

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

PAULA BEGHELLI NEVES

**O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE APROVADOS NOS EDITAIS DO
PNLD: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE
FORA - MG**

Brasília

2023

PAULA BEGHELLI NEVES

**O USO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE APROVADOS NO PNLD: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

BRASÍLIA

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BN518u Beghelli Neves, Paula
O uso de livros didáticos de Arte aprovados nos editais do PNLB: um estudo com professores da rede municipal de Juiz de Fora / Paula Beghelli Neves; orientador Marcus Vinícius Medeiros Pereira. -- Brasília, 2023.
129 p.

Dissertação(Mestrado em Música) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Livro didático. 2. Arte. 3. Utilização. 4. Educação Básica. 5. Música. I. Medeiros Pereira, Marcus Vinícius, orient. II. Título.



Universidade de Brasília
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

Dissertação intitulada “O uso de livros didáticos de Arte aprovados nos editais do PNLD: um estudo com professores da rede municipal de Juiz de Fora”, de autoria de Paula Beghelli Neves, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora / Universidade de Brasília

Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan – Membro externo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – Membro interno
Universidade de Brasília

Data de aprovação: Brasília, 25 de janeiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Cristina (em memória), pelo incentivo a crescer, pela confiança em minha capacidade, pelo amor e dedicação de todos os anos convividos, pelo exemplo de vida.

Ao meu orientador Marcus, pela dedicação, incentivo e paciência a mim proporcionados, pela ajuda incansável para a minha vitória em mais uma etapa, e pela amizade que construímos.

Ao meu companheiro de vida Luiz Fernando, pela participação direta e indiretamente em todos esses anos de convivência, pela compreensão nos momentos de minha ausência, pelo carinho e palavras de conforto nos momentos difíceis, pelo amor e paciência.

Às minhas irmãs Lívia e Larissa, pelo incentivo, amor e compreensão em minha falta de atenção.

Às minhas tias Maria Inês, Maria de Lourdes, e Águeda, pelo incentivo, apoio e amor nos momentos difíceis.

A todos os meus parentes, pelos momentos de descontração e aconchego familiar.

Aos meus afilhados Mariana, Jeann, Arthur, Samuel, Erick pelos momentos carinhosos, pelos abraços profundos e sorrisos sinceros, cheios de saudade quando nos encontramos.

À amiga Luana que sempre me incentivou e me fez acreditar que era possível conseguir. Pelas conversas e desabafos, pelos momentos de descontração.

A todos os meus alunos, pelos momentos de alegria e satisfação profissional.

A todos os verdadeiros amigos, pelo interesse e preocupação nesta etapa de minha vida, pela compreensão nos momentos de ausência.

E aos amigos de antes, sumidos no tempo que indiretamente contribuíram para meu crescimento e formação.

