estão comprometidos com a continuidade, a identidade, a reprodução, e os dominados, os recém-chegados, que estão interessados na descontinuidade, ruptura, diferença, revolução. *Fazer época* é impor sua *marca*, fazer conhecer (no duplo sentido) sua *diferença* em relação aos outros produtores e, sobretudo, em relação aos produtores mais consagrados; é, inseparavelmente, *fazer existir* uma *nova posição* para além das posições ocupadas, à *frente* dessas posições, na *vanguarda*.

Usamos o conceito de campo como elaborado por Bourdieu para analisar a relação entre as disciplinas no espaço escolar, considerando-o como um campo em que disciplinas disputam por legitimidade, respeitabilidade, funcionando como posições que outorgam aos seus ocupantes níveis diferenciados de reconhecimento e poder simbólico. As disciplinas se constroem enquanto lugares no campo educacional.

A análise aqui proposta considera a articulação entre o dentro e o fora do campo educacional, pensando com Goodson (2007, p. 244) que,

as disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar.

Essa discussão sobre a força estruturante do campo econômico sobre o campo educacional remete para a colocação em relação de correspondência a linha de desenvolvimento industrial do Brasil e a linha da história das configurações assumidas pelo IFPB. A proeminência das disciplinas consideradas clássicas e das que se referem à aquisição de habilidades técnicas sobre as disciplinas consideradas secundárias nas instituições analisadas pode ser interpretada como a resposta institucional dada ao mercado através dos currículos prescritivos adotados. A construção dos lugares das Escolas de artífices, das Escolas Técnicas, dos CEFETs e dos IFs estaria relacionada às demandas econômicas e políticas nacionais, de forma a garantir a reprodução social através da educação e escolarização, indicando uma aliança de persistência, poder e manutenção do *status quo*.

Os currículos prescritos na instituição analisada vão se reconfigurando simultaneamente às reconfigurações institucionais, as quais, por sua vez, correspondem às reconfigurações dos campos políticos e econômicos nacionais. O atual cenário do campo econômico, no qual se destaca, por exemplo a hegemonização da organização flexível do trabalho, podem indicar que:

Os cursos com estudos bem estabelecidos e prescritos, por conseguinte, tornaram-se inadequados para a nova ordem de trabalho flexível. O currículo prescritivo poderia fornecer padrões residuais de reprodução social, mas sua crescente disfuncionalidade econômica põe em questão a sua permanência, em virtude dos interesses econômicos dos poderosos e às pressões globais. (GOODSON, 2007, p. 247)

E mais à frente comenta: “(...) A *inércia* contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado” (GOODSON, 2007, p.251). Essa previsão corrobora a conexão feita por Fonseca (2001), apresentada no primeiro capítulo, segundo a qual as alterações dos documentos normativos produzidos no campo educacional no Brasil se relacionam com as exigências de órgãos internacionais.

A investigação e a teoria curriculares devem começar por indagar de que modo se constroem os currículos e como os docentes, gestores e estudantes se apropriam deles em suas situações e posições particulares, de acordo com as circunstâncias: “É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como

acontecem” (GOODSON, 2003, p. 79). Essa proposta do autor citado coloca a necessidade de discutir o conceito de cultura escolar, o que fazemos a seguir.

### **O campo escolar, a concorrência entre as disciplinas e a cultura escolar**

A sociohistoriografia das disciplinas escolares se localizaria sob o guarda-chuva da nova história cultural e constituiria, para alguns, o núcleo fundamental da cultura escolar, definida por Julia (2000, p. 35) nos seguintes termos

A cultura escolar é um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes conhecimentos, [...] que constituem uma nova religião com seus ritos e seus mitos. (JULIA, 1995, p. 354, *apud* VINÃO, 2008, p. 188)

A cultura escolar refere-se a um tipo de saber, específico desse espaço, o qual é produzido e disseminado através das disciplinas escolares. Seu estudo dá visibilidade “à trajetória escolar de saberes, sua constituição e as finalidades educativas que eles cumprem em diferentes períodos históricos” (PINTO, 2014, p. 127).

Dominique Julia (2001) afirma que, até recentemente, os estudos realizados na área da história da educação, concentrava-se na história dos grandes feitos. Para ele, só a partir de 1960, com o processo de democratização do ensino secundário, é que os olhares convergem para o ângulo nas relações entre êxito/fracasso escolar e herança sociocultural; e, mais recentemente, as pesquisas: “começaram a se dirigir para os processos de ensino de diferentes tempos, para o funcionamento do ensino dos diferentes conteúdos, expressão de culturas escolares que vão se reconfigurando” (PINTO, 2014, p. 127).

Para compreender a cultura escolar requer estudar: “a análise de normas e finalidades da escola, da profissionalização dos professores, dos conteúdos ensinados e também das práticas escolares” (PINTO, 2014, p. 132). Para Julia (2001), o mais difícil de reconstituir são as práticas, pois essas não deixam traços. Elas seriam como velas que ao acender, se consomem. Como peças de teatro, ou recitais musicais: são fugazes. Mesmo sendo registrados pelas diversas tecnologias, ao se realizarem, se consomem. Perdura o texto/dramaturgia, a partitura, mas as performances artísticas que os atualizaram só existiram nos momentos em que se realizam, não podendo ser repetidas de modo exato.



Do mesmo modo, as práticas resultantes das culturas escolares, são elusivas. O que perdura na história das disciplinas escolares não são as práticas, e sim as leis, as normatizações, os planos elaborados.

Chervel (1990) destaca o poder gerador da cultura escolar e seu caráter relativamente autônomo, distinguindo a cultura especificamente escolar em relação aos modos de difusão, sua origem e suas configurações. Para esse autor,

A função da escola na sociedade é então dupla: a instrução dos indivíduos e a criação das disciplinas escolares, vastos conjuntos culturais amplamente originais que ela produz ao longo do tempo e que funcionam como uma mediação do esforço social de aculturação das jovens gerações. Através da cultura escolar, a sociedade entrega a gerações de estudantes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si. (CHERVEL, 1990, p. 200).

A discussão sobre a cultura escolar coloca como ângulo de observação e pesquisa privilegiado os aspectos práticos do currículo, distinguindo o currículo prescrito, as disciplinas regulamentadas dos currículos e disciplinas performatizadas, justamente por considerar o papel de seleção e significação desempenhado pelos estudantes. Nas palavras de Chervel (1990, p. 208): “sabe-se atualmente que aquilo que o aluno aprende não tem grande coisa a ver com o que o professor ensina: a psicopedagogia e a psicologia da aprendizagem se interessam de perto por essa questão”.

A cultura escolar, uma forma de cultura específica acessível somente pela mediação da escola, se constrói e se dissemina através da produção de disciplinas escolares e de uma hierarquia entre elas.

### **2.3. As disciplinas escolares**

Goodson (1995) diferencia matéria e disciplina, propondo que a primeira se converte na segunda a partir de um processo de formalização, abstração e a formação de comunidades disciplinares. Essa distinção aponta para matérias e/ou conteúdos que não possuem a designação, ou que não conseguem alcançar o *status* de disciplina escolar. As aprendizagens disciplinarizáveis não se estendem a todos os conteúdos, observando-se ‘o que não se classifica como disciplina’, as disciplinas tradicionais e as disciplinas ‘secundárias’, correspondendo aos níveis de academização alcançados pelos saberes e práticas. Vejamos como Goodson (1995, p. 73) comenta isso:

O reconhecimento disciplinar depende do atendimento às “tendências acadêmicas”, o que angustia os subgrupos das matérias escolares. Por isso, áreas tão diversas como as de trabalho em madeira e metal, educação física, arte, estudos técnicos, contabilidade, costura e economia doméstica têm procurado melhoria de status, defendendo uma intensificação de exames e habilitações no estilo acadêmico.

A partir dessa fala de Goodson, minha interpretação do caso da instituição analisada é a de que, algumas disciplinas, a exemplo das referidas ao ensino de Artes, apesar de alcançarem a denominação de ‘disciplina escolar’ nas leis e nos documentos normativos, no chão da sala de aula, cotidianamente, seus docentes são constantemente pressionados a justificar seu espaço conquistado e seus conteúdos como disciplina escolar, o que caracteriza um fraco enquadramento, nos termos de Bernstein (1996).

As Artes, dentre outras, não alcançaram, se considerado o campo das práticas docentes, o *status* de disciplina escolar, mas ocupam as franjas – posições periféricas, com baixo nível de reconhecimento e legitimação – do campo das disciplinas na instituição estudada. Nas palavras da professora Idália:

Então, assim, é uma pergunta que eu gostaria inclusive de saber a resposta, mas eu é... eu acho que eu posso chutar que... assim, as instituições, elas meio que tentam atender à lei minimamente, então eu creio que esteja relacionado a isso. Está no primeiro ano, para dizer que existe arte na escola.

Goodson (1991) cita exemplo referido às suas pesquisas: o canto, em 1901, na Inglaterra figurava, no ensino primário, como disciplina, mas não como atividade ou exercício prático. Do mesmo modo, em outros momentos históricos ele cita que o ditado, a ortografia, também existiam somente formalmente como disciplina escolar no contexto citado.

A visão da sociogênese das disciplinas elaborada por Goodson (1991) permite que as vejamos como ‘organismos vivos’ e não ‘entidades abstratas, estáticas e universais’. Elas se originam, se desenvolvem, se transformam, evoluem, desaparecem, se atraem e se repelem, se unem, se mesclam, competem entre si, se relacionam e trocam informações e tomam emprestado conteúdos.

No caso aqui estudado, o espaço escolar e do currículo são campos de poder, no qual as disciplinas e seus docentes se organizam a partir da disputa. Algumas falas registradas nas entrevistas que realizei com gestores do atualmente denominado IFPB ilustram esse aspecto agonístico do campo escolar e das disciplinas:

Eu acho que nesse processo educativo, nesse processo de relações de ser humano, nesse processo de propagação do conhecimento, nesse processo que se estabelece a necessidade de se colocar diante de detalhes e de se contrapor aquilo que se tem ideia como se fosse verdade há sim uma disputa de saberes. Como eu venho dizendo, de ampliação de conhecimento há sim essa disputa nesse sentido. Mas que é salutar em algum momento porque são visões antagônicas que faz com que nós possamos de maneira crítica estabelecer um determinado crescimento e isto é importante. Agora sim, como força, relação de força e de poder, eu acho que aí se torna um pouco negativo. Eu acho que a gente tem que evoluir para que essas disputas sejam salutares. Eu vejo essa palavra disputa como algo que eu tenho dificuldade de colocar. Eu vejo essa palavra disputa como algo pejorativo, algo que denigre (*sic*) e pode restringir inclusive o saber. Denigre (*sic*) a imagem, desrespeita o outro, mas também, principalmente o saber, eu acho isso muito complicado. Eu gosto sempre de usar a palavra desafio, então assim, vamos desafiar o ensino, de uma maneira geral, dos saberes, a fazer com que possamos construir um ser humano melhor e uma sociedade melhor. Eu acho que o desafio é esse. É colocar essa interface e essa transversalidade de saberes. Utilizar-se dos saberes oriundos do que a gente chama de senso crítico, popular, do senso comum e trazer pra academia pra a gente poder aprender também na academia com o senso comum. Eu acho que os desafios são mais interessantes do que a disputa, nesse sentido, mas têm sim uma força relativa a essa apropriação do saber e que eu não gostaria de levar pra essa disputa do poder, da relação de poder mesmo. (Neilor César)

Nessa fala chama a atenção a denegação da palavra ‘disputa’, o que indica uma dificuldade em deseufemizar os enfrentamentos entre as disciplinas no campo escolar estudado. A estratégia é definir a ‘disputa’ como ‘desafio’ entre saberes e a alusão à transversalidade dos saberes, um discurso diante do qual as oposições tendem a se diluir. Também é significativo o observado no final da fala, como uma proposta de utilização dos saberes críticos e do senso comum como elementos a serem trazidos para a academia, o que pode ser interpretado como uma horizontalização dos vários tipos de conhecimento e por analogia, das várias disciplinas. Vejamos um trecho de outra entrevista:

Então, muitas vezes o que acontece na instituição não é nem a vontade do gestor, às vezes é o que ele pode fazer. Talvez, as pessoas que não passaram por esses cargos não entendam o porquê que isso acontece, mas acontece exatamente dessa forma porque há forças internas de toda ordem, te toda sorte, querendo influenciar em determinados resultados, tá? E aí a gente tem algumas dificuldades de você, é... tem pessoas que tão em cargo de decisão, de tomada de decisão, mas as decisões que eles tomam não são fundamentadas nos problemas gerados no ensino são decisões como se você fosse aqui um hospital ou uma, uma prefeitura ou uma coisa ou outra e tal. Então o cara tá pouco se lixando pra lá, mas tudo que ele tá tomando decisão repercute lá dentro do ensino e ele não tem essa ideia tá entendendo? Então assim, ao longo dos anos a gente tentou fazer toda a conjuntura junto, mas determinada hora quando você vê tava todo mundo *cada um na sua ilha* (Joabson Nogueira).

Nessa fala, destacamos o trecho em itálico, no final dela, que aponta para, no meio da pretensa intenção de integração entre as disciplinas que compõem os currículos prescritos em condições de assimetria e de níveis diferenciados de legitimação e reconhecimento, o isolamento de *cada um em sua ilha*, o que produz e reproduz as posições ocupadas por cada disciplina nos limites do “arquipélago”.

No campo escolar disciplinar, esse ‘arquipélago’ no qual cada uma das disciplinas constitui uma ilha, os currículos instituem cada unidade que o compõe como (a) fonte de poder social e acadêmico, a partir do qual se desenvolvem situações de domínio e dependência, hegemonia e sujeição; (b) modos de apropriações das posições de poder no campo escolar, dos quais a formação, os títulos, o *curriculum vitae* e a forma de seleção pela qual se teve acesso à escola são relevantes; (c) instrumento de inclusão/exclusão social e acadêmica em relação a amadores ou interessados e d) forma de reconhecimento de saberes, habilidades, capacidades profissionais (VINÃO, 2008).

Os currículos funcionam ao modo de tradições inventadas (GOODSON, 1995), no sentido proposto por Hobsbawn e Ranger (1985) nos seguintes termos:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWN & RANGER, 1985, p. 1 *apud* GOODSON, 1995, p. 27)

Pensando as disciplinas não como blocos ou entidades monolíticas, mas como amálgamas mutáveis, compostos de múltiplos elementos, compondo, no campo escolar subgrupos que se enfrentam no campo educacional considerado, com *status* diferenciados e graus diversos de tradicionalização. O caráter tradicional ou não tradicional de cada disciplina não é definido em termos de fixidez, mas de forma dinâmica. Como toda tradição, ele não é algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido. Ao longo do tempo as mistificações que fundamentam o grau de a tradicionalidade das disciplinas tendem a se construir e reconstruir. Evidentemente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fácil se torna tal mistificação e a reprodução das estruturas de tradicionalidade do currículo, tanto em referência à hierarquização disciplinar como nos conteúdos disciplinares (GOODSON, 1995).

O estudo da construção de disciplinas como tradicionais e outras como da ordem do reconhecimento a ser conquistado aponta para as relações que existem entre a promoção do reconhecimento de algumas disciplinas e o afastamento de outras na busca de prestígio, respeitabilidade e recursos. O currículo e as disciplinas são constituídos socialmente a partir da acumulação de capital simbólico, da mobilização de estratégias de legitimação de determinadas intenções educativas em articulação com seu caráter prático reconhecido. Isso se dá não de modo neutro, mas como o resultado de lutas entre grupos e seus interesses, considerados o espaço interno em relação com o espaço externo às instituições escolares.

Goodson (1997) distingue três tipos de status, considerados em termos de reconhecimento institucional a ser conquistado por uma disciplina no espaço do currículo escolar: Ele pode ser: (1) *acadêmica*, de índole preparatória ou propedêutica, mais abstrata, construída como *científicas e puras*; (2) *utilitária*, com suas ênfases nas habilidades básicas e orientada para a adequação da formação escolar e as necessidades de empregabilidade dos egressos, ligadas a aspectos práticos de uma determinada sociedade em um período histórico definido; e (3) a *pedagógica*, preocupada com o desenvolvimento cognitivo e com as maneiras de colocar em contato as disciplinas com os alunos.

As disciplinas fazem um percurso que pode originar-se com um *status* marginal e inferior no currículo, passando pelo estágio utilitário e ascendendo a *acadêmicas*. Aí estabelecidas serão legitimadas pelos exames de seleção para a entrada nas instituições de ensino superior. Vejamos como ele descreve o processo:

(...) o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada com estudiosos de universidades. (GOODSON, 1995, p. 120)

Ele formula bases para a compreensão dos lugares daquelas disciplinas com origens e intenções claramente pedagógicas ou utilitárias, como a arte, os trabalhos manuais (aspirando a desenho e tecnologia) e os estudos rurais (aspirando a estudos ambientais/ciências) em sua luta para conquistarem a legitimação como disciplinas acadêmicas teóricas, o que lhes asseguraria sua manutenção e reconhecimento.

Podemos afirmar que o ensino de Artes nas escolas públicas brasileiras nunca ultrapassou o status de disciplina utilitária, o que explica seu caráter paratópico enfatizado nesta tese, os espaços ocupados em termos de carga horária e espaços físicos evidenciam esse ‘não lugar’. Reconhecida de modo efêmero e secundário como nas ocasiões das apresentações

das escolas no final do ano letivo e nas datas comemorativas e eventos, nos quais o trabalho do professor/a de Artes é requisitado e, às vezes, prestigiado, ao modo de um legado de dos antigos ‘bobos da corte’.

Essa percepção se refere a outras ações dos governos, tais como editais de fomento à cultura e arte. Ainda somos lembrados, em alguns discursos políticos, como número, estatística de apresentações artísticas, servindo, recorrentemente, apenas para ‘preencher’ a programação oficial dos eventos, sejam esses de grupos políticos identificados como de ‘direita’ ou de ‘esquerda’, a não ser quando a produção cultural adquire valor econômico significativo.

Concordamos com Popkewitz (2008), quando ele afirma que as Artes se encontram no currículo escolar – resguardada a exceção dos cursos específicos referidos a cada linguagem artística – como uma atividade-meio e mediando a ‘regulação’ social das subjetividades, sempre se adaptando aos objetivos centrais pedagógicos, aos horários escolares, às concepções sobre infância/adolescência e às convenções do magistério. Podemos dizer, usando a classificação apresentada acima por Goodson (1997), que o ensino de Artes, no espaço escolar brasileiro, nunca atingiu o status de disciplina acadêmica.

Assim, as disciplinas referidas ao ensino das Artes são configuradas como ‘mediadoras’ da pesquisa e do conhecimento geradas nas disciplinas científicas ou como utilitárias, no sentido de moldagem das subjetividades.

As disciplinas escolares são produtos sociais para cuja criação o espaço escolar é fundamental, devendo-se considerar os modos de afetação do que se configura no espaço escolar em seu caráter simultâneo de replicação e moldagem em relação ao espaço extraescolar. No que se refere ao ensino de Artes, o processo de elaboração disciplinar constrói o “ensinável”, intervindo no campo da cultura, da literatura, da gramática, das diversas linguagens artísticas (CHERVEL, 1990, p. 200). A construção institucional das disciplinas escolares influencia para dentro e para fora:

As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. Mas se as consideram em si mesmas, tornam-se entidades culturais como outras, que transpõem o muro da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de naturalização de gostos e da produção estética. (CHERVEL, 1990, p.220)

Sobre a hierarquização das disciplinas o autor supracitado argumenta que o que temos atualmente, a hegemonia da Matemática, Física, Química, Biologia, não ocorreria antes do século XX. É nesse período que ocorre uma sobreposição das disciplinas científicas sobre as literárias. Chervel (1990, p. 207) especifica que a constituição da hierarquia das disciplinas escolares é construída com base,

(...) em uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: o ensino expositivo, os exercícios de aplicação, as práticas de incitação e de motivação, em ligação direta com as finalidades socialmente reconhecidas como importantes a cada espaço e momento histórico considerado.

Ao mesmo tempo, ele amplia a concepção de disciplina escolar, quando a insere no contexto de cultura escolar, que estaria em consonância com os interesses de produção e reprodução da cultura da sociedade envolvente:

Fruto de um diálogo secular intergeracional, as disciplinas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos do que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto de escolarização. (CHERVEL, 1990, p. 222)

Os desdobramentos do que foi acima discutido interfere decisivamente no cotidiano dos professores/as das escolas públicas em nosso país, os mesmos percebem ‘que alguma coisa está fora da ordem’, mesmo sem conseguir identificar sistematicamente o que seja.

## **2.4. O caráter paratópico do ensino de Artes na instituição escolar**

No esforço de entender o aspecto paratópico do ensino de Artes, iremos discutir a recontextualização dos conhecimentos científicos que sofrem uma alquimia ao se instalar nas escolas.

### **2.4.1. Recontextualização/Alquimia/Trânsito**

A escola é um importante lugar de institucionalização de saberes, de conhecimentos, habilidades e técnicas produzidas na sociedade, sendo uma instância de consagração que

reflete dinâmicas internas e externas ao espaço escolar. A classificação e validação de saberes, de conhecimentos, habilidades e técnicas refletem a distribuição do poder na sociedade e as necessidades sistêmicas de organização e de controle do comportamento individual.

Bernstein (1996, p. 258) argumenta que o discurso pedagógico, é “um tipo especial de discurso que define competências legitimadas (destrezas de vários tipos) e contém um discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro”. Esse discurso constituído de regras distributivas, regras avaliativas e regras recontextualizadoras, deslocando discursos de sua prática e contextos e os realocando de acordo com seu foco e reordenamento seletivo. O discurso pedagógico “opera segundo um princípio que permite a apropriação de outros discursos e sua realocação no âmbito de relações mútuas especiais, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

O que Bernstein (*idem*) denomina recontextualização, Popkewitz (2001) denomina ‘alquimia’, nos seguintes termos:

As disciplinas escolares podem ser concebidas a partir de uma certa “alquimia”, através da qual se opera o “trânsito” de um determinado conhecimento ou saber ao “espaço social da escola”. Um “trânsito” que, ao converter tal conhecimento em “uma questão de aprendizagem escolar”, implica em uma submissão do que “às exigências do horário escolar, às concepções sobre aprendizado, e às convenções e rotinas do ensino que possibilitam sua inclusão no currículo escolar”. (POPKEWITZ, 1994, p. 127 *apud* VINÃO, 2008, p. 204)

Para esse autor, pela disciplinarização dos saberes, de conhecimentos, habilidades e técnicas produzidas na sociedade, as escolas realizam uma alquimia através da qual eles são transformados “conteúdos incontestes, definidos como algo a ser aprendido” (POPKEWITZ, 1994, p. 127). A alquimia supracitada possui a função de simplificar o complexo, de tornar familiar o que se apresenta estranho.

O que alicerça o desempenho dessa função é o princípio *recontextualizador*, que seleciona, se apropria, reloca, refocaliza, redireciona, ressignifica e relaciona uns e outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Para Goodson (*idem*) as escolas são distribuidoras do conhecimento concebido nas universidades.

A recontextualização de saberes, de conhecimentos, habilidades e técnicas produzidos socialmente é atravessada por contradições, fragmentações e dilemas, de “forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido” (BERNSTEIN, 1996, p.263).

Os conhecimentos ressignificados através do processo de recontextualização podem se



tornar seguros, inofensivos e com uma aparência de neutralidade. Através da montagem dos currículos, a escola opera uma classificação, organizando as disciplinas a partir dos campos intelectuais (Física, Química, História, Inglês, Português *etc*) e estabelecendo aquelas que compõem o campo expressivo, compondo a face prática do currículo, uma zona na qual a cientificidade fica suspensa e a própria vinculação com as demandas de escolarização relativas ao atendimento do requisitado pela profissionalização é difícil de construir.

#### **2.4.2. As demandas extraescolares e a hierarquização das disciplinas**

Os humanos nascem incompletos e se formam a partir da assimilação e da apropriação de conhecimentos e significados construídos ao longo de suas trajetórias biográficas, nas quais a escolarização ocupa um papel central. Do reconhecimento da centralidade da formação escolar decorre a força da questão: o que ensinar? Essa é uma questão que toda sociedade precisa responder, o que ela faz com base no que os grupos sociais dominantes acreditam ser pertinente e necessário.

O formato das decisões a respeito de currículos, e, portanto, sobre disciplinas, é comentando por um dos nossos entrevistados nos seguintes termos:

Eu acho que a gente elabora currículo inclusive, de uma forma errada. A gente pensa as vezes o currículo antes de pensar o cidadão, qual é a pessoa que nós queremos formar, qual é a sociedade que queremos. Qual é o conceito de cidadão que a sociedade hoje carece, e em cima disso que é a referência, você começa a pensar “bom, vamos pensar então um currículo pra esse cidadão”, porque depois que você faz um currículo e joga um cidadão aqui dentro você tá vestindo nele uma roupa que pode até não dar certo, não ser coerente, ser incosequente, não é? E a gente tem que aprender a discutir isso. É onde há multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade. A gente faz de conta que faz. (João Batista)

A reflexão da sociohistoriografia do currículo e da disciplina nos aponta para a força que se exerce sobre as escolas e seus atores, determinando como a formação que nelas se oferece será moldada. O entrevistado traz para o espaço escolar e seus participantes institucionais uma capacidade determinativa dos currículos – e das disciplinas – que pode, no curso concreto das dinâmicas que resultam na configuração curricular e das disciplinas, ser menor do que o demonstrado no trecho da fala citada. É também interessante o papel esperado da interdisciplinaridade e uma certa responsabilização dos indivíduos em sua não realização. Em termos sociológicos, a atuação desses atores do campo escolar têm uma certa margem de autonomia, mas também correspondem às correntes sociogênicas que atuam em nível

macrossocial, na articulação entre os interesses do mercado para o qual se destinam os egressos da instituição, os quais se materializam no delineamento das políticas educacionais que o IFPB – e seus precursores institucionais – mais recebem e são instados a executar do que a formular.

Os grupos/classes sociais em disputa na sociedade envolvente moldam a educação e suas finalidades fundamentadas em visões de mundo específicas, as quais variam no tempo e no espaço: “toda sociedade que se dispõe de um aparelho escolar determina com uma grande clareza a porção da educação que lhe confia” (CHERVEL, 1990, p. 212).

Nossas preferências em relação ao conteúdo curricular, assim como nossas práticas educativas, estão impregnadas de concepções ideológicas e filosóficas. Desta forma, a classe social hegemônica e os grupos sociais dominantes privilegiam alguns campos de conhecimento em detrimento de outros saberes menos privilegiados. Assim, algumas vozes ganham escutabilidade, soam familiares e outras vozes são silenciadas ou soam com menos poder de agenciamento. É nessa direção que argumenta Rodrigues (2013, p. 77):

O currículo é um espaço habitado por uma pluralidade de vozes, que interagem e negociam tempos, espaços e valores. As tensões que configuram esse processo de disputas em busca de prestígio, legitimidade e território são reinterpretadas nas organizações e nos discursos curriculares. O ensino de Artes, desde sua implementação, sempre ocupou os lugares mais inferiores na hierarquia das disciplinas, pelo seu caráter subjetivo, pelo distanciamento da racionalidade instrumental preponderante. (RODRIGUES, 2013, p. 77)

Na escola, geralmente, o ensino de Artes se encontra em um cenário marcado pela centralidade das disciplinas que são representadas socialmente como tendo utilidade prática, como capazes de atender à formação demandada pelos mercados das diversas profissões para os quais se dirigem os egressos do IFPB.

Na área da educação tecnológica, que marca a origem e mesmo o momento atual do IFPB, legitima-se uma hierarquização disciplinar que privilegia as disciplinas tradicionalmente definidas como científicas e fundamentais às formações que se pretende oferecer e secundariza as voltadas à área das humanas e das artes. Sobre a comparação entre o campo das disciplinas definidas como científicas e as ligadas ao campo das artes, é interessante trazer o comentário de um professor norteamericano, destacado no campo da arte-educação, Elliot Eisner (2008, p. 5), no qual ele compara a ciência e a arte, oferecendo elementos para o entendimento dos espaços que uma e outra conquistam no campo escolar:

A ciência tem sido vista como confiável; o processo artístico não. A ciência tem sido concebida como algo ligado à cognição; as artes como referidas à emoção. A ciência era ‘ensinável’; as artes ‘requeriam talento’. A ciência podia provar-se; as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais. Era claro para muitos, assim como ainda hoje o é para muitos, para que lado pende a moeda. Contava-se com as artes quando não havia a ciência para guiar. As artes eram uma ‘posição retrógrada’.

A aquisição de habilidades artístico-estéticos, consideradas como ligadas ao campo não científico, tem sido, em várias sociedades, e no caso aqui estudado, objeto de desvalorização social, de uma estigmatização, observando-se uma sobrevalorização das ciências, principalmente se considerados os contextos das instituições de formação tecnológica.

As disciplinas socialmente definidas como *científicas* detêm maior legitimidade e dominam o cenário do sistema educacional do nosso país, graças à relação da ciência moderna com o contrato, a obrigação, o documento, através da qual objetiva-se uma pretensa neutralidade e a abstração dos fatos, o que tem obscurecido as qualidades existentes no exercício para as percepções sensíveis, nos trabalhos com os componentes afetivos e criativos da formação que se oferece nas escolas. Esse traço de grande parte do campo educacional no nosso país é explicado por Eisner (*idem*) nos seguintes termos:

A cultura industrial tecnicamente racionalizada da qual eu falo não começou com a psicologia; ela começou com o Iluminismo. O movimento de Galileu da atenção para o quantitativo, para um foco na quantificação de relações não foi, tal como Dewey aponta, apenas uma modificação no método; foi uma revolução conceitual. Ele representou uma mudança fundamental na maneira em que o mundo era visto e representado. De acordo com o filósofo e historiador de ciência Stephen Toulmin, a mudança foi da atenção do temporal para a atenção do intemporal, de uma ênfase no oral para uma ênfase no escrito, da atenção do particular para a busca do universal. (EISNER, 2008, p. 7)

As escolas são representadas socialmente como o lugar da prudência racional, lenta, laboriosa, aplicada; e o extraescolar como o espaço do levantar voo, do desembaraço, da gratuidade, da sensibilidade, da autoexpressão vital (PORCHER, 1982).

No caso do ensino de Teatro, o que cabe na sala de aula não é o teatro do ator/atriz e sim do autor/autora, escritor/escritora, dramaturgo/dramaturga, legitimando-se a partir da sobreposição de si ao ensino da literatura, da Língua Portuguesa. A produção, o ‘fazer teatro’, deverá conquistar espaço. A prática teatral, que envolve o treinamento prático em áreas como cenografia, iluminação, maquiagem, voz, corpo, figurino e expressão corporal,

recorrentemente adentram o espaço da escola pela via de projetos interdisciplinares, atividades extracurriculares ou através da extensão, não pertencendo propriamente à linha central da organização ordenada do currículo.

A escola negligencia, despreza e muitas vezes combate o que envolve a expressão corporal e da sensibilidade. O desenvolvimento dos sentidos, a imaginação, a criatividade, os sentimentos e a emoção são apresentados de forma problemática no espaço educacional, recorrentemente em uma chave que os exclui do domínio cognitivo a ser moldado pela escolarização: “a escola não é lugar do *eu singular*, vivenciado e empírico. Ela pretende ser lugar do *eu epistêmico*, universal” (CHARLOT, 2013, p. 190).

Charlot (2013) defende que o lugar periférico do ensino de Artes na escola ocidental, relaciona-se, de certo modo, ao desprezo pelo corpo e ao culto à mente, à razão, constituídos sob a inspiração cartesiana na nossa cultura, o qual tem como raiz remota a visão de Platão sobre o dualismo corpo/alma, apropriado pela concepção judaico-cristã, e disseminado pelo cristianismo:

A Igreja [católica] desconfia do corpo em geral e da sexualidade em particular. Valoriza celibato e castidade, celebra a Virgem Maria e mantém as outras mulheres na periferia da Igreja. Para ela, o corpo é um inimigo. Dualismo e ódio ao corpo fundamentam a “pedagogia tradicional”, desenvolvida pela Contrarreforma católica nos séculos XVI e XVII e sistematizada pelos Jesuítas. (CHARLOT, 2013, p. 191)

O mesmo autor ainda argumenta que:

A pedagogia tradicional, o balé clássico e o teatro clássico pertencem ao mesmo universo cultural: o da norma, da disciplina, do sério. O corpo fica imobilizado na sala de aula, domado pelo treinamento e o sofrimento da bailarina, submetido pela redução do teatro ao texto. Mundo do letramento e da regra, a escola tradicional não podia ser, também, o das artes. No máximo, ela podia aceitar a representação de uma peça do teatro clássico na celebração do fim do ano letivo. (CHARLOT, 2013, p. 194)

Para quem não é da área parece irreal essa discussão. Contudo, ilustrarei com a narrativa de uma experiência cotidiana as dificuldades enfrentadas pelas disciplinas e atividades artísticas na escola: quando comecei a ministrar esse componente curricular, no final da década de 1980, me encorajei e apliquei uma dinâmica de grupo em uma escola particular de médio porte, na cidade de João Pessoa. Pedi aos alunos do 6º ano para afastarem as carteiras em forma de círculo para essa ação pedagógica. Não havia sequer começado os

exercícios práticos, a coordenadora de turno adentrou a sala para *saber* o que estava ocorrendo. Mesmo com sua intimidação apliquei alguns exercícios de jogos teatrais, mantendo o *controle da sala*. Ao final da manhã fui chamada à sala do diretor, que era o dono do estabelecimento. Ele me falou que não aplicasse *esses* exercícios porque *seus* alunos não precisavam dessas *coisas*. Recomendou-me adotar um livro didático para os alunos *pintarem* e permanecerem sentados em suas carteiras. Caso eu insistisse em não me adequar, seria despedida.

O caso relatado ilustra o medo da liberação dos corpos, do estabelecimento do contato físico e do estímulo à sensibilidade e expressão corporais, nos quais estamos imersos e que se reflete no campo escolar, ignorando-se frequentemente que a educação envolve o toque, o encontro dos olhares, os cheiros, além das palavras, como define Assman (1998, p.29): “porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário”.

Sob a hegemonia de um modelo reducionista de ciência, as artes perdem espaço nas escolas. A própria organização da escola em termos de espaço, a disposição tradicional das carteiras, a definição tradicional do papel do professor, a segmentação progressiva do tempo e a avaliação individualizada dificultam o ensino da Arte e incentiva práticas tradicionais do culto à razão, à lógica, ao objetivismo. O trecho de uma entrevista é bem ilustrativo da necessidade de ligar o ensino de Artes à ciência, sob pena de retirar daquele a legitimação, o reconhecimento:

Porque assim, quando você trata de ciência você tem conhecimentos científicos, coisas que eu posso reproduzir em vários locais, né? Em qualquer local nas mesmas condições e você ter sempre o mesmo resultado, não é? No caso das artes, normalmente elas tem manifestações diferentes, em vários locais, não é? Sei lá, se eu tô... Eu vou pegar um exemplo das artes plásticas. Se você tratar com cerâmica, posso fazer um tratamento com cerâmica ou, ou ter uma manifestação de arte numa cerâmica num determinado povo e em outro ser completamente diferente, não é? Eu acho que, que teria cientificidade porque se eu usar as mesmas técnicas eu também vou chegar ao mesmo resultado não é? Eu acho que tem uma parte técnica por trás de tudo isso, e essa é a parte que tá relacionada à ciência não é? Assim, você pode dizer assim: “o fulano tem aptidão pra isso, nasceu com isso ou é nato daquela pessoa”. Talvez isso não seja científico. Mas eu também não acredito que isso impeça também alguém de fazer a coisa... Pode ser que ele tenha mais facilidade de ... eu, por exemplo, pra pegar um instrumento e tocar. Mas se eu me dedicar, eu faço tanto quanto ele, então por isso que eu acho que tem ciência por trás disso não é? (Joabson Nogueira)

A ênfase na ciência subjacente à produção artística denota o parâmetro central para classificar, avaliar o que acontece no campo escolar. Se não apresentar algo que aponte para a existência de um caráter científico, a atividade, a disciplina perderia o valor.

Pensar o mundo como construído através de relações dá uma significação diferente à *objetividade* e à *realidade*. Na visão de uma ciência demasiadamente racional e fragmentária, a arte e os movimentos artísticos, que destacam o efêmero, o processo de construção, a criatividade, o papel da linguagem na construção da realidade, que se mostra caledoscópica, não poderia ocupar outro espaço se não os mais inferiores e baixos, quando nos referimos ao seu ensino nas escolas formais. É nessa direção que argumenta Porcher (1982, p. 13):

A educação artística divide com a educação física o desprivilegio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – *as tarefas importantes*.

Uma explicação plausível, para o autor, da constituição do cenário acima citado, encontra-se no fato de que: “a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite” (PORCHER, 1982, p. 13). A arte se relacionaria ao ócio elegante. Em relação a esse embate discursivo, entre ciência e linguagem artística chamamos Forquin (1982, p. 58):

O mesmo se dá com a linguagem poética, instrumento de exploração complementar àquela processada pelo cientista. O poeta é vizinho do cientista. Procurando compreender e comunicar, ambos se expressam por meio de um código específico, no qual cada um utiliza uma função da linguagem que serve à sua própria busca. O primeiro utiliza os poderes oníricos do verbo, o segundo as suas funções lógicas.

A linguagem artística aguça os sentidos e transmite: “significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica” (BARBOSA, 2010, p. 98).

Existe uma desqualificação da atividade artística presente no senso comum, resultante de processos de estigmatização de artistas e de suas atividades, nos termos de Goffman (2004), quando referidas a uma opção de formação, de profissionalização, de inclusão enquanto elemento de construção das subjetividades dos indivíduos. Isso seria replicado no campo escolar-curricular como uma desqualificação, geralmente explicitada na definição das

disciplinas relativas ao ensino de Artes em termos de atividade-meio, de recurso metodológico – didático para outras disciplinas, fragilizando os conteúdos específicos da área.

Na ausência da ideia da posse da competência artística ou disposição/familiarização com as técnicas e os cânones estéticos, os alunos adentram a sala de aula com ideias fragmentárias e conflitantes em relação ao conceito de arte/artista: “Esses conceitos são formados fora da escola. (...) refletem e concretizam as ideias sobre arte mantidas pela família, pelos educadores e por outros membros da sociedade” (FREDMAN, 2010, p. 136).

### 2.4.3. A ideologia do *Dom*

Outra hipótese para a desvalorização do ensino e da produção artística na sociedade e na escola refere-se ao discurso sobre o *dom artístico*, que resulta na concepção de que, quem o possui pode desenvolvê-lo, quem não o possui está fadado ao *fracasso*. Tradicionalmente, a criatividade era encarada como uma força divina concedida a um restrito número de indivíduos.

Essa ideia se desenvolve de forma mais enfática nos períodos dos movimentos expressionista no qual se acreditava que a arte não é ensinada e sim expressada; e no movimento do Romantismo, que marca a emergência social do *gênio*: “a mais pura espontaneidade – que desconhece qualquer norma exterior – é a força que gera a criação genial. (...) Neste quadro, é a exaltação à genialidade do artista e à sua produção imaginativa que sustenta as noções de expressão e comunicação da arte” (PENNA; ALVES, 2001, p. 63). Nesse contexto, a arte é percebida como inata independente das relações sociais, do grupo social ou da cultura. É uma visão mistificadora e excludente da arte.

Esta concepção não é restrita a nossa área e perpassa muitas vezes as áreas de aprendizado técnico, como também se espraia em várias outras áreas do conhecimento:

(...) Tomando como exemplo a matemática escolar, uma forte representação ainda presente na sociedade é ser considerada por muitos como um saber para poucos, aos que nascem com “dom” para matemática, representação, em geral reforçada nos meios escolares. Daí a importância quando se trabalha na perspectiva da história cultural de compreender o sentido de termos como “tradição”, “representação”, “apropriação”, “cultura escolar”, “origens”, “evolução”, “progresso”, dentre outros (PINTO, 2014, p.129).

O que consideramos uma ideologia, a do *dom artístico*, é um discurso recorrente no ensino de arte, como argumenta Rodrigues (2013, p. 77):

A ideia do *dom artístico* também contribui para essa desvalorização. Sem ele, os alunos não conseguiriam se desenvolver; com ele, o ensino torna-se desnecessário. Nesse ponto considero fundamental entender que o ensino de arte na escola não objetiva revelar talentos tão pouco formar artistas. A arte, assim como qualquer outro conhecimento humano, pode ser ensinada e existem métodos para que isso ocorra. Uma maior ou menor aptidão (o “dom”) pode existir como em qualquer outra área do conhecimento.

O fenômeno da arte e o seu ensino convivem com uma ambiguidade: desenvolver a criatividade e a comunicação dos afetos/sentimentos de forma racional. Esse fazer revela a vinculação entre o emocional e o cultural, o indivíduo e o social. Diante dessa ambiguidade muitos acreditam que a sensibilidade artística é algo que o indivíduo possui ou não possui, mas que não pode ser educada, pois as pessoas dotadas não precisariam dessa educação e os demais seriam *impermeáveis* a qualquer educação nesse campo. Forquin, (1982, p. 36) argumenta:

Todo o nosso problema consiste portanto em pensar *simultaneamente* os dois termos: o prazer estético, *ao mesmo tempo* acontecimento emocional, íntimo, mas também produto cultural amplo. A partir daí, justifica uma *pedagogia*, e justifica ao mesmo tempo a necessidade de que essa pedagogia seja *específica*.

Admitir que a arte pode ser ensinada significa compreender que a arte tem conteúdos, aspectos, elementos e códigos específicos:

Toda percepção efetua-se segundo *categorias, esquemas, modelos, normas e estruturas*, sem os quais tudo não passaria de confusão impossível de ser decifrada, de massa difusa, de balbúrdia sem significado; tudo seria parecido e nada seria parecido; não haveria nem semelhanças nem diferenças suscetíveis de serem captadas, nem generalidades nem particularidades, nem pontos fracos ou fortes, nada teria sentido para ninguém, a vida seria implausível (FORQUIN, 1982, p. 39)

As linguagens artísticas, socialmente construídas, possuem uma maneira peculiar de organizar significativamente sejam sons, formas, gestos, cores. E a apreensão desse conhecimento ocorre de forma gradativa e lenta a partir de um processo formativo de *familiarização* que ocorre a partir das possibilidades de contato continuado com as produções artísticas, da convivência, e da exposição recorrente, ampliada a produtos artísticos. Essa familiarização media a compreensão dos referenciais para a apreensão das linguagens artísticas: “Sejamos radicais: nada se ensina e tudo se aprende, depende do diálogo, da interlocução, da intermediação, da necessidade e do interesse” (BARBOSA, 2010, p. 101).



O ensino de Artes nos diversos níveis de escolarização seria um meio de o Estado reverter a balança das desigualdades sociais quanto ao acesso à arte. As oportunidades de aproximação, acesso e familiarização com a produção artística são limitadas e a distribuição desses objetos são extremamente desiguais na nossa sociedade. Bourdieu (2004) comenta que esse acesso distingue grupos, classes e estratos sociais. Nesse sentido, Barbosa diz:

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos, e até de alguns educadores, acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar (BARBOSA, 1998, p. 36).

A baixa legitimidade do ensino de Artes e os baixos investimentos em termos de currículo e de condições para sua operacionalização podem ser entendido, portanto, como o reflexo de uma sociedade excludente, a quem não interessaria a democratização do acesso à arte, “fazendo como se desigualdades em matéria de cultura só pudessem decorrer das desigualdades naturais, quer dizer, das desigualdades de dom, e eximindo-se de dar a todos aquilo que alguns devem às suas famílias, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais” (FORQUIN, 1982, p. 45).

Nesse sentido, a função social do ensino de Artes é democratizar o acesso ao universo artístico-cultural de forma o mais ampla possível aos bens culturais socialmente, coletivamente e historicamente produzidos, sem distinção entre arte dita “erudita” ou “popular”.

Outro conflito sobre o ensino de arte, no nosso país, se constitui na falta de interesse de agentes do sistema ou campo de circulação de produtos artísticos - museus, galerias, centros culturais, revistas de cultura, críticos, curadores *etc.* – em incorporarem escolas como parte constituinte do circuito: “o preconceito começa nas instituições artísticas, que deveriam ter a consciência de que educação é o instrumento mais eficaz para formação de público” (BARBOSA, 2010, p. 100). E mais à frente especifica: “No Brasil, em museus e centros culturais, a educação embora, glamourizada por outro nome, é sempre a última na escala de prioridades e valores hierárquicos” (BARBOSA, 2010, p. 102).

Lanier *et al.* (1997) defendem que o ensino de Artes no Ensino Médio deveria explicitar para os estudantes a vinculação dessa área de conhecimento ao mundo do trabalho, particularizando as carreiras artísticas que existem na atualidade e suas múltiplas funções sociais, além das ocupações tradicionais. Nesse sentido, Fusari & Ferraz, (2010) explicitam que o mercado para profissionais de arte inclui um amplo leque de possibilidades:

São carreiras voltadas para o desenho industrial, comunicação visual, sonora, audiovisual, decoração, história da arte, atividades em murais, gráficas, publicidade, educação em arte e gerenciamento cultural-artística (tais como teatros, museus, orquestras e centros recreativos em comunidades). Fora do campo artístico, a arte poderá ser importante auxiliar como elemento mediador de conhecimento, em carreiras científicas, comerciais ou técnicas através de filmes, fotografias, vídeos, rádio, TV etc., que informam e, ao mesmo tempo, recriam ambientes e componentes estéticos (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 61)

E mais à frente especificam a significação do fazer artístico para esta fase do ensino escolar:

(...) espera-se que os estudantes vivenciem intensamente o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade. Ao mesmo tempo, espera-se que aprendam sobre outros autores, artistas, obras de arte, complementando assim seus conhecimentos na área. Isto porque os alunos da escola média fazem parte do universo dos espectadores e usuários que entram em contato com as obras de arte e seus autores (FUSARI & FERRAZ, 2010, p. 68)

### **Distinção e Estigma**

Mencionamos algumas vezes sobre estigma vinculado ao papel dos artistas na sociedade e sua provável extensão ao ensino de Arte. Aqui, utilizaremos como fundamento o conceito de Goffman (2004), contudo ampliaremos esse conceito, na acepção que nos interessa salientar, a de estigma social, que se manifesta na desaprovação de características, atividades e comportamentos divergentes em termos nos padrões sociais do desejável.

Desde a antiguidade clássica encontramos a estigmatização dos artistas enquanto seres portadores do pernicioso, da subversão. Platão herda a desqualificação dos *poetas* pelos filósofos, a qual tinha uma motivação ético-teológica, como aparece em Xenófanés, atualizando-a em *A República*. Para alguns intérpretes da posição platonista sobre os *poetas* – aqui representantes dos artistas em geral – não se refere ao fato de classificar o que produzem de mitificação do mundo, mas o fato de que eles induziriam as pessoas a falsas ideias sobre as divindades e a justiça (Cf. VILLELA-PETIT, 2003). Com base nesse pretense papel exercido pelos artistas, Platão defenderá uma educação estética que implicasse na imposição de restrições sobre a dimensão imaginativa, sem as quais o desenvolvimento da *boa cidadania* estaria comprometido.

No senso comum, os artistas podem ser representados como indivíduos especiais – portadores de *carismas*, qualidades, *dons especiais* –, quando se focaliza a relação entre

admiradores e seus ídolos do mundo da arte – ou como seres *perigosos*, capazes de corromper e levar os jovens e indivíduos em geral a se *perderem*, ao invés de seguirem trajetórias consideradas respeitáveis no âmbito de nossa cultura/sociedade. Essa representação tem fundamentado as experiências de rejeição e impedimento vividas por vários que começaram formações em diversas linguagens artísticas:

Entendi que se eu acreditasse eu poderia fazer com que outras pessoas acreditassem também. E foi assim que, mesmo estando em uma escola tecnológica, mesmo fazendo um curso da área de computação, mesmo desistindo até do remoto sonho de ser médica, resolvi seguir a carreira de atriz. Consegui fazer com que meus familiares apostassem na minha verdade. Fiz vestibular para Artes no mesmo ano em que fiz para Matemática. Passei em ambos, escolhi as Artes. (Celyane Farias)

No Instituto Federal, Campus de João Pessoa, em reuniões pedagógicas sobre a carga horária semanal destinada às disciplinas e o currículo, testemunhamos discursos relativos à hierarquização e sistemas de distinção em relação às disciplinas. A disciplina *empreendedorismo*, por exemplo, é unanimidade entre os professores e gestores, com poucas vozes dissidentes de sua permanência e importância no currículo comum, o que se relaciona às concepções do mercado de trabalho e de suas possíveis necessidades.

Inversamente, disciplinas como as de *ensino de Arte, Filosofia e Sociologia* solicitam dos professores uma constante elaboração de argumentos para justificar sua inclusão no espaço formativo institucional, correspondendo ao que Bernstein (2003) define como resultante de um *fraco enquadramento*.

A desvalorização das disciplinas relacionadas às artes também se reflete na ocupação do espaço geográfico da referida instituição. As atividades do curso de Música e das aulas de Artes localizam-se próximas ao setor de recolhimento do lixo, o que contrasta com os espaços, prédios e laboratórios dos cursos das áreas relacionadas com maior potencial de empregabilidade, mais prestigiadas no mercado de trabalho e os setores administrativos, conforme fotos abaixo:

Fotografia nº 1 – Bloco de artes e do curso ETIM de Instrumento Musical que se encontra ao lado esquerdo e ao final da quadra, ao lado direito localiza-se o bloco do curso superior em Design de Interiores e ETIM em Edificações.



Fonte: Palmira Palhano (2017)

Fotografia nº 2 - Destaque do bloco de artes e do ETIM em Instrumento Musical, ao final do bloco, do lado esquerdo podemos ver o portão onde se encontra o depósito de lixo do Instituto.



Fonte: Palmira Palhano (2017)

Fotografia nº 3 – Destaque do bloco de artes e do ETIM em Instrumento Musical.



Fonte: Palmira Palhano (2017)

Fotografia nº 4 – Setor administrativo e biblioteca.



Fonte: Palmira Palhano (2017)

Evidentemente as representações do senso comum sobre o papel do ensino de Artes não se resumem à simples condenação e rejeição. A própria constituição da atuação artística enquanto um bem de consumo indica que, em casos nos quais ela é vista como eventual fonte de enriquecimento, sucesso e notoriedade social, as opiniões mudam de negativas para positivas, de *estigmatizadas* para *distintivas*.

Após discutir sobre o currículo e as disciplinas escolares, fundamentada pelos autores da sociohistoriografia, e apresentar possíveis fenômenos, como a ideologia do ‘dom’ para indicar o lugar paratópico, nos termos de Maingueneau (1995), do ensino de Artes na escola, no próximo capítulo analiso as possíveis contribuições desse ensino para o processo de construção do conhecimento.

### CAPÍTULO III

#### A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE ARTES PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Estou farto do lirismo comedido  
Do lirismo bem comportado (...)  
Quero antes o lirismo dos loucos  
O lirismo dos bêbados  
O lirismo dos clowns de Shakespeare.  
Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.  
(BANDEIRA, 2001, p. 31)

Discuto neste capítulo as contribuições do ensino de Artes e do Teatro no que se refere a processos cognitivos em geral, objetivando construir o caminho para interpretar o caráter paratópico desse ensino na escola.

### 3.1. A contribuição da arte e do seu ensino no processo de construção do conhecimento

Nesse tópico focalizo as linhas gerais do debate referente às maneiras pelas quais os processos cognitivos e as capacidades expressivas podem ser afetados pelo ensino de Artes. Os locais e procedimentos de prática e desempenho de atividades artísticas são vistos como capazes de envolver as pessoas e promover vários modos de aprendizagem e de autoexpressão, afetando o desenvolvimento pessoal e institucional pela mediação criativa das interações humanas.

Embora sejam observadas concepções que tratam as artes e as ciências como setores separados, entre os quais seria difícil estabelecer *links*, alguns pesquisadores têm considerado produtiva a intersecção entre ramos disciplinares científicos e as atividades artísticas, incluindo como núcleo interseccional entre as artes e as ciências as atividades de composição, improvisação, interpretação e *performance*.

Os trabalhos de Damásio (1996; 2000), sobre a influência da emoção no desenvolvimento das capacidades lógicas e de raciocínio e sobre as formas pelas quais a aprendizagem altera a estrutura física do cérebro, apontam para as conclusões da Neurociência de que o exercício de atividades artísticas colocam as várias regiões do cérebro em interação produtiva.

Avanços nas teorias e métodos das ciências da cognição e das Neurociências tornam possíveis novas explorações que podem reforçar a reivindicação das artes e seu lugar nos processos formativos escolares em geral. Cada uma das linguagens artísticas engaja, à sua própria maneira específica, o físico, o cognitivo, o afetivo e os processos do pensamento em ação.

Oreck (2004), em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, constatou que os professores em geral, independentemente do seu próprio conhecimento pessoal ou experiência nas artes, consideram que as experiências com linguagens artísticas são valiosas para os alunos e para os professores. Segundo o autor citado, uma forte motivação para professores de fora do campo das artes integrarem as artes em suas aulas foi o desejo de aumentar seu próprio prazer de ensinar. Professores que incluíram as linguagens artísticas em seus programas mudaram suas percepções do espaço da sala de aula e das atitudes para com os estudantes (DEASY, 2002). Burton, (2000) e outros também têm encontrado que as relações professor-aluno são melhoradas quando os professores incluem as artes em suas atividades docentes.

Em termos de estratégias para a incorporação da arte no ensino nas diversas áreas, Oreck (2004) cita três condições fundamentais: (1) tempo suficiente para planejar e integrar os elementos das linguagens artísticas em suas abordagens instrucionais; (2) o apoio de supervisores diretos das áreas de artes; e (3) espaço apropriado para a realização de atividades de ensino integrando as linguagens artísticas.

As artes têm sido identificadas como atividades altamente exigentes em termos de operações cognitivas (EISNER, 2004; PERKINS, 1994). Reconhecendo isso, pesquisas recentes estudam como a educação artística influencia o desenvolvimento cognitivo dos alunos identificando uma vasta gama de capacidades relacionadas com as atividades de pensar e conhecer, envolvidos no ensino de Artes, incluindo a intensificação do foco da percepção; o incremento no equacionamento e resolução de problemas; o estímulo à criatividade, à fluência, originalidade e abstração do pensamento (DEASY, 2002).

Questões que têm guiado os pesquisadores sobre a relação entre a aquisição do conhecimento artístico e a cognição em geral são, por exemplo: Como o raciocínio, a capacidade de interpretação, o discernimento e a reflexão são afetadas pelo ensino aprendizagem de Artes? Como o estudo de diferentes linguagens artísticas alimenta o pensamento complexo, tendo um significado para o desenvolvimento dos estudantes em outras áreas?

Pesquisas sobre os efeitos do ensino de Artes sobre a aprendizagem em outros campos têm levado em conta não apenas a forma de arte específica que está sendo aprendida, mas as nuances das experiências particulares com as linguagens artísticas com as quais os estudantes têm se envolvido (por exemplo, na área da Música, se a participação é em coral ou em grupos de música instrumental; se com música clássica ou popular; se em pintura, com estilos diversos como o realismo, o abstracionismo *etc.*), além de se efetuar as abordagens e contextos pedagógicos de sala de aula (ensino específico de Arte ou integrando-as em contextos extra-artísticos) (HOROWITZ & WEBB-DEMPSEY, 2002).

Na área da educação também ocorrem pesquisas, com esta preocupação, como cita Catterall (2012):

Um exemplo proeminente é o de Harvard Education Review, que recentemente dedicou um número inteiro à questão arte e aprendizagem (Goldberg & Philips, 1992). Outro exemplo é o da revisão da literatura sobre pesquisas em arte e aprendizagem feita por Darby e Catterall (1994) para a Teachers College Record. Essa revisão sozinha traz 140 artigos e livros para o debate, incluindo nove obras do próprio Eisner. Além disso, apresenta as vozes de professores que descrevem as maneiras pelas quais aprendizagem e



desenvolvimento brotam da integração de atividades artísticas ao ensino de estudos sociais. (CATTERALL, 2012, p. 2)

O Governo federal dos EUA, através do Departamento de Educação, realizou pesquisa com essa mesma preocupação com alunos do ensino médio: “Essa análise mostra associações robustas entre envolvimento nas artes visuais e cênicas durante o ensino médio e desempenho escolar subsequente, persistência e atitudes em relação à comunidade (...)” (CATTERALL, 2012, p. 2).

Autores britânicos também realizaram pesquisas sobre a relação entre o ensino de Artes e o desenvolvimento das capacidades de cognição em várias áreas:

A meta-análise de Moga; Burger; Hetland & Winner (2000) sobre uma série de estudos correlacionais revela uma relação significativa entre a educação artística e os resultados em avaliações figurativas do pensamento criativo, embora esta correlação não se verifique com tanta força nos testes verbais. Outro estudo longitudinal (HARLAND; KINDER; LORD; SCOTT; SCAGEN e HAYNES, 2000) com mais de 2000 jovens britânicos verificou uma correlação positiva entre a participação em pelo menos uma atividade artística e uma dimensão relevante na criatividade: a percepção dos participantes de que a atividade artística é muito benéfica. Este corpo de conhecimentos permite compreender que é necessário restabelecer o lugar da educação artística e proporcionar mais oportunidades de desenvolvimento deste modo de expressão por forma a promover o desenvolvimento pessoal ao nível cognitivo, criativo, emocional e social. (BAHIA, 2009, p. 142)

Ainda sobre a Inglaterra, Catterall (2012, p.3) afirma que:

Os britânicos chegam ao ponto de ter Departamentos de Arte-Educação e Departamentos de Drama e Teatro na Educação em suas universidades e de exigir que a formação em artes faça parte da preparação básica do professor escolar. Comportamentos estranhos esses, do ponto de vista de um americano. Inúmeros professores universitários britânicos dedicam suas carreiras ao desenvolvimento de recursos para ajudar o professor escolar a utilizar teatro na sala de aula, não só no ensino de artes cênicas (interpretação, cenografia, figurino, etc.), mas **também porque em algum lugar** os britânicos acharam a ideia de que a atividade dramática é um modo produtivo de ensinar a aprender história, melhorar a capacidade de comunicação e cultivar compreensões inter e intrapessoais. [trecho colocado em negrito pela autora da tese]

O ensino de Teatro na França é assim descrito em Santana (2000, p. 3):

Na França, por exemplo, o ensino do teatro se inscreve deliberadamente no sistema educacional através de uma relação de complementaridade entre estabelecimentos de ensino e empreendimentos teatrais. Os projetos de

trabalho são elaborados em parceria entre educadores e artistas, em função de objetivos artísticos e educativos.<sup>4</sup>

De acordo com Catterall (2012, p. 3), há décadas estudiosos da Inglaterra publicam “estudos que demonstram associações entre o ensino escolar da arte dramática e as capacidades de reflexão crítica, comunicação escrita e falada, tolerância e cooperação” (CATTERALL, 2012, p. 3).

Outro autor inglês que focaliza as vantagens do ensino de teatro na escola é Peter Slade. Em seu livro intitulado *Child Drama* (1954), baseado em trabalhos desenvolvidos durante vinte anos na Inglaterra, ele defende a tese de que, através dos jogos dramáticos, são expressas experiências pessoais e emocionais dos jogadores. O valor máximo dessas atividades é a criação de espaços para a espontaneidade, a ser atingida através do envolvimento dos indivíduos durante a realização dos jogos teatrais, os quais agenciam, de modo privilegiado, a autoexpressão emocional (KOUDELA; SANTANA, 2005)

A psicologia e a neurologia, dos EUA, têm dado impulso a tese de que crianças e adolescentes que têm maior contato com as artes não só abrem portas para o autoconhecimento e autoexpressão, como aprendem mais facilmente disciplinas tradicionais.

Chiaretti (2005, p. 1), com base em uma pesquisa coordenada por Catterall (2012), com 25 mil estudantes ingleses, afirma que “(...) o aluno que estuda arte tende a ter bom desempenho acima da média em história e geografia, bem como na produção escrita e na leitura. De modo específico, a Música afeta positivamente o pensamento matemático e científico”. Segundo esse autor, estudantes expostos ao ensino de Artes na escola têm notas melhores, mais concentração, criatividade e espírito de colaboração e os mais beneficiados são os alunos de baixa renda.

Nas artes visuais e desenho, por exemplo, estão em jogo compreensões de anatomia, de física e de matemática, como expressas nos trabalhos de grandes escultores como Da Vinci, Rodin *etc.*

Dominar as artes visuais pode fazer avançar as habilidades de expressão oral e escrita dos estudantes (DEASY, 2002). Estudos relatam que a Música apresenta um sistema de símbolos que compartilha características fundamentais com outras linguagens, por exemplo, com procedimentos de codificação sintática e estruturas expressivas (SCRIPP, 2002).

---

<sup>4</sup> A citação descrita acima se encontra em SANTANA (2000), no prefácio escrito pela autora Ingrid Dormien Koudela.

Hetland (2000) encontrou relações firmes entre a música e o raciocínio espacial-temporal, uma capacidade empregada tanto em linguagem como em matemática (SCRIPP, 2002; CATTERALL, 2002).

Em um ensaio resumindo estudos em teatro, Catterall (2002b) constata que atividades de representações dramáticas, particularmente entre crianças, melhoram as suas capacidades para compreender textos, personagens identificar e compreender motivações das ações e conflitos. Estudos também indicam que as atividades dramáticas melhoram a proficiência em redação e em literatura, como testemunha um dos nossos entrevistados, hoje professor:

Hoje, na minha postura docente e no cargo que estou exercendo, tenho a obrigação de (re)conhecer a capacidade do outro. Assim como a experiência no grupo de teatro fez comigo, devo retribuir todo o aprendizado para a sociedade. Devo exercer a alteridade como elemento fundante de minha prática docente e, principalmente, fomentar projetos culturais, pois, pela experiência vivida no grupo de teatro do IFPB, percebo claramente que a arte e a cultura estão sempre na base de uma sociedade equânime e justa. Percebo que tudo sempre esteve interligado: os contatos com a literatura e a diversidade cultural me motivaram a cursar a graduação em Letras, fazer mestrado e doutorado em Letras, ser aprovado numa Universidade Federal como docente e, recentemente, assumir o cargo de Coordenador de Comunicação, Arte e Cultura. Mas o conector não foi o acesso à literatura, foi o constante incentivo do grupo de teatro do IFPB na nossa formação. No meu caso, havia uma ligação mais direta. Talvez, desde que foi minha professora no grupo de teatro, Palmira tenha percebido uma “ousadia” e vontade de vencer no meu olhar. Talvez porque tivéssemos histórias não parecidas, mas que se encontravam em algumas situações pelas quais passamos. (Natanael Duarte)

O papel da linguagem na aquisição e expressão do conhecimento de si e do mundo está bem estabelecido na literatura especializada, entendendo-se que sua forma oral e escrita não são apenas expressões de aprendizagem, mas eles próprios atos de pensar, descrever, interpretar e explicar. Compor obras imaginativas nas artes também envolve a incorporação de modos mais complexos e emocionalmente significativos, intensificando e estimulando a experiência de aprendizagem dos estudantes (EISNER, 2005).

A Dança e as artes visuais estão sub-representadas em estudos das contribuições do ensino/estudo de arte para a cognição e o desenvolvimento de habilidades úteis na escolarização. A dança emprega seu próprio sistema simbólico, abrangendo tanto a notação coreográfica como a linguagem do movimento e do gesto. As artes visuais, que se iguala com a Música em sua proeminência nas nossas escolas, podem oferecer oportunidades para explorar imagens e a visualização como modos de pensamento e de expressão. Também se encontrando indicações de que as artes podem funcionar como forma de construção da

autodisciplina, a expressão grupal e a realização pessoal, envolvendo e motivando os alunos e professores a aprenderem a dominar a comunicação oral e escrita (HETLAND, 2000).

Sobre a contribuição das atividades teatrais para o desenvolvimento de capacidades em outras áreas, enfrentamento e superação de dificuldades emocionais, reproduzo as falas de alguns alunos entrevistados:

queria melhorar minha expressão como pessoa em público. Sendo assim, joguei-me no palco. (Jardson dos Santos)

O teatro foi (e é) uma experiência incrível. Lidar com o público (e observar as pessoas) foi essencial para minha formação enquanto cidadã. Ele nos ensina a lidar com nossos medos e vencer a timidez. Sou extremamente grata por me introduzir neste mundo de possibilidades, e, conseqüentemente, ter me tornado a profissional que sou hoje. (Karla Vanessa)

Procurei o teatro do IFPB em busca de ajuda. Traumas de infância bloquearam a minha desenvoltura ao expressar as minhas opiniões em público. Eu tive muito medo das plateias que nos esperavam, mas encontrei no grupo de teatro do IFPB a oportunidade de me desafiar, enfrentar meus medos e falar em público. Pude me enxergar sendo algo maior do que eu esperava, aprendi a acreditar nos meus sonhos e acima de tudo na minha capacidade. (Raquel Calado)

As experiências no ensino de Artes muitas vezes envolvem mais de um aprendiz: grupos de música, peças de teatro, coreografias, apresentações de murais de sala de aula, escrita criativa e colaborativa são alguns exemplos. As artes oferecem ricas oportunidades para ganhar habilidades para trabalhar em grupo e também para criar e exibir produtos finais coletivamente. As artes são um significativo laboratório para explorar as dinâmicas de aprendizagem colaborativa:

Às vezes quando estou sozinho, me vejo as voltas com meu passado. Penso nos bons tempos do teatro. Das coisas que me lembro bem estão o companheirismo com meus colegas, das boas e inevitáveis discussões, às vezes sem nenhum motivo, mas que sempre se encaminhavam para um consenso. Lembro de sermos um grupo coeso e de sempre colocarmos tudo em votação (...). (Scoth Soares)

Os pesquisadores também têm investigado as qualidades específicas que as artes trazem para processos de aprendizagem em grupo, tais como a motivação grupal para a realização da criação e execução artísticas (tais como o engajamento dos alunos, os seus sentimentos de agentes autônomos *etc.*):

Confiança foi uma das inúmeras características de minha personalidade que consegui melhorar com a participação no grupo de teatro. A autoestima, as relações interpessoais... para mim foram 3 anos de grupo, sempre com muitas renovações. Entrei em uma época de mudanças. O antigo estava dando lugar ao novo, pois os integrantes estavam concluindo o curso e tive contato com inúmeras pessoas de pensamentos diferentes e em estágios de formação diferentes, que ajudaram na minha formação. (Scoth Soares).

Ao realizar trabalhos na área artística de forma colaborativa, os estudantes e professores tendem a responder de modo colaborativo também no enfrentamento de problemas em outras áreas, a exemplo da Língua Portuguesa: “Uma vez que os olhos mundanos abrem-se para a arte, jamais se fecham outra vez. Infelizmente, não segui a carreira nos palcos (de onde sinto extrema saudade), mas segui como amante da arte como um todo e em especial da literatura. Talvez por isso tenha seguido o caminho das letras e dos textos” (Elisa Guimarães).

Através do ensino de Artes e da produção artística alunos marginalizados ou periferizados pelos outros no espaço social e escolar podem aumentar o seu envolvimento com a escola, ao gostarem ou se sentirem competentes o suficiente para participar das atividades de artes. Como um desdobramento, como resultado do ganho em autoestima e sentimento de pertença de segmentos excluídos de estudantes através das artes, seus colegas e os professores podem percebê-los sob uma perspectiva nova e mais positiva, podendo ser criada uma atmosfera social inclusiva mais aberta, o que pode aumentar a eficácia do ensino em sala de aula para todos os alunos (BAUM & OWEN, 1997). Vejamos o que uma das estudantes, ex-participantes de atividades teatrais no agora chamado IFPB, entrevistada, diz sobre esse ponto:

Aprendi que precisamos ser verdadeiros com os outros, e que isso pode trazer consequências desastrosas, mas superáveis, porque a verdade é sempre mais importante. Aprendi que precisamos compreender um texto em profundidade, nos colocando no lugar do autor para sentir sua verdade, pura empatia. E que isso pode ser aplicado também através da leitura da vida do outro, para que nos posicionemos da melhor forma possível. Aprendi que o teatro é a melhor escola de oratória do mundo, até hoje indico para as pessoas que sentem necessidade de melhorar esse aspecto em suas vidas. Aprendi que erramos, eticamente, e que temos o dever de encará-lo e fazer diferente na próxima oportunidade. (Elisa Guimarães)

A fala de Elisa Guimarães expõe aspectos da contribuição do ensino de teatro, a saber: O fortalecimento da autenticidade; a aproximação e a inserção ao mundo das letras mediante a

dramaturgia; o exercício das interações humanas; a aquisição da eloquência ou a aprendizagem em oratória; o autoconhecimento e a autoexpressão.

### **O ensino de Artes e a criatividade**

A criatividade é um fenômeno de difícil definição. Geralmente é associada a algo complexo e multifacetado, relacionado a uma dimensão tradutora da subjetividade. Vigotski, em 1930, utilizou o conceito de ‘atividade criadora’, para designar a criação de qualquer coisa de novo. Esta criação podia estar relacionada quer com os objetos do mundo exterior, quer com construções mentais, quer com as emoções humanas e como adaptação a novas situações, contextos e tarefas mediados pelas ferramentas disponíveis no meio cultural.

Relacionada a esse fenômeno, Averill (2005) criou o conceito de ‘criatividade emocional’, definida como “o processo através do qual as emoções se transformam no objeto dos empreendimentos criativos (AVERILL, 2005, *apud* REIS *et al.*, 2014, p. 44).

Pessoas emocionalmente criativas,

(...) tendem a encontrar desafios onde as outras veem ameaças; a serem capazes de revelar maior concentração das próprias experiências e a acomodar melhor as necessidades dos outros, a serem menos vinculados a padrões sociais e mais tolerantes a traços conflituosos em si e nos outros; e a envolver-se na exploração do significado das próprias experiências emocionais. (REIS *et al.*, 2014, p. 45)

Na área da psicologia ocorrem, na atualidade, discussões que introduzem a pauta do desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar com práticas psicoeducativas, em ambientes desafiadores e multifacetados com o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidade de resolução de problemas e desafios futuros. Porém o sistema educacional possui regras engessadas que desenvolvem

O apelo ao conformismo, à comparação, à pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade (STERNBERG, 2001), inibem o desenvolvimento de uma série características pessoais que potenciam a expressão da criatividade, nomeadamente a vontade de ultrapassar obstáculos, de assumir riscos sensatos e de tolerar ambiguidades (STENBERG e LUBART, 1996). Estas barreiras à criatividade estão em muitos casos presentes no contexto escolar, sendo este acusado de não promover o pensamento criativo (...). (BAHIA, 2009, p. 141)

Apesar de todos os indivíduos possuírem um potencial criativo, seu desenvolvimento se refere às condições e valores sociais e culturais concernentes a família e traços de personalidade, autores como Lubart (2007) salientam a importância da família, e da escola na manifestação criativa das crianças e jovens. Estes agentes “podem estimular ou impedir a expressão criativa” (COSTA-LOBO *et al.*, 2017, p. 3). A criatividade não possui só a dimensão cognitiva e seu desenvolvimento depende dos esforços do indivíduo como do contexto social e cultural em que este está inserido. Sternberg (2006) afirma que a criatividade é resultado da relação entre 6 forças: “habilidades intelectuais, conhecimento, motivação, personalidade, processos cognitivos e o olhar do outro” (STERNBERG, 2006, *apud* COSTA-LOBO *et al.*, 2017, p. 7). O outro, nesse contexto, se traduz sob a influência social que distingue o que é do que não é criativo no grupo social. A importância da criatividade pode também ser um argumento para se justificar a presença significativa do ensino de Artes na escola.

A criatividade encontra-se próxima ao pensamento divergente, sendo uma das suas dimensões importantes. A neurociência examina a criatividade como um constructo que abrange determinados critérios: originalidade, eficácia, fluência, elaboração e flexibilidade de pensamento (PIFFER, 2012).

Em relação ao pensamento divergente, vários exercícios na área do ensino de Artes/ Teatro relaciona-se ao despertar da consciência do espaço simbólico em que atuam os estudantes, convidando-os à crítica do que encontram e recebem do contexto sociocultural em que vivem. A participação em e a familiaridade com jogos dramáticos no processo de criação de espetáculos de teatro, que consistem em produzir história completas a partir de um título e/ou personagens pode ser um diferencial nas biografias dos indivíduos.

O teatro na escola desenvolve a personalidade e o autoconhecimento. Catterall (2002) chama a atenção para essa função do ensino de Teatro na escola, afirmando que isso é conseguido através da pesquisa, construção e assunção de personagens, das interações nas cenas, o que permite aos indivíduos as oportunidades de serem pessoas diferentes, expressar suas emoções e atitudes e percorrer jornadas de conhecimento de si e dos outros. Vejamos como um aluno entrevistado fala sobre esse ponto:

Da vivência no grupo de teatro aprendi a respeitar não só o cânone literário, mas também valorizar os autores esquecidos no tempo e em suas regiões; produzir adereços com material reutilizado (já estávamos inseridos numa cultura da sustentabilidade sem termos noção); respeitar a opinião e a diferença (praticávamos políticas de inclusão na forma mais natural possível); e algo que marcou minha adolescência e repercutiu na minha

profissão: o respeito ao erário público (explicarei o motivo). A professora fazia questão de que honrássemos o pouco incentivo financeiro que a instituição cedia para as montagens teatrais e, em contrapartida, levávamos a arte para grupos sociais vulneráveis, a exemplo do lar de idosos no bairro de Jaguaribe. (Natanael Duarte)

As pesquisas na área da Psicologia consideram que um contexto facilitador/a da expressão criativa se encontra na escola e reconhecem aos professores/as um papel decisivo nessa intervenção, na qual, as práticas pedagógicas devem promover um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade. Nesse contexto, o professor/a é o facilitador, o qual deve estabelecer esforços no sentido de valorizar o crescimento de cada aluno respeitando sua individualidade, seus sentimentos e emoções. O aluno deve ser o fator central do ensino, esse deve possuir liberdade de se expressar em um ambiente emocionalmente positivo.

Dentre as impossibilidades de execução ou a restrição dessa atividade (desenvolvimento da criatividade) na escola são apontados resistência em relação a essas iniciativas. A escola, para os psicólogos, é vista de forma quase ideal, sem relações com políticas públicas, com a cultura circundante e com a luta de grupos heterogêneos economicamente ou ideologicamente. E as soluções apontadas são reformistas, em clara oposição ao discutido pelos autores da sociohistoriografia, principalmente Goodson.

Aqui, como em outros discursos, o político, por exemplo, a culpabilização de resultados negativos na escola recai sobre a (ir)responsabilidade e (in)competência dos professores/as da escola formal e pública. Como o/a professor/a é o 'facilitador/a' e responsável para esta tarefa se o próprio/a também é uma vítima do sistema? E os outros atores que constituem a escola, os gestores, os técnicos educacionais? Os órgãos estatais que regulam as leis? O Estado através do governo? As leis? Ficam à parte dessa discussão? Como, nós professores/as podemos intervir a partir de práticas pedagógicas? Como valorizar, respeitar a individualidade em uma sala com 40 alunos? Como valorizar a liberdade de emoções e sentimentos em um espaço que essencialmente valoriza a racionalidade e a cientificidade? Para mim, a resposta é mais abrangente:

A espontaneidade natural da expressão artística que as crianças revelam precocemente é travada pela família e pela escola (PIAGET, 1954). Os obstáculos que surgem no curso natural da evolução da expressão simbólica podem interrompê-lo ou adormecê-lo até ao ímpeto que ocorre na adolescência. Para PIAGET (1954), o maior obstáculo à evolução da expressão simbólica reside no sistema tradicional de educação e de ensino, nomeadamente a escola, que frequentemente impõe a repetição com vista à obtenção do sucesso sufocando a procura, a descoberta, a espontaneidade e a curiosidade. A pressão adulta torna-se, assim, ameaçadora contrariando as



tendências naturais da criança em vez de as enriquecer. (BAHIA, 2009, p. 140)

A cultura escolar predominante muitas vezes limita as possíveis contribuições das artes (GEAHIGAN, 1992; GOODLAD, 1992). McKinney (2002) demonstrou que a construção de escolas envolvidas com as Artes depende de uma infraestrutura capaz de tornar possível a produção artística, de modo a contribuir para tornar a cultura escolar mais integrada com as culturas de estudantes fora dos grupos sociais e econômicos dominantes. Estudos comparativos, tanto quantitativos como qualitativos, parecem ser especialmente importantes na percepção da contribuição específica das artes às mudanças no clima e cultura das escolas.