RESUMO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem provocado a produção de livros para o componente curricular Arte que abordam as quatro linguagens artísticas de maneira integrada: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nesse contexto, este trabalho procurou investigar o uso que professores de Arte da rede municipal de Juiz de Fora fazem desses livros didáticos nas escolas de Educação Básica em que trabalham. É importante considerar que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), a formação desses professores passa a ser específica em uma das linguagens, o que pode gerar dificuldades na utilização dos livros distribuídos pelo PNLD. Assim, os seguintes objetivos específicos foram definidos para operacionalizar a pesquisa: a) conhecer as formas pelas quais o componente curricular se materializa na rede municipal de Juiz de Fora, contexto onde os livros são provavelmente utilizados; b) investigar as concepções de ensino de Arte de professores dessa rede municipal; c) conhecer e analisar o uso que esses professores fazem dos livros didáticos de Arte em seu trabalho nas escolas de Educação Básica; e d) conhecer e analisar as opiniões dos professores de Arte a respeito das obras didáticas avaliadas e distribuídas pelo PNLD. Para tal, a pesquisa qualitativa foi caracterizada como um estudo de caso que, para a construção dos dados, utilizou-se de um questionário online, administrado aos professores de Arte em atuação nas escolas municipais de Juiz de Fora, e de entrevistas de aprofundamento com uma professora de Artes Visuais e com uma professora de Música. Apesar da taxa de respostas ao questionário não permitir uma generalização, foi possível traçar um esboço de como os livros didáticos têm sido utilizados nesta rede de ensino. O componente curricular Arte é ofertado de múltiplas maneiras nas diferentes escolas: em uma disciplina de Arte, onde professores especialistas atuam a partir de sua formação em uma das linguagens artísticas; em disciplinas específicas das linguagens artísticas; podendo ser oferecidos, ainda, um ou mais projetos que trabalham com uma dessas linguagens. Os professores de Arte na rede municipal de Juiz de Fora são, em sua ampla maioria, contratados, exercendo cargos temporários em diferentes escolas a cada ano. Dessa forma, a maior parte da amostra que respondeu aos questionários não participam da escolha dos livros didáticos, e não os utilizam em sua prática docente. Alguns professores demonstraram utilizar o livro didático como um dos recursos possíveis, dentre vários outros, para preparar as suas aulas – sempre adaptando de acordo com seus objetivos e com o contexto onde atuam. Nas entrevistas de aprofundamento, pode-se observar que, de fato, a escolha dos livros didáticos dá-se por professores efetivos que, nesse caso, são todos especializados em Artes Visuais ou Educação Artística. As professoras utilizam o livro também como um possível recurso, adaptando suas propostas a partir de suas concepções de ensino de Arte. Essas concepções se baseiam no entendimento da aula como um acontecimento artístico, estruturando-se a partir de experiências que formem e transformem os que por ela são atravessados. A professora de Artes Visuais mostrou-se mais confortável na utilização do livro didático que aborda as linguagens artísticas de forma integrada, o que pode estar relacionado ao fato de que esses livros geralmente privilegiam sua área de formação. Por sua vez, a professora de Música demonstrou utilizar muito pouco os livros, sendo sempre necessário fazer grandes adaptações a algumas propostas que dialoguem com seus objetivos. Os resultados apontam para a necessidade de pesquisas como esta em diferentes localidades do país, de forma a compreender melhor as diferentes relações estabelecidas com as obras didáticas disponibilizadas pelo governo federal. Da forma como os livros estão estruturados, eles parecem favorecer o trabalho de professores formados em Artes Visuais, sendo importante aprofundar os estudos de forma a analisar se outros formatos ou outras lógicas favoreceriam seu uso por outros professores. Todavia, resta clara a importância desse material que, não dirigindo o trabalho do professor, parece estar sendo utilizado como um aliado na prática docente.

Palavras-chave: PNLD. Arte. Utilização do livro didático. Educação Básica.

ABSTRACT

The Brazilian National Textbook Program has led to the production of books for Art that address the four artistic languages in an integrated manner: Visual Arts, Dance, Music and Theater. In this context, this work sought to understand and analyze the use that Art teachers from Juiz de Fora – MG (Brazil) make of these textbooks at schools. It is important to consider that, after the enactment of the Law of Guidelines and Bases of National Education, the teacher education programs in Art becomes specific in one of the languages, which can lead to difficulties in using the books distributed by the National Textbook Program. Thus, the following specific objectives were defined to operationalize the research: a) to understand the ways in which Art is offered in the municipal schools of Juiz de Fora, context where the books are probably used; b) to investigate the art teaching conceptions of teachers; c) to investigate the use that these teachers make of Art textbooks; and d) to understand and analyze the opinions of Art teachers regarding the didactic works evaluated and distributed by the federal government. For this, the qualitative research was characterized as a case study that, for the construction of the data, used an online questionnaire, administered to the Art teachers working in the municipal schools of Juiz de Fora, and in-depth interviews with a Visual Arts teacher and a Music teacher. Despite the rate of responses to the questionnaire do not allow a generalization, it was possible to draw an outline of how textbooks have been used in this context. Art is offered in multiple ways in the different schools: as an Art discipline, where specialist teachers work respecting their area of specialization; as specific disciplines of artistic languages; and as one or more projects that work with these languages. Art teachers in Juiz de Fora are, for the most part, hired, holding temporary positions in different schools each year. Thus, most of the sample that responded to the questionnaires do not participate in the choice of textbooks, and do not use them in their teaching practice. Some teachers demonstrated to use the textbook as one of the possible resources, among many others, to prepare their lessons – always adapting according to their objectives and the context in which they work. In the in-depth interviews, it can be observed that, in fact, the choice of textbooks is made by effective teachers who, in this case, are all specialized in Visual Arts or Artistic Education. The teachers also use the book as a possible resource, adapting their proposals based on their art teaching concepts. These conceptions are based on the understanding of the lesson as an artistic happening, structured from experiences that form and transform those who are crossed by it. The Visual Arts teacher was more comfortable using the textbook that addresses artistic languages in an integrated way, which may be related to the fact that these books generally favor her area of training. In turn, the Music teacher demonstrated that she used the books very little, and it was always necessary to make major adaptations to some proposals that dialogue with her objectives. The results point to the need for more researches like this one in different parts of the country, in order to better understand the different relationships established with the textbooks made available by the federal government. In the way the books are structured, they seem to favor the work of Visual Arts teachers, and it is important to deepen the studies in order to analyze whether other formats or other logics would favor their use by other teachers. However, the importance of this material remains clear, which, not directing the teacher's work, seems to be being used as an ally in teaching practice.