Apesar da maioria dos autores apontarem para o ensino e a prática artística como uma possibilidade de desenvolver a criatividade, a discussão sobre o desenvolvimento da criatividade na escola a partir da disposição psicológica, novamente transforma o ensino de Artes como estratégia de ensino. Novamente ela não vale por si, o que corrobora com nossa discussão de não-lugar:

Na base destes constrangimentos encontra-se a ideia Aristotélica de que a educação deve ambicionar a perfeição. Consequentemente, persistimos ainda hoje em valorizar um conjunto de práticas educativas e culturais, que bloqueiam a criatividade (e. g. NIEMAN e BENNET, 2002, e em banir oportunidades de desenvolvimento de expressão artística por não apostarmos na literacia simbólica, visual e artística. (BAHIA, 2009, p. 137)

Essas referências teóricas, em diversas áreas do conhecimento, sobre a contribuição das linguagens artísticas e a cognição são extremamente relevantes para nossa área, porém, são, ao mesmo tempo re-afirmações dos objetivos específicos da área de Artes: “Trata-se de uma agenda fundamental: metas relacionadas com as artes devem ter prioridade na arte-educação” (CATTERALL, 2012, p. 5).

É imprescindível que se esclareça que os fundamentos do teatro na educação, nos primeiros cinquenta anos do século XX, no tocante às metodologias norteadoras da teoria e da prática educacional foram construídos a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, áreas de conhecimento que forneceram os indicadores de caminho. Vários escritores reconheceram,

(...) que a arte veicula um conhecimento imprescindível à formação humana, tema que é recorrente na literatura deste século – autores como Benjamim, Bronowski, Dewey, Munro, Piaget, Read, Vygotsky, Wallon, dentre outros, utilizando caminhos diferentes, deixaram um vasto legado de ideias sobre

cognição e arte, destacando suas implicações na educação. (SANTANA, 2000, p. 22)

Hoje, a articulação entre questões da história e da estética e da estética do teatro na área de formação fornece conteúdos e metodologias norteadoras para teoria e a prática educacional:

Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino (desde a educação infantil) buscam a contribuição única que as áreas de arte podem trazer para educação. Ainda que possa ser considerada em grande parte utópico diante da miséria em que se encontra a educação brasileira, o caminho afigura-se como talvez a última possibilidade de resgate do ser humano diante do processo social conturbado que atravessamos na contemporaneidade. (SANTANA, 2000, p. 4)<sup>5</sup>

As pesquisas e discussões que fazem a relação entre o ensino/aprendizagem de artes e o desenvolvimento acadêmico têm sido também apontadas como uma faca de dois gumes, na medida em que aparenta fortalecer o lugar das artes na escola, mas também favorece o discurso que classifica o referido ensino como algo que não tem importância em si mesmo. Um representante importante dessa visão é Eisner (2008), cuja contribuição passo a considerar, após uma breve tomada de posição sobre esse aspecto.

Como Eisner (*idem*) estou cansada de ouvir tantas argumentações destinadas a defender o papel do ensino de Artes na escola com base na sua capacidade de *facilitar* o aprendizado de matemática ou de outras disciplinas.

Uma parte significativa da argumentação apresentada nas discussões sobre as razões que justificam a utilidade da formação em Artes na vida dos indivíduos segue a linha que a apresenta como um condutor privilegiado na direção da construção da sensibilidade estética, geralmente fundamentando mais sua respeitabilidade em termos dos processos de cognição através da ênfase em seu alinhamento com a emoção e menos com o lado proposicional das atividades mentais ligadas à produção do pensamento.

Essa maneira de argumentar constrói o ensino de Artes enquanto o *outro* do conhecimento definido enquanto racionalidade e materialidade, perdendo a chance de desestabilizar a concepção tradicional de cognição. Desse modo, o caráter *especial* das artes em geral e do ensino de Artes em particular a transforma em um determinado tipo *especial* de conhecimento, de segunda ordem, o que contribui mais uma vez para reafirmar mesmo que de

---

<sup>5</sup> A citação descrita acima se encontra em SANTANA (2000), no prefácio escrito pela autora Ingrid Dormien Koudela.

maneira implícita a necessidade de reafirmação constante da sua significância cognitiva. Essa secundarização do ensino de Artes em termos cognitivos é um fenômeno cultural construído em certa medida com a contribuição inconsciente dos próprios arte-educadores, como veremos a seguir.

Discutir essa questão em termos epistemológicos é fundamental para os que querem realmente justificar o papel do ensino de Artes na escolarização dos indivíduos, cenário no qual o valor cognitivo é tanto a moeda de troca quanto o primeiro determinante do prestígio na formulação dos currículos. Para modificar o lugar ocupado pelo ensino de Artes entre as várias disciplinas que se conjugam na formação dos sujeitos sociais através do processo de escolarização, precisamos afirmar, de um lado, que ela nos faz mais atentos, ajuda na formação do senso de espaço, que ela é um tipo especial de inteligência; e, por outro lado, que ela faz isso de uma maneira própria, impossível de encontrar nas operacionalizações cognitivas proporcionadas pelas outras disciplinas.

Pensemos alguns instantes sobre como normalmente se apresenta a argumentação para justificar a importância cognitiva e portanto, a justificativa para investimento de recursos financeiros e de tempo nas disciplinas referidas ao ensino de Artes nos currículos escolares:

- A contribuição educacional que o ensino de Artes dá é importante porque trabalha o campo da expressividade e da emoção, produzindo humanização e educação dos sentimentos. Pelo fato do ensino de Artes partilhar uma forma estrutural comum com o reino dos sentimentos, ela tem poderes privilegiados para a representação;
- O ensino de Artes implica no treino especializado da simbolização, trazendo à consciência conhecimentos que de outra maneira não seriam adquiridos, pelo seu caráter evanescente, abstrato e efêmero.
- A importância cognitiva do ensino de Artes derivaria, portanto, de suas características estruturais/formais semelhantes às da sintaxe dos sentimentos; de sua capacidade para conduzir-nos ao conhecimento de coisas referentes ao mundo real que nossas atividades intelectuais normalmente não atingem, proporcionando no reino das emoções o que a linguagem da razão produz no reino da lógica.

Embora essas razões aparentem ser suficientemente cogentes para garantir a legitimidade do ensino de Artes na escola, um lugar de importância na disputa acirrada por espaço nos currículos escolares em todos os níveis, elas são estrategicamente precárias. Em primeiro lugar, para os professores de outras áreas, não é de modo nenhum evidente que as atividades em que professores do ensino de Artes engajam estudantes contribuem

efetivamente para sua atenção e focalização cognitiva. Frequentemente as atividades do ensino de Artes parecem mais oportunidades para recreação do que oportunidades de produção de conhecimentos ou habilidades consideradas úteis para a formação dos indivíduos na escola.

Em segundo lugar, as emoções e sentimentos (vistos com desconfiança pelo modelo hegemônico de *racionalidade*) não têm sido preocupações genuínas no nosso sistema educacional, nesse contexto em que os pais e diretores de escolas, e por tabela os professores, são pressionados a oferecer uma escolarização que produza a aprovação no vestibular ou o simples cumprimento legal da exigência de escolarização (requisitada em operações de financiamento junto às instituições multilaterais e no repasse de verbas governamentais).

Acima de tudo, essa argumentação tradicional para defender o lugar do ensino de Artes na formação escolar dos indivíduos deixa intocada a separação (e frequente oposição) entre corpo e mente, segundo a qual se fortalece a hierarquia que coloca a mente enquanto lugar em que o valor da educação se realiza e o corpo como algo a ser domesticado e disciplinado em sua tendência para a distração e obstacularização cognitiva.

Se queremos dar substância à defesa do ensino de Artes na escolarização e formação dos indivíduos, precisamos questionar a adoção acrítica das noções de *saber* e *compreensão*, forjadas em outros domínios e cuja inadequação no que se refere às artes em geral têm fundamento nas igualmente profundas inadequações em seus domínios de origem. Como resultado disso, às vezes defendemos o ensino de Artes com argumentos ligados a ideologias dominantes a respeito do conhecimento e das funções da escolarização, as quais negligenciam o que pode ser o mais distintivo no referido ensino: suas raízes na experiência e agência, no corpo e no social.

Os paradigmas dominantes da epistemologia e da ciência da cognição – aqueles que definem o contexto no qual o ensino de Artes tem buscado legitimidade – são linguísticos e proposicionais por natureza. A negligência deles em relação ao comportamento não-linguístico e as relações entre as experiências e a cognição é profunda. Eles tendem a reduzir a cognição *legítima* aos processos racionais do pensamento, dentre os quais a resolução de problemas, o raciocínio dedutivo e o pensamento *crítico*. Essa compreensão implica em desprezo pelo corpo e subestimação das experiências subjetivas, dois elementos fundamentais na experiência artística – todo o aspecto processual e o que ela implica em corporalidade e ação. Essa visão tradicional reduz a experiência com as artes ao que ela tem de estático: os padrões e sua estrutura, tendendo a desprestigiar o reino secundário da experiência, considerado irracional, sentimental e vagamente sensorial.

Esse cenário referido à avaliação do valor do ensino de Artes remete a um questionamento inescapável: se a inadequação do dualismo cartesiano é tão explicitamente reconhecida, porque ela continua tão poderosa? Minha hipótese é a de que temos recalçado a questão da separação entre corpo e mente, ao invés de enfrenta-la e desconstruí-la. É como se decidíssemos andar em torno de Descartes, ao invés de decidir superá-lo. Sabemos, num determinado nível de nossa consciência, que a mente tem existência corporal, mas em outro nível é como se não tivéssemos compreendido completamente a profundidade, radicalidade e implicações dessa concepção.

O problema não é apenas o reconhecimento da unidade entre corpo e mente, mas a hierarquização que produz a supervalorização da mente e a desvalorização da experiência incorporada. Enquanto o corpo for visto apenas como um mero provedor de receptores sensoriais, como um conjunto de equipamentos para a entrada dos dados pelos sentidos e a mente sim enquanto o lugar em que o conhecimento se produz, o ensino de Artes nunca vai conquistar legitimidade no cenário da formação dos sujeitos sociais.

A análise sociológica tem contribuído para o entendimento das raízes dessa hipervalorização da mente e a desvalorização do corpo, explicando essa hierarquização social como estando relacionada à remota separação entre trabalho manual e trabalho intelectual desde a Grécia antiga, a qual está vinculada à separação entre classes sociais. Todo o discurso envernizado que justifica a *superioridade* epistemológica, cognitiva da mente sobre o corpo é um artefato ideológico destinado a confirmar em termos da esfera do conhecimento, da escolarização a hierarquização social que se traduz na oposição entre doutores e operários, entre cultura de elite e cultura de massa, entre o ensino de Artes eruditas e ensino de Artes populares, entre músicos com educação formal e músicos *de ouvido*.

Sendo assim, romper com a tradição cartesiana exige muito mais do que um simples reconhecimento intelectual da unidade corpo-mente, mas a subversão da hierarquização que coloca de um lado as sensações e a agência como desligados da cognição socialmente reconhecida e do outro as abstrações de alto nível que teriam lugar na mente, como o suprássumo da cognição *genuína*. Precisamos argumentar em prol do ensino de Artes na escola com base nos efeitos dele esperados em termos de teorizações que legitimem a necessidade e confiabilidade das experiências corporais e do conhecimento construído através do corpo, mas acima de tudo, de práticas que realizem, no cotidiano da formação específica de cidadãos na escola, a superação da hierarquização tradicional acima mencionada, que se constitui na pedra de toque da deslegitimação do ensino de Artes enquanto elemento essencial à formação de sujeitos sociais.

Enquanto os professores/as de Artes continuarem aceitando ter definidas sua função e atividades desempenhadas no processo de escolarização através de termos da sintaxe originada com base em concepções cartesianas das possibilidades cognitivas, as quais partem de um vício de origem, o de destinar as atividades artísticas em geral a um *status* subalterno, não conseguirão conquistar respeitabilidade e reconhecimento no campo educacional.

Ao invés de continuar falando sobre os resultados do ensino de Artes nos termos do discurso que fundamenta nossa desvalorização em termos do processo de cognição, é preciso chamar a atenção da contribuição do estudo de Artes em termos da conquista dos ideais racionais da autonomia, autoexpressão e sensibilidade humana, constituindo o debate com base em uma nova sintaxe, em um vocabulário diferenciado, capaz de propiciar a ruptura de que necessitamos.

### **As lições de Eisner**

Antes de tudo, é importante delimitar um entendimento de disciplina como área de conhecimento com seus próprios conteúdos, métodos e práticas, e não dispor novamente o ensino de Artes como disciplina mediadora da realização de objetivos de outras, confirmando a baixa classificação nos termos de Bernstein (1996). Esse aspecto de ‘coadjuvante’ dos processos cognitivos das disciplinas ‘tradicionais’ é encontrado nas falas dos gestores entrevistados. Por exemplo:

eu acho que arte, o esporte e outras, vários outros componentes curriculares têm essa função de integrar tudo aquilo, não é? (Joabson Nogueira)

O ensino de arte na escola tem a função de formar pessoas pra um trabalho emergencial e despertar nele a vontade de retornar pra escola pra fazer um curso formal. Então eu, eu diria que a arte é uma habilidade útil. Ela tem esse dom de atrair. É aí que eu vou usar uma comparação também: é como quem diz ‘vamos pesca-lo pela arte, pela sensibilidade e fazê-lo olhar pra dentro da gente instituto e querer fazer outras coisas, quem sabe um técnico de música, quem sabe outro técnico que possa levar né?’ Levá-lo ao mundo do trabalho com uma profissão. (João Batista)

A arte, como eu disse, ela é capaz também dentro desse contexto, de favorecer ampliação de percepções que são necessárias, para que os estudantes superem algumas dificuldades em outras áreas, em outras disciplinas, né? (...) de certa forma, amenizar essas 2 horas formais com atividades que possam, de fato, contribuir para que os nossos estudantes superem algumas dificuldades em determinadas disciplinas, tais como na própria Língua: o estudo da Língua com a poesia, por exemplo. O estudo e o

entendimento das formas geométricas, quando você tem expressões por exemplo do ponto de vista das artes visuais, artes cênicas, o teatro (...). (Neilor César)

Como alternativa ao pensamento hegemônico descrito, apresentaremos as ideias de Eisner (2008) descritas em seu sugestivo artigo intitulado “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?”.

Eisner (2008), ao discutir o pensamento divergente, ou formas diferentes de pensar ou formas qualitativas de inteligência, defende que estas estão enraizadas no fazer artístico, e que esse fazer não está dissociado do aprendizado técnico e teórico. Para Eisner (2005) a aprendizagem artística contribui para o desenvolvimento das capacidades necessárias à criação, percepção estética e compreensão cultural. Essas aprendizagens se encontram nas dimensões produtiva, crítica e cultural.

Ele descreve seis lições que a educação pode aprender da área de artes. Nesse sentido, vamos à primeira lição que Eisner anuncia: (1) para realizar a tarefa de criar em quadro, poema, música, dança ou cena teatral o/a artista primeiramente cria relações qualitativas entre as partes que constituem o todo:

Isto é, o que um compositor compõe são relações entre um número virtualmente infinito de possíveis padrões de som. Um pintor tem uma tarefa similar. A modalidade intermédia e sensitiva difere, mas o assunto da composição de relações mantém-se. Para ter sucesso o artista precisa de ver, isto é, experimentar as relações de qualidade que surgem no seu trabalho, e de fazer juízos sobre elas. (EISNER, 2008, p. 9)

Esse julgamento é realizado no processo criativo, com a ausência de regras, diferentemente de outras áreas de conhecimento que oferecem fórmulas ou respostas corretas, seguras e que podem ser provadas, como a aritmética, por exemplo:

É óbvio que há estilos de trabalho que servem como modelos de trabalho nas várias artes, mas o que constitui as relações qualitativas corretas para qualquer trabalho particular é exclusivo do trabalho individual. A temperatura de uma cor pode ser um pouco quente de mais, a margem de uma forma pode ser um pouco aguçada de mais, a percussão pode precisar de um pouco mais de dinâmica. O que as artes ensinam é que estes pormenores são realmente importantes. As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. (EISNER, 2008, p. 10)

Em um processo criativo, independentemente da linguagem artística há um espaço temporal no qual o realizador tem que ‘se jogar’ e confiar nesse mergulho, nessa busca acreditando que dará certo, o que nem sempre ocorre. Obviamente ninguém ‘mergulha’ se não sabe pelo menos boiar e ter referências anteriores sobre o local do mergulho. Existe um conhecimento prévio, uma experiência incorporada e um conhecimento apriorístico os quais reconhecemos como capacidades cognitivas: “tais formas de pensamento integram o sentimento e o pensamento de modo que os tornam inseparáveis. Sabe-se que se está certo porque sente as relações. Modifica-se o trabalho e sente-se os resultados” (EISNER, 2008, p. 10).

Essa aula/lição do processo criativo nas artes contribui ativamente no contexto descrito pelos psicólogos: “Um terceiro contraste entre as escolas e os ambientes cotidianos é que, nas primeiras, costuma-se enfatizar o raciocínio abstrato, enquanto nas últimas se emprega o raciocínio contextualizado. O raciocínio pode ser melhorado quando os argumentos lógicos abstratos são incorporados aos contextos concretos” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 106).

O exercício e a produção artística capacitam a percepção particular das coisas e do mundo. Nas artes se treina o foco ao detalhe em sua articulação com configurações gerais. Assim, seja na apreciação de um quadro (particular = a cor de um objeto; geral = as relações das cores na composição do quadro); uma peça teatral (particular = a fala de um personagem; geral = as relações dessa fala com os outros personagens, o figurino, a luz); uma música (particular = tema da música; geral = a relação de vários instrumentos na execução musical).

A primeira lição contribui para a transferência flexível da aprendizagem perseguida pelos teóricos da recente ciência cognitiva: Construir considerando as relações macro/micro ou geral/particular.

A segunda contribuição apontada por Eisner como intrínseca ao ensino/aprendizagem de Artes no espaço escolar é o treinamento para a formulação de objetivos e modelos de decisões racionais:

Virtualmente, tudo o que se segue depende da crença de ter que se ter os fins claramente definidos: logo que os fins são conceptualizados, os meios são formulados, posteriormente implementados e depois as consequências são avaliadas. Se houver uma discrepância entre a aspiração e a realização, são formulados novos meios. O ciclo continua até que os fins e as consequências sejam isomórficas. Os fins são constantemente mantidos e acredita-se que precedem sempre os meios. (EISNER, 2008, p. 11)



No processo criativo, na área de artes, os fins podem seguir os meios, a ação pode seguir fins, produzindo pistas, modificando-o, os objetivos são modificados rendendo-se às sugestões das ações em processo:

Este processo de mudança e objetivos, enquanto se faz o trabalho à mão, é aquilo a que Dewey chama “propósito flexível”. O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente alinhado a objetivos predefinidos, quando a oportunidade de melhorias aparece. O tipo de pensamento que o propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade. Como professores experientes, sabemos que o caminho mais certo para o inferno numa sala de aula é seguir o plano da aula, independentemente de todo o resto (EISNER, 2008, p. 11).

O processo criativo, na nossa área coloca a ênfase na exploração e na descoberta e não na previsão e controle, esses são propiciados no nível prático. As incertezas fazem parte do ambiente artístico diferentemente do ambiente educacional, no qual as certezas se estabelecem. Podemos relacionar a segunda lição de Eisner ao debate sobre metacognição que os cientistas da cognição almejam incorporar às disciplinas escolares e ao currículo, o exercício criativo na área de Artes, motiva o aluno ininterruptamente a produzir autoavaliação, o que ocorre durante todo o processo de criação.

A escola enaltece os feitos científicos, tecnológicos e artísticos dos ‘gênios’, a partir das produções que deram certo. Dificilmente os conteúdos ou os professores/as destacam as falhas, os erros, os feitos temporários e experimentais. Não existem mudanças ou dúvidas. Eis a segunda lição: aprender a trabalhar e produzir utilizando incertezas: “A ideia da premência de perfeição traduz-se frequentemente num clima dogmático que se rege por padrões exigentes artísticos, avaliações constantes e um currículo que muitas vezes compromete o lugar das artes” (BAHIA, 2009, p. 140).

A terceira contribuição intrínseca do ensino/aprendizagem de Artes no espaço escolar destacada por Eisner (2008) é a capacitação dos estudantes para estabelecer relações entre forma e conteúdo:

A forma como uma coisa é dita é parte e parcela do que é dito. A mensagem está na relação forma-conteúdo, uma relação que é mais vivida nas artes. Reconhecer a relação entre forma e conteúdo nas artes, não é negar que forma e conteúdo possam ser separados por algumas operações, em alguns campos. (EISNER, 2008, pp. 11,12)

Nas artes é de fundamental importância o desenvolvimento da capacidade de compreensão da relação ou interação de uma parte ou partes com o todo. Na matemática, ocorrem elementos separados. Podemos representar um número qualquer de várias formas (6, 3+3, 2x3, VI, 9-3 *etc.*). Independentemente da representação, a conclusão aritmética é a mesma.

Na arte não há elementos separados. As cores se relacionam umas com as outras e com as linhas. A identidade de uma cor depende cada vez menos de si mesma, mas antes da relação que estabelece com as demais. A mesma interdependência se observa no teatro: os figurinos, a iluminação, os adereços, estão relacionados e fazer teatro é trabalhar essas relações particulares com o todo. Nossa atenção se volta para as particularidades sem perder a relação com as totalidades da percepção e cognição.

A quarta lição é: “Nem tudo o que é conhecível pode ser articulado de forma proposicional, daí a importância de agregar o ensino e a oportunização da agregação das linguagens artísticas, que transcendem a palavra” (EISNER, 2008, p. 12). Nossas linguagens vernaculares têm limites em relação à expressão da nossa experiências vital. Aprendemos e ensinamos que nosso conhecimento deve ser definido pela linguagem vernacular, justificação, afirmações e formulações a partir da palavra escrita ou oralizada. Porém, nem aprendemos tudo que sabemos a partir da palavra e nem tudo que sabemos pode ser descrito através das palavras, daí a relevância da aquisição das linguagens artísticas na escola:

Nós recorremos à poesia quando enterramos e quando casamos. Nós estabelecemos as nossas práticas religiosas mais profundas dentro de composições que nós coreografamos. O que é a nossa necessidade de tais práticas nos diz sobre as origens do nosso conhecimento e o que significam para a forma como educamos? Num tempo em que parecemos querer empacotar a *performance* em grupos padronizados limitados de capacidades, questões como estas parecem-me ser especialmente importantes. Quanto mais sentimos a pressão para padronizar, mais necessidade temos de nos lembrar daquilo que não devemos padronizar. (EISNER, 2008, p. 13)

A quinta lição aponta para a conexão entre o pensamento e o material com que trabalhamos. A decisão do/a artista ou do aluno/a de arte sobre os materiais a utilizar, em qualquer uma das modalidades artísticas, não é de menor importância, já que a natureza do material, pelas suas características, afeta o resultado final. Esta interdependência entre material e forma apresenta-se como um dos desafios mais interessantes para o/a artista, (EISNER, 2005). Assim, “o desenvolvimento da criatividade e da lógica têm como base o

acesso a uma variedade de recursos específicos que possibilitam a efetiva representação e manipulação de objetos de natureza diversa” (BAHIA, 2009, p. 143).

Ao estudarmos a história da arte percebemos essa relação entre os novos materiais utilizados e o movimento de mudança nos diferentes estilos artísticos nas diversas linguagens: “Novas possibilidades para questões de representação podem estimular as nossas capacidades imaginativas e gerar formas de experiência que, de outra forma, não existiriam” (EISNER, 2008, p. 14). Através desse movimento dialético a arte se modifica, criando estilos diversificados e se superando técnica e materialmente, configurando a própria história da arte e o campo artístico, esse movimento histórico compreende-se como característica própria desse campo.

A maioria dos autores da nossa área, ao descrever a história da arte, aplica relevância à utilização dos materiais. As qualidades sonoras de um violino são completamente diversas das possibilidades sonoras de uma flauta; a técnica da aquarela, nas artes visuais, possui qualidades e possibilidades completamente diferentes de uma pintura a óleo; a utilização da luz elétrica trouxe infinitas possibilidades para o desenvolvimento da iluminação no teatro, modificando-o: “Cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas” (EISNER, 2008, p. 13).

As tarefas e exigências cognitivas para manusear os diferentes meios e materiais que utilizamos modificam-se a partir dessa relação entre construir com objetos e materiais diferenciados: “Esculpir uma escultura a partir de um pedaço de madeira é, claramente, uma tarefa cognitiva diferente da de construir uma escultura a partir da plasticina. A primeira é uma tarefa subtractiva, a segunda é uma aditiva” (EISNER, 2008, p. 13). Cada material, pelas suas características, suscita diferentes formas de abordagem, diferentes atitudes, e é dentro dos limites e das possibilidades do material que se gera o conhecimento (EISNER, 2005). Assim, concluímos a quinta lição: O material utilizado influencia a forma de pensar e de fazer.

A última lição que Eisner (*idem*) nos ensina sobre a contribuição intrínseca do ensino de Artes na escola está relacionada aos motivos para a investigação, a pesquisa e a produção, aspecto que está no cerne do compromisso com o trabalho criativo na área de artes:

Nas artes os motivos tendem a ser assegurados pelas satisfações estéticas que o trabalho em si torna possível. Uma parte destas satisfações está relacionada com o desafio que o trabalho em si torna possível. Uma parte destas satisfações está relacionada com o desafio que o trabalho apresenta; (...) Esta focalização é frequentemente tão intensa que todo o sentido de tempo é perdido. O trabalho e o trabalhador tornam-se um. (EISNER, 2008, p. 14)

Os especialistas da ciência da cognição afirmam que, para ocorrer a transferência do conhecimento de um contexto para outro os professores devem considerar a motivação para aprender e o tempo dedicados aos estudos: “Embora recompensas e punições externas influenciem o comportamento, as pessoas também trabalham por razões intrínsecas” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 88). Os neurocientistas e psicólogos da recente ciência da cognição comentam que uma forma de estimular o desejo pela aprendizagem se encontra no reconhecimento por parte do aluno da “utilidade do que estão aprendendo e utilizam essas informações para fazer algo que terá impacto sobre os outros principalmente em sua comunidade local” (*idem*). Ora, toda produção artística, independentemente da modalidade, é realizada com o objetivo de expor à comunidades, quer sejam mais próximas – aos colegas de classe – quer sejam mais distantes.

Eisner (2008) focaliza a motivação e o interesse do/a artista no processo criativo, nos seguintes termos:

Para os impressionistas, a força impulsionadora e motivadora era a luz e seus mistérios; para os surrealistas, era o inconsciente; para os cubistas era o tempo e o espaço; para os regionalistas americanos dos anos 1930, eram as vidas comuns, de pessoas comuns, que eram celebradas. Cada um desses interesses forneceu a direção para o trabalho, mas a qualidade do trabalho é sempre apreciada por aquilo que produz já dentro da experiência de quem participa de sua produção. (EISNER, 2008, p. 15)

O ensino de Artes nas escolas desafia e faz flamejar nos indivíduos o apetite de aprender, investigar e de transformar isso em autoexpressão e expressão das coletividades envolvidas:

As artes fornecem o tipo de ideal que eu acredito que, agora mais do que nunca, a educação de que se precisa. Digo agora mais do que nunca porque as nossas vidas requerem cada vez mais a capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos. O nosso mundo não se subjuga a respostas únicas corretas ou a soluções claras seccionadas para problemas; (...) Num mundo, as formas de pensar que as artes estimulam e desenvolvem são muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos, do que caixas limpas, corretamente anguladas, sob cujo formato operam nossas escolas, em nome do seu melhoramento. (EISNER, 2008, p. 15)

Eisner (*idem*) está se referindo originalmente ao contexto dos Estados Unidos, mas sua preocupação com as reformas educacionais a serem feitas, concordando com os autores da sociohistoriografia das disciplinas e dos currículos focalizados anteriormente, se alinha a uma

consideração do espaço escolar em totalidades nas quais ele se delinea e opera. Na contracorrente dos que o veem de modo isolado e sem as relações com o macroespaço envolvente. Sobre esse ponto, vale trazer outro trecho do próprio autor:

Na descrição de alguns modos de pensar o caso das artes tive, por necessidade, que fragmentar aquilo que é um processo unificado. Quero, pois, enfatizar que não estou aqui a falar sobre a implementação de atividades curriculares isoladas, mas antes, da criação de uma nova cultura de escolarização que tem tanto a ver com a cultivação de disposições, como com a aquisição de competências. Sob o risco de propagação de dualismos, mas ao serviço da evidência na exploração do que na descoberta, proponho que se dê mais valor à surpresa que ao controle, que se dedique mais atenção ao que é distintivo do que padronizado, que nos interessemos mais pelo que está relacionado com o metafórico do que com o literal. Proponho uma cultura educacional que tem uma maior focalização no ‘tornar-se’ do que no ‘ser’, dá mais valor ao imaginativo do que ao fatural, dá uma maior prioridade ao valorizar do que avaliar e, considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade com que se chega ao destino. Estou a falar sobre uma nova visão daquilo em que a educação se pode tornar e sobre a função das escolas. (EISNER, 2008, p. 16)

A militante pelo ensino desafiador das Artes na escola quer trazer mais duas citações e eu não resisto, pois de sonhos e de utopias somos feitos. A primeira, ainda de Eisner (*idem*, p. 2008):

A imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos. Elas podem ajudar-nos a restaurar um propósito decente para nossos esforços e a criar o tipo de escolas que todos merecem e de que a nossa cultura precisa. Tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se. (EISNER, 2008, p. 16)

A segunda, de Santos (1996, p. 323):

No campo da educação, as maiores transformações ocorrem quando alguma motivação as fazem germinar na esfera do microssocial, corporificando, nos sujeitos envolvidos, o desejo de realizar pequenas ou mesmo grandes *utopias*, entregando-se à “exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e porque merece a pena lutar.

A partir desse mote, seguiremos discutindo sobre a frágil linha tênue que separa o artista e o professor.

### 3.4. A suave fronteira entre ser artista e ser professor/a

Parto do princípio de que o ensino de conteúdos, técnicas, exercícios, projetos, ações, ocorre de forma efetiva quando o professor/a possui um conhecimento precedente como também um envolvimento minimamente prazeroso com sua atividade docente. Um dia conversando com um professor de português, aprendemos muito sobre o nosso fazer docente nessas conversas não oficiais, ‘de corredores’, ele me revelou que gostava de ministrar aula de literatura/poesia e os assuntos referentes ao conteúdo de gramática eram ministrados assentados no primeiro, e que tinha mais prazer em um determinado tipo de literatura/poesia. Assim, ficou um questionamento no ar. E os professores/as que não gostam ou não possuem o hábito de ler poesia e literatura? Como vão ensinar esses conteúdos?

Essa questão se torna prioritária no ensino de Artes: como os professores/as das linguagens artísticas vão ensinar se não possuem uma experiência estética anterior? Essa é essencial para um fundamento acadêmico, teórico e metodológico do ensino no qual ocupam papéis de desencadeadores da ação:

Tecendo os fios de um enredo que leva à consciência da sua própria identidade cultural enquanto professor – portanto apreciador ativo, criador e crítico -, esse processo de solidez pessoal provoca certo empoderamento acerca de questões essenciais para a docência em Artes, ao tempo em que evidencia a urgência de se promover um desfronteiramento entre os saberes do artista e do docente, permitindo que este possa falar, escrever, ler e gostar de arte, ao invés de somente dar aulas expositivas para seus alunos ou apenas se envolver em tarefas de produção de obras. (SANTANA, 2013, p. 124)

Essa experiência estética se encontra em “zona fronteira entre criação e contemplação, artista e público, professor e aluno” (SANTANA, 2010, p. 2). Essa competência infere um envolvimento concreto com a arte dentro e fora da sala de aula, e implica em diversas infraestruturas e materiais necessários.

Trazemos mais Santana (2010, p. 3), com quem concordamos quando ele diz:

(...) a possibilidade de o professor ser impactado por experiências estéticas substantivas durante o processo formativo, e assim, tocado por uma arte viva e pulsante, possa ter acesso aos mecanismos de ampliação do universo cultural que condizem a um aprendizado significativo.

A experiência artística é viva e pulsante e se refere ao contato direto com a obra de arte ou com o fazer a obra de arte, vivenciado em suas diversas modalidades. Essa vivência

estética é condição essencial para o desenvolvimento dos docentes na área de artes e dos discentes em processos de escolarização.

O ensino de Artes na escola requer a oportunização do encontro dos estudantes e professores de Artes com a produção artística nas diversas áreas, como afirma Koudela (2011 *apud* SANTANA, 2013, p. 32):

A apreciação e análise de espetáculos teatrais de qualidade, por parte das crianças e jovens, bem como a sua participação em outras modalidades de eventos artísticos, são formas de trabalhar a construção de valores estéticos e o conhecimento sobre teatro e vida, sendo que o professor/artista, neste momento, desenvolve procedimentos diversificados de mediação da aprendizagem, através da tematização do conteúdo acerca da linguagem das encenações.

O referido ensino também implica, em um patamar mais aprofundado, que fará convergirem o ensino, a pesquisa e a extensão, na “participação de alunos em projetos artísticos e especificamente na montagem de espetáculos, com vistas à reflexão teórica, crítica e estética sobre o patamar da prática, o que diz respeito ao exercício da criatividade e da transdisciplinaridade no plano concreto” (SANTANA, 2000, p. 198).

A ação pedagógica no ensino de Artes, assim como em outras áreas da escolarização, transcende a barreira dos muros da escola, integrando-se na sociedade. A experiência estética enquanto instância formativa leva a uma articulação entre o *saber ensinar* e o *saber fazer* na prática docente do professor de Artes. Mais especificamente em relação ao ensino de Teatro na escola, Barret (1997, *apud* SANTANA, 2000, p. 199) afirma que “o professor de teatro é um personagem ‘estranho’, *entre-deux*, considerando-se a ambiguidade de sua atuação no limiar do teatro e da educação”. Assim, o domínio da linguagem artística constitui-se em condição essencial para o exercício da docência na área do ensino de Artes. Esse ponto é comentado por Santana (2013, p. 85) nos seguintes termos:

Em meio aos debates que marcaram o movimento de resignificação do ensino de Arte em todos os níveis de ensino, ganhou relevância, na perspectiva dos cursos superiores, a questão da *prática como componente curricular*, que passou a ser considerada como uma das vertentes essenciais para desenvolvimento formativo do professor, ao lado dos conteúdos científico-culturais e das atividades complementares, consubstanciando assim a base instrumental a ser utilizada na implementação do currículo.

Quem é professor em qualquer área sabe das piadas e chacotas que circulam no cotidiano escolar sobre o exercício da docência como o espaço a ser ocupado por quem não “sabe fazer”: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Na área do ensino de Artes essa

afirmação se verifica com mais intensidade do que nas outras áreas pelo fato de possuímos como característica o fazer/produzir: “(...) referindo-se, paradoxalmente, ao artista como aquele que sabe *fazer* arte e ao professor como quem só pode *falar sobre* arte – ou melhor, o sujeito que ensina algo para o qual não possui *talento* para praticar” (SANTANA, 2000, p. 202).

Sobre a demanda de ‘ensinar fazendo’, Marques (1999, p. 113) argumenta que:

O artista-docente passa a ser a fonte do conhecimento em / através da arte e não somente uma ponte entre o aluno e o mundo da arte. Em cena, ele tem a possibilidade de criar e recriar e, principalmente, de ‘propor’ – desta vez não somente um trabalho artístico eventualmente com um fundo educacional, mas um ‘trabalho artístico-educativo’. (MARQUES, 1999, p. 113)

Minha experiência com o teatro e o ensino do Teatro corroboram as ideias e análises propostas acima, daí a relevância de trazê-la nesse momento: sou extremamente grata em relação ao meu encontro com o teatro. De uma família pobre, cresci em uma cidade do interior da Paraíba, onde adquiri os primeiros aprendizados significativos para minha vida. As primeiras experiências com o teatro nessa cidade me fizeram vislumbrar um futuro menos cinza e sombrio, fizeram-me vislumbrar a possibilidade de transcender ao *status quo* para o qual estava socialmente destinada. Faço minhas as palavras de Costa (2011, p. 69):

De uma forma ou de outra, se houve êxito no desenvolvimento da pesquisa a qual me dedico agora, ele está relacionado com minhas experiências e escolhas anteriores a sua existência, o que me faz mais uma vez não duvidar de que as vivências adquiridas durante a trajetória acadêmica, a preocupação em experimentar está diretamente ligada à construção do perfil profissional.

Aprendi a ler, no sentido de fruição, no teatro; aprendi a estudar de forma sistemática através do teatro, a conviver coletivamente com a heterogeneidade e a acreditar que é possível modificar-se e modificar, experimentando o que García-García *et al.* (2017, p. 3) descrevem com as seguintes palavras:

(...) o ator gera uma internalização corporal de significados cognitivos e emocionais e obtém maior empoderamento e liberdade para representar e reconhecer os significados dos outros, produzir objetivos compartilhados, resolver problemas e melhorar a compreensão de questões complexas com significados associados aos significados sociais.

Segundo Stanislavski (1979), o ator coloca parte de si no papel que ele representa. A partir da observação analítica de mim mesma em minha prática, conjecturo que assim como



aconteceu comigo, muitos alunos/as aprenderam, aprendem e aprenderão, nas aulas de teatro na escola, lições significativas para suas vidas pessoais e como cidadãos.

Nos trechos citados a seguir temos exemplos de discentes que narram as afetações de si através das atividades de aprendizagem e produção do ensino de Teatro na escola:

Continuo acreditando que eu posso, não só convencer o público da verdade de minha personagem, mas convencer ao mundo da importância da minha verdade, da minha arte. E por isso luto, vivo e respiro todos os dias. Porque é só assim que eu sei ser. (Celyane)

No campo escolar e pessoal minha vida entrava em parafuso com a descoberta do câncer da minha mãe. O que me ajudou a seguir em frente e continuar foram meus companheiros queridos do grupo que sempre souberam direcionar as minhas frustrações para campos mais férteis e me orientar para trilhas buscando sempre o autoconhecimento e a reflexão. (Elisa)

Todavia, toda exposição é perigosa, tive que aprender a lidar com críticas que muitas vezes não vinha a contribuir para a minha evolução cívica como pessoa. Mesmo assim, eu quis seguir para me fortificar como pessoa para as intempéries da vida. Isso se tornou uma das coisas que carrego das artes cênicas, a força de filtrar parâmetros ou julgamentos alheios, e sim absorver apenas os que querem me fazer crescer. (Jardson dos Santos)

A aprendizagem e o envolvimento com o ensino de Artes em contextos escolares e extraescolares pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social. Estudos, relatórios, indicam que as artes, como formas individuais e coletivas de expressão, podem engendrar tanto autoidentidade como identidades grupais, ao possibilitar que as pessoas lidem com e tenham sucesso nos desafios e frustrações inerentes ao fazer arte, pela demanda de persistência, suporte coletivo e de resiliência.

A aquisição de linguagens artísticas requer um equilíbrio de expressão individual dentro de contextos sociais diversos, de modo a promover uma variedade de competências pessoais e sociais, incluindo a aprendizagem cooperativa, a empatia e o respeito aos outros.

As artes proporcionam aos indivíduos em escolarização experiências de aprendizagem, possibilitando a criação de oportunidades para que sejam conhecedores, produtores, bem como consumidores capacitados de arte. Essas experiências têm o potencial para ajudar os alunos a desenvolver um sentido positivo de identidade de duas maneiras: uma, imaginando futuros positivos para si; a segunda, desenvolvendo uma identidade individual de modo a contribuir para a vida social e cultural de suas comunidades (NOAM, 1999). Natanael, um dos nossos estudantes entrevistados, diz sobre esse ponto:

Após a conclusão do meu curso do Ensino Médio, ingressei na escola de formação teatral do Teatro Santa Roza no ano de 2001. Em seguida, me profissionalizei como ator e participei da montagem de diversos espetáculos com diretores renomados do Estado da Paraíba. Participei de festivais de teatro e iniciei a minha carreira como diretor. Transitei por algumas montagens filmicas e decidi que precisava cursar a universidade: entrei no curso de Letras da UFPB.

Todas essas experiências podem proporcionar aos alunos imagens de uma variedade de papéis alternativos para serem vividos por conta própria em suas trajetórias pós-escolarização. As Experiências de aprendizagem de artes envolvem um conjunto de competências que definem e podem influenciar o relacionamento de indivíduos com os outros, incluindo colegas, professores e família (HOROWITZ & WEBB-DEMPSEY, 2002).

Atividades em grupo é uma característica óbvia do ensino/aprendizagem de Artes. Elas incluem, por exemplo, o dar e receber coletivo durante ensaios; intercâmbios ativos, enquanto planejando uma produção; inter-relações formalmente ordenadas pela produção do *script*, da coreografia, ou de composições musicais; grupos de reflexão e de pares tomam forma na apreciação e crítica de obras artísticas, dentre outras interações complexas e envolventes.

Nas atividades coletivas do ensino de Artes, os indivíduos podem aprender a respeitar pontos de vista diferentes, a considerar perspectivas alternativas, a ouvir os outros, a se comprometer com o coletivo, colocando suas habilidades a serviço de uma visão artística global (DEASY, 2002). Vejamos o que diz Karla Vanessa, uma das estudantes entrevistadas, sobre esse ponto:

Os ensaios são os momentos em que o elenco se firma como grupo, um ajuda o outro dando dicas e despertando ideias sobre seus personagens. Quando o espetáculo é finalizado, vem junto a ele um “boom” de sensações, sejam elas a de “dever cumprido” ou a de insegurança se o trabalho será bem aceito quando apresentado.

Termino esse capítulo com mais um comentário de Santana (2013, p. 120), que acompanho em sua inteireza, no que se refere às possibilidades do ensino de Artes em geral e de Teatro especificamente, nas escolas:

(...) o sucesso ou o fracasso do ensino do Teatro nas escolas vai depender, concretamente, da qualidade de sua presença na escola e de um currículo que forneça possibilidades concretas de experiências estéticas para os sujeitos do processo educativo, envolvendo os seus interesses, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição compreensiva, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos vinculados a culturas diversificadas. (SANTANA, 2013, p. 120).

**IV CAPÍTULO**  
**O ASPECTO PARATÓPICO DO ENSINO DE ARTES NO IFPB – espaços  
 de resistência**

Na cidade  
 Ser artista  
 É posar sorridente  
 É ver se de repente  
 Sai numa revista  
 É esperar que o orelhão  
 Complete a ligação  
 Confirmando a excursão  
 Que te leva ao Japão  
 Com o teu pianista  
 E antes que  
 O sol desponte  
 Contemplando  
 O horizonte  
 Conceder entrevistas  
 Aos outros artistas  
 Debaixo da ponte  
 Ser artista  
 Na cidade  
 É comer um fiapo  
 É vestir um farrapo  
 É ficar à vontade  
 É vagar pela noite  
 É ser um vaga-lume  
 É catar uma guimba  
 É tomar uma pinga  
 É pintar um tapume  
 É não ser quase nada  
 É não ter documento  
 Até que o rapa te pega  
 Te dobra, te amassa  
 E te joga lá dentro  
 (Chico Buarque)

Início este capítulo com o histórico do IFPB para, em seguida, analisar os PPPs dos cursos ETIMs do referido instituto observando o aspecto paratópico relacionado à carga horária, dentre outros fatores, do ensino de Artes e apresento esse ensino como espaço de resistência na referida instituição, a partir das ações do grupo de teatro “Cabe na sacola”.

#### 4.1. IFPB – Histórico/ Bases Legais

A história oficial do IFPB inicia-se vinte anos após a Proclamação da República. Em 1909, o decreto de nº 7.566 de 23 de setembro cria, nas capitais dos Estados, as *Escolas de Aprendizizes Artífices*, com o intuito de disseminar um ensino profissional primário e gratuito, ação que “fez parte do conjunto das políticas do Estado Republicano no seu exercício de afirmação” (CANDEIA, 2013, p. 45). O referido decreto é o marco oficial da relação entre demandas do mercado e as escolas de educação profissional, mediada pelo Estado Republicano no Brasil.

Segundo Candeia (2013, p.45), a educação profissional na Paraíba, em termos de registros históricos, remonta a 1854, “quando teria sido criada, na então Província da Parahyba, uma escola de agricultura theorica e pratica”.

Em sua tese, intitulada “*Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 – 1942)*”, Candeia (2013) faz um resgate histórico de implantações de vários estabelecimentos de ensino relacionados com a modalidade da educação profissional anteriores à implantação das Escolas de Aprendizizes Artífices na Paraíba e no Brasil, constatando a existência de incentivos públicos e iniciativas desenvolvidas por particulares. Nessas iniciativas, uma das preocupações explicitadas pelo Estado era com a retirada das crianças pobres das ruas e praças:

Assim, tirar crianças das ruas foi o objetivo perseguido pelo Estado que, para além da repressão pura e simples, aos poucos procurou aperfeiçoar as ações e assimilar outras ideias, dentre as quais o recurso pedagógico da qualificação para o trabalho. Tais ideias, entre encontros e desencontros, apresentam trajetórias que as mantém ligadas ao longo da segunda metade do século XIX, unidas pelo princípio de que era esse um meio de ‘civilizar’ aquelas crianças. (CANDEIA, 2013, p. 47)

Os políticos, autoridades, juristas e o poder instituído da época se preocupavam com as crianças que viviam em praças e nas ruas, pois acreditavam que estes eram lugares de ‘desagregação’, ‘vagabundagem’, ‘lugar de crime e ausência de autoridade’. Era preciso moralizar a população, diminuir a criminalidade, combater a ‘vagabundagem’ e cuidar de crianças desvalidas, pois “a procura por profissionais (mão de obra especializada nos ofícios ensinados) deveria ser muito pequena, ou nula” (CANDEIA, 2013, p. 50).

No ano em que foram criadas as Escolas de Aprendizizes e Artífices – EAA, o país contava com 3.362 estabelecimentos de ensino que possuíam a mesma natureza (CANDEIA,

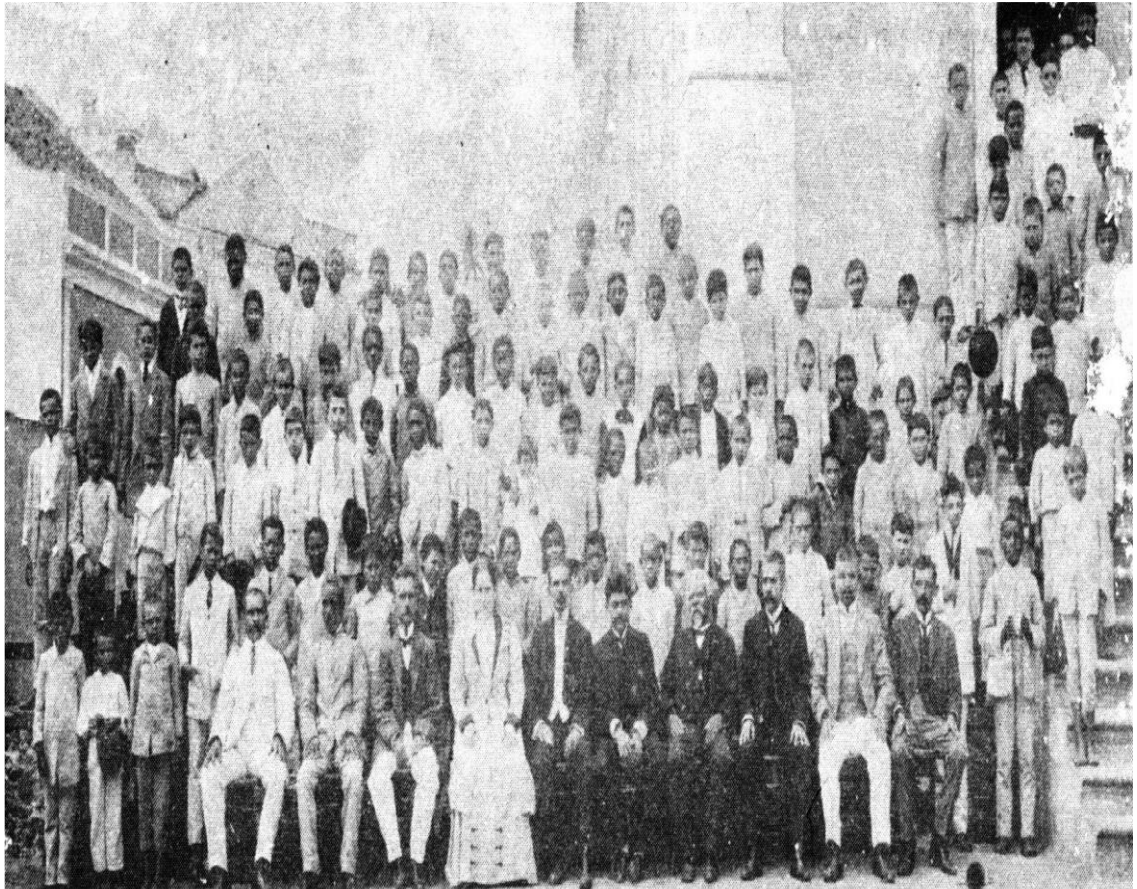
2013). O surgimento das escolas federais de educação profissional ocorre em um contexto econômico ainda sob o domínio do capital agrário – exportador.

Com a implantação das EAA no Brasil, o governo federal inaugura um “sistema escolar” com legislação específica, prédios, formas de ingresso, currículos e metodologias próprias. Foi nesse contexto que surgiu a EAA da Paraíba com um objetivo específico:

(...) não só **habilitar os filhos dos desfavorecidos** da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República **formar cidadãos úteis à Nação** (Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909). [destaque da autora da presente tese].

Na Paraíba, as aulas se iniciaram em 05 de janeiro de 1910 em uma ala do Quartel da Força Policial, permanecendo neste prédio por 19 anos.

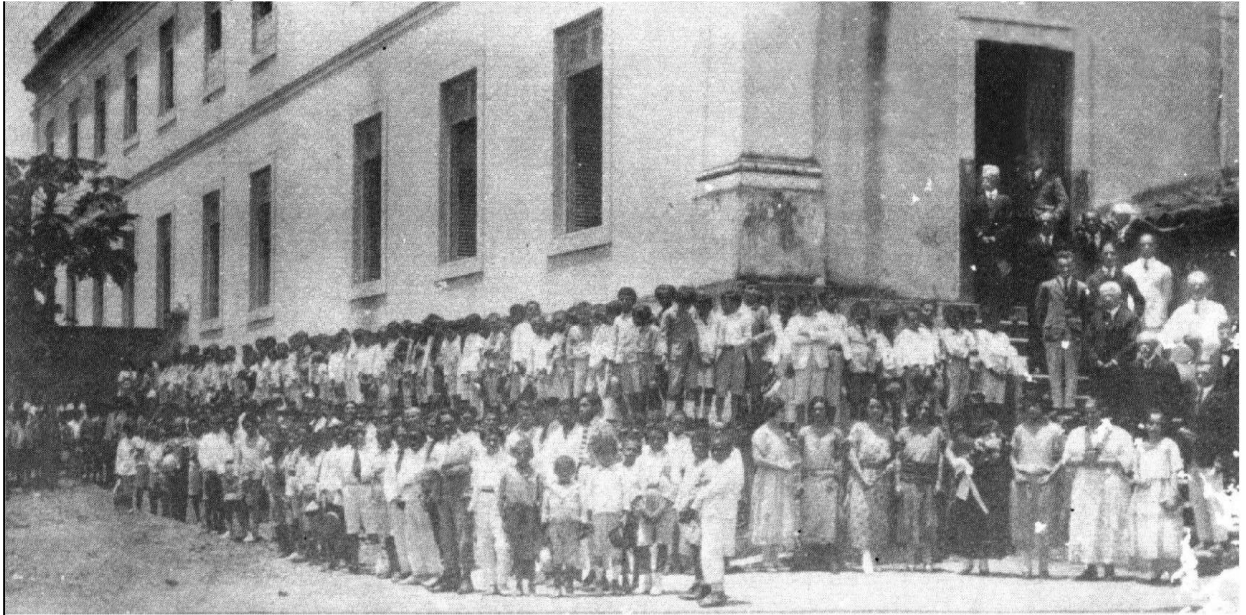
Fotografia 5 - Primeiros Professores e alunos da EAAPB, 1910. Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.



Fonte: CANDEIA (2013, p. 86)



Fotografia 6 – Professores e alunos da Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, acrescido de texto, (quartel da Polícia Militar, na Praça Pedro Américo, 1923). Autor desconhecido. Acervo do NDPEP.

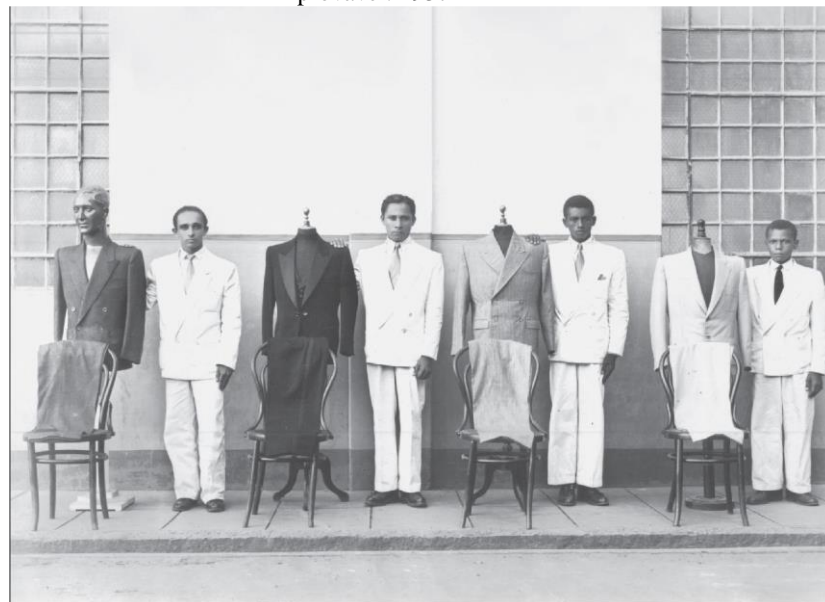


A Escola de Aprendizes Artífices funcionou nos porões do Quartel da Polícia Militar, de 1900 a 1929. Na foto estão os professores Guiomar Carneiro, Aurea Pires, Ninalia de Luna Freire, Zinha de Holanda, Amélia de Luna Freire, entre outros - 1923

Fonte: CANDEIA (2013, p. 82)

Neste período funcionaram oficinas de marcenaria, tipografia e encadernação, serralharia, alfaiataria e sapataria. O que expressa a industrialização balbuciente pautada em formas simples da indústria de transformação. Segue abaixo fotos de exposições de trabalhos executados pelos concluintes nos diversos cursos na primeira metade do século XX.

Fotografia 7 - Exposição de peças do Curso de Alfaiataria. Acervo: NDPEP, autor desconhecido. Data provável: 1937



Fonte: CANDEIA (2013, p. 195)

Fotografia 8 - Exposição como prova final da turma de 1939



Fonte: CANDEIA (2013, p. 151)

Fotografia 9 - Trabalhos executados pelos concluintes em Alfaiataria, Tipografia, Encadernação, Marcenaria, Mecânica e Fundição. Acervo do NDPEP, autor desconhecido. Data provável: 1941.



Trabalhos executados pelos concluintes diplomados em Alfaiataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria, Mecânica e Fundição - 1941

Fonte: CANDEIA (2013, p. 151)

No primeiro ano de funcionamento, a Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba matriculou 134 alunos. Na época o apoio da população era incipiente. A escola era equiparada a centros correcionais, sendo os ingressantes pertencentes às camadas pobres da população. A escolarização oferecida era elementar: ler, escrever e aprender uma profissão braçal.

A sociedade política nesta época possuía fortes traços oligárquicos, tendo nos donos do café e do leite seus protagonistas. As EAA apresentavam um misto de caráter paternalista e assistencialista, mas também já se delineava, de modo menos explícita, sua funcionalidade em termos de provimento de mão-de-obra especializada para o mercado.

Após cinco anos de funcionamento, apenas cinco alunos pioneiros concluem o curso. Segundo Jerônimo Leite (1979, p. 11):

(...) a precariedade de suas primeiras instalações, os poucos recursos de que dispunham, a impossibilidade de formação de contra-mestres, incluída no plano de Nilo Peçanha, a carência de professores e mestres especializados dificultam sobremodo o funcionamento da Escola, nos primórdios de suas atividades.

Candeia (2013) propõe outra interpretação para esse fato, a saber, a ambivalência que perpassa a história da educação no nosso país, a qual tem ressonâncias até os tempos atuais. Essa dualidade se encontra no fato de existir uma educação relacionada à formação propedêutica e clássica com continuação de estudos nas graduações ofertadas pelas diversas universidades para os filhos e filhas das camadas mais abastadas, com o objetivo de formar líderes políticos, religiosos, empresariais da indústria e do comércio; e a educação profissional e técnica, para os filhos e filhas dos trabalhadores e dos “desfavorecidos”, com o objetivo de formar mão de obra para atender às demandas dos postos menos valorizados do mercado:

Essas iniciativas, do Estado e de particulares, eram legitimadas por discursos ideológicos que, ao mesmo tempo em que justificavam tais ações, construía a ideia de um tipo de ensino para determinados trabalhadores, afirmando, portanto, a dualidade da educação brasileira, no sentido da existência de uma escola para trabalhadores e outra para a elite, supostamente com missões diferentes e predeterminadas. Então, era preciso, estimular as classes menos favorecidas para o trabalho e, com isso, dificultar o desenvolvimento de ideias contestadoras da ordem política posta. (CANDEIA, 2013, p. 53)

Na educação profissionalizante operada nesse cenário, realizava-se o objetivo de criar uma força de trabalho dócil, sóbria e socializada na ‘moral e bons costumes’, contemplando as demandas de integração e conformidade social esperada das camadas pobres da população. O discurso e a prática educacional da EAA, nesse período, objetivavam produzir a destreza ocupacional, utilizando recursos pedagógicos, situando o aluno como ‘aprendiz’ docilizado: “A intervenção do Estado na Educação Profissional surge com um forte viés assistencialista,



cuja intervenção quase sempre foi caracterizada pela repressão sobre a infância empobrecida” (CANDEIA, 2013, p. 54).

A partir de 1920, registra-se um acréscimo no número de matrículas na EAA do nosso Estado. O recém Estado Republicano põe em pauta a questão educacional dedicada à instrução pública profissionalizante nos seguintes termos: “o investimento estatal na educação profissionalizante é motivado por um misto de preocupações assistencialistas e um crescente entendimento da instrução como aliada do desenvolvimento industrial do país que se desenhava” (CANDEIA, 2013, p. 53). O Estado começava a explicitar de modo mais claro seu objetivo com as EAA: “a qualificação de trabalhadores, tendo em vista o desenvolvimento econômico (e industrial) cada vez mais próspero no país” (*idem*). Abaixo a EAA, em 1928, funcionando em edifício da Av. João da Mata, atualmente neste edifício funciona a reitoria do IFPB.

Fotografia 10 – Edifício da EAAPB, 1928, A autoria dos Stuckert.



1928 - Escola de Aprendizes Artífices, que funcionava na Avenida João da Mata em Jaguaribe.

Fonte: CANDEIA (2013, p. 88)

No período de 1930, a economia brasileira sofre uma forte depressão econômica, reflexo do que ocorria pelo mundo, considerada por intérpretes marxistas como uma das crises cíclicas do capitalismo. Nossa economia, de traços eminentemente agroexportadores foi fortemente atingida. Nesse cenário, “em 3 de novembro de 1930, Getúlio Vargas assumiu provisoriamente a chefia do governo brasileiro” (COSTA; MELO, 1991, p. 241), somente saindo do poder deposto, cerca de quinze anos depois.

No período de Vargas, com a Lei 378 de 13 de janeiro de 1937, as Escolas Aprendizes e Artífices passam a ser denominadas oficialmente ‘Lyceus Industriais’, passando a oferecer o

ensino profissional os níveis do ginásio e do secundário. A EAA, na Paraíba, passa a ser denominada “Lyceu Industrial de João Pessoa”.

Na década de 1940 do século XX foi editada a Lei Orgânica do ensino industrial, equiparando o diploma deste à condição de ensino secundário. O aluno ingressante à escola deveria possuir o primário completo e se submeter ao exame de admissão. O ‘Lyceu’ adotou medidas visando o aprimoramento de seus recursos humanos, do seu corpo docente.

Obedecendo ao estabelecido no Decreto 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, os ‘Lyceus Industriais’ passam a ser denominados ‘Escolas Industriais’, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. Deste ano em diante, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura de ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficam autorizados a ingressar no ensino superior **em área equivalente à da sua formação**, direito até então não reconhecido.

No final da década de 1940 começa a ocorrer um período de redemocratização do país e no campo econômico “a partir de 1948, as importações passaram a depender de uma licença prévia do governo, o que favoreceu a industrialização” (COSTA & MELO, 1991, p. 267). Em dezembro de 1948, a Escola Industrial de João Pessoa, diplomava a maior turma desde sua fundação, composta de 24 concluintes. Com a matrícula de novos alunos o prédio onde se encontrava tornou-se pequeno para abrigar todas as suas instalações e equipamentos. Em 17 de maio de 1947, foi assinado o Decreto nº 24.973 que: “desapropriou um terreno no Sítio Novo e Velho, destinado à construção da atual sede do ETFPB. No dia 17 de novembro de 1950, foi lançada solenemente a pedra fundamental do novo edifício” (LEITE, 1979, p. 19).

Em 1957 o projeto de Lei nº 4 do então Senador Ruy Carneiro determinou que o ‘Lyceu Industrial’ passasse a ser denominado ‘Escola Industrial Coriolano de Medeiros’. Em 1958, através da Lei nº 3.412 de 18 de junho, a referida instituição de ensino passa a ser denominada ‘Escola Industrial de João Pessoa’ - EIJP.

No ano de 1961, a ETFPB instala os seus primeiros cursos de segundo ciclo, ou seja, os primeiros cursos em nível de Ensino Médio: o Técnico em Construção de Máquinas e Motores e o Técnico em Pontes e Estradas, que podem ser considerados os precursores dos cursos atuais de Mecânica e Edificações, respectivamente. Nesse período, ocorre a substituição da denominação de ‘mestre’ dada aos então instrutores das oficinas, para ‘professor’.

Em 1963, lembra Lima (1995, p. 53):

o Ginásio Industrial, além das disciplinas de cultura geral, compunha-se de disciplinas específicas, Desenho e prática de oficinas e as práticas educativas, que integravam a Educação Física, Educação Artística e Artes Industriais.

Ocorre aqui, após 54 anos de sua implementação, a primeira referência ao ensino de Artes, enquanto prática educativa, antes da Lei 5.692/71, que regularizou a disciplina de Educação Artística nos níveis de 1º e 2º Grau. Há registros que no ano de 1944 ocorreram apresentações de canto coral dos alunos, sob a regência da Professora Glaura Barbosa, podendo esse fato ser relacionado com a história do ensino de Artes no Brasil, segundo a qual, nesse período, executava-se o projeto de canto orfeônico, liderado por Villa Lobos, com o apoio do Governo Federal.

Nos anos 1950 e 1960, do século XX, os discursos e as políticas são inspirados pela ideologia do desenvolvimento, assim emergem as condições ideais para o crescimento das escolas industriais. Lima (1995, p. 54) acrescenta que:

(...) mais uma vez as escolas profissionalizantes, enquanto aparelhos do Estado, definiram os papéis sociais das camadas pobres da população. É tanto que, em 1964, a Escola Industrial apresenta 485 alunos matriculados, contingente que vai aumentando, até chegar ao início dos anos 70 com 1444 alunos.

Em fins de 1964, o Ministério da Educação e Cultura, do governo militar, promove, nas instalações da escola da Paraíba, atividades de aperfeiçoamento do corpo docente, ocorrendo o I curso de professores de Artes Industriais do Norte e Nordeste. Também há encaminhamentos de professores para cursos de aperfeiçoamento e especialização, privilegiando sempre as áreas técnicas, em consonância com os ideais do governo militar e do mercado.

Em 1965, a Lei nº 4.759 de 20 de agosto dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Essas últimas passaram a ser designadas *Escolas Industriais Federais*, acrescidas do nome do respectivo Estado Federativo em que funcionavam. A portaria de 06 de junho de 1967, do Ministro Tarso Dutra, modifica a nomenclatura da instituição outrora chamada de EAA/PB para 'Escola Técnica Federal da Paraíba', que amplia seus cursos, implantando o curso de eletrotécnica, edificações e saneamento, aprofundando a missão inicial de preparar mão de obra qualificada para o setor produtivo nacional.

Em relação às atividades artísticas nesse período, há registros da prática de canto coral no ano de 1968, sob a direção do professor Zamir Machado. Em 1969, o coral passou a ser regido pelo professor Maurício Matos Gurgel, que até o ano de 1979 encontrava-se nessa função. Sobre a origem do coral no IFPB, professor Geraldo explica:

(...) é um dos grupos mais antigos da escola. No final dos anos 60 e início dos anos 70 era coordenado pela professora Alaíde Chianca, fundadora do coral. Depois no meado dos anos 70, assume o coral o professor Maurício Mattos Gurgel, que vai até o início dos anos 90, assumindo aí o professor Moisés Câmara. Com a transferência deste para a sua cidade natal, o Rio de Janeiro, assume, em 1995, até os dias de hoje, a professora Marinalva.

O coral passa a ser denominado ‘Coral Luiza Simões Bartolini’, através da Portaria nº 354 de 29 de dezembro de 1978, nome que perdura até os dias atuais.

A política do governo militar em relação ao ensino técnico encontra-se relacionada às dinâmicas enunciadas como capazes de produzir o ‘crescimento econômico acelerado’, o “milagre econômico” que aconteceria durante a ditadura militar de 1964 traduziu-se em euforia e aumento do investimento governamental em infraestrutura, ocorrendo no período citado a construção de estradas, a ampliação do sistema de comunicações, saneamento, eletrificação, ações que impunham novas necessidades no que tangia à preparação de mão de obra técnica. Esse modelo desenvolvimentista impulsionou o ensino técnico e profissional, considerado então como necessário e central para a operacionalização dos planos de desenvolvimento.

Tanto o governo desenvolvimentista de Getúlio como no Governo de Juscelino Kubitschek e na ditadura militar o sistema educacional tecnológico foi objeto de investimento maciço, visto como fundamental para o que se dizia querer produzir em termos de dinâmicas econômicas e de industrialização.

Nos dois regimes ditatoriais a instrução secundária e superior foi destinada à formação marcada pela erudição, destinada às classes mais abastadas, enquanto a formação tecnológica era marcada pela especificidade profissionalizante. É o que afirmam Haidar & Tanuri (1998, p. 85) nos seguintes termos: “dotados de objetivos e conteúdos essencialmente diferentes, os dois sistemas destinavam-se a clientelas de diferentes camadas socioeconômicas, reproduzindo a estrutura dual da sociedade brasileira”.

Mais especificamente na ditadura militar de 1964 foi imposto um regime político baseado na centralização do poder, fortalecimento do Executivo, controle da estrutura partidária, dos sindicatos e das entidades classistas, censura aos meios de comunicação e

repressão sobre quaisquer formas de oposição. A repressão se efetivava através de prisões, torturas, exílios e perseguições diversas. Nesse regime ditatorial ocorreu uma progressiva centralização política e administrativa e emerge o processo de privatização do ensino, tornando a estrutura da educação brasileira de dual para tripla: a educação tecnológica; a educação pública; e a educação privada.

A LDB Nº 5.692/71 reflete esta tendência, tanto pela sistemática de aprovação, como pelo conteúdo e regulamentação das funções relativas aos sistemas educacionais sob a responsabilidade dos estados. Com o advento desta Lei o governo tenta, sem sucesso, implantar a profissionalização de todo o 2º Grau. Na Paraíba, apenas a Escola Técnica Federal se adequaria a essa nova demanda, graças à própria história institucional.

De acordo com o discurso não oficial dos funcionários mais antigos do atual IFPB, os conteúdos trabalhados em sala de aula eram vigiados e a apresentação em relação às vestimentas utilizadas seguia um padrão. O corpo discente também era incorporado a esse padrão, segundo a fala do professor Geraldo de Araújo Lima:

(...) todos além de calça, camisa e sapatos, usavam (vestiam) uma bata, antes cinza depois branca, com um bolso no qual figurava a logomarca da ETEFPB. Os alunos, além da calça Jeans, camisa branca padrão, usavam também batas, depois passaram a usar batas em cujos bolsos figurava a logomarca da ETEFPB e o nome do curso que faziam.

Os horários de entrada e saída do trabalho ou setor eram rígidos:

(...) quando eu entrei, em 1985, mesmo que você só tivesse que dar a quarta aula, teria que assinar o ponto, pela manhã, na entrada, até às 07h10m, porque às 07h11 minutos o ponto subia para a mesa do Diretor e você ia se justificar com o próprio para convencê-lo ou não. E só assinaria a saída pela manhã, nada antes das 11h30. À tarde a entrada era até às 13h10 e saída só a partir das 17h30 independentemente de quaisquer horários que você teria que dar suas aulas. Isso foi forte até 1992. Depois foi maneirando. Foram aparecendo as desculpas, liberando e, em seguida, passado para as coordenações, afrouxando, até que chegou hoje aonde chegamos. (Geraldo Lima)

Em contrapartida, o orçamento destinado às ETFs era generoso e os próprios funcionários o usufruíam: “O salário, aí sim, era respeitado: Afirmavam que ganhavam até 22 salários mínimos (eu acho que independentemente de título, era só ter currículo de atividades e carta de apresentação de outras instituições)” (Geraldo Lima).

Nesse período, ocorre a criação da Banda de Música da Escola, cujo primeiro regente foi o professor Pedro Neves da Silva, Coronel reformado da polícia Militar da Paraíba.

Segundo o professor Geraldo, a fundação da Banda de Música ocorreu em 1971, coordenado pelo coronel supracitado. Depois:

(...) vieram outros Maestros/Regentes. Em sequência, o professor músico, também reformado da PMPB, Sargento Severino Ferreira de Sousa; depois, o Professor Ivaldo Amado da Silva e em seguida, eu, Geraldo de Araujo Lima. A Banda teve sua utilidade e serventia para as comunidades interna e externa até a primeira década do terceiro milênio. Dentro desse trabalho formamos, eu e a professora Fátima, de Educação física, uma Banda Show, com música e dança. Era criada a coreografia de acordo com a peça musical. Depois, já com o professor (substituto), Rogério Borges de Sousa, durante sua passagem por aqui, ele formou um grupo de Banda de Música e outro de Big Band e trabalhou com a junção Orquestra/Banda de Música. Já a Banda Marcial tinha uma formação reduzida, sob a responsabilidade do professor Normando Lobo, isso nos finais dos anos 60 e início dos anos 70. Aconteceu uma pausa e depois de 1981, com a chegada de João Batista Lobo Neto, foi criado um grande grupo, uma grande Banda Marcial. Em seguida, por ser completa e ter todos os tipos de instrumentos do naipe dos metais, tais como: trombone, trompete, trompa, tuba, além de todos os instrumentos de percussão, essa banda foi denominada de FANFARRA DA ETEFPB. E que foi atuante e de utilidade pública até o início dos anos 2000. (Geraldo Lima).

Em relação à banda de música, Leite (1979, p.27) comenta: “a Banda de Música da ETEFPB, interpretando o sentimento e a musicalidade de nosso povo, tem contribuído decisivamente para a disseminação da arte e da cultura paraibana, como tal constitui hoje um eficaz instrumento de formação artística da mocidade estudiosa da Escola”. No ano de 1972, constrói-se a sala para ensaios da Banda de Música e do Coral, com 80m<sup>2</sup>. Como já assinalamos anteriormente, esses espaços foram sendo relocados para outras áreas técnicas e foram extintos para a área de artes, confirmando nossa tese do aspecto paratópico das artes e do seu ensino nas escolas públicas e particularmente no IFPB.

Essa privação de espaços para atividades artísticas perdura até os tempos atuais. Vejamos como isso aparece na fala da professora Marinalva, que foi admitida no ano de 1995:

É, depois nós fomos surpreendidos com, uma quebra-quebra. Um quebra-quebra de espaço. O único espaço que a gente tinha e aí nós fomos é... colocados pra casa rosada. E lá nós ainda ampliamos mais os nossos horizontes, é porque lá nós tínhamos os espaços, cada professor tinha sua sala. Então é, facilitava o trabalho de cada professor né?! O professor não fazia seu trabalho se realmente não tivesse afim, mas nós tínhamos as professoras Janice, Margareth, que faziam o trabalho das artes plásticas. A Janice, com o grupo folclórico. Então são coisas assim que, é... se perderam no tempo, porque nós não tivemos um retorno da gestão em termos de profissionais. Nós lutamos muito pelos professores de artes visuais que só vieram chegar bem depois. Com muito tempo depois, da aposentadoria da professora Margareth, que foi a última a sair pra se aposentar, mas é... foram,

foram tempos difíceis porque nós terminamos lá na casa rosada. Foi também foi havendo um projeto de reforma e nós fomos alocados de volta no *campus* em, em apenas duas salas pra dar aula e disputando com o barulho da de educação física. Nossa sala era em cima do ginásio dois. E quando tinha aula de educação física nossas aulas eram prejudicadas, porque ou a gente fazia aula ou a gente assistia ao jogo. Ou ao treino. Então tudo ficou, muita coisa ficou perdida, né? Muita coisa ficou no auditório dois, é... como um depósito das coisas de artes. Enfim, essas coisas todas nos prejudicaram muito porque a arte sempre é vista como a última coisa a ser oferecida para o aluno. Então nós tivemos muitas dificuldades até 2006, 2007. Tivemos muitas dificuldades nesse sentido de espaço, logística, de professores que faltavam. Bom, em 2007, João Batista, era o diretor geral e aí ele tava construindo esse prédio pra marcenaria, e aí eu disse pra ele: “Professor, por favor, nos dê um canto, pelo menos um canto que a gente possa parar e dizer assim: vamos, a gente tem um cantinho pra, né? Pra trabalhar, ... bom, enfim, e ele aí resolveu ao invés de passar isso aqui pra marcenaria passou pra Arte. (...) Então é... foi uma luta, mas nós conseguimos, trazer professores é... permanentes para o curso de música. E após isso, bom, o espaço realmente ficou pequeno. Porque é um espaço que não previa um aumento, né?! Assim, de tantos instrumentos e tal, então, ficou, foi ficando pequeno, a arte foi sendo, botada pra fora. A arte foi sendo discriminada mais uma vez, até pelos próprios colegas. E aí nós fomos encolhendo, encolhendo. As atividades artísticas da coordenação de artes foram sendo abafadas pela, pelas atividades do curso de música, e aí propomos em dois mil e onze! Com a ideia da professora Joseli, (**Diretora de Ensino à época**) nos propomos derrubar o prédio e fazer outro pra abrigar Artes e música. Foi uma ideia que ela acatou, mas não saiu do papel, porque nós propomos, propusemos né? Mas ela não, mas não saiu do papel porque... Gestão, problema de gestão. E aí em dois mil e treze foi feito um projeto pra ser implementado aqui no prédio, mas até agora também não saiu ainda do papel. Foi encaminhado, inclusive, esse projeto foi dito que estaria comigo na coordenação de artes e nunca recebi esse processo, inclusive no SUAP tá dizendo que eu recebi esse processo e eu nunca recebi esse processo, entendeu? (Marinalva Firmino Ferreira, professora de Música) [negrito da autora da tese]<sup>6</sup>

Essa fala é muito significativa, na medida em que apresenta as idas e vindas do espaço físico e simbólico destinado às atividades artísticas no atual IFPB. A distinção feita pela entrevistada entre as Artes e o Curso de Música pode parecer estranha, mas ela denota a realidade na qual um dos gêneros artísticos ganha espaço e reconhecimento na instituição, quando é criado o curso de Música e a tarefa de profissionalizar os indivíduos se estabelece, originando um processo de reconhecimento nos campos internos e externos ao IFPB em cascata para esse gênero artístico. Com o curso de Música, as atividades artísticas nesta área ganham *topos*, respeitabilidade, pois saem do âmbito da definição de atividade de lazer ou de

---

<sup>6</sup> O espaço, que inicialmente seria para a marcenaria e que abrange as atividades de Artes e do Curso de Música, referidos pela professora Marinalva, está ilustrado através de fotografia apresentada no capítulo 2.

cultivo expressional, sem vinculação com a profissionalização dos envolvidos, como o que acontece com o ensino de outras linguagens artísticas no atual contexto institucional.

Sobre falta de espaços adequados reproduziremos as falas dos gestores:

Então, eu observava muito isso, nos espaços inadequados, as vezes até para as práticas, né? O laboratório propriamente dito, específico ... Eu até diria que não se chegou a existir de fato, até hoje eu acredito que não, né? Pra determinadas especialidades (Neilor César)

(...) uma das coisas que eu logo que assumi é... Como eu, na parte de gestão no enfa... Na ênfase arte por exemplo, eu me lembro que tinha um problema, e você trabalhou nesse espaço, que era o NACE que funcionava na casa rosada né? Eu tinha ali uma preocupação muito grande não é? Porque eu via de certa forma uma atividade importante mas... Eu não tô encontrando outra palavra, mas eu vou usar agora a palavra dispersão, precisava ter mais olhos não é? Ser menos disperso, unir, apesar de que tinha tido múltiplas atividades artísticas culturais não é? Mas é, pra mim é como se fosse um apêndice, fora desse contexto, fora do corpo. (...) Eu me lembro que a gente... Conseguimos construir um espaço ali na área do campo de futebol, que era um embrião, não sei se você tem conhecimento, mas a gente tem projeto ali naquele mesmo espaço até de verticalizar, eu tenho esse projeto guardado ainda, e ampliar aquele espaço e ampliar também as atividades não só de curso, mas atividades extras, aberta a sociedade e ter grupos de formação, trabalhar com jovens né? (...) Então veio o NACE que conseguimos trazer aqui, criar um curso de música não é? Eu criei. (João Batista)

É, tem uma característica, vamos dizer assim, que eu tentei colocar na gestão, não é? que era uma espécie de, de construção de determinados espaços. A gente teve acesso a recursos então eu tentei é... Equipar de certa forma grupos e, e financiar alguns, algum, algumas iniciativas que estavam surgindo em um trabalho e outro. Nós tentamos é... Alocar um auditório, que é aquele auditório dois, e a gente queria fazer ali um cine teatro, a gente queria fazer um teatro lá naquele auditório e as pessoas que estavam comigo na gestão eles não conseguiram viabilizar nunca esse projeto, até, até recentemente as pessoas disseram que aquele projeto que, aquela ideia que eu tive de fazer aquele espaço lá, ela tinha sido inviabilizada porque o espaço do auditório, eles, eles tiveram que dividir, fazer isso, fazer aquilo e tal. Eu digo, “ó infelizmente vocês acabaram aí uma, uma possibilidade da gente desenvolver bastante coisas aqui dentro da instituição”, porque esses espaços eles se sustentam pelas suas próprias atividades não é? Se você... A gente não quer um espaço pra ser gerenciado pela direção, por isso ou por impedir tal coisa, a gente quer um espaço pra ser usado, que as pessoas tenham acesso, pra que você, você converse. (Joabson Nogueira)

Em 1973 o coral da Escola recebe o prêmio de melhor Coro Paraibano, no I Festival Nordeste de Coros. Segundo fontes oficiais, tornaram-se comuns os concursos literários, as palestras, as feiras de ciências, as participações esportivas da Escola, as apresentações do



coral, que contava com 40 integrantes, apresentações da Banda de Música e da Banda Marcial, essa última com 71 componentes.

Os anos 1970 do século XX transcorreram com a ETEPB ampliando suas atividades, ao sabor de uma favorável política nacional de investimento em educação tecnológica, fundamentada na preocupação em atender às demandas do desenvolvimento tecnológico, da abertura da economia e da atração de investimentos estrangeiros.

Esses investimentos se faziam presentes através das multinacionais. Em 1971, o Curso Técnico de Mecânica recebeu, por 60 dias, uma Unidade-Escola da *General Motors* do Brasil, que ofereceu atividades de aperfeiçoamento de mecânicos de motor a gasolina e diesel. A Ford Willys do Brasil S/A doou um motor *Ford Corcel* ao mesmo curso, como parte da linha apresentada como 'de Cooperação Escola- Empresa'.

Nessa primeira metade dos anos 1970 inaugura-se o Ginásio de Esportes com atividades artísticas, culturais e desportivas, sendo realizados inúmeros cursos nessas áreas, tanto com instrutores locais quanto nacionais. Em 1974, a ETEPB encaminha três dos seus professores para realizarem, em outros estados brasileiros, cursos de Mestrado, especificamente nas áreas tecnológicas.

Em 1975, é implantado o Curso Pró-Técnico da ETEPB com a denominação de "Curso Preparatório Pró-Escola Técnica Federal da Paraíba", com o objetivo de proporcionar reforço de ensino a trabalhadores sindicalizados, seus filhos e outros dependentes, interessados em inscrever-se no exame de seleção para ingresso na Escola Técnica, curso que subsistiu até os anos finais da década de 1990.

No ano de 1976, entre 30 de novembro a 04 de dezembro, a Escola sediou um grande encontro em nível nacional na área de artes, o "III Encontro Nacional de Corais das Escolas Técnicas Federais", contando com o apoio do MEC/FUNART, MEC/DEM e do Governo do Estado da Paraíba. Participaram 16 Escolas Técnicas, com destaque para o Colégio Pedro II, da cidade do Rio de Janeiro. Apresentaram-se vários grupos corais das diversas unidades da federação e da Paraíba, como também bandas de música, e grupos de ginástica rítmica, sob a coordenação da professora Rubenita do Vale.

O conjunto folclórico do SESC, sob a orientação do Tenente Lucena, abriu o evento. O encontro de corais tinha como objetivo: "promover não somente uma maior interação entre as Escolas, mas sobretudo incutir no espírito de sua mocidade estudiosa o interesse pela arte e pela cultura humanística" (LEITE, 1979, p. 25).

Nesse período, a Escola atingiu um total de 1.635 alunos regularmente matriculados, sendo que 200 destes pertencentes ao Pró-Técnico e 142 participantes em cursos

extracurriculares. Ainda no período citado, dentro da política de valorização das atividades estudantis, é criado o Centro Cívico Coriolano de Medeiros e inaugurada a Biblioteca Nilo Peçanha, em suas novas instalações.

A ETEFPB apresentou, no início dos anos 80, um quadro discente com 2.300 alunos, dos quais 1.642 do sexo masculino e 658 do sexo feminino, sendo oferecidos os seguintes cursos: Saneamento; Estradas; Edificações; Mecânica; Eletrotécnica; e Pró-Técnico. O corpo docente da referida escola compunha-se de 121 professores, sendo 3 com Mestrado, 5 com Especialização, 49 com Licenciatura Plena, 8 com Licenciatura curta, 10 graduados sem formação pedagógica, 25 com 2º Grau e formação pedagógica, 14 com 2º Grau e 7 em cursos diversos.

No Brasil, os anos de 1980 são marcados pela disparada inflacionária, retração do crescimento e grande descontrole da economia. As políticas de desenvolvimento nesse período são condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais e as medidas intervencionistas estatais quase que exclusivamente se destinavam a controlar a inflação.

Em 1982, ocorreu a realização do I Jogos Internos da Escola, a I Semana de Eletro-Eletrônica, a I Semana de Mecânica e a II Exposição Técnico – Científica. Contudo, nesse período, as dificuldades econômicas já se expunham no País, e o Professor Rômulo de Lacerda Junior, Diretor da Escola Técnica Federal de Pernambuco, que participava da posse do Professor Espedito Pereira à direção da ETEFPB no ano de 1983, afirmou: “os desajustes econômicos não ofereciam muitas opções de emprego, deixando a maioria dos alunos formados nas escolas profissionais desempregados” (LIMA, 1995, p 81). Nesse ano ocorreu o início do processo de informatização da ETEFPB, com a aquisição dos primeiros computadores, alguns professores participaram de cursos básicos em outras unidades da Federação.

No ano de 1985, as atividades artístico-culturais, contam mais uma vez com as apresentações do Coral "Luiza Simões Bartolini", da Banda de Música "Pedro Neves da Silva" e do Grupo Folclórico, além dos cursos de Estamparia em Tecido e Pintura em Cerâmica, que apresentam seus resultados práticos em duas exposições no final do ano letivo. Esses cursos ocorriam como atividade extraclasse da disciplina de Educação Artística, atualmente denominadas de “atividades de extensão”. Sobre as atividades artísticas e as semanas de arte o depoimento do professor Geraldo é esclarecedor:

O Grêmio Técnico Estudantil, “10 de outubro”, da então Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB) realizava semanas de atividades extracurriculares entre os alunos. Semanas essas de esportes, gincana cultural e show de calouros. E tudo era separado, ou seja, cada modalidade em uma semana diferente durante o ano letivo. E os calouros, como eram chamados na época, se apresentavam na semana do músico, sendo a final no dia 22 de novembro, dia de Santa Cecília, a Padroeira dos Músicos, dia do músico ou da Música, como queiram. E o Grêmio homenageava os músicos com esse show de calouros. A minha entrada na Escola (ETFPB) como professor foi em 22 de novembro de 1985, quando o Grêmio estava realizando o III Show de Calouros da MPB. Dai surgiu a ideia de conversar com a diretoria do Grêmio, em particular com o diretor cultural, de denominar o evento de Festival de Música Popular e, como aceitaram a minha proposta, em 1986 realizaram o que foi chamado de IV Festival da Música Popular com alunos da ETEFPB independentemente de curso. Em 1987 formamos uma comissão com representantes do Grêmio, professores de Educação Física, de Artes e Comunicação e Expressão e a participação de professores de Conhecimentos Gerais, como eram chamados até então. Nos reunimos e juntamos essas semanas de atividades em uma só e o que passou a ser chamada de I Semana de Atividades Artísticas, Desportivas e Culturais da ETEFPB - SEMADEC. E dentro dessa semana, além da Gincana Cultural que depois se chamou de Maratona Cultural, aconteciam as competições de esportes e aí incluímos também o que chamamos de FEST’IN - I Festival de Intérpretes da Música POP da ETEFPB. E durante a semana a cada noite acontecia um encontro dos grupos artísticos, encontros e festivais de Corais, Grupos Folclóricos, de Danças, Teatros, das Bandas de Músicas e Marciais e Fanfarras e o Festival de Intérpretes da música POP, porque poderia ser música de qualquer nacionalidade, estilo, gênero e ritmo. Do Primeiro (1987) até o XIV (2000) aconteceram em Jaguaribe, pois só tínhamos a Unidade Sede de João Pessoa/PB. Desses primeiros participavam um representante de cada curso, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas e Saneamento, ou seja, começamos com 06 intérpretes. Depois com 14, dois de cada curso, pois aparecia mais um que era o de Processamento de Dados, mais tarde chamado de Informática. E a premiação até então era apenas pontuação para os três melhores bem colocados, medalha de ouro, prata e bronze respectivamente dentro daquela semana. (SEMADEC). E o sucesso foi tão grande que a partir do VII tivemos que classificar em três eliminatórias distintas os 12 melhores para as finais independentemente de curso. Já de 2001 a 2008, por opiniões de alguns gestores, não aconteceram as nossas SEMADECs e nem tão pouco os nossos Festivais, pois alegavam que agora como CEFET, Curso Superior, não havia necessidade. (Geraldo Lima)

Lima (1995, p. 97) comenta sobre as SEMADECs. Na sua fala, a discussão anterior sobre ‘dom’, emerge de forma dissimulada no termo “como num passe de mágica” negando o trabalho técnico e teórico dessa área de conhecimento:

Como sempre, a SEMADEC é um momento fulgurante na vida da ETEFPB, onde a arte, a cultura e a ciência saem dos espaços restritos da sala de aula e os talentos surgem **como num passe de mágica**. É a Escola entendendo e fazendo Educação em seu conceito mais amplo. (Negrito da autora)

A SEMADEC teve sua última edição no ano de 1999. Apesar de ser um momento cultural, desportivo, festivo e artístico, questionamentos ocorreram em relação ao espectro de suas atividades. A que se referia à eleição da garota SEMADEC, à qual concorriam as jovens eleitas em cada curso, foi avaliada como acirrada da concorrência entre os alunos e alunas dos cursos e também vista como sendo um momento de afirmação de modelos dominantes de beleza física, o que poderia provocar mal estar nas alunas que dele se afastavam. Isso foi alegado para extinguir a SEMADEC, que voltaria com outro perfil, o que jamais ocorreu. Em 2009, porém, ressurgiu o FEST'IN. O professor Geraldo, que tem coordenado essa atividade, assim relata:

Em 2009 criamos coragem e retomamos o nosso FEST'IN, e agora envolvendo além da unidade de João Pessoa, as de Cajazeiras, Campina Grande e Sousa. A final foi realizada em João Pessoa. No XV FEST'IN, 20 intérpretes foram classificados nas 4 eliminatórias feitas nas Unidades, saindo campeão o intérprete da cidade de Sousa. Em 2010 fizemos eliminatórias em 9 *campi* (João Pessoa, Campina Grande, Patos, Sousa, Cajazeiras, Monteiro, Princesa Isabel, Picuí e Cabedelo) e classificamos os vinte melhores para a final em Sousa sendo campeã a intérprete que venceu em Campina Grande. Daí por diante a final sempre acontece na cidade de onde saía o campeão do FEST'IN anterior. E assim acontece até hoje. Já fizemos agora em 2014, contando com dez *campi* (acrescentando Guarabira). A final em Campina Grande com os 2 melhores de cada *campus*, ou seja, com 20 concorrentes, sendo vencedor um intérprete do *campus* de Monteiro. Em 2015, a final foi na cidade de Monteiro/PB. Desde o início de 1987 até hoje esse projeto foi idealizado e executado por nós professores de Artes da modalidade de música. Mesmo já sendo presidido pelas Coordenações de Comunicação e Expressão, depois, CAAC - Coordenação de Atividades Artísticas e Culturais, COMUS - Coordenação de Música, ARTES e agora pela COPAC - Coordenação de Produção Artística e Cultural. (Geraldo Lima)

Em 1988, a ETEFPB passou a oferecer, aproximadamente, 18 cursos. Em termos de capacitação docente foi firmado um convênio com o CEFET-MG, que tinha o objetivo de habilitar os professores que não possuíam curso superior e aperfeiçoar os portadores de diplomas que não o de licenciatura. A política de recursos humanos estimulou a participação de docentes em cursos de Pós-Graduação, sempre favorecendo as áreas técnicas.

No ano de 1988, o corpo docente da ETEFPB contava com 30 professores com curso de aperfeiçoamento, 37 com especialização e 6 com Mestrado. A escola, já contava com um laboratório de audiovisual, que fazia a gravação de eventos, tais como palestras, cursos e festividades diversas.

O professor Elias Carneiro da Silva forma a Orquestra de Câmara:

Em 1994, já existiam as bandas de Música e Marcial, não existia grupo sinfônico e nem grupo de câmara. Foi aí que o professor de música, recém-chegado de Roraima, Elias Carneiro da Silva conversou com o então Diretor Geral da ETEPB, Bráulio Pereira Lins, pedindo que ele providenciasse a compra de instrumentos musicais de cordas como violinos, violas, cellos, contrabaixo acústicos *etc.* Daí surgiu a Orquestrinha de Câmara, carinhosamente chamada e tratada assim por todos nós professores da área de Artes - Música. (Geraldo Lima, professor).

O grupo de Teatro começa suas atividades sistematicamente em 1997, sobre atividades anteriores nessa modalidade dentro do IFPB, Geraldo Comenta:

Existiam formações espontâneas, vamos dizer assim. Grupo “permanente”, não. Eram formações temporárias, por alunos de uma turma, curso ou ainda pelo Grêmio Técnico estudantil a convite dos professores de Linguagens (Português, Inglês e Literatura). Era especialidade da professora de Português, na parte de Literatura, transformar os textos indicados para os alunos interpretarem aos seus modos, ou seja, nas modalidades, em poesia, música, cenas teatrais, pinturas, desenhos e até danças. Daí surgiam os chamados grupos relâmpagos e só prevalecendo e permanecendo por mais tempo, nos finais dos anos 70 início da década de 1980, o grupo folclórico coordenado pela professora de português (Literatura) Ediméa Toscano de Brito. As professoras Margarete e Janice eram respectivamente responsáveis pelas disciplinas de artes plásticas e artesanato, mas isso já era em meados da década de 1980. Nesse meio termo permaneceu por pouco tempo a professora Roziris, também considerada “polivalente nas artes”, mas nada de formação também de grupos permanentes em artes cênicas. Até então só existiam os grupos: Banda de Música, Banda Marcial, o coral e o Grupo folclórico, este até o ano de 1987. (Geraldo Lima)

O teatro adentra à ETEPB aproximadamente noventa anos após a fundação da Escola de Artífices, o que pode indicar a replicação da estigmatização desse tipo de atividade artística observado na sociedade envolvente no espaço escolar aqui analisado. Ainda sobre as atividades anteriores de teatro no IFPB o professor Geraldo relata:

Então, como já falei antes, nos anos 70 nós alunos, a nosso jeito, cada um com sua habilidade, transformávamos os textos (literários) indicados pela professora para tarefa e equivalências de notas bimestrais da disciplina de educação artística. Fazíamos isso em dupla, em grupo e até mesmo na forma de monólogo, nas modalidades, como já falei: poesia, música, dança, cenas e expressões corporais, e até resumos dos textos escritos, falados e/ou representados. Tudo isso a pedido da professora de Literatura, Edméia Toscano de Brito. (Geraldo Lima)

Nos capítulos anteriores discutimos sobre a ausência de professores habilitados para a área de artes em geral. Essa fala de Geraldo aponta para uma inserção lateral das artes,

através da instrumentalização pelo ensino de literatura. Cabe destacar que somente com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de número 5692/71, é inserido o ensino de Artes nas escolas como atividade curricular. Também no período ao qual se refere o entrevistado acima, não existiam cursos superiores que formassem docentes para essa atividade, sendo elas desenvolvidas principalmente por professores de Português/Literatura, artistas com reconhecida atividade e professores de diversas disciplinas interessados na área.

Inúmeras outras atividades artísticas foram desenvolvidas, todas integradas à Coordenação de Atividades Artísticas e Culturais/CAAC, atualmente extinta, sendo hoje o Núcleo de Artes Cultura e Eventos/NACE. No período de 1991 a 1993 muitos eventos foram desenvolvidos, dentre os quais: Exposição - Memória e Atualidade da ETEFPB; Concursos de Contos e Poesias; Festivais de Música; Encontro de Bandas e Fanfarras; Encontro de Bandas Musicais; Encontro de Corais; Exposições de Artistas Plásticos Paraibanos; Exposição de artistas Plásticos da ETEFPB; Exposições de Artes em Papel Vegetal, Cerâmica e Vitral; e Encontro de Grupos de Danças.

No ano de 1995 a Instituição inicia seu processo de interiorização através da instalação da Unidade Descentralizada de Cajazeiras – UNED-CJ, hoje *campus* do IFPB em Cajazeiras. Em 1999 o decreto de 22 de março, desse referido ano, nos termos da Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994 cria o ‘Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia’ (CEFET-PB), agrupando as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, obtendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Na esteira desse mesmo projeto educacional, o governo brasileiro assina convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Ocorre uma diversificação das atividades, passando a instituição a oferecer todos os níveis de educação, desde a educação básica/ensino médio, ensino técnico integrado e pós-médio, à educação superior (cursos de graduação na área tecnológica), intensificando-se também as atividades de pesquisa e extensão.

Em 2004, a Rede Federal de Educação Tecnológica (que engloba Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e escolas técnicas vinculadas às universidades federais) ganha autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis de educação profissional e tecnológica.

Nesse contexto, ocorre uma ampliação do número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, dando início a um processo de crescimento capaz de gerar reflexos mais amplos para a educação brasileira. A primeira fase dessa expansão tecnológica em

estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras, preferencialmente, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, promovendo uma articulação entre seus cursos e as potencialidades locais de geração de trabalho.

Em 2008, a Lei 11.982 de 29 de dezembro institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* – IFs em cada Estado da Federação, possibilitando inclusive a criação de institutos multicampi em todos os entes federados, viabilizando a proliferação regional e a interiorização dos IFs.

A expansão dos institutos federais, concretizados nos governos Lula e Dilma, ambos do Partido dos Trabalhadores, busca atender a três dimensões: a dimensão social, ao abranger municípios populosos com baixa receita per capita; a dimensão geográfica, interiorizando a oferta pública de educação profissional e ensino superior; e a dimensão de desenvolvimento, ao identificar e estimular arranjos produtivos locais. A interiorização, tanto dos IFs como das UFs, aumenta a possibilidade de acesso de camadas pobres da população ao ensino público de qualidade em todos os níveis.

O IFPB se propõe a ser uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, contemplando os aspectos humanísticos nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Também atua na educação de jovens e adultos, por meio do PROEJA e o ‘Mulheres Mil’, como está estabelecido formalmente no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2014, p. 17):

O IFPB tem como missão ofertar a educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática.

O Instituto, atualmente, tem como sedes, para fins da legislação educacional as seguintes unidades: O Gabinete do Reitor, As Pró-reitorias de Extensão (PROEXT), Desenvolvimento Institucional e Interiorização (PRODI), A Pró-reitoria de Administração e Planejamento (PRAP), As Pró-reitorias de Ensino (PRE), e Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PRPIPG).

Compõem o IFPB os *campi*: de João Pessoa, de Campina Grande, de Sousa, de Cabedelo, de Cajazeiras, Campus de Princesa Isabel, Campus de Picuí, de Monteiro e de

Patos. O Instituto implantou mais um Campus, na cidade de Guarabira; o Campus avançado de Cabedelo-Centro; e viabilizou o funcionamento de mais dez unidades, a saber: Areia, Catolé do Rocha, Esperança, Itabaiana, Itaporanga, Mangabeira, Pedras de Fogo, Santa Luzia, Santa Rita e Soledade. Essas novas unidades levarão educação em todos os níveis a essas localidades, possibilitando um maior acesso aos que nelas residem.

O Campus de João Pessoa atualmente, oferta 14 Cursos Superiores, 08 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 06 Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, duas pós-graduações *Lato sensu* e uma *Stricto sensu*.

Os cursos superiores Tecnológicos são: Automação Industrial, Construção de Edifícios, Design de Interiores, Geoprocessamento, Gestão Ambiental, Negócios Imobiliários, Redes de Computadores, Sistemas para Internet, Telecomunicações. As Licenciaturas em Química e em Letras (a distância) com habilitação em Língua Portuguesa. Os Cursos de Bacharelado são: Administração, Engenharia Elétrica, Administração Pública a distância. E uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia Elétrica.

Os Cursos Técnicos Subsequentes ou pós-médio são: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Equipamentos Biomédicos, Mecânica e Secretariado.

Os Cursos Técnicos Integrados ao Médio são: Contabilidade, Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Instrumento Musical e o PROEJA em Eventos.

Essas mudanças institucionais têm correspondido à diminuição do espaço do ensino e atividades relativas às linguagens artísticas em geral, com exceção da área da Música, que tem aumentado sua expressão, graças à criação de cursos específicos na área. É o que nos relata a fala de João Batista de Oliveira, professor da área de eletricidade e ex-diretor sobre a restrição de espaços para a área de artes:

(...) a arte disputa o espaço com outras áreas, né? Dentro da instituição. E, muitas vezes, eu acho que o tempo termina sendo muito curto pra o tempo que a arte precisa, para a dedicação das pessoas que ela exige. Atualmente a arte no instituto está bem menor do que antes. Acho que poderia ser mais. A gente poderia ter arte aqui na nossa instituição nos diversos níveis de ensino (...) até porque tem muita influência na formação do nosso aluno.

#### **4.2. Os PPPs, outros documentos normativos e o lugar das Artes no IFPB**



Os documentos normativos que regulamentam a educação no nosso país postulam a obrigatoriedade de elaborar, implementar e avaliar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. No caso do IFPB, esses projetos referem-se aos cursos.

A LDB 9392/96 e seus instrumentos regulamentadores - as DCNs afirmam, em seus textos, que os PPPs devem ultrapassar o intuito meramente burocrático, orientando, de fato, as ações pedagógicas e as estratégias de ensino, proporcionando uma gestão democrática: “Quando a escola não discute o seu projeto político-pedagógico ou o faz apenas de uma forma burocrática, os professores desenvolvem trabalhos isolados que, em geral, têm baixa eficiência” (DCNs – EM, 2013, p. 173/174). Os professores/as devem participar da formulação dos projetos, para que ocorra uma identificação, um comprometimento e um acompanhamento do processo.

A LDB de 1996, no artigo 13, lista seis incumbências relacionada aos professores. Dentre essas, duas referem-se aos PPPs: “Os docentes incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (LDB, 1996, p. 8).

No cotidiano escolar das instituições públicas municipais e estaduais essas discussões sobre PPPs são ínfimas, de fato, os projetos chegam prontos ou em fase de conclusão para os professores/as terem o conhecimento e afirmar-se o “cumpra-se”, fragilizando a participação mais efetiva da comunidade escolar e conseqüentemente a fragmentação da ação pedagógica. Só nos comprometemos com atividades sociais quando nos sentimos pertencentes, sejam as atividades um projeto imprescindível a nível social e nacional, como a educação pública, ou uma festividade a nível regional, local ou familiar, esse dado não é insignificante.

### **Os PPPs no IFPB**

A construção dos PPPs dos cursos do IFPB, Campus João Pessoa, aqui analisados, iniciou-se a partir da realização de um Fórum e três Colóquios sobre a temática do currículo integrado, previstos nos próprios projetos no item “Processo de Construção do Projeto”.

Os encontros gerais, com convites a todos os professores/as, realmente ocorreram na prática, com infraestrutura adequada. As aulas eram suspensas para que pudéssemos produzir em horário integral. Após esses encontros coletivos foram organizados grupos de trabalho e comissões para a formulação dos PPPs. Todavia, a elaboração de projetos complexos de

forma coletiva requeriria discussões mais abrangentes e muitas vezes os grupos de trabalho se isolaram e contribuíram de forma fragmentada.

Atualmente estão ocorrendo discussões com o intuito de reformular os PPPs dos cursos do IFPB. Apesar de não participar dessa reformulação atual, (2018), estamos cientes que não ocorreu modificação na carga horária do ensino de Artes, ficando estabelecidas as mesmas aqui analisadas. Em contrapartida, as cargas horárias das disciplinas ‘tradicionais’ foram ampliadas. Deixemos a palavra com as professoras em exercício efetivo:

Hã.. porque a arte não tem valor, a arte? A gente luta pra - - Inclusive nessa nova, nessa nova reforma que aconteceu, que houve vários e várias reuniões que a gente fez e aquela coisa toda, é... eu queria pelo menos, eu não! Eu tava representando a coordenação né? A coordenação de artes, então nós queríamos pelo menos quatro, quatro horas aula pra arte, mas não teve jeito, é inglês nove horas, português onze horas e arte duas horas, não tem como a gente... é você tá lutando contra a maré, porque o do lado de lá não quer saber o do lado de cá não, as necessidades do lado de cá. (Marinalva, professora de Artes/Música)

Bem, o que se alega é que... existe um total de horas pra o curso e não pode ultrapassar o total de horas, certo? Então se colocar mais aulas, vai ultrapassar aquele total, né?. Então existe também, claro, disputa, porque...então termina a arte ficando com duas, duas aulas! (Olga, professora de Artes Visuais)

Os cursos estão passando por uma reformulação e... é... eu participei da elaboração da portaria da reformulação de alguns desses cursos. E aí, eu pude conhecer muita coisa que eu, de fato, não conhecia, desde o dia que eu cheguei aqui no IF. Já faz seis anos que eu tô aqui. Mas aí a minha questão sempre foi essa, a arte ela tá lá em todas as séries do ensino fundamental, eu tô acostumada a dar aula em todas as turmas. Então, quando eu cheguei aqui no IF eu assim, eu me questionei, eu questionei a instituição nesse sentido: por que a arte só está em um ano? Gente, vamos, vamos assim entender! É muito pouco, é muito pouco! Porque artes ela não é só artes visuais, ela é muita coisa, ela é musica, é dança, é artes cênicas e artes visuais, então como é que a gente trabalha tudo isso em um ano só? Por que só duas horas por semana? Esse tempo não é suficiente, não dá, não dá. Cê vê, cinquenta minutos cada aula e aí a gente parte pra um trabalho que tem que ter toda uma discussão antes de ser produzido, né?! E aí quando a gente parte pra produção não dá tempo, há uma quebra. A gente não consegue produzir no tempo de aula e aí a gente espera uma semana pra dar continuidade em um trabalho que a gente poderia desenvolver em mais tempo (Idália, professora de Artes Visuais)

Sobre essa questão os diretores opinam:

É, eu durante a minha gestão eu participei de varias reuniões nesse sentido e me parece que as pessoas elas se apegam a carga horária como se fosse um

bem daquela disciplina, ou um bem pessoal daquela pessoa dentro daquele curso. Ele não enxerga esse dimensionamento como necessidade de formação, como uma estratégia de você formar uma pessoa com tais e tais competências, não é? Eles se apropriam, eles são territorialistas de espaços e são também em relação à carga horária. Então as pessoas sempre usam carga horária com argumento de que aquela é uma propriedade de tal e tal assunto e ele acha um absurdo ter tantas horas de tal disciplina e a dele só ter essa ou aquela carga horária não é? Então eu acho que essa é uma herança nossa, construída ao longo de vários e vários anos, e que os novos cursos em vez de incorporar propostas novas eles foram repetindo esses problemas anteriores, né? E problemas que são diversos, né? São diversas coisas que advêm a partir de um currículo mal desenhado. Eu não tô somente impactando na vida profissional do aluno quando ele sai daqui, mas essa construção que ele deixou de ter em determinado ponto da vida vai fazer falta a ele em algum instante e aí o tempo não tem como voltar pra corrigir, não é? E se você não teve essa formação, se você não botou a mão na massa, em determinado momento você vai ter dificuldade lá na frente, de ter determinadas habilidades que o mundo vai te cobrar lá fora. Eu acho que a carga horária aqui é mal dimensionada não é só com arte não, é com várias outras coisas. Devia mudar bastante. (Joabson Nogueira, professor da área de engenharia elétrica e telecomunicações e ex-diretor)

Eu não sei especificamente o que aconteceu com a história da arte na nossa constituição. Não tenho essa profundidade pra lhe dizer porque essas 2 horas no formalismo, mas eu acredito que nós precisamos, de certa forma, produzir um projeto pedagógico para o ensino de artes, não só na nossa instituição, mas na nossa rede, que vá além desse formalismo de duas horas na sala de aula. A pergunta anterior traz isso também. Porque se a gente pensar que as diretrizes e os parâmetros... vamos pegar o exemplo da nossa instituição. As diretrizes do ensino médio estabelecem a arte como uma linguagem, e é, e aqui especificamente a gente tem a separação das linguagens, das áreas enquanto linguagem. E a gente realmente percebe que há essa disputa de poder nessa relação de artes que a gente precisa, de certa forma, amenizar, mas é preciso também entender e aí vai na lógica de produção de um projeto pedagógico pra artes no sentido da gente propiciar o estudo das 4 linguagens estabelecidas para artes. (Neilor César, professor de disciplinas relacionadas ao Mestrado de Engenharia Elétrica e diretor do IFPB)

É uma boa questão, não é? A gente discute essas questões, faz a *mea culpa* e parece que a coisa não muda, né? (...) O tempo é curto e é preciso se fazer muito, se dedicar muito num curto espaço de tempo e eu acho que aí é onde vem a **magia**. Vocês são **mágicos** nesse aspecto do tempo que têm com as disciplinas, despertar vocações, descobrir potenciais nos alunos e fazer esses alunos fazerem suas opções com mais espaço e tempo pra trabalhar. (...) Atualmente, você veja as discussões que existem sobre Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A gente precisa tratar currículo dentro de uma instituição sem se sentir proprietário da disciplina. Muitas vezes a gente tem essa conotação. A gente sempre acha que é pouco: “a minha disciplina só tem sessenta horas; a minha tem cento e oitenta; rapaz, na sua é cento e oitenta, não tem como você me dar trinta? Trinta da tua disciplina pra uma determinada... Pra formar uma outra, com mais trinta para uma outra, e aí começa aquela discussão que eu acho que a gente, sempre nas horas decisivas, ou a gente radicaliza, não abre mão de espaços... E se a gente não

tem uma visão interdisciplinar, plural, de projeto? (João Batista, professor da área de eletricidade e ex-diretor do IFPB). [Negritos da autora]

Na fala do professor e ex-diretor João Batista emerge novamente o termo ‘magia’ e ‘mágicos’, destituindo o trabalho técnico, teórico e prático da nossa área e aproximando-se da ideologia do ‘dom’.

Uma questão para próximas pesquisas sobre o lugar das artes na formação escolar nos IFs é referente à mudança de duração dos cursos do ETIM, com essa reformulação (2018), os cursos passarão de quatro anos para efetivar-se em três anos letivos, o que irá acelerar a focalização de uma gama complexa de conteúdos, podendo provocar maiores perdas para as disciplinas consideradas menos importantes no campo escolar considerado.

Também é importante estudar as necessidades de adequação da estrutura espacial disponível (salas, espaços de convivência, restaurante, locais de estudo *etc.*) nos diversos *campi* do IFPB, para fazer frente às novas necessidades de atendimento de mais turmas, dado o encurtamento dos cursos mencionado.

Outra mudança se refere à implantação da matriz curricular unificada, em relação às disciplinas escolares do núcleo propedêutico ou núcleo comum, para todos os cursos e todos os *campi*, o que tem sido questionado, por não reconhecer as especificidades locais e das áreas de conhecimento. Sobre essa valorização da uniformidade, trazemos uma contribuição de Eisner (2008):

É claro que há virtudes em ter objetivos e na capacidade de os concretizar. O que é problemático é o empurrão para a uniformidade, uniformidade nos objetivos, uniformidade nos conteúdos, uniformidade na avaliação, uniformidades nas expectativas. Claro que para os tecnocráticos a uniformidade é uma bênção; ela elimina as complicações – ou assim se acredita. As estatísticas podem ser um consolo; elas simplificam o particular fora da existência. (EISNER, 2008, pp. 7/8)

Segundo os documentos normativos os PPPs devem ser atualizados periodicamente e a escola deve torná-los acessíveis à comunidade escolar e às famílias dos estudantes. Em relação à publicização devo explicitar que, enquanto professora da instituição, para conseguir os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos do IFPB, Campus de João Pessoa, solicitei-os verbalmente a três setores distintos e só os consegui após protocolar o pedido formalmente, explicitando a finalidade a que se destinava para um quarto setor burocrático que compõe o referido campus. Mesmo assim, não obtive êxito em relação ao PPP do curso de Eletrônica.

Esse dado do nosso trabalho de campo pode indicar uma má vontade institucional em disponibilizar os dados sobre os cursos, como previsto nos regulamentos da área da educação.

As DCNs incluem a comunidade local e os alunos, considerados sujeitos com necessidades e potencialidades, possuidores de uma vivência cultural específica que podem contribuir para a definição de regras da escola e conseqüentemente das discussões acerca dos PPPs, ampliando o espectro além da contribuição dos professores/as, buscando conciliar conflitos, diferenças e tensões próprias do exercício da democracia.

Contudo, para que ocorra um debate coletivo efetivo se faz necessário espaço, tempo e apoio estrutural dos gestores para sua realização. É preciso considerar a sobrecarga de atividades dos professores/as com horários diferenciados e múltiplos, além da problemática de conciliar horários expandidos para a comunidade local e os alunos. A reformulação atual (2018) desconsidera o protagonismo desses dois grupos, infringindo as orientações das DCNs.

A prática pedagógica cotidiana nas escolas distancia-se dessa almejada discussão coletiva que no cotidiano não demonstra muito recorrente, principalmente porque a instituição estudada não possui uma tradição de escuta dos seus constituintes. É nesse contexto de baixo nível de socialização das discussões e das decisões que os currículos são estabelecidos, no qual algumas disciplinas conquistam mais espaço e privilégios em detrimento de outras.

### **A arte no PPP**

Em relação à presença da área de artes nos PPPs, as DCNs consideram-na descrevendo as atividades artísticas prioritariamente como componente integrante de ações interdisciplinares e integradoras. O texto também se refere como componentes dessas ações interdisciplinares as questões de gênero, etnia, ambiental e a diversidade cultural:

Desse modo, no projeto político-pedagógico, a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano do escolar a que se destinarem, prevendo: As atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural, desde a Educação Infantil. (DCNs-EB, 2013, p.50)

Em outro momento esse documento normativo menciona que a escola deve incluir espaços escolares e extraescolares de vivências, convivências em várias situações, inclusive no campo da cultura, do esporte e do lazer, o que raramente se traduz em realidade.

## A carga horária

O E. M. regular possui a duração média de três (3) anos com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas distribuídas em pelo menos em 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar (DCN-EM, 2013). Atendida a formação geral, pode-se oferecer a habilitação profissional integrada ao Ensino Médio, que é contemplada como uma carga horária que varia entre 800, 1000 ou 1.200 horas. O curso técnico integrado ao E.M. pode ter 3.200, 3.400 ou 3.600 horas, dependendo da carga horária indicada para os cursos profissionalizantes, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

As horas indicadas nas Diretrizes são hora-relógio, de 60 (sessenta) minutos: “não se confundindo com as horas-aula, as quais podem ter a duração considerada necessária no projeto de cada escola” (DCN-EM, 2013, p. 189). Na prática, isso corresponde às possibilidades de aulas com 40, 45 ou 50 minutos. No campus do IFPB analisado a hora/aula tem 50 minutos.

Outra forma de oferta da Educação Profissional e Técnica é a subsequente ao E.M, cuja conclusão é pré-requisito para a efetivação da matrícula nos cursos técnicos subsequentes. De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos: “a duração dos cursos, portanto, é indicada em horas e não em períodos semestrais ou anuais, o que permite sua oferta e distribuição flexível no tempo. Esta flexibilidade permite a adequação às diferentes condições de segmentos estudantis” (DCN-ETP, 2013, p. 239). As cargas horárias mínimas dos cursos no nível do Ensino Médio oferecidos no atual IFPB, campus de João Pessoa/PB são as seguintes:

Quadro II – Cargas horárias mínimas dos cursos de nível Médio conforme DCNs

Forma	Oferta	Horas
E.M.	Pré-requisito: Ensino Fundamental	Mínimo de 2.400
E.M. Integrado à modalidade Profissionalizante	Pré-requisito: Ensino Fundamental oferecido, na idade própria. Existe a modalidade EJA e PROEJA que possuem carga horária diferenciada	Mínimo de 3.000, 3.100 ou 3.200 conforme habilitação profissional.
Subsequente	Pré-requisito: Ensino Médio.	Mínimo de 800, 1000 ou 1.200.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

### 4.3. Os PPPs dos cursos de ETIMs

A análise dos PPPs dos cursos terá o propósito de compreender o aspecto de qual o (não) lugar do ensino de Artes estabelecido nesses projetos, através da carga horária destinado a esse componente curricular e ao discurso sobre as atividades da área disposto no corpo do texto. Porém, antes dessa tarefa faremos algumas considerações gerais sobre a construção dos projetos. A maioria dos cursos aqui analisados foi encaminhado ao Conselho Diretor em março de 2006, assim todos possuem a mesma sistematização e organização por seções comuns. Excetuando-se os cursos de música e contabilidade, que foram alterados posteriormente, não tivemos acesso ao projeto do curso de Eletrônica e o curso de informática foi implantado esse ano, não faremos sua análise. Os projetos dos cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Edificações e Controle Ambiental possuem seções idênticas, não sofrem alteração, a saber: Apresentação/ Marco Legal/ Processo de Construção do Projeto/ Marco Teórico/ Perfil de Formação Integrada/ Competências Básica da Formação Geral/ Desenho Curricular/ Metodologia/ Estágio Curricular - TCC/ Aproveitamento de Estudos/ Avaliação/ Ingresso e Certificação.

Os itens alterados são diretamente relacionados à especificidade dos cursos: Justificativa – Demanda de Mercado da Habilitação/ O Curso Técnico Integrado/ Competências básicas da habilitação/ Matriz Curricular/ Componentes Curriculares/ Estruturas (laboratórios e equipamentos, acervo bibliográfico, pessoal docente e apoio técnico), as seções comuns serão analisadas em bloco, os itens diferenciados, serão avaliados caso a caso.

#### **Marco Legal e Teórico**

A discussão teórica suscitada no “Marco Legal” e no “Marco Teórico” possuem preocupações humanísticas e sociais, discussões abrangentes, com um direcionamento para a multiplicidade, diversidade e uma problematização constante em relação aos menos favorecidos economicamente. Percebemos que existe uma preocupação pautada na observação das condições sociais das minorias. Há uma compreensão sobre o reprodutivismo e uma escolha em relação a correntes sociológicas.

Os dois itens possuem uma visão sobre a educação técnica profissionalizante considerando uma sólida formação geral contribuindo para um profissional com perspectivas para uma formação integral, com práticas pedagógicas independente do mercado e possui

orientação da desejada autonomia do conhecimento, considerando o trabalho para além de aprendizagens de execução de tarefas:

Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura e do trabalho, e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (PPP – Mecânica, 2006, p. 6)

A educação profissional é considerada para além do caráter mercantilista, o trabalho é concebido como princípio educativo, no qual a formação humana se insere encaminhada para a superação da questionada e criticada dicotomia histórica, na nossa educação, entre práticas de educação profissional de um lado e teorias da educação propedêutica de outro. A primeira direcionada a classe trabalhadora e a segunda relacionada à educação das elites, essa discussão já foi tema de inúmeros livros na área da educação. Nesse sentido, os PPPs do IFPB seguem o direcionamento das DCNs para a modalidade da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, quando enuncia:

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. (...) Parte desses jovens, por interesse ou vocação almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos superiores de nível superior. Outra parte, no entanto, a necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. (...) Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada. (DCN – ETP, 2013, p. 214)

#### **4.3.1 Projeto Político Pedagógico do curso de Mecânica**

Os itens do PPP aqui analisados foram elaborados com a contribuição e discussão de uma grande maioria dos professores/as da formação geral com forte preponderância do setor dos profissionais da educação: pedagogas/os, supervisores/as, assistentes sociais e psicólogas.

##### **A participação dos professores/as**



Em relação à participação dos professores/as na elaboração do PPP de Mecânica consta, no item “grupo de trabalho”, pelo menos um/a professor/a representante de cada componente curricular, biologia, física e história contam com a participação de dois professores/as. O componente curricular, Artes consta duas professoras, porém uma formada em licenciatura plena em Educação Artística e a outra em Biologia, lotada na área de artes, ensinando arte/reciclagem.

### **Justificativa - Demanda de Mercado da Habilitação Mecânica**

Primeiramente, observamos que seus fundamentos teóricos distanciam-se do disposto na discussão anterior, (Marco Legal e Teórico), provavelmente porque esse tema relaciona-se diretamente com o mercado. Contudo, aqui esse mercado é examinado, tão somente, a partir das transformações científicas e tecnológicas que modificam a estrutura produtiva reclamando uma formação técnica diferenciada diretamente relacionada à vantagem competitiva. Aqui a prática pedagógica depende do mercado para orientar-se e se legitimar, enfatizando a relevância profissional:

O curso Técnico Integrado em Mecânica visa atender à clientela potencial e às necessidades do mercado de trabalho, em disciplinas centradas nas competências inerentes a área da indústria bem como às específicas da habilitação em mecânica necessárias às empresas industriais locais, assim como empresas prestadoras de serviços, essas últimas classificadas no setor serviços. (PPP-Mecânica, 2006, p. 17)

Bernstein (1996) explana sobre as pedagogias orientadas pelo mercado denominando-as de “pedagogias visíveis dependentes” e “pedagogias visíveis autônomas”, que se justificam pela sua construção enquanto conhecimento propedêutico em si. Nesse sentido, a pedagogia visível dependente funciona como uma reprodução da hierarquia da economia envolvente no interior da escola através do treinamento para as diversas especializações tecnológicas, ou ofícios profissionalizantes. Para a classe operária e grupos marginais, a profissionalização:

(...) parece oferecer às pessoas da classe operária baixa uma legitimação para seus próprios interesses pedagógicos num currículo baseado no trabalho manual e, ao fazer isso, parece incluí-las como sujeitos pedagógicos importantes, mas, ao mesmo tempo, põe uma barreira a suas próprias possibilidades pessoais e ocupacionais. (BERNSTEIN, 1996, p.129)

O mesmo autor argumenta que a relação entre educação e produção se reforça no interior da escola através da ideologia da mobilidade social, que pretende fazer perceber a educação como oferecedora de oportunidades iguais, relacionada aos princípios meritocráticos, reforçados através de uma seleção e exposição de ‘indivíduos fracassados’ e/ou ‘indivíduos de sucesso’. Acompanho Bernstein (1996, p. 2015) em sua afirmação de que,

A educação, oficialmente, celebra e ideologiza o indivíduo, embora, na realidade, ela obscureça as relações que mantém entre os grupos sociais. O vínculo entre educação e produção reforçado pela igualdade de oportunidade e pela mobilidade através da educação é mais ideológico que real em seus efeitos, especialmente para grupos minoritários. (BERNSTEIN, 1996, p.215)

O texto do PPP de Mecânica faz referências ao crescimento da terceirização, defendendo esse fenômeno da estrutura produtiva como uma iniciativa que incrementa a oportunidade de emprego e trabalho. Outra demanda descrita associa-se à expansão, no nosso Estado, do setor do turismo, o qual se associa à necessidade de máquinas e equipamentos da área de mecânica, como por exemplo, equipamentos de refrigeração.

Ocorre uma preocupação constante com ofertas de vagas para empregos com perfil da habilitação em mecânica e as competências exigidas para essa ocupação. São enfatizadas no texto do referido documento as possibilidades de atuação dos egressos nas empresas de serviços como hospitais e supermercados e nas concessionárias de automóveis, “tradicionais absorvedoras de profissionais qualificados à manutenção de máquinas” (PPP-Mecânica, 2006, p. 17). Ainda é citado o setor de agroindústria e o Plano de Desenvolvimento Sustentável/PDS do Governo do Estado da Paraíba.

O texto apresenta várias tabelas, nas quais se apresentam dados quantitativos do setor industrial e do setor de serviços, distinguindo as regiões e microrregiões do Estado da Paraíba. Para a composição das referidas tabelas foi realizada uma pesquisa junto à Coordenação de Integração Escola Empresa – CIEE, setor do próprio Instituto Federal, coletadas durante os anos de 1995 a 2000. Os estratos principais foram: Oferta de Empregos e Oferta de estágios.

### **O ensino de Artes no projeto**

Após essa descrição das direções nas quais se organizam o referido documento, vou agora chamar a atenção do leitor para o (não) lugar do ensino de Artes e das atividades artísticas no PPP do Curso de Mecânica, idêntico aos cursos de Controle Ambiental e Edificações.

A LDB e as DCNs, ao mencionar a formação integrada, incluem a presença das artes. Nas atividades pedagógicas integradoras e interdisciplinares sua presença é sugerida como contribuidora e necessária para a formação do educando, embora a área não seja mencionada como disciplina ou campo de habilidades técnicas, ou ‘saber’.

O referido PPP cita pela primeira vez a presença das artes ao reproduzir o Inciso I do artigo 36 da LDB 9394/96, que dispõe sobre diretrizes para o currículo do Ensino Médio e destaca na educação tecnológica a presença das Ciências, das Letras e das artes. O PPP cita esse artigo, interpretando-o no âmbito do processo de integração entre disciplinas. No “Marco Teórico” do documento supracitado, encontramos uma menção às artes como um conhecimento, entre outros, contribuinte do currículo integrado:

(...) que vise a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho, tomando o trabalho como princípio educativo no sentido em que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. (PPP – Mecânica, 2006, p. 13)

Na unidade “Organização Curricular” encontra-se descritos sete princípios formadores da interface integradora do currículo, dentre esses, se encontram as metodologias da interdisciplinaridade, e da contextualização e os conhecimentos das Ciências, da Educação Ambiental, a cultura e as artes.

As Competências Básicas da formação geral são retratadas em oito tópicos. Em duas vezes o ‘conhecimento artístico’ é citado: na primeira vez em uma série de vários conhecimentos, dentre eles o da Língua Portuguesa, das linguagens matemáticas, científico–tecnológicas e artístico-culturais; na segunda vez relaciona-se a construção e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento incluindo-se as ‘manifestações artístico-culturais’. E por último encontramos a expressão ‘artístico – culturais’ no perfil de formação integrada, comum aos projetos analisados.

Evidenciamos que a presença do termo ‘artístico’ no perfil de formação integrada dos cursos se estabelece através de infundáveis e exaustivos argumentos e justificativas por parte dos professores e professoras da área no embate político em uma arena na qual a maioria das vezes acreditava que ao registrar a agregação de ‘valores culturais’ a arte estaria apropriadamente contemplada. Eis o perfil da formação integrada comum a todos os cursos:

Profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, pró-ativa, ética e

global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando *valores artístico-culturais*. (PPP- Mecânica, 2006, p. 23)

### Carga horária das disciplinas

As DCNs e o Catálogo Nacional determinam as cargas horárias mínimas para o Ensino Médio e Ensino Profissionalizante (Mecânica), 2.400 horas e 1.200 horas respectivamente.

Atualmente se discute uma possível construção da Matriz Curricular Unificada do ETIM do Instituto Federal da Paraíba, contudo, no momento existe e funciona uma matriz curricular específica para cada curso com cargas horárias variadas. Destacamos que o ponto nevrálgico nos encontros atuais para a reformulação dos PPPs dos cursos se concentra na subtração de horas/aula (de alguns componentes do núcleo comum), excetuando-se as disciplinas tradicionais, ou adição de horas/aulas (das disciplinas tradicionais e técnicas).

A Matriz Curricular dos PPPs dos cursos do ETIM discrimina aulas semanais (a/s), horas-aulas(h.a) e horas-relógio (h.r), estabelecidas por série (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>) e o total de *h.a* nas quatro séries ou nos quatro anos letivos como também o total de *h.r*.

Consideraremos aqui as horas relógio (h.r) referentes aos 4 anos ou séries de estudo da Formação Geral (turno 1), da Formação Geral (turno 2), da Formação da Habilitação específica (mecânica, Controle Ambiental *etc.*) adicionadas à Formação Básica para o Trabalho. Evidenciaremos também os dois componentes curriculares da Formação Geral (turno 1 e 2) com as maiores cargas horárias e os componentes curriculares com a menor carga horária, destacando entre essas o componente curricular ‘Artes’ e sua posição nesse contexto.

O Curso Técnico Integrado ao Médio de Mecânica possui a carga horária de 3.700 horas distribuídas em quatro anos letivos com acréscimo de 360 horas destinadas ao Estágio Supervisionado ou ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, resultando em 4.160 horas. A carga horária do curso fica assim distribuída, conforme quadro abaixo:

Quadro III – Carga horária do Curso de Mecânica

ETM - Mecânica	Horas
Estágio/TCC	360

Formação Geral (turno 1)	1.966,7
Formação Geral (turno 2)	433,4
Formação Básica para o trabalho	250
Habilitação Profissional (Mecânica)	1.150
Total Geral	4.160

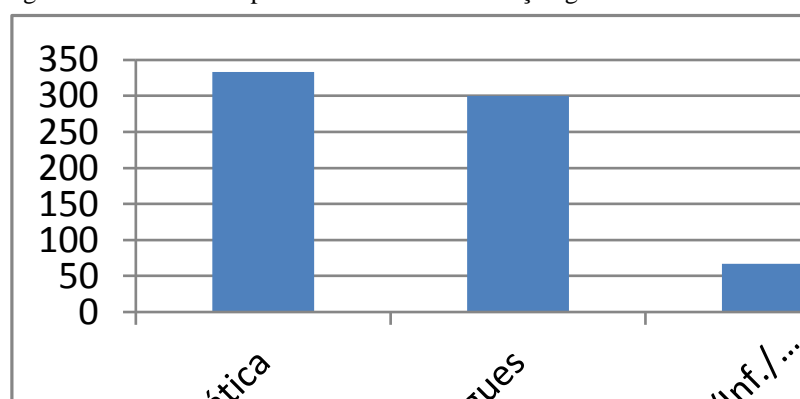
Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A Formação Geral (turno 01) corresponde às disciplinas de Português e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira, Informática Básica, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Química e Biologia, lecionadas no turno do curso.

A formação Geral (turno 02) corresponde às disciplinas que compõem a formação geral, porém são ministradas em turno oposto ao do curso oferecido correspondentes as seguintes disciplinas: Artes, Educação Física e Metodologia do Trabalho Científico/TCC.

Considerando esses componentes curriculares da formação geral (Turnos 1 e 2) encontramos que a maior carga horária é a de matemática com 333,3 horas relacionadas aos quatro (4) anos e Português/Literatura Brasileira com 300 horas. As menores cargas horárias correspondem às disciplinas de filosofia 33,3 horas, Informática básica, Sociologia, Artes e MTC/TCC todas possuindo 66,7 horas somados os quatro anos letivos, que se concretiza em duas horas semanais em uma única série, conforme gráfico abaixo:

Gráfico I – Cargas horárias das disciplinas escolares da formação geral do curso de Mecânica



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A destinação das menores cargas horárias às disciplinas dentre às quais está a de Artes, apenas duas horas semanais, é justificada pela compreensão do seu nível de importância para a formação dos estudantes no curso analisado.

Os documentos normativos não determinam a carga horária por disciplina. Essa decisão é realizada internamente pelos estabelecimentos de ensino, e depende de debates e discussões coletivas e conflituosas sobre currículo, na qual as diversas vozes podem estar presentes. No caso do IFPB, a hegemonia do saber técnico é patente.

No PPP analisado a disciplina Artes pertence à área de Linguagens e Códigos. A seção faz referência às “artes plásticas”. As outras modalidades artísticas não são mencionadas. Contudo, nos objetivos dessa disciplina a presença das outras modalidades é destacada:

Distinguir as variadas modalidades artísticas e sua interferência como aspecto inerente à qualidade de vida do cidadão; Respeitar e valorizar as produções artísticas dos mais variados grupos sociais e etnias.(PPP – Mecânica, p.21)

A ementa da disciplina, aqui como nos próximos projetos, é assim constituída: Arte e cultura; Modalidades artísticas: Teatro, Musicalização, Artes Plásticas (Reciclagem); Produção interdisciplinar. No componente curricular Inglês destaca-se como um objetivo ser uma fonte de acesso a novos conhecimentos, inclusive os artísticos.

#### **4.3.2. Projeto Político-Pedagógico do curso de Controle Ambiental**

Analisaremos as maiores e menores cargas horárias das disciplinas escolares do curso ETIM de Controle Ambiental.

#### **Carga horária das disciplinas**

O Curso Técnico Integrado ao Médio em Controle Ambiental possui uma carga horária de 3.400,9 horas, acrescidos de 360 horas destinados ao Estágio Supervisionado ou TCC. A carga horária do curso fica assim distribuída, conforme quadro abaixo:

Quadro IV - Carga horária do Curso de Controle Ambiental

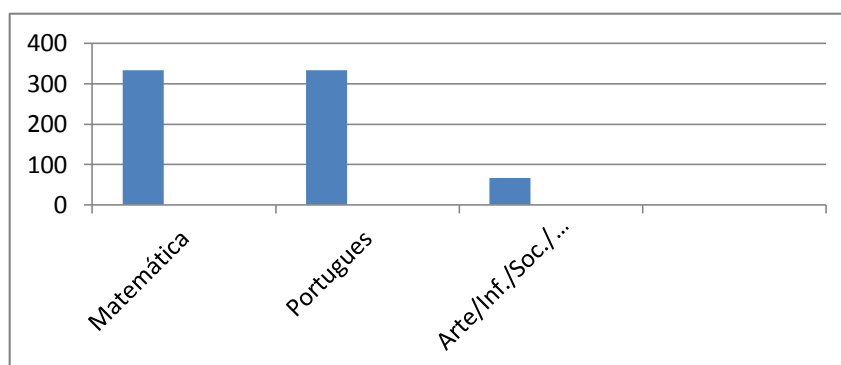
ETM – Controle Ambiental	Horas
Estágio/TCC	360
Formação Geral (turno 1)	2.2203
Formação Geral (turno 2)	467
Formação Básica para o trabalho	100

Habilitação Profissional (C. A.)	802
Total Geral	3.932

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Português/literatura Brasileira e Matemática, ambas possuem 334 horas somadas os quatro anos. Os componentes Curriculares com menores cargas horárias são: Informática, História Geral e do Brasil I e II, Sociologia, Metodologia do Trabalho Científico/TCC e Artes com 67 horas somados os quatro anos, correspondente a duas aulas semanais em uma única série. A disciplina ‘Artes’ é ministrada no segundo ano. Nos demais é ministrada no primeiro ano.

Gráfico II - Cargas horárias das disciplinas escolares da formação geral do Curso de Controle Ambiental



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Na discriminação das disciplinas escolares, diferentemente do projeto de Mecânica, não possui o tópico competências/objetivos, só encontramos as ementas. Essas são ampliadas e discriminadas por série, as disciplinas escolares com maior abrangência são: Português, Química, Geografia e Sociologia. Não ocorre modificação nas ementas de Educação Física e Artes e não consta a ementa de Informática.

Mais uma vez a disciplina ‘Artes’ fica no grupo daquelas com menores cargas horárias.

#### 4.3.3. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Eletrotécnica

Analisaremos as maiores e menores cargas horárias das disciplinas escolares do curso ETIM de Eletrotécnica.

## Carga Horária das disciplinas

O Curso ETIM de Eletrotécnica possui a carga horária de 3.833,3 horas, acrescidas de 360 horas ao Estágio Supervisionado ou TCC. A carga horária do curso fica assim distribuída, conforme quadro abaixo:

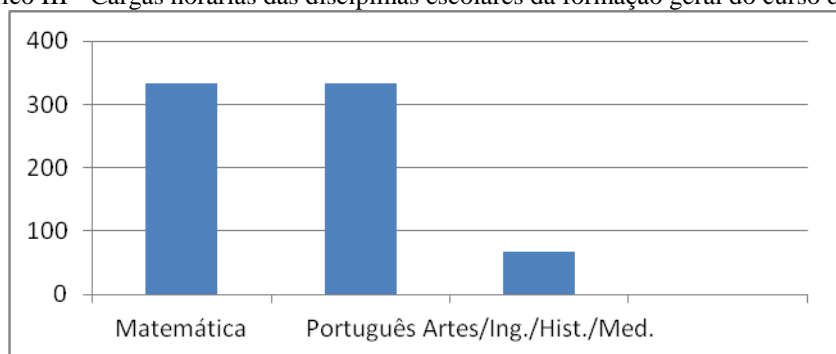
Quadro V – Carga horária do Curso de Eletrotécnica

ETIM – Eletrotécnica	Horas
Formação Geral (turno 1)	1.933,3
Formação Geral (turno 2)	466,7
Formação Básica para o trabalho	266,7
Habilitação profissional	1.166,7
Total Geral	3.833,3

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A formação geral (turno 2) insere a disciplina de Iniciação a xadrez (optativa). Segue o gráfico contendo os componentes curriculares com as maiores e menores cargas horárias.

Gráfico III - Cargas horárias das disciplinas escolares da formação geral do curso de Eletrotécnica



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O item “Organização Curricular” diferencia-se pela ausência do componente curricular de Filosofia. No parágrafo que especifica a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, a única modalidade enunciada restringe-se às “artes plásticas”. Novamente no grupo das menores cargas horárias e mais uma vez constatamos ausência à referências às outras modalidades de linguagens artísticas. As competência/objetivos e as ementas são discriminadas. Na ementa de Artes ocorre a citação de três modalidades: Teatro, Música e Artes Plásticas/Reciclagem e em seus objetivos também. Não a reproduziremos, pois não sofre alteração em relação ao primeiro projeto analisado.



#### 4.3.4 Projeto Político-Pedagógico do curso de Edificações

Analisaremos as maiores e menores cargas horárias das disciplinas escolares do curso ETIM de Edificações.

#### Carga Horária

O Curso ETIM de Edificações possui a carga horária de 3.833,3 horas. Conforme o caso acrescenta-se 360 horas ao estágio supervisionado. A carga horária do curso fica assim distribuída, conforme quadro abaixo:

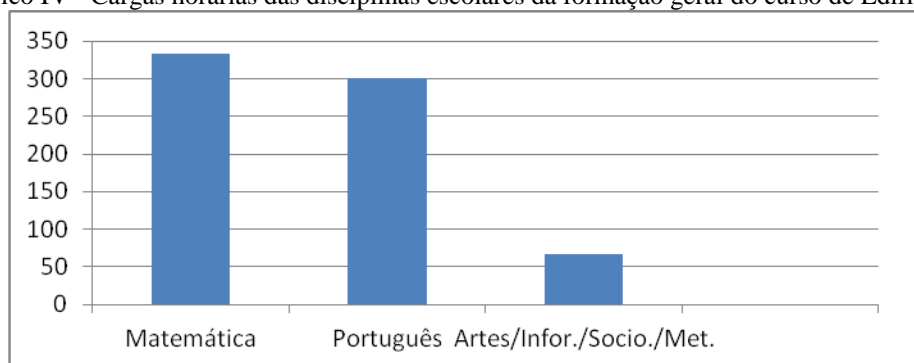
Quadro VI – Carga horária do Curso de Edificações

ETIM - Edificações	Horas
Formação Geral (turno 1)	2.000
Formação Geral (turno 2)	433,3
Form. Básica p/ o trabalho	266,7
Habilitação Profissional	1.066,7
Total Geral	3.766,7

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A formação Geral (turno 1 e turno 2) corresponde aos componentes curriculares do curso de Eletrotécnica, ocorrendo variação apenas nas cargas horárias, através da ampliação ou redução. Segue gráfico contendo os componentes curriculares com as maiores e menores cargas horárias. Na seção sobre a “organização curricular” o componente curricular de filosofia não se encontra.

Gráfico IV - Cargas horárias das disciplinas escolares da formação geral do curso de Edificações



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Como observado no gráfico acima, mais uma vez a disciplina ‘Artes’ está no grupo das que têm menores cargas horárias.

#### **4.3.5 Projeto Político-Pedagógico do curso de Instrumento Musical**

O referido projeto foi reformulado no ano de 2015 e sua sistematização diferencia-se em relação aos analisados anteriormente. A reformulação é prevista nas DCNs. No próprio projeto no item sobre ‘Organização Curricular’ se encontra: “Desta forma, o currículo do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical passará por revisão, pelo menos, a cada 02 (dois) anos, pautando-se na observação do contexto da sociedade e respeitando-se o princípio da educação para a cidadania” (PPP Int. Musical, 2015).

As diferenças se estabelecem primeiramente em relação às seções, esse dispõe um breve relato histórico sobre o IFPB, sua missão institucional, valores, princípios e seus objetivos. Diferentemente dos projetos anteriores que trazem um histórico sobre a implantação do curso e suas possíveis transformações, aqui esse importante dado histórico é negligenciado. O projeto descreve seções de forma mais abrangente e explicativa sobre metodologias e uma descrição pormenorizada sobre os critérios de avaliação do TCC, que aqui além do estágio e monografia o aluno pode optar por um Recital de Conclusão de Curso, o que orienta o corpo discente sobre esse processo avaliativo, caso tenham acesso.

#### **Participação dos professores/as**

No corpo do projeto ocorrem descrições sobre a necessidade de se estabelecer um currículo integrado especificamente nas seções da ‘Apresentação da Concepção do Curso’, no ‘Perfil do Egresso’, no ‘Marco Legal’ e na ‘Organização Curricular’. Porém, consideramos uma contradição, devido à comissão de revisão do PPP ser estabelecida apenas com os professores da área técnica de música, estando ausentes todas as demais áreas de conhecimento, indicando uma democratização e uma integração duvidosa:

O currículo, na forma integrada, preconiza a articulação entre educação geral e formação profissional, com planejamento e desenvolvimento de Plano Pedagógico construído **coletivamente**, que remete a elaboração de uma matriz curricular integrada, consolidando uma perspectiva educacional que assegure o diálogo entre saber geral e profissional (...) (PPP- Inst. Musical, 2015, pp. 15/16). [Negrito da autora]

Nesse contexto, as referências sobre o currículo integrado soam como uma formalidade, não se estabelecendo na prática a integração enunciada. As discussões para reformulação do PPP do curso ocorrem sem nenhum professor/a das outras áreas do conhecimento - do ‘saber geral’ -, nem tampouco da área pedagógica, mesmo que, na seção ‘Organização Curricular’, no ponto sobre a alteração do currículo, encontra-se estabelecido que deverá ser protocolada a “Ata da reunião, realizada pela coordenação do Curso, com assinatura dos docentes (das áreas de formação geral e técnica) e da pedagoga que compuseram a comissão de revisão curricular do curso” (PPP – Inst. Musical, 2015, pp. 24/25).

Na apresentação fala-se da necessidade de considerar: “as impressões e necessidades dos corpos docentes e discentes (...)” (PPP – Inst. Musical, 2015, p. 3). Contudo não observamos nenhum dado sobre os alunos participantes nessa discussão, nem tampouco registro da expressão de suas demandas específicas.

### **Marco Legal e Teórico**

O Marco Legal especifica as Leis, artigos, pareceres, decretos que assentam o curso. As preocupações humanísticas (multiplicidade, minorias, reprodutivismo), discutidas nos projetos anteriores, se encontram ausentes. A concepção conceitual sobre a educação profissional e o trabalho, como princípio educativo para além do mercado, está posto no último parágrafo desse item de forma tímida.

### **Justificativa – Demanda de Mercado da Habilitação Profissional de Instrumento Musical**

Essa seção se caracteriza como um sub-item do ‘Contexto do Curso’ inseridos também os ‘Dados Gerais’, ‘Concepção do Curso’, ‘Objetivos’, ‘Perfil do Egresso’, ‘Possibilidades de atuação no mundo do trabalho’ e ‘Continuidade de estudos’, aqui vamos analisar a justificativa, os demais serão avaliados pontualmente.

Esse tópico traz uma fundamentação teórica sobre o fenômeno ‘música’ em seus múltiplos aspectos e suas várias funções, viabilizando sua contribuição para a formação integral do discente, sempre especificando as expressões dos sentimentos e emoções. Como também pontuam a não democratização na sociedade desses saberes.

Dentre os projetos aqui analisados esse é o único que se dedica a explicar e especificar a própria área de conhecimento como importante para o processo educativo. Essa explanação

corroborar com as discussões levantadas nessa tese sobre a necessidade imperiosa de determinados saberes serem obrigados a justificar-se periodicamente denunciando um fraco enquadramento nos termos de Bernstein (1996), dado que fortalece nossa tese do aspecto paratópico dos saberes artísticos e seu ensino nas escolas formais.

A seção descreve os avanços tecnológicos no mercado de trabalho da indústria fonográfica e o alinhamento a essas necessidades de mercado, aproximando-se da concepção de trabalho dos demais cursos aqui analisados. Porém, no item ‘Concepção do Curso’ há uma conceitualização dos fenômenos ciência, cultura, tecnologia e trabalho, esse último é exposto em uma perspectiva menos mercadológica do que o observado nos outros PPP acima citados.

O projeto insere os princípios norteadores da Educação Profissional descritos nas DCNs. Em relação à qualificação profissional especificam a continuação de estudos em nível superior. Como também os possíveis locais de exercício profissional referindo-se à possibilidade de atuação em cidades e estados circunvizinhos. É o único curso que insere na seção ‘Perfil do Egresso’ os saberes da formação geral expressas na Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Além dos objetivos específicos (nove) e o objetivo geral está assim redigido:

Habilitar e contribuir na formação de profissionais técnicos de nível médio, na integrada ao Ensino Médio, considerando as seguintes habilitações: violão, cavaquinho, bandolim, guitarra elétrica, piano, saxofone, clarinete, trompete, bateria, violino, viola, violoncelo, contrabaixo acústico e elétrico e canto. (PPP – Inst. Musical, 2015, p. 16)

No seção sobre ‘Possibilidades de atuação no Mundo do Trabalho e Continuidades de Estudos’ há referência a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e de acordo com essas proposições destacam as competências do técnico habilitado, que se avizinham a um profissional com perfil de nível superior, desconsiderando a faixa-etária dos discentes e suas possíveis escolhas profissionais que ainda são incipientes. Não se propõe nas dez competências redigidas, por exemplo, construir cidadãos conscientes na área, um músico crítico e atuante em sua comunidade. As competências descritas, excetuando-se a segunda, estão diretamente relacionadas ao mercado de trabalho.

### **As Artes no projeto**

Considerando um curso de música é de se esperar que o ensino de Artes estivesse presente de forma mais expressiva. Porém, no corpo do texto não há nenhuma referência

sobre o fenômeno arte e seu ensino, nem tampouco nenhuma referência à disciplina escolar ‘Artes’, quer seja minimamente sua ementa ou objetivos. Essa disciplina se encontra na matriz curricular no quarto (4º) ano, nos demais cursos, com exceção de Controle Ambiental (2º ano) todos os outros se encontra no primeiro ano. Não se explica tal localização diferenciada.

### **Carga Horária**

A carga horária total do curso não é mencionada. Não consta a formação básica para o trabalho, nem tampouco as horas semanais. As disciplinas são apresentadas por período letivo, 1º, 2º, 3º, e 4º anos, constando o número de créditos e a carga horária anual que somadas resulta em uma carga horária total de 4.313 horas acrescidas 300 horas para o Estágio Supervisionado, resultando em 4.613 horas, a maior carga horária de todos os cursos. A carga horária fica assim distribuída, conforme quadro abaixo.

Quadro VII – Carga horária do Curso de Instrumento Musical

ETIM – Instrumento Musical	Horas
Formação Geral	3.107
Estágio	300
Habilitação Profissional	1.206
Total Geral	4.613

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

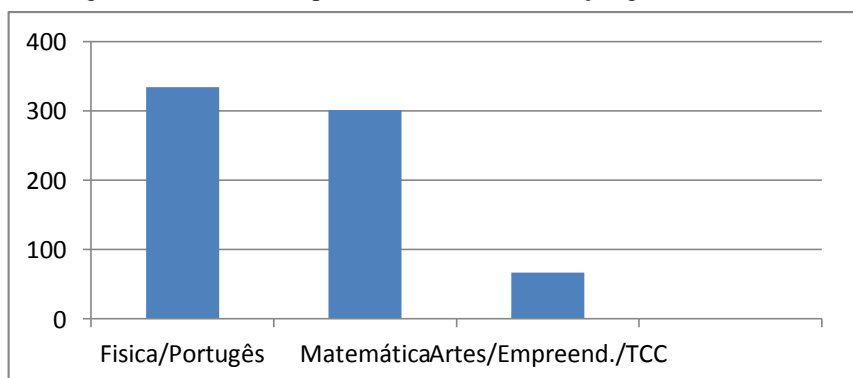
Os componentes curriculares com maiores cargas horárias somando-se os quatro anos são Física e Português ambas com 334 horas e Matemática com 301 horas. Os componentes com menores cargas horárias são: Artes, Empreendedorismo e TCC, ambas com 67 horas somados os quatro anos, correspondentes há duas horas semanais em uma única série.

Esse é o único projeto que as disciplinas de Filosofia e Sociologia saem do gráfico de menores cargas horárias, essas constam nos quatro anos com carga horária de 33 horas anuais, somando-se um total de 132 horas. O inglês e o Espanhol aqui ganham o adjetivo de ‘instrumentais’, tendo sua carga horária ampliada para 134 horas. A disciplina Teoria Musical I e II se encontra no núcleo propedêutico, a Teoria Musical III e IV é alocada na Habilitação profissional.

Todos os PPPs de curso, aqui analisados, possuem as disciplinas do ‘núcleo comum’ ou propedêuticas e disciplinas técnicas relacionadas aos cursos e ao exercício profissional, por

exemplo, as disciplinas de teoria musical e prática instrumental no curso de música. Porém, a ampliação da análise da construção do currículo técnico não faz parte do arcabouço dessa tese.

Gráfico V - Cargas horárias das disciplinas escolares da formação geral do curso de Inst. Musical



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O IFPB oferece mais três cursos: o de Eletrônica, a cujo PPP não obtive acesso; o de Informática, instituído este ano e o de Contabilidade, porém, acreditamos que as análises realizadas constituem uma amostragem significativa.

#### 4.4 A disciplina ‘Artes’ no IFPB, Campus de João Pessoa

Os dados dos projetos acima indicam que o componente curricular ‘Artes’ se encontra em todos os projetos dos cursos do IFPB, Campus de João Pessoa, estando sempre entre os que têm menores cargas horárias, acompanhada das disciplinas de sociologia, filosofia, informática e Metodologia do Trabalho Científico/TCC.

A disciplina ‘Artes’ é ministrada no primeiro ano dos cursos integrados ao médio, com exceção do curso de Controle Ambiental e de Instrumento Musical. Porém os professores de ‘Artes’ podem ser convidados para ministrar nos cursos superiores e ou técnicos dentro de sua área, por exemplo, a disciplina de História da arte e da arquitetura e Cultura Brasileira no Curso Superior em *Design* de Interiores ou como disciplina específica nos Integrados, tais como, ‘Preparação para o palco e performance’, ‘Cultura popular’ e ‘Elaboração de projetos culturais’, no ETIM de música.

O quadro de professores/as de Artes é composto por cinco profissionais, a saber, duas professoras de Artes Visuais, uma professora de Teatro, uma professora e um professor de Música, com a expectativa de chegada, por transferência, de um professor de Dança.

As aulas de Artes ocorrem em horário oposto ao das aulas do curso. Assim, alguns professores resolvem parcialmente o número excessivo de alunos por turma, dividindo a

turma em dois grupos e conseqüentemente duas aulas semanais se tornam quatro. Porém, apesar de duplicarmos nossa carga horária de fato, no âmbito do direito a carga horária contabilizada resume-se há apenas duas horas aulas semanais, o que tem se constituído um elemento de debate e luta política contínua da área.

Apesar de muita discussão e discordância, na atualidade o professor ministra aula para a turma toda na sua linguagem específica, independentemente do desejo do aluno querer exercitar o fazer artístico em teatro, música ou artes visuais. A partir de 2018, ficou estabelecido que cada bimestre focalizará uma linguagem artística específica, para possibilitar ao aluno ter contato com mais modalidades. Essa tentativa de responder a uma demanda de ampliação das linguagens artísticas estudadas significa na prática uma diminuição significativa do tempo dedicado a cada um dos conteúdos. No IF do Rio Grande do Norte, essa escala vem sendo implementada, com a diferença de que para cada uma das modalidades artísticas fica reservado um semestre, acontecendo o ensino de Artes durante dois anos letivos.

No período da Escola Técnica Federal da Paraíba – ETEFPB e de Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/PB, os alunos escolhiam a modalidade de seu interesse e havia espaços próprios para cada uma, como ainda ocorre nas aulas de educação física, no qual o discente escolhe a modalidade esportiva que lhe apraz – futebol, handebol, natação, musculação *etc.* No curso de música, o aluno também escolhe o instrumento que lhe agrada, teclado, sax, percussão, viola, violino, violão, canto, trombone, trompete *etc.*

Um ex-aluno que terminou o E.M. no IF publicou um livro resultante de sua pesquisa de Mestrado em artes cênicas na UFRN e discorre, na introdução, sobre o período no qual os alunos escolhiam sua modalidade artística nas aulas de Artes:

(...) na antiga Escola Técnica Federal da Paraíba – ETEFPB, passando e cursando entre os anos de 1997 e 1999 o técnico em estradas. E por incrível que pareça foi aí que tive meus primeiros contatos com a arte dramática, havia diversas linguagens artísticas para serem escolhidas, mas sem titubear optei pelo teatro. (NINO, 2017, p. 17-18)

No IFPB, com o crescimento dos números de cursos oferecidos, tanto do ETIM quanto superiores, os espaços destinados para o ensino de Artes foram suprimidos, com exceção dos destinados ao estudo da Música, pelo exposto acima. Outro ponto para a subtração dessa metodologia foi o argumento da dificuldade burocrática de elaborar cadernetas com turmas específicas integrando alunos/as dos variados cursos dos primeiros anos, sendo mais simples, rápido e fácil para o setor que organiza as cadernetas elaborar uma única, como ocorre com as

outras disciplinas do denominado núcleo comum. Porém, se faz necessário explicitar que essas cadernetas específicas ainda ocorrem nas modalidades das disciplinas de educação física e dos instrumentos específicos no curso de Música.

Atualmente, as modalidades específicas ocorrem através de duas ações pedagógicas relacionadas à coordenação de extensão do campus: cursos de extensão e grupos de produção artística na modalidade específica da formação do professor/a, a saber: grupo de teatro, coral, e curso de extensão em fotografia. Os grupos relacionados com a modalidade da música (orquestra de câmara, grupo de sax, grupo de percussão *etc.*) são em maior número, devido à existência do curso na modalidade ETIM – Música, o que implica na existência de mais professores na área de instrumentos musicais nesse setor.

#### **4.5 O aspecto paratópico das Artes no IFPB – o espaço de resistência/transgressão**

Para Maingueneau (2006) a paratopia só existe integrada a um processo, ele analisa a obra literária, na qual, existe o ‘eu’ criador e profundo e um ‘eu’ social e superficial ou ainda o ‘eu’ sujeito do texto e o ‘eu’ sujeito biográfico, nesse sentido a obra literária está em um entrelugar, assim: “implica dar conta dos entrelaçamentos de níveis de retroações, dos ajustes instáveis, das identidades que não podem fechar”. (MAINGUENEAU, 2006, p. 119).

No estudo do discurso literário, o *dizer* ultrapassa o *dito* que paradoxalmente se remete as próprias condições de enunciação. Estudar a obra literária, ou artística em geral, reúne várias visões: seu trânsito social, a relação com a figura autoral, qual o lugar do escritor, onde socialmente se situa, o mercado de trabalho e o lugar que essa literatura/arte ocupa no grupo social e mais amplamente na sociedade.

Assim, o conceito de paratopia denuncia que a área de conhecimento da literatura se mostra em um espaço de desenvolvimento do não espaço, noção que parte da constatação de que é impossível a um escritor produzir a partir de um “solo institucional neutro e estável”. Muitos autores literários e dramáticos se manifestam empregando personagens que podem manusear e dispor de recursos e ações contraditórias, porque lhes faltam protagonismo no espaço do macrossocial, são figuras/personagens como boêmios, palhaços, aventureiros, mulheres, judeus, etc. “A condição do escritor oscila, pois entre um lugar e um não lugar, entre a integração e a marginalidade; a literatura é nutrida da irreduzível instabilidade entre a miséria e a riqueza, e, acrescento, entre o talento e a mediocridade” (MAINGUENEAU, 1995, p. 38).



O conceito de paratopia, nos termos de Maingueneau, (1995, 2006), é utilizado aqui para explicar o aspecto paratópico do ensino de Artes, o qual tem que negociar sua existência na escola porque o lugar, a regra, como a denominada “grade” curricular em uma escola, fundam uma ‘ordem’. A escola é concebida como um lugar de ‘ordem’, onde basicamente se desenvolvem potenciais intelectuais, onde encontramos a separação de “disciplinas”, horários determinados, espaços sociais delimitados, fardamentos estabelecidos e hierarquia definida. A cultura escolar se expressa na montagem dos currículos e nas dinâmicas de hierarquização entre disciplinas e nega a pluralidade simétrica de conhecimentos, sua horizontalidade.

Porém, dentro desta ‘ordem’, a desordem progride, aproveitando os espaços liminares, os horários dos intervalos escolares da sala de aula e, muitas vezes, nas conversas na própria sala de aula.

Se a ordem não passa de uma visão particular da desordem, então a filosofia atual deve progredir a partir do real: a desordem é ou parece ser hoje um dado imediato da experiência. (...) Ela pode ser levada a descobrir terras desoladas onde o saber daquilo que é a vida se perdeu, onde o real sem diversidade nem cor se torna algo numérico (código, número, equação), onde os sujeitos humanos estão apagados; em um mundo que se destrói com a perda de suas qualidades sensíveis, (...). (BALANDIER, 1997, p. 252)

A escola coloca o ensino de Artes nos espaços extraclasse, extracurricular e/ou de extensão, mantendo-o no campo periférico e marginal. Podemos afirmar que o ensino de Artes, em geral, e, particularmente, o de Teatro ocupa um lugar de resistência, de transgressão, figurando na maior parte do tempo – guardada a exceção das datas comemorativas e celebrações institucionais, nas quais ele é mobilizado para compor o cenário escolar – como expressão de uma potencial ‘perda de tempo’, ‘perda de foco’ da profissionalização pretendida, da ‘desordem’. Esse lugar é definido como sua ‘casa’ por teóricos como Bentley (1969, p. 82), nos seguintes termos:

O teatro é o lugar para os anarquistas jogarem as suas bombas. (...) Ou talvez para todas as pessoas menos os anarquistas jogarem suas bombas. O teatro é a arte das explosões, mas o macete consiste em detoná-las no momento exato e no lugar certo. (...) O ritmo do teatro deriva de uma sucessão de explosões e silêncios e o apaziguamento. (...) o teatro é necessariamente político, (...) o teatro é uma arma.

Não é por acaso que o grupo de teatro, seja extra, fora do espaço-tempo da sala de aula, espaços reservados ao lúdico, após o trabalho sério e importante, essa concepção lhe atribui, “a função anárquica das disciplinas artísticas, sendo seus cruzamentos vistos como

produtores de distanciamento do entendimento hegemônico de disciplina das associações, das noções de ordem, subordinação, autoridade, castigo e rigidez” (VILLAR, 2017, p. 189).

Mesmo a educação sendo enunciada como destinada a sujeitos múltiplos, com conhecimentos e condições sociais diferenciadas, quando uma escola possui uma educação acolhedora e que inclui o diferente/divergente no processo de produção e circulação do conhecimento, torna-se uma escola “transgressora”, pois rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca uma espécie de crise de identidade institucional.

É nesse contexto, no qual tenho atuado no ensino de Artes aproveitando-o para, além do estético, ensinar muitas coisas, dentre as quais a ver o mundo com “mais cuidado e, também, a ver nós mesmos” (BARBOSA, 2010, p.149), que peço licença para apresentar o grupo de teatro do IFPB, Campus João Pessoa, denominado “Cabe na sacola”, como um espaço de resistência, a partir de algumas reflexões teóricas e da própria voz de integrantes e ex - integrantes do referido grupo.

#### **4.5.1 A resistência através do grupo de teatro “Cabe na Sacola”**

A necessidade de ser outro através da representação/imitação encontra-se presente na maioria das civilizações. O desejo de ser outro, para talvez entender o eu, o que eu sou e minha relação com os mundos, as naturezas e as sociedades, é tão velho quanto a humanidade. No passado, o teatro aproximava o homem/mulher de seus deuses, na atualidade, ajuda-nos na compreensão de nossa posição face ao “eu” e face à sociedade em que vivemos.

Defendo a opinião de que o ato de fazer teatro na atualidade globalizada e tecnológica, onde seu lugar é de extinção, seja um ato revolucionário, independentemente da modalidade, (adulto, infantil, de rua, estudantil, amador *etc.*). O ato de pessoas se juntarem, sem ganhar dinheiro, muitas vezes gastando do seu bolso, em um país essencialmente capitalista, lançando-se na aprendizagem, na busca do conhecimento teatral, já é um indicador de resistência.

As relações Teatro/Educação têm um largo potencial, podendo ser desenvolvidas em diferentes contextos, através das mais diversas abordagens e com objetivos específicos. Um momento peculiar é o teatro ligado a atividades espontâneas, lúdicas, do aluno, permitindo que o mesmo dê a sua visão do mundo, das coisas, que invente.

Tal estilo de socialidade oportuniza aos estudantes a possibilidade de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo, colocando em curso modos de

socialização alternativos aos hegemônicos, ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas:

Fico feliz por lembrar que eu vivi muitas sensações no grupo, participei de peças que educavam, fazia refletir acerca da sociedade, e, principalmente, de quem somos no mundo, ou melhor, de quem queremos nos tornar como alunos do ensino médio e recém-construtores da vida adulta. (Jardson Cavalcante)

Nesse processo, os alunos afinam a percepção sobre situações do cotidiano, utilizando os jogos dramáticos, nos quais se vivenciam experiências imaginárias, o exercício da criatividade e da espontaneidade.

A origem do jogo dramático espontâneo se perde no tempo e se confunde com o próprio surgimento da linguagem e da cultura. Contudo, o jogo dramático pode assumir características direcionadas visando atingir um objetivo específico, como o educacional ou se constituir em teatro, através da elaboração de linguagens cênicas específicas.

O jogo teatral resgata, trabalha o momento atual e sistematiza emoções, ampliando o conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, para ampliar, seu conhecimento do mundo. Torna consciente uma atividade espontânea de todo grupamento social, desenvolvendo potencialmente o que todas as pessoas possuem e utilizam eventualmente, transformando um recurso natural em um processo consciente de comunicação.

O teatro na educação pode desenvolver a capacidade de fazer perguntas, de encontrar respostas, de descobrir novas soluções, questionar situações, encontrar e reestruturar novas relações. Os educandos, através dos exercícios teatrais podem treinar para as interações grupais e para a coleta de informações e vivência de experiências potencialmente ampliadoras dos seus universos individuais. Observar atentamente o que acontece no mundo, ver, sentir e perceber oportuniza a construção de repertórios de conhecimentos, informando o intercâmbio pessoal com o mundo e com os outros seres.

O percurso de erros e acertos na busca da construção de um personagem, as leituras, reflexões, experimentos, trazem em si uma potencialidade de construção de saberes relevantes que contêm alcance pedagógico: “Vale destacar que nessa experiência de quatro anos como participante do grupo de teatro, desenvolvi competências cognitivas e pedagógicas e, principalmente, a amizade que tenho até hoje pelos colegas do grupo” (Natanael Duarte).

Apesar do ensino de Teatro geralmente possuir relações conflituosas com a burocracia escolar, este se faz e se impõe enquanto matéria viva para construção de saberes. Quando o aluno se envolve na produção teatral, ao escolher as palavras, o gesto, o espaço que ocupará,

selecionando conteúdos, posicionando-se diante do observado anteriormente, escolhe e expressa suas posições, questiona e opta entre as informações e alternativas construídas nas atividades de formulação e agenciamento de encenações.

Nos ensaios/processos do grupo ‘Cabe na Sacola’, mais do que na apresentação/resultado, exercitamos o riso em relação aos nossos erros, às idéias estapafúrdias que brotavam e das criações que emergiam. Esse riso, visto como antípoda do discurso pedagógico sério, de tom grave e moralizante é definido como perigoso, associado com a contestação da pureza disciplinar e pedagógica. Particularmente prefiro a criatividade potenciada pela mistura à rigidez da pureza.

O ‘Cabe na sacola’ constituiu-se no espaço do ‘diferente’ no cotidiano escolar, oportunizando aos seus participantes certos rituais de transgressão, colocando em movimento ‘reservas de espanto’, através das quais era produzido um sentimento de grupo e de preparação cuidadosa para o inesperado, mediada pelas ações repetitivas, pelos atos de entrar descalços na sala, de fazer exercícios de alongamentos e de aquecimento, pelas leituras interpretativas, através da passagem e repassagem de cenas, nas quais se cultivava a abertura para a descoberta de si e do lugar que ocupamos no mundo:

O teatro é a arte que nos faz experimentar novas realidades, nos faz mergulhar em um personagem e desfrutar do desconhecido. Ele me fez despir de trejeitos e preconceitos estabelecidos pela sociedade. As experiências de montar personagens, desde suas características físicas, idade, profissão, sotaque *etc.* fez de mim uma pessoa mais observadora e atenciosa, tanto na minha vida social quanto na acadêmica. (Karla Vanessa)

O grupo de teatro citado tem se proposto como espaço de resistência ao quebrar a rotina, ao utilizar espaços pré-determinados como os banheiros, sala de reunião, salas de aulas, como camarins; ao ocupar de modo subversivo o espaço organizado do auditório, retirando o computador, a televisão, a mesa pesada e feita para aquele espaço e transformá-lo em cenários, em espaço alternativo.

O grupo de teatro ‘Cabe na Sacola’ tem ocupado lugares diversos no IFPB. Apresentamo-nos em salas de aula, auditórios, jardins, pátio, *hall* de entrada. Em geral, os técnicos administrativos, os professores, diretores, coordenadores, tendem a olhar com prevenção a transformação do espaço burocrático em espaço cênico e criativo, às vezes, demonstrando desdém, o que pode estar ligado a sua concepção da eventual inutilidade, no interior de uma instituição escolar e técnica, dessas iniciativas de autoexpressão dos envolvidos através da linguagem teatral.

A arte, é historicamente portadora de potencial de transformação e questionamento, ao possibilitar a vivência de outras vidas, as dos personagens, transformando alunos e professores em ‘atores’, suspendendo os lugares tradicionais estabelecidos com relação aos papéis socialmente definidos para os referidos participantes do espaço escolar. A transformação de alguém em personagem, através do teatro, possibilita o passeio por outras identidades, favorecendo a ampliação da visão que cada indivíduo tem a respeito dos lugares e identidades dos outros. Vejamos o que diz sobre esse ponto um dos estudantes/participantes do referido grupo:

O teatro me permitiu abrir possibilidades para olhar sobre outros aspectos do ser humano e da sociedade, impelindo-me para uma espécie de humanização – no sentido de promover compaixão e solidariedade pelo outro – e pelo despertar para construção de um senso crítico sobre o mundo. O grupo de teatro na escola técnica trouxe-me uma maturidade enquanto indivíduo, ao mesmo tempo em que me revelou as contradições e a dureza da vida que existe fora e dentro dos muros e portões desta instituição. O teatro que fazíamos refletia a vida aqui e lá fora, e era permeado por ela. Os textos de autoria de Machado de Assis (“Dom Casmurro”), William Shakespeare (“Sonho de uma Noite de Verão”) e Luigi Pirandello (“Henrique IV”), foram alvo de montagens e discussão em nosso grupo amador secundarista. (NINO, 2017, p. 17/18)

O ensino e produção de teatro na escola se faz espaço de resistência pelas linguagens verbais e não verbais mobilizadas, em um espaço onde a liberdade da expressão corporal é desautorizada. Através da ludicidade, a predominância dos modelos instrumentais de racionalidade, hegemonizados na sociedade envolvente, podem ser objetos de suspeição, dando aos que se envolvem com o ensino e produção de teatro condições para reavaliar a formação frequentemente castradora e bitoladora que se oferece/recebe nos processos de socialização, em geral, e de escolarização, especificamente. É o que vemos na fala de uma estudante/participante do ‘Cabe na Sacola’, citada a seguir:

Faço questão que você apenas saiba a importância da participação do Grupo de Teatro do CEFET. Sim, pra mim é CEFET, pois foi no ano 2000, bem na virada do século, que eu entrei num Grupo que deu um rumo diferenciado na minha vida. Diferenciado, porque percebo, hoje, a má-formação humana que temos em nossa sociedade. E isso foi o que de melhor aprendi em dois anos que por lá fiquei. (Gabriella Guedes)

A borbulhância e flamejância que todos merecem viver é o que se busca ao participar de atividades artísticas em geral. Em um grupo de teatro, as pessoas estão buscando algo novo, estão saindo de casa e se aventurando em aprender de forma coletiva, o que pode trazer

aprendizados que serão interessantes para toda a vida. É o que destaca a estudante/participante, na sua fala abaixo:

Mais do que teatro, no grupo aprendi a conviver com o diferente, a ouvir o outro, a respeitar a coletividade, a me permitir, a experimentar coisas novas, a acreditar em mim. Aprendi a ouvir críticas com maturidade, a ser responsável pelas minhas escolhas, a agir com comprometimento. Aprendi a valorizar amizades que até hoje perduram, a acreditar na arte enquanto transformadora, a buscar meus sonhos. (Celyane Farias)

A partir de jogos dramáticos, construímos cenas, desenvolvendo a linguagem gestual por intermédio da observação do cotidiano, de exercícios de alongamento, aquecimento, concentração, percepção do espaço e do corpo, laboratórios de interpretação. No confronto entre o texto e os gestos, nascem os léxicos de expressão física, simbólica, emocional das pessoas envolvidas. Junto com o estudo das diversas linguagens de encenação propostas e exercitadas ao longo da história do teatro, no estudo e produção de peças aprende-se que o gesto tem início, meio e fim, passíveis de serem determinados tendo como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições ‘inventadas’ em diversas épocas e culturas.

Os jogos teatrais, as atividades de música em conjunto, e o exercício de aquisição de linguagens artísticas em geral podem promover o exercício do encontro com alteridades diversas (MANDELL; WOLF, 1995; ROHDE, 1998), permitindo aos participantes, ao assumirem e explorarem múltiplos papéis e perspectivas de diferentes personagens e suas motivações e emoções complexas, a construção mais fluida de relacionamento entre sujeitos sociais diversos, além de promover as habilidades de resolução de conflitos, a agregação social e a construção de autoconceitos positivos (CATTERALL, 2002).

Nessa proposta de finalizar esta tese com uma espécie de argumentação em relação ao lugar que o ensino de Artes em geral e especificamente o de Teatro pode ter na escola, chamamos a atenção para esse aspecto de treinamento para a atividade grupal, com seus ganhos em termos de integração e construção de sentimento de coletividade. Nas atividades de improvisação proporcionadas no ensino de Teatro, por exemplo, os alunos e professores conversam, buscam soluções, dividem os supostos personagens, relacionando-se nos exercícios, na encenação e na troca de ideias:

Embora hoje em dia eu esteja distante do teatro, esta vivência me proporcionou um conhecimento acerca das nuances das relações humanas, de tal forma que usei correntemente em minhas atividades acadêmicas e ainda uso no meu exercício profissional. (Wellington Lira)

Ao nos colocarmos em relação com outros, oferecendo eventuais contribuições a partir das experiências pessoais, abre-se a potencialidade para, através do contato respeitoso, cuidadoso e atento que se cultiva no ensino e produção de Artes, o alargamento da experiência geral, do espírito de grupo, de coletividade.

### **Histórico do grupo**

A nomenclatura do grupo de teatro do IFPB em ‘Cabe na Sacola’ surgiu a partir da montagem do espetáculo “Feijoada Completa”. Participamos do “Teatro, Escola e Diversidade – TED”, um festival promovido pelo SESC da Paraíba, no qual conquistamos o primeiro lugar. Nesses festivais, os trabalhos cênicos são avaliados por profissionais da área que contribuem com suas críticas e elogios no momento previsto para o debate sobre os espetáculos.

No debate realizado no TED sobre nosso espetáculo nos questionaram porque não utilizávamos o recurso do cenário. Respondi que, diante das dificuldades de conseguir transporte/condução escolar para nos locomovermos e transportar o cenário, resolvemos utilizar adereços que “cabiam em uma sacola”. Os ‘meninos’ e ‘meninas’ do grupo gostaram da frase e propuseram que nosso grupo assim se denominasse.

Esse grupo continua em atividade, realizando suas atividades de preparação em horários alternativos, reunindo alunos que desejem participar, procedentes de vários cursos e dos dois turnos, às terças e quintas-feiras das 18h às 20h:30min, nas dependências do NACE. Como é uma atividade que se realiza no espaço extraclasse, em horários além dos previstos institucionalmente, sem o status de disciplina obrigatória, com carga horária formalmente contada, depende da lei do desejo dos que dela se aproximam e com ela se envolvem:

Entrei em 2007 no Curso Técnico Integrado ao Médio em Controle Ambiental (...) Desse modo, mesmo não sendo disciplina obrigatória resolvi me dedicar as atividades do grupo a convite de outros colegas que faziam parte (Diego e Ana Rita). Lembro dos primeiros encontros, cansativos porque eram sempre a noite e normalmente eu tinha passado o dia no CEFET. Mas era tudo tão bom, tratava-se de um universo de possibilidades, de construções coletivas. Ocupar aquele espaço era prazeroso e gratificante. O grupo não era só um lugar de "fazer teatro", tratava-se de compartilhar experiências e crescer juntos. (Josi Mendes)

O ‘Cabe na Sacola’ possui como objetivos: (1) oportunizar espaço para o exercício e a discussão das artes cênicas; (2) Familiarizar o alunado com as artes cênicas; (3) incentivar a formação de plateias; (4) fomentar o diálogo e a análise literária; (5) proporcionar à comunidade escolar um momento de reflexão e contato com a produção teatral; (6) investir da ampliação da dimensão estética e do autoconhecimento, heteroconhecimento, através do lúdico e exercício reflexivo de ações humanizadoras; (7) contribuir para a socialização da arte; e (8) propor a prática de teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social.

Como uma maneira de registrar, de modo historiográfico e simbólico, a prática de ocupação de lugares do ensino e produção de teatro na instituição aqui analisada, passamos a apresentar experiências de montagens cênicas realizadas pelo grupo de teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPB, “Cabe na Sacola” constituído por alunos de cursos do ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes e cursos superiores de tecnologia, destacando uma das características dessa experiência de teatro na escola, a de que se refere a um grupo cujo elenco não é fixo, atravessando o mesmo um movimento cíclico que se inicia quando o estudante entra no EM, e se completa quando ele conclui, ingressando nos cursos superiores ou no mercado de trabalho, ou em ambos.

### **Cronologia de produção na área de Teatro no atual IFPB**

- **1997 – Encenação de poemas de alunos**

**O CEFET-PB estava para lançar um livro com poesias** produzidas por alunos sob a coordenação do professor José Ferreira Pio, de literatura. Ele queria que os alunos recitassem as poesias no lançamento do livro. Propus encená-los com alguns alunos, sendo este meu primeiro trabalho de produção teatral no então ainda ETEPB.

Anteriormente, no IFPB - campus de Cajazeiras, realizamos três produções teatrais: “A empregada desvairada”, “Vi, vivi violência” e “Trinca mais não quebra”, todos a partir de textos de autoria de Eliezer Filho, com direção e encenação assinadas coletivamente.

- **1998 - “Sonhos de uma noite de verão”**

Adaptação do texto de William Shakespeare, através de um projeto interdisciplinar com a professora de Literatura, Francilda Inácio.



Fotografia 11- “Sonhos de uma noite de verão” / Estacionamento do IFPB. Atriz: Elisa; Ator: Thiago.



Fonte: Acervo da autora

- **1999a - Coletânea de textos poéticos nacionais e universais**

Com o objetivo de agregar complexidade à Semana de Literatura, coordenada pelo professor de Português, Ageirton dos Santos Silva, montamos cenas a partir dos seguintes poemas de autores brasileiros: **Soneto de Fidelidade de Vinícius de Moraes, Versos íntimos de Augusto dos Anjos, José e Procura da Poesia de Carlos Drummond de Andrade, Desencanto e O Bicho de Manuel Bandeira.**

Fotografia 12 e 13 – “Coletânea de Poesias” / Auditório José Marques/IFPB. Foto 12 - Atores: - Girleno Souza, Hélio; Atriz: Elisa; Foto 13- Helio e Elisa (Plano baixo) e Girleno Souza (em pé).



Fonte: Acervo da autora

- **1999b - Intervenção Poética**

Apresentada na abertura do ‘I Varal de Poesia’, coordenado pelos professores Antônio Rodrigues, de Literatura, e Antônio Barbosa Sobrinho, de Música, unindo a encenação de

poesias de alunos do Ensino Médio com a apresentação de músicos da Paraíba, sendo realizado após a apresentação artística um debate com a plateia presente. **O grupo encenou: Autopsicografia de Fernando Pessoa e O Martírio do Artista, de Augusto dos Anjos. Denominamos de “Intervenção Poética”.**

Fotografia 14 - “Intervenção poética” / Auditório José Marques/IFPB. Atores: Ana Rita (sentada), Artur, Diego e Michele Cristina.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 15 - “Intervenção poética” / Auditório José Marques/IFPB. Atores Ana Rita, Eduardo e Michele (Plano baixo); Diego, Artur e Marianny Fernandes (Em pé).

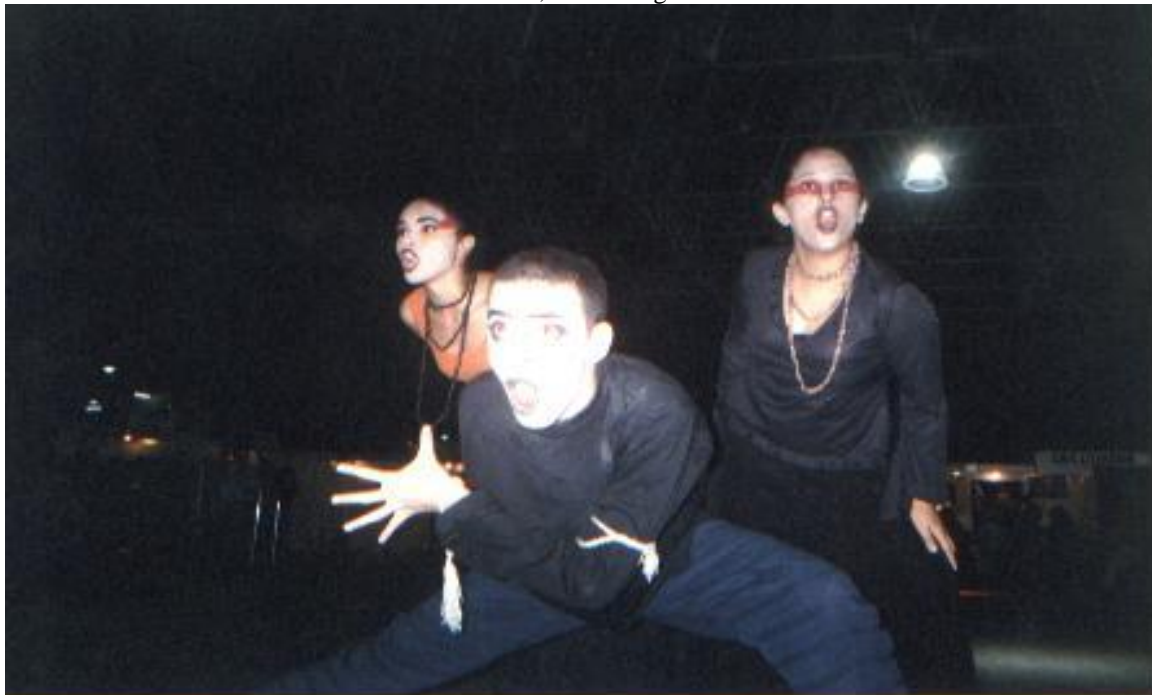


Fonte: Acervo da autora.

- **1999c - A condição humana: do bicho ao poeta**

Através de um projeto interdisciplinar realizado em parceria com o professor Ageirton, montamos poesias do período simbolista, em uma sala de aula. Integrando os três trabalhos desse ano. Compomos “A Condição Humana”.

Fotografia 16 – “A Condição Humana: Do Bicho ao Poeta” / FENARTE – Espaço Cultural. Atrizes: Danuta, e Gabriela; Ator: Diógenes.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 17 e 18 – “A Condição Humana: Do Bicho ao Poeta” / FENARTE – Espaço Cultural. Foto 17 - Atriz: Danuta; Foto 18 - Atrizes: Danuta e Gabriela.



Fonte: Acervo da autora



Fonte: Acervo da autora



Fotografia 19 – “A condição Humana: Do Bicho ao Poeta”/ Pátio do antigo NACE. Atrizes: (Em pé) Danuta, (Plano baixo) Thaís Cerqueira, Dandara, Cellyane, Elisa e o ator Thiago.



Fonte: Acervo da autora.

- 2000a - “Dom Casmurro” – Adaptação do romance de Machado de Assis.

Fotografia 20 - “Dom Casmurro” / Auditório José Marques/IFPB. Atores: Berttonny Nino e Hélio, Atrizes: Andréia e Elisa.



Fonte: Acervo da autora.

Fotografia 21 - “Dom Casmurro” Auditório José Marques/IFPB. Ator: Hélio.



Fonte: Acervo da autora.

Fotografia 22 - “Dom Casmurro” / Escadaria do antigo NACE. Atrizes: Elisa, Danuta (Plano baixo), Ator: Fábio Cerqueira.



Fonte: Acervo da autora

- **2000b - 'Brasil: 500 anos de exclusão social'**

Performance apresentada na ocasião da comemoração dos 500 anos do 'descobrimento' do Brasil. Este projeto foi uma parceria com a professora de História, Maria de Belém. Nele performatizamos várias passagens que compuseram a história do Brasil, com destaque para, 'o descobrimento', 'a escravatura' e 'as torturas do regime militar'.

Fotografia 23- "Brasil 500 anos de exclusão social" / Hall de entrada do IFPB. Atriz: - Dandara.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 24 - "Brasil 500 anos de exclusão social" / Hall de entrada do IFPB. Atriz: – Maria do Ceu.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 25 - "Brasil 500 anos de exclusão social". Hall de entrada do IFPB. Ator: Alan.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 26 - "Brasil 500 anos de exclusão social" / Hall de entrada do IFPB. Atore: Girleno, Atriz: Mariana.



Fonte: Acervo da autora.



- **2001 - “ABC de Zé da Luz”**, um projeto sobre a cultura popular paraibana, objetivando divulgar as poesias matutas e o cotidiano popular. O trabalho integra poesias do paraibano Zé da Luz, nascido na cidade de Itabaiana.

Fotografia 27 - “ABC de Zé da Luz” / Biblioteca do IFPB. Atrizes: Maria, Denise e Giovana.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 28 - “ABC de Zé da Luz” / Biblioteca do IFPB. Ator: Gledson



Fonte: Acervo da autora.



- **Em 2002**, de forma interdisciplinar, juntamente com a professora de Literatura, Francilda Inácio, montamos **“A Arte de ser feliz”**, baseado em textos de prosa poética de Cecília Meireles.

Fotografia 29 - “A Arte de ser Feliz” / Sala de aula. Atrizes: Dandara e Thaís, Ator: Thiago.



Fonte: Acervo da autora.

Fotografia 30 - “A Arte de ser Feliz” / Auditório da UFPB - Bananeiras. Atriz: Danuta.



Fonte: Acervo da autora.

- **2005 - “Intervenção Poética”** - Coletânea de poemas nacionais e paraibanos.

Fotografia 31- 2005 - “Intervenção Poética” / IFPB de Mossoró/RN. Ator: Berttonny Nino.



Fonte: Acervo da autora.

- **1999/2000/2001/2002/2003/2004/2005 - Auto de Natal**

O Núcleo de Artes, Cultura e Eventos/ NACE realizou o “Natal Solidário” evento que arrecadava itens de limpeza para entregar nos lares de idosos de João Pessoa e constava com apresentações teatrais e musicais.

Fotografia 32 - Auto de Natal/ Pátio do IFPB. Atriz: Celyane e plateia.



Fonte: Acervo da autora.

Fotografia 33- Auto de Natal/ Pátio do IFPB. Atriz: Celyane (costas), Ator: Natanael e plateia.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 34 - Auto de Natal/ Pátio do IFPB. Ator: Eduardo, Atrizes: Ana Rita; Michele e Marianny.



Fonte: Acervo da autora



Fotografia 35 - Auto de Natal/ Pátio do IFPB. Ator: Eduardo, Atrizes: Ana Rita, Michele, Marianny



Fonte: Acervo da autora

- **2006 - “Performance sobre a Violência”**

Cenas performáticas sobre a violência, a partir da música “Perfeição”, do grupo Legião Urbana.

Fotografia 36 - “Performance sobre a Violência”/ Jardim do IFPB. Atores: Eduardo e Ronaldo.



Fonte: Acervo da autora.

Fotografia 37 - “Performance sobre a Violência”/ Jardim do IFPB. Ator: Diego e Atriz: Marianny.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 38 - “Performance sobre a Violência”/ Jardim do IFPB. Ator: Anderson Lemos e atriz: Rita Adelly.



Fonte: Acervo da autora.

- **2008 - “Náufragos de Palavras”**

Trabalho cênico com base em poemas de Lúcio Lins, poeta paraibano.

Fotografia 39 - “Náufragos de Palavras” / Festival de Teatro do Estudante / Teatro Lima Penante.  
Atores: Hernandes (Em Pé), Fhoo – Artur e Wellington. Atrizes: Raquel, Hermana, Bona, etc.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 40 - “Náufragos de Palavras” / Festival de Teatro do Estudante – Teatro Lima Penante.  
Atrizes: Hermana e Raquel (Plano baixo).



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 41- “Náufragos de Palavras” / Festival de Teatro do Estudante – Teatro Lima Penante. Atores: Sem reconhecimento;



Fonte: Acervo da autora



Fotografia 42 - “Náufragos de Palavras” / Biblioteca do IFPB. Atores: Diego, Arthur Fhoo, Wellington e Hernandes. Atrizes: Hermana e Raquel.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 43 - “Náufragos de Palavras” / Festival de Teatro do Estudante – Teatro Lima Penante. Atores: Carlos, Hernandes (em pé), Wellington, e Fhoo – Arthur (em pé)



Fonte: Acervo da autora

- **2009/2010 - “É melhor prevenir do que remediar”**

Projeto de extensão integrando áreas de saberes multidisciplinares entre Núcleo de Artes, Cultura e Eventos – NACE/ Grupo de teatro/ Núcleo de Prevenção e Educação em Saúde - NUPES. Pela primeira vez conseguimos recursos financeiros e convidamos a atriz

Ingrid Trigueiro para dirigir o espetáculo. Com este trabalho participamos de eventos culturais, artísticos, científicos e acadêmicos, divulgando as ações do projeto. Este trabalho resultou em artigos apresentados em vários encontros científicos.

Fotografia 44 - “É Melhor prevenir do que remediar” / Sala de aula. Atores: Gabriel e Assis Walner, Atrizes: Paula Cardoso, Jéssica, Mariah e Bona Akotirene.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 45 – “É Melhor prevenir do que remediar” / Sala de aula. Ator: Assis e Atriz: Bona.



Fonte: Acervo da autora



Fotografia 46 - “É Melhor prevenir do que remediar” /Pátio do IFPB, Campus Sousa. Atores: Gabriel e Assis, Atrizes: Géssica, Paula e Bona,.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 47 - “É Melhor prevenir do que remediar” / Hotel Nethuaná – Encontro de Professores. Atores: Gabriel e Assis Walner, Atrizes: Géssica, Bona, Mariah e Paula.



Fonte: Acervo da autora

- **2012/2013 - “Feijoada Completa”**

A peça é uma adaptação do conto *Feijoada completa*, de Luís Fernando Veríssimo, o qual, por sua vez, é inspirado na música homônima de Chico Buarque. O texto “original” trabalhado com o grupo já traz em si uma relação intertextual com canções. No trabalho de adaptação, ampliamos as relações intertextuais com outras canções. Por essa razão, destacamos a importância dos alunos do curso de Instrumento Musical, para a composição da

peça. A coordenação de dramaturgia foi da professora de Português/Literatura - Analice Pereira.

Fotografia 48 - “Feijoada Completa” / Festival de Teatro do Estudante / Teatro Lima Penante. Atores: Rafael, Gabriel, Vinícius, Jardson e Lucas (Plano baixo), Atrizes: Valdilene, Jéssica Layane, Ila e Géssica.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 49 - “Feijoada Completa” / Festival de Teatro do Estudante / Teatro Lima Penante. Ator: Gabriel Nóbrega, Atriz: Valdilene.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 50 - “Feijoada Completa” / Festival de Teatro do Estudante / Teatro Lima Penante. Atores: Gabriel, Rafael, Lucas Palhano, Vinicius, Jardson e Lucas Matins, Atrizes: Géssica, Ila, Karla, Jéssica Layanne e Valdilene



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 51 - “Feijoada Completa” / Festival de Teatro do Estudante – Teatro Lima Penante/ Atores: Lucas Martins, Jardson e Lucas Palhano, (Plano baixo), Rafael, Gabriel, Valdilene, Vinicius, Jéssica Layane, Karla e Ila.



Fonte: Acervo da autora

- **2014/2015/2016/2017 - “Negra Sou”**

O espetáculo traz como temática o preconceito de cor. Com cenas que fazem alusão a importantes episódios históricos brasileiros, a saber, a revolta das chibatas e o regime militar, as cenas foram construídas colaborativamente com os alunos. Compõe este trabalho cênico uma adaptação de uma cena do texto “Festa do Rosário” de Lourdes Nunes Ramalho e o

poema “*Gritaram-me Negra*”, de Victoria Santa Cruz. O poema original foi trabalhado com o grupo e na adaptação ampliamos as relações intertextuais com várias canções.

O espetáculo se alterna entre a opressão e a aceitação da identidade negra. Com um tom dramático e festivo, utilizando músicas ao vivo, os atores tratam de dilemas humanos e preconceitos sociais atuais relativos à raça/etnia.

Fotografia 52 - “Negra Sou” / Festival de Teatro do Estudante/ Teatro Lima Penante. Ator: Joabe Silva, Atrizes: Olívia e Beatriz Angelina.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 53 - “Negra Sou” / Festival Estudantil/ Teatro Lima Penante. Atores: Danilo, Augusto e Joabe, Atrizes: Melissa, Yasmin, Raana, Olívia e Beatriz.



Fonte: Acervo da autora

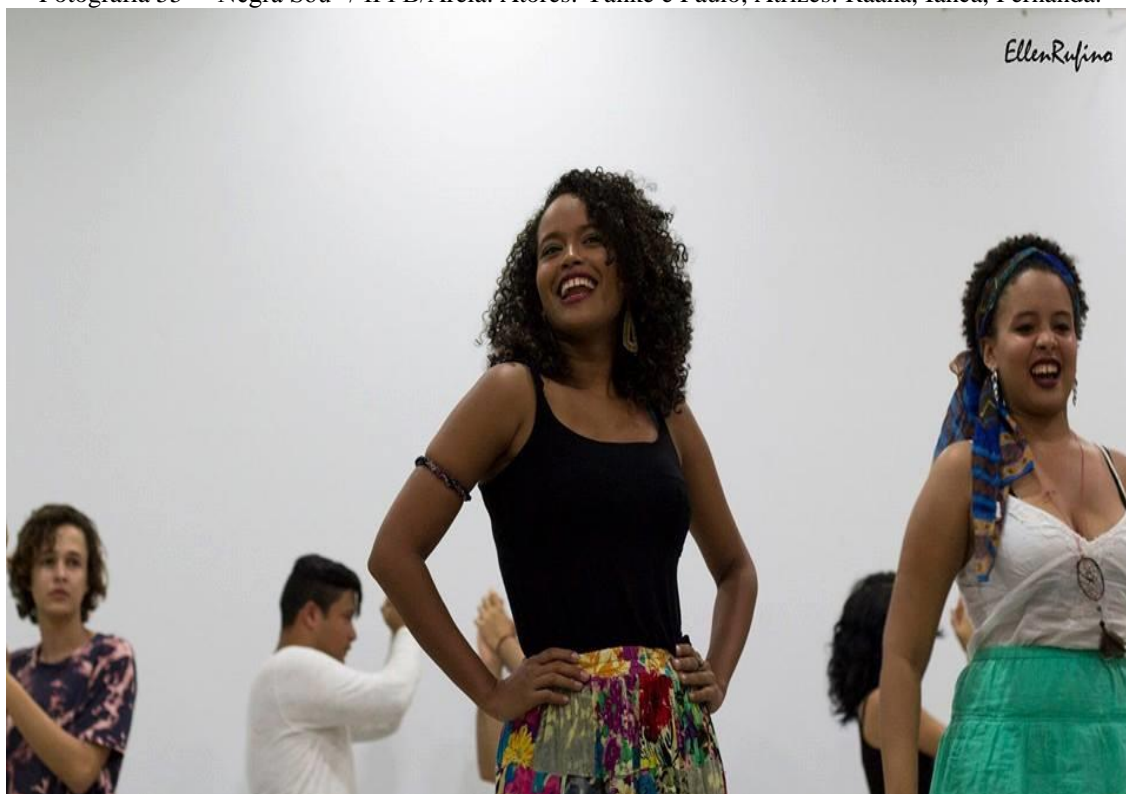


Fotografia 54 - “Negra Sou” / IFPB/Areia. Atrizes: Fernanda (Plano baixo), Raana e Ianca, Atores: Yankee, Joabe, Paulo e Gabriel Nóbrega.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 55 - “Negra Sou” / IFPB/Areia. Atores: Yanke e Paulo, Atrizes: Raana, Ianca, Fernanda.



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 56 - “Negra Sou” / TED/SESC. Atores: Joabe e Paulo, Atrizes: Beatriz e Fernanda,



Fonte: Acervo da autora

Fotografia 57 - “Negra Sou” / TED/SESC. Atrizes: Fernanda, Olívia e Beatriz, Ator: Yankee.



Fonte: Acervo da autora

Sobre este espetáculo, reproduzirei dois depoimentos que Raana Rocha e Ianca Sobrinho, atrizes do espetáculo, publicaram no *facebook*, no dia da consciência negra, no dia 20 de novembro de 2016:

No dia de hoje me sinto no direito de falar em nome de "Negra Sou", o espetáculo teatral que mudou a minha perspectiva – e, com toda certeza, a de todos que fizeram/fazem parte desse trabalho tão valioso- sobre o que é ser negra, o que passamos no mundo por sermos pretos, quais práticas que julgamos comuns e banais são ofensivas e dolorosas e, principalmente, nos ensinou o valor da representatividade religiosa, cultural e histórica dos negros. Durante os dois últimos anos tivemos a oportunidade de levar nosso trabalho a escolas inseridas em diversos meios sociais, onde conseguimos transmitir nossa mensagem de forma tão simples e impactante; a festivais que nos deram a chance de gritarmos nossa arte e de enriquecer nosso espetáculo e nossas vivências com debates importantes e premiações; Tivemos contato com a Cultura Negra, a dança, a música, a religião, a carga histórica e ideológica que carregamos por sermos 'de cor' e, o mais importante, aprendemos a nos amar como somos. O grande valor que a peça nos apresentou foi muito além de deixar o cabelo cachear, mas sim como a arte é importante na vida das pessoas. Sobre como é bom saber que uma única cena é capaz de fazer dezenas ou centenas de espetadores refletirem sobre suas práticas sociais. Sobre saber que nem sempre nosso discurso agradará a todos e que por esse motivo precisamos ter cuidado para não ferir o próximo ao tratar do seu passado. Lutamos e lutaremos por oportunidades iguais, assistência social, educação, segurança e respeito. O corpo, o cabelo, a religião e o nosso passado precisam deixar de ser tratados apenas como espetáculo. Que o dia da consciência negra abraçe as famílias negras que sofrem com o descaso, as pessoas que suam para conquistar um futuro melhor, os que ainda sofrem calados com o preconceito dentro das escolas, nas ruas e no trabalho; e que dê mais sabedoria aos que estão sem sua voz ouvida por muitos, fazendo com que preguem discursos de paz e união. “GLÓRIA À TODAS AS LUTAS INGLÓRIAS QUE ATRAVÉS DA NOSSA HISTÓRIA NÃO ESQUECEMOS JAMAIS” (trecho da canção Mestre sala dos mares, de João Bosco e Aldir Blanc). (Raana Rocha)

É difícil se envolver em qualquer discussão sobre as perspectivas e desafios educacionais no Brasil sem focalizar a questão da diversidade. A diversidade étnica e regional; as diversidades de religiões, de gênero e de orientação sexual são apenas algumas com maior destaque. O papel das artes na abordagem significativa de diversidade e de suas implicações é fundamental para a formulação de formas eficazes de reorganizar escolas e a escolarização.

Os estudantes de diversas origens também podem usar as artes e se envolver com os outros e para construir a compreensão em torno de questões de raça, cultura, e socioeconômicas, criando-se oportunidades para que todos explorem suas ideias e lugares sociais de modo livre e respeitoso.

Sobre como os estudantes que participaram de “Negra sou” foram afetados, vale citar um trecho do depoimento de Ianca Sobrinho:

Eu tinha 6 anos de idade quando alisei a primeira vez o cabelo, e permaneci assim até os 18. Tive um cabelo que eu nunca gostava por completo. O primeiro mês era uma maravilha, mas aí a raiz crescia, e com ela a vontade de permanecer dentro de casa com medo dos comentários alheios era maior, e sim, comentários maldosos sempre apareciam, inclusive de pessoas que até hoje eu gosto muito. Mas aí a ficha caiu, e eu vi o quão burra eu fui, em tentar agradar uma sociedade. Eu fiquei com 3 dedinhos de cabelos (sim, eu medi) que quando encolhiam virava 1 dedinho, eu me apaixonei pelo meu cabelo, curtinho, livre, hidratado, foi uma festa no ensaio de “Negra Sou” quando cheguei de cabelos cortados, o espetáculo influenciou, e muito para essa realidade. Ali não tinha mais cortes químicos, choros de tristeza, insegurança. Ali nascia uma Ianca decidida, empoderada (eu amo essa palavra), uma Ianca que quando ouve “Clara Herança” se arrepiava, alguém que se olha no espelho e vê um mulherão. E hoje, mesmo que eu demore 2 horas e meia desembaraçando, eu fico maravilhada ao sentir meus cachinhos. Eu não mudei apenas por fora, ao participar de “Negra Sou” eu mudei minha visão do mundo, vi que não existe cabelo ruim, que as minhas raízes afro se mostram quando eu ponho aquele turbante babadeiro, aquela saia longa, ou quando eu ouço uma batucada e já quero entrar no meio e dançar. Eu não estou fazendo esse textão tentando convencer alguém a deixar de alisar o cabelo, se você se sente bem com cabelos lisos, ótimo, o que eu quero dizer é que eu me libertei de um padrão, eu não alisava pra mim, eu alisava pros outros, e isso me deixava mal. E hoje... Aaaah... Hoje eu completo 1 ano de amor... (Ianca Sobrinho)

Neste percurso de trabalho, observo os alunos e enxergo o encantamento que o conhecer e o fazer teatrais desenvolvem em alguns deles, fascinando-os diante das possibilidades que a atividade lhes abre.

Dirijo formalmente as montagens teatrais acima citadas, mas o faço de modo colaborativo. Agrego certo conhecimento em relação à teoria e à prática do fazer teatral; os alunos agregam sua criatividade, energia vital, ludicidade e alegria nas montagens. Eu de fato, coordeno, conduzo e me encanto com sua alegria e entusiasmo. Fazer teatro para eles é uma brincadeira. Não existe pesar, tudo é possível! Eu me embriago com esse frescor, com a desordem das paixões, e envelheço mais lentamente. Vejamos mais um depoimento dos efeitos desse tipo de formação, agora nas palavras de Elisa Guimarães:

Eu costumava ser introvertida (não tímida, isso jamais), mas era desconfiada e guardava muito as minhas dúvidas e medos só para mim. Era uma pessoa atípica e não me sentia confortável com esse aspecto da minha vida. Tudo isso mudou quando eu entrei na Escola Técnica e conheci o grupo de teatro. Com a prática de dar voz a outras pessoas (personagens) foi possível a construção de intimidade e cumplicidade com a minha professora e meus colegas. Comecei a me sentir cada vez mais confortável em minha própria



pele. Os pensamentos suicidas deram um tempo porque minha cabeça estava cheia de teoria teatral, Shakespeare, poesia e Machado de Assis. De leitora interessada converti-me em leitora voraz e os clássicos gregos e ingleses passaram a ganhar meu coração a cada dia. Esses autores não só moldaram meus gostos como influenciaram minha forma de ver o mundo e despertaram em mim uma doçura que desconhecia. (...) A maior marca desse grupo intrépido de artistas natos deixaram para minha vida foi o exercício da empatia e da tolerância, como eu própria fui acolhida, aprendi a acolher.

Experiências de aprendizagem no ensino de Artes, especialmente em termos holísticos, proporcionam um ambiente rico para o desenvolvimento pessoal e social, o que consiste no fundamento da educação: possibilitar que todos os participantes dos processos de ensino/aprendizagem se tornem falantes, expectadores e escutadores emancipados e competentes. Participantes de grupos de teatro, de corais, de grupos de dança, de outros nos diversos gêneros de produção artística são colocados diante de possibilidades de construir suas próprias vozes, aprendendo a manipular léxicos e a se autoexpressar de modo empoderado.

Existem vozes dominantes e dominadas, a voz que ainda está para ser vocalizada e que pode ser um elemento potencial de mobilização, oposição, de resistência, de afirmação da coletividade, da individualidade, bem como da formulação da transgressão. Podemos dizer que a “mensagem” depende da voz e os alunos, ao transmitir a mensagem através da voz do ator/atriz, do personagem, potencializa essa voz que muda de lugar e potencializa essa mensagem, dialeticamente a mensagem é o meio de mudar a voz. Vimos, no princípio do *enquadramento* que o compassamento forte privilegia a fala dos professores, no teatro, na escola, os alunos/os atores/atrizes são os donos da voz:

Os significados relevantes (relevantes para os códigos) constituem relações referenciais privilegiadas e privilegiantes. Privilegiadas, no sentido de que esses significados têm prioridade dentro de um determinado contexto. E privilegiantes, no sentido de que esses significados conferem um poder diferencial aos falantes. (BERNSTEIN, 1996, p. 144)

A ordem estabelecida, que tem nas escola espaços de seu estabelecimento e imposição nos diz: “as coisas devem ser conservadas separadas”, “o espaço deve ser deixado como se encontrou”. Em contraste, o ensino de Artes, assim como devem ser os de sociologia, filosofia propõe: “as coisas podem ser reunidas”; “deixe as suas marcas nos espaços”.

A narração, a dramaturgia, oferece guias ao indivíduo, muito do que aceitamos como conhecimento chega a nós em forma de história. As artes em geral, e particularmente, o teatro, representa valores da ordem do sonho, da utopia, do que não nos é oferecido de modo fácil,

abrindo possibilidades de leituras, convidando à análise, à construção de significados interpretativos que consideram o poliperspectivismo, revelando aspectos que provocam conflitos cuja superação envolve um encontro com a paciência, a flexibilidade, a tolerância e a razão crítica.

No ensino de Artes em geral e na experiência particular acima apresentada, os alunos e alunas conseguem operacionalizar regras de reconhecimento, de criação e de realização, quebrando o silêncio de cemitérios simbólicos nos quais os donos do poder querem ver enterrados a vitalidade, a criatividade e a autoexpressão liberada, ou colonizada e enquadrada nossas vozes. O ensino de Artes pode quebrar silenciamentos nos quais somos mergulhados ou modos de falar regrados nos quais querem manter os indivíduos em processo de escolarização/socialização. O ensino de Artes possibilita que se produzam dissonâncias, desafinando de modo cuidadoso e proposital o coro dos contentes e dos que dizem sim ao que se lhes oferece como a única possibilidade de existir e levar a vida.

As experiências com processos de aquisição de linguagens artísticas instaura a habilidade de lidar com camadas de significado ativadas pela colocação em relação ao dito e ao não-dito, o que está presente e ausente nos textos, nas fotografias, nos filmes, nas músicas, nas pinturas, nas esculturas, nas coreografias, nas peças de teatro. Essa relação aparece como um abandono das seguranças, introduzindo os que aceitam o desafio em um mundo que inquieta, interrompe e transforma os que produzem, estudam e consomem produtos culturais/artísticos: “Essa lacuna cuidadosamente instaurada, a do espaço potencial, a do local do impensável, do impossível pode ser benéfico e perigoso a um só tempo. É o ponto de encontro da ordem e da desordem, da coerência e da incoerência; é o local do ainda a ser pensado” (BERNSTEIN, 1996, p. 256). São brechas nas dobras do poder.

Voltando à experiência do ensino de Teatro que focalizamos nessa finalização da tese. Quando escuto a fala dos personagens do texto na boca dos meus alunos, junto aos componentes do grupo, instala-se um espaço de convivência, de co-experiência, as leituras são espaços de comunicação compartilhada. Através do texto, escutamos os outros, nós mesmos e o silêncio com os quais compartilhamos a leitura.

Nas atividades do ‘Cabe na Sacola’, exercitamos modos múltiplos de ler/escutar/vivenciar os textos e o que se produz a partir deles: a leitura/a sua vocalização/ a sua encenação/representação em público. Tudo isso exige o cultivo de uma presença intensa, do corpo, da voz, dos silêncios, das expressões. Se isso será valorizado, em que medida será valorizado é o que proponho que pensemos através deste texto. Vejamos o que um dos estudantes/participantes comenta sobre isso:

Então, entrei para o grupo de teatro da escola técnica. A relação com o palco foi tão intensa que, ao final do ensino médio tive a certeza da coisa mais importante, que ao meu ver, aquela instituição me oferecera: a vivência artística e a possibilidade de experimentar a atuação na cena. (NINO, 2017, p.17/18).

Assim, apesar do aspecto paratópico do ensino de Artes, e do Teatro em específico, esses resistem e sobrevivem como heterotopias que subvertem os limites dos currículos prescritos e ocultos do IFPB, realizando-se como um currículo praticado que transcende a ordem do instituído.

## Considerações Finais

(...) não é fácil que eu já lhes possa falar, nem a escrever, nem a pensar corretamente, porque eu sou a incorreção mesma, uma alma sempre em rascunho, cheia de riscos, de vacilações e de arrependimentos. Levo comigo um diabo – não o demônio de Sócrates, mas um diabinho que risca às vezes o que eu escrevo, para escrever em cima o contrário do riscado: que às vezes fala por mim e outras eu falo por ele, quando não falamos os dois em dueto, para dizer em coro coisas diferentes. (LARROSA, 1999, p. 164)

Não possuo “a verdade” sobre a realidade pesquisada. O que tenho são minhas impressões da realidade por intermédio das experiências ao longo de dias, meses e anos de atividade em sala de aula e compartilhado afetivamente com alunos de várias escolas públicas e membros do grupo de teatro do IFPB.

A investigação realizada busca desmistificar problemas intrinsecamente relacionados à prática profissional de uma docente-pesquisadora preocupada com o tema do ensino de Artes na cultura escolar, processo sobre o qual me debrucei na pesquisa e reflexões das quais apresento aqui os resultados.

Levando-se em consideração esses aspectos, acredito que esta tese contribuirá para desmistificar o ensino de Artes nas escolas, tanto entre os envolvidos diretamente na área, quanto entre aqueles que se consideram distantes dela. Minimamente pretendi contribuir para levantar pontos, abrir janelas e pontes de diálogos com outros saberes.

Os dados expostos e analisados indicam que a escola tende a desvalorizar o saber prático, relacionado ao subjetivo, relegando-o mais aos espaços de fora do que aos de dentro da sala de aula. Assim secundariza o valor do lúdico e do saber artístico como elemento da construção da formação escolar, nos acompanha como conhecimentos não fundamentais, os saberes filosóficos e sociológicos.

A escola brasileira, nos dias atuais, permanece um espaço binário com um sistema educativo de oposições, no qual os conhecimentos tradicionalmente legítimos terminam por subsumir os considerados como não relacionados às demandas de mercado ou outras dominantes na sociedade envolvente, negligenciando os aspectos para a formação humana das pessoas. Ao repetir as representações estigmatizadoras em relação aos artistas e à arte presentes no mundo social, a escola instrumentaliza a hierarquização de conhecimentos constituindo-se enquanto um espaço de desumanização ao formar profissionais que reforçará

*habitus* que são reproduzidos no macroespaço social retroalimentando esse fato como uma via de mão dupla.

Talvez uma das alternativas, dentre as várias apontadas por inúmeros teóricos, seja a de estarmos atentos às experiências desenvolvidas nas escolas. O ensino de Artes e particularmente o ensino de teatro é um exemplo a ser observado, ressignificando a organização escolar no processo de aprendizagem a partir da polidirecionalidade, da abordagem rizomática dos agenciamentos colocados em curso nas escolas, promovendo à ampliação das experiências subjetivas através da ação pedagógica, destacando a co-presença e a relação com o outro. A insistente presença do ensino de Artes na escola denuncia que não há certezas nesse processo que se constitui aberto à multiplicidade de elementos, concepções, culturas, tribos e ideias como um movimento, no qual pontos finais e fixidez, este sim, não devem ter lugar.

Nossa análise, ao mesmo tempo em que aponta para o aspecto paratópicos do ensino da arte na instituição estudada, propõe que o lúdico, o jogo, a desordem, elementos centrais às linguagens artísticas em geral e especificamente na teatral podem ser elementos contributivos para o desenvolvimento e formação dos discentes, não importando qual área de profissionalização está sendo pretendida.

Acredito que o trabalho aqui apresentado poderia ter ampliado a discussão do ensino de Artes e sua relação com outras disciplinas e outros saberes que provavelmente também se percebem a margem na escola. Esta discussão indica uma possibilidade de trabalho e de pesquisas futuras. Também fiz de modo restrito do que o considerado por mim adequado, o debate sobre a disciplina de Artes e sua relação com o ensino técnico inserido no cenário do IFPB. Como também aponta para futuras investigações as atividades pedagógicas e curriculares do ensino de Artes desenvolvidas no interior da sala de aula.

Considero que os objetivos foram atingidos, apesar do caráter inconcluso assumido nessa seção de finalização do texto. Talvez não pudesse e nem mesmo devesse ser diferente, afinal, a educação, a construção de currículos, a formulação de modelos de formação escolar possuem a característica intrínseca de construção e reconstrução permanentes, não existindo soluções definitivas nem ideais. Assim, essa tese inscreve-se como um ciclo a mais na renovação desse debate que busca laços entre a teoria e a prática, discutindo particularidades históricas escolares, vista como possibilidade de transformação qualitativa da cultura e da educação.

As entrevistas realizadas, a análise de documentos, a experiência pessoal também utilizada como fonte de dados indicam que as concepções a respeito do ensino e produção de

Artes na escola são diversas. A tendência a se replicar em termos institucionais um traço hegemônico na sociedade envolvente, a saber, a associação das artes com o supérfluo, deve ser enfrentada. Ao mesmo tempo, os dados das experiências dos estudantes participantes do grupo de teatro focalizado apontam para a borbulhância e vitalidade que o ensino de Artes em geral e de Teatro especificamente pode representar na formação escolar oferecida.

Ao estudar esse tema me junto a pesquisadores de outras áreas do conhecimento (educação, neurociência, psicólogos, docentes), que compreendem a importância do ensino de Artes e especificamente do Teatro, os quais colocam várias regiões do cérebro em inter-relação produtiva; intensifica o foco de percepção; estimula a criatividade, fluência, a originalidade e a abstração do pensamento; O ensino de teatro capacita a reflexão crítica, desenvolve a, tolerância, a cooperação, o autoconhecimento e a autoexpressão, como também amplia a comunicação escrita e falada através da compreensão de textos, identificação de personagens e a compreensão das ações e conflitos dos mesmos.

## Referências

- ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá: Filosofia de um trovador nordestino**. Petrópolis: Vozes, 17ª edição, 2002. p. 17-20.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BAHIA, Sara. **Constrangimentos à Expressão Artística**. In VISIBILIDADES Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes, Dezembro, 2009. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2698/1/Sara%20Bahia\\_invisibilidades\\_0pdf.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2698/1/Sara%20Bahia_invisibilidades_0pdf.pdf)
- BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**, 12ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA (Org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BAUM, S., & OWEN, S. *Using art processes to enhance academic self-regulation*, 1997.
- BENTLEY, Eric. **O teatro engajado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, Vol. IV, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, novembro/2003. Disponível no site: [Sociologia.davidjustino.com/wp-content/uploads\\_2014/06/Bernstein.pdf](http://Sociologia.davidjustino.com/wp-content/uploads_2014/06/Bernstein.pdf), acesso no dia 31/03/2015, às: 23:23.
- BLYTH, W. A. L. Three traditions in English primary education. In: *English Primary Education*. V. II. Background. 2. ed. rev. London: Routledge & Kegan Paul, 1967, pp. 20-43.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. (Tradução de Denice Catani). São Paulo: Ed. Unesp, 2004b.
- \_\_\_\_\_. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COOKING, Rodney R. (Organizadores). **Como as Pessoas Aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê da Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho nacional de Pesquisa dos Estados Unidos; tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- BRASIL, Decreto nº 7566, de 23 de Setembro de 1909. **Cria nas Capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. In: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf), pesquisa realizada no dia 06/03/2017.
- BRASIL, Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de Fevereiro de 1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de ensino industrial**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DE L&tipoTexto=PUB>, acesso em: 14/03/2017.
- BRASIL, Lei nº 3.412, de 18 de Junho de 1958. **Denomina Escola Industrial Coriolano de Medeiros a Escola Industrial de João Pessoa**. Disponível em: [HTTPS://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L3412.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L3412.htm), acesso em: 13/03/2017.

- BRASIL, Lei nº 4.759, de 20 de Agosto de 1965. **Dispõe sobre a denominação das Universidades e Escolas Técnicas Federais.** Disponível em: [WWW.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4759.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm), acesso em: 04/03/2017.
- 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.** Disponível em: [WWW.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm), acesso em: 07/02/2017.
- BRASIL, Lei nº 8.948, de 8 de Dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências,** disponível em: [WWW.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm), acesso em: 05/01/2017.
- BRASIL, Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** DOU 23.12.1996. Disponível em: [WWW.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), acesso em: 14/04/2015, às 0016.
- BRASIL, Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96.** Disponível em: [WWW.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm), acesso em: 07/01/2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, 224p.
- BRASIL, Lei Nº 11.982, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, **cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências,** disponível em: [WWW.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm), acesso em: 21/02/2017.
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Básica Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Básica Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Básica Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013
- BRASIL, Ministério da Educação/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019).** Artigo 16 do Decreto nº 5.773 de 09/05/2006. Disponível em: [file:///C:/Users/Computador/Downloads/PDI20152019%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Computador/Downloads/PDI20152019%20(1).pdf) Acesso em: 06/01/2018.
- BURTON, J., HOROWITZ, R., & ABELES, H. Learning in and through the arts: The question of transfer. *In Studies in Art Education*, 41(3), 2000, pp.228-257.
- BUARQUE, Chico; BACALOV, Luis Enriques; BARDOTTI, Sergio. **A Cidade dos Artistas.** Intérprete: Elba Ramalho e os Trapalhães. *In: Os Saltimbancos Trapalhães.* Rio de Janeiro, Ariola, 1981. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 4.
- CANDEIA, Luciano. **Mente amoré pró pátria decere: a Escola de Aprendizizes e Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909-1942).** 2013. 229f. Tese (Doutorado em Educação) UFPB, CE, PPGE, João Pessoa.
- CAO, Marián López F. Lugar do outro na Educação Artística – olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. *In: BARBOSA (Org.) Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.* São Paulo: Cortez, 2010.
- CARVALHO, Lívia Marques. Expandindo Fronteiras: a proposta pedagógica para as artes visuais. *In: É este o Ensino de Arte que Queremos?: uma análise das propostas dos*



- parâmetros curriculares nacionais.** PENNA, Maura (coord). João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.
- CATTERALL, J.S. Research on drama and theater in education. In R. Deasy (Ed.). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership, 2002.
- CATTERALL, J.S. The arts and the transfer of learning. In R. Deasy (Ed.). *In Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership, 2002b.
- CATETERALL, James S. **A Experiência Artística melhora o Desempenho Escolar? Resposta a Eisner.** Sala de Leitura, 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69342>
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre. Vol. 2., 1990, pp. 177-229. Disponível em: [HTTPS://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/chervel01](HTTPS://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/chervel01)
- CHIARETTI, Daniela. **A arte de educar.** Folha de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2604200506.htm>
- COLI, Jorge. **O Que é Arte?** São Paulo: Brasiliense, 1993. (13ª edição).
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- COSTA, Fernanda R. S. **O esboço entre o olho e palavra: uma abordagem estética sobre a dramaturgia da imagem no espetáculo Vestidas em Nelson.** Monografia (Curso de Licenciatura em Teatro), UFMA, São Luís, 2011.
- COSTA-LOBO, Cristina; CAMPINA, Ana; MENEZES, José Euclimar Xavier de. **Criatividades nas Realidades Educativas: Considerações Teoréticas.** Revista Diálogos Possíveis, Salvador, ano 16, nº 1, jan/jun. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320591826\\_Criatividade\\_nas\\_Realidades\\_Educativas\\_Consideracoes\\_Teoreticas](https://www.researchgate.net/publication/320591826_Criatividade_nas_Realidades_Educativas_Consideracoes_Teoreticas)
- COSTA, Luís César Amad & MELLO, Leonel Itaussu. **História do Brasil.** São Paulo: Scipione, 1991.
- COUTINHO, Sylvia Ribeiro. Caminhos para a Alfabetização Estética e a Produção Artística. **Cadernos de Textos do CCHLA, nº 34, Caminhos do Pensar e do Fazer: Avaliação Crítica de Diversas Propostas para Arte-Educação (publicação do CCHLA/UFPB),** João Pessoa: 1993.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes – emoção, razão e o cérebro humano.** Companhia das Letras, São Paulo, 1996.
- \_\_\_\_\_, A. **O mistério da consciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DEASY, R. (Ed.). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership. 2002.
- DUARTE, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.
- EISNER, Elliot E. *El Arte y La Creación de La Mente*, Barcelona: Paidós Educador, 2004.
- EISNER, Elliot E. *Educar La Visión Artística.* Barcelona: Paidós Educador, 2005.
- EISNER, Elliot E. **O Que Pode a Educação Aprender das Artes Sobre a Prática da Educação?.** Currículo sem Fronteiras, v. 8, nº 2, jul/Dez, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades, Limites e Implicações. In: **É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das**

- propostas dos parâmetros curriculares nacionais.** Maura Penna. (Coord.) João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **A educação musical no Brasil: algumas considerações.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: ABEM, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. A Educação Artística – Para Quê? In: PORCHER, Louis. (Org.). **Educação Artística: luxo ou Necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In: BARBOSA (Org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2010.
- FUCKS, Rosa. Educador musical: leigo ou especialista. In: Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil, 11., 1998, Brasília/DF. **Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI.** Anais. Brasília: [S.n.], 1998.
- FUSARI, Maria F. de Rezende & C. de T.; FERRAZ, Maria Heloisa. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCÍA-GARCÍA, José Joaquín; PARADA-MORENO, Nubia Jeannette; OSSA-MONTOYA, Arley Fabio. **Drama criativo: uma ferramenta para treinamento cognitivo, afetivo, social e acadêmico de estudantes e professores.** Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Crianças e Jovens, vol. 15, nº 2, julho/dezembro, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2017000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2017000200005)
- GEAHIGAN, G. The arts in education: a historical perspective. In B. Reimer and R. Smith (Eds.). *The arts, education, and aesthetic knowing.* NSSE Yearbook. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada,** Data da Digitalização: 2004 Data Publicação Original: 1891. Disponível no site: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/212947/mod\\_resource/content/3/Goffman.%20Estigma%20e%20identidade%20social.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/212947/mod_resource/content/3/Goffman.%20Estigma%20e%20identidade%20social.pdf) pesquisa realizada em 28/07/2015 às 15h09min.
- GOODLAD, J. Toward a place in the curriculum for the arts. In B. Reimer and R. Smith (Eds.). *The arts, education, and aesthetic knowing.* NSSE Yearbook. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.
- GOODSON, I. F. *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum.* Revista de Educación, n. 295, 1991, pp. 7-37.
- \_\_\_\_\_. **Currículo: Teoria e História.** 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- \_\_\_\_\_. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: EDUCA-CURRÍCULO, 1997.
- \_\_\_\_\_. *El cambio en el currículum.* Barcelona: Octaedro, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Estudio del currículum. Casos y métodos.* Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Revista Brasileira de educação, v. 12, nº 35, maio/ago. 2007. Disponível em: [WWW.scielo.br/pdf/rdebu/v12n35/a05v1235.pdf](http://WWW.scielo.br/pdf/rdebu/v12n35/a05v1235.pdf) acesso em: 16/11/2017.
- GULLAR, Ferreira.** Traduzir-se. Toda poesia. 12ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p. 335.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A Educação Básica no Brasil – Dos primórdios até a Primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: Vv. Aa. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- HETLAND, L. Listening to music enhances spatial-temporal reasoning. In *The Journal of Aesthetic Education*, 34(304), 2000, pp. 179- 238.
- HOROWITZ, Roli & WEBB-DEMPSEY, Jaci. Promising Signs of Positive Effects: Lessons from the Mult-Arts, p. 109/11 In R. Deasy (Ed.). *Critical links: Learning in the arts and*

*student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership, 2002.

JAEHN, Lisete & FERREIRA, Marcia Serra. **Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n° 3, p. 256-272, Set/Dez 2012. Disponível em: [WWW.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf](http://WWW.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf) acesso em: 15/11/2017.

JULIA, Dominique. La construcción de las disciplinas escolares en Europa. In: Ruiz BERRIO, J. (ed.). *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, pp. 45-78.

\_\_\_\_\_. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. **Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação**. Ciências Humanas em Revista, São Luís, v. 3, n° 2, dezembro 2005. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Arte/artigos/metodo\\_teatro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf)

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia PROFANA: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LAYTON, D. *Science for the people*. The origins of the School Science Curriculum in England. London: George Allen & Unwin Ltd., 1973.

LEITE, José Jerônimo. **Sinopse Histórica da Escola Técnica Federal da Paraíba (1909-1979)**. João Pessoa, Paraíba: MEC/SEPS, 1979.

LEITE, Vanessa Caldeira; LEITE, Cecília Lorea. **Ensino de Arte no Brasil: Relações de poder e controle**. 2008. Disponível em: [WWW.portalanpedsul.com.br/adimin/upoloads/2008/curriculo\\_e\\_trabalho/12\\_45\\_01\\_Ensino\\_de\\_Arte\\_no\\_Brasil\\_relacoes\\_de\\_poder\\_e\\_controle.pdf](http://WWW.portalanpedsul.com.br/adimin/upoloads/2008/curriculo_e_trabalho/12_45_01_Ensino_de_Arte_no_Brasil_relacoes_de_poder_e_controle.pdf). Acesso em: 12/04/2015 às 17:48.

LIMA, Marileuza Fernandes Correa de. **Da Escola de Aprendizes Artífices da Parahyba à Escola Técnica Federal da Paraíba: Memórias do Ensino Técnico**. João Pessoa: ETEFPB, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LUBART, T. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MANDEL, L.; WOLF, E. *Optical Coherence and Quantum Optics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORRIS, Chistine Ballengee & DANIEL, Vesta A. H. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justice social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

NINO, Berttony. **As personagens marginais de Plínio Marcos em Navalha na Carne pelo viés do ator**. João Pessoa: Ideia, 2017.

NOAM, G. *The psychology of belonging: Reformulating adolescent development*. In A.H. Esman, L.T. Flaherty, & H.A. Horowitz (Eds.). *Annals of the American Society of*

- Adolescent Psychiatry (Adolescent Psychiatry Developmental and Clinical Studies, Volume 4. Hillsdale, NJ: The Analytic Press, 1999.
- ORECK, B. The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 2004, pp. 55-69.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PENNA, Maura. Desvendando os Universos da Arte: análise e crítica da experiência de Fayga Ostrower. **Cadernos de Textos do CCHLA, nº 34, Caminhos do Pensar e do Fazer: Avaliação Crítica de Diversas Propostas para Arte-Educação (publicação do CCHLA/UFPB)**, João Pessoa: 1993.
- \_\_\_\_\_. Ensino de arte: um momento de transição. *In: Pró-Posições – Vol.10, nº 3*, [30], nov. 1999, pp. 57-66.
- \_\_\_\_\_. As Artes na Escola: Analisando as (Im)Possibilidades de concretização da Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Expressão – **Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria: UFSM, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Orientação Geral para a área de arte e sua viabilidade. *In: É este o Ensino de Arte que Queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. PENNA, Maura (coord). João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.
- PENNA, Maura & ALVES, Erinaldo. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. *In: É este o Ensino de Arte que Queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. PENNA, Maura (coord). João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001.
- PERKINS, D. *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1994.
- PINTO, Neuza Bertoni. **História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica**. Ver. *DiálogoEduc*, Curitiba, v.14, n.41, jan/abr. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/computador/Downloads/dialogo-12619%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/computador/Downloads/dialogo-12619%20(2).pdf)
- PIFFER, D. Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion, of creativity and general directions for future research. *Thinking Skill and Creativity*, 7(3), 2012.
- PORCHER, Louis. (Org.). Aristocratas e Plebeus. *In: PORCHER, Louis. (Org.). Educação Artística: luxo ou Necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- POPKEWITZ, T. S. Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas. *In Revista de Educación*, n. 305, p. 103-137, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.
- \_\_\_\_\_. História do Currículo, Regulação Social e Poder. *In: T. T. Silva (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- REIS, Inês; GUEDES, Davis; BAHIA, Sara. **Expressões da criatividade na emoção**. Revista de Psicologia da Criança e do adolescente, Lisboa, 2014. Disponível em: [http://dspace.lis.ulsiada.pt/bitstream/11067/1325/1/rpca\\_v5\\_n1\\_2.pdf](http://dspace.lis.ulsiada.pt/bitstream/11067/1325/1/rpca_v5_n1_2.pdf)
- RODRIGUES, Carla Cunha. Sobre Tempos e Lugares da Arte no Currículo Escolar Brasileiro. *In: Espaço do Currículo*, v. 6, n. 1, p. 69-80, janeiro a abril de 2013. Disponível em <HTTP://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>, acesso em: 17/03/2015, às 18:35.
- ROHDE .L.A, BUSNELLO E.A., CHACHAMOVICH E., VIEIRA G.M., PINZON .V., KETZER C.R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: revisando conhecimentos**. Rev ABP-APAL 1998.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e Formação de Professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

\_\_\_\_\_. **A experiência estética com fundamento da preparação docente: um estudo de caso.** VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010. Disponível em:

<http://portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/ARAO%20P%20SANTANA%20-%20A%20experiencia%20estetica%20com%20fundamento%20da%20preparacao%20docente.pdf>

\_\_\_\_\_. **Experiência e Conhecimento em Teatro.** São Luís: EDUFMA, 2013.  
SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

SCRIPP, L. An overview of research on music and learning. In R. DEASY (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development.* Washington, DC: Arts Education Partnership, 2002.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

STANISLAVSKI, Constantin. **Minha vida na arte.** Rio de Janeiro: Perspectiva, 1979.

SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA (Org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2010.

VILLAR, Fernando Pinheiro. Interdisciplinaridades artísticas. **Revista da Fundarte, ano 17, nº 33,** janeiro a julho de 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/viewFile/447/554>

VILLELA –PETIT, Maria da Penha. Platão e a Poesia em **A República.** In *KRITERION*, Belo Horizonte, nº 107, Jun/2003, pp.51-71.

VINÃO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Historia de La Educación: Revista inter-universitaria,** nº25, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/computador/Downloads/93-288-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/computador/Downloads/93-288-1-PB%20(1).pdf)

\_\_\_\_\_. A história das disciplinas escolares. In **Revista Brasileira de História da Educação,** nº18, 2008, pp. 173-215.

WATSON, F. *The beginnings of the teaching of modern subjects in England.* London: Pitman, 2009.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA (Org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2010.

# ANEXOS

Roteiros das entrevistas



## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DIRETORES

Preliminares:

Você tem ciência da finalidade dessa entrevista?

Você autoriza a utilização das informações aqui declaradas?

Você prefere que essas informações sejam sigilosas ou podemos utilizar seu nome verdadeiro?

1. Comente um pouco sobre sua vida profissional, sua formação, carreira acadêmica, Gestão.
2. O que você entende por Arte?
3. A arte é um fator decisivo na sociedade? Consegue influenciar as dimensões econômicas, políticas, científicas e filosóficas?
4. A arte pode ser considerada ciência?
5. Qual a função da arte na sociedade atual?
6. Qual a relação entre arte e educação?
7. A arte e seu ensino disputam com outros saberes?
8. O ensino de arte possui função na educação formal? Qual sua função na formação dos estudantes?
9. Porque a carga horária do ensino de arte é tão reduzida? Duas horas semanais?
10. Você conhece, já acompanhou ou assistiu, os grupos artísticos formados e ativos do IFPB? Do campus de João Pessoa? Quais?
11. Na sua gestão, apoiou essas atividades? Convidou algum grupo artístico para os eventos?
12. Existe uma contradição, no que diz respeito ao ensino de arte, entre o que é proferido pelos gestores e proferido pelos alunos?
13. O Senhor poderia citar os professores que compuseram a Diretoria de Ensino na sua gestão?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ARTES

OBS: As duas últimas perguntas foram realizadas pelos professores mais antigos.

Preliminares:

Nome, Idade.

Você tem ciência da finalidade dessa entrevista?

Você autoriza a utilização das informações aqui declaradas?

Você prefere que essas informações sejam sigilosas ou podemos utilizar seu nome verdadeiro?

1. Comente um pouco sobre sua vida profissional, como começou sua formação, carreira.
2. O que você entende por Arte?
3. A arte pode ser considerada ciência?
4. A arte é um fator decisivo na sociedade? Consegue influenciar as dimensões econômicas, políticas, científicas e filosóficas?
5. Qual a função da arte na sociedade atual?
6. Qual a relação entre arte e educação?
7. O ensino de arte possui função na educação formal? Qual sua função na formação dos estudantes?
8. A arte e seu ensino disputam com outros saberes, na escola?
9. Porque a carga horária do ensino de arte é tão reduzida? Duas horas semanais?
10. Existe uma contradição, no que diz respeito ao ensino de arte, entre o que é proferido pelos gestores e proferido pelos alunos?
11. Você conhece os grupos artísticos formados e ativos do IFPB? Do campus de João Pessoa? Quais?
12. Você conhece as leis e documentos normativos, (LDB, DCNs, PCNEM – arte, Projeto dos Cursos), que regem sua disciplina?
13. Você utiliza algum dos referidos documentos normativos no seu plano de curso e/ou na prática da sala de aula?
14. Como você avalia seu cotidiano de trabalho no IFPB – Campus de João Pessoa?
15. Você coordena algum grupo de arte? (Coral, de música de artes visuais), qual? Fale um pouco sobre essa experiência.
16. Comente sobre o histórico do ensino de Artes no IFPB.
17. Comente sobre o histórico dos grupos artísticos no IFPB, o que você lembra. Fique à vontade.