Keywords: National Textbook Program. Arts textbook. Arts education in schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formas de utilização do livro didático encontradas por Espíndola (2003).....	29
Figura 2 – Triângulo didático	34
Figura 3 – Localização de Juiz de Fora – MG	51
Figura 4 – Triângulo didático – reformulado	74
Figura 5 – Yayoi Kusama no livro “Conectados”	95
Figura 6 – Atividade no livro “Conectados”	96
Figura 7 – Atividade relacionada aos povos originários no livro “Conectados”	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Utilização do livro didático com os estudantes	70
Gráfico 2 – Utilização do livro didático como material para preparação de aulas	71
Gráfico 3 – Opinião sobre a especificidade dos livros didáticos para cada linguagem artística.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funções do livro didático	35
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação
MG	–	Minas Gerais
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
SE	–	Secretaria de Educação
SPAC	–	Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania
UFJF	–	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	13
1. DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE	19
1.1 A seleção curricular nos livros didáticos: marcas de uma tradição	19
1.2 Sobre o uso dos livros didáticos	26
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CASO DOS PROFESSORES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	49
2.1 Delimitação da unidade-caso: a Secretaria de Educação de Juiz de Fora	50
2.2 Da construção de dados	54
2.2.1 <i>Questionário online</i>	54
2.2.2 <i>Entrevista de aprofundamento</i>	56
2.2.3 <i>Dos procedimentos para a construção dos dados</i>	57
2.3 Da seleção, análise e interpretação dos dados	58
2.4 Da elaboração do relatório final	61
3. O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE NA SECRETARIA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	62
3.1 Um esboço da utilização dos livros didáticos por alguns dos professores da rede municipal de Juiz de Fora	62
3.1.1 <i>Caracterizando a amostra</i>	63
3.1.2 <i>Do uso dos livros didáticos</i>	66
3.2 A ação pedagógica de duas professoras e sua relação com os livros didáticos	76
3.2.1 <i>Identificação e formação das professoras</i>	76
3.2.2 <i>Sobre o ensino de Arte na rede municipal de Juiz de Fora</i>	80
3.2.3 <i>A concepção das professoras em relação ao ensino de Arte</i>	84
3.2.4 <i>Sobre o uso dos livros didáticos</i>	93
NOTAS FINAIS	108
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Durante toda a infância convivi bem de perto com a música. O rádio vivia ligado e foi através dele o meu contato com músicas que não pertenciam ao mundo infantil. Assisti a muitos programas infantis na TV que me ensinaram várias canções.

Com mais ou menos nove anos, entrei para um Salão Catequético perto da minha casa, dirigido por irmãs religiosas da Igreja Católica. Lá comecei a aprender Canto, Flauta doce e transversal, Violão, Saxofone, bordados, pintura e várias outras artes – cheguei até a participar de uma banda do bairro. Nesse momento percebi que já estava envolvida pela música. E por volta dos treze anos comecei a dar aulas particulares de flauta doce na casa dos alunos. A sensação foi muito prazerosa, pois pude perceber a evolução musical das crianças e reconhecer o resultado do meu trabalho. Estava convicta de que trabalhar com música era o que eu realmente queria para a minha vida.

Para aperfeiçoar meus conhecimentos teórico/musicais, fiz prova para o Conservatório de Música Haidée França Americano e entrei já na sexta série do Ensino Fundamental. Em 2005 concluí, com muita força de vontade e dedicação, os cursos de Flauta doce e Saxofone. Logo assumi um cargo de substituição de Flauta doce no Conservatório e tive contato com o ensino formal de música.

Em 2009, ingressei no curso de Bacharelado em Música na modalidade Flauta Transversal pela UFJF, mas o meu lado docente teve maior peso e, em 2015, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Musical também na UFJF. Agora sinto que estou no caminho certo, as disciplinas já cursadas superaram minhas expectativas e, como já trabalho na área, tenho a oportunidade de relacionar a teoria vista por mim em sala de aula e a prática com os meus alunos.

Por meio dos estágios obrigatórios, realizados no curso de Licenciatura em Música, o encontro com os livros didáticos de Arte avaliados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação gerou em mim muitos questionamentos.

Os estudos específicos em música dentro de um conservatório tradicional se organizam numa sequência lógica, e que tem sentido para os envolvidos nesse ambiente musical. Situação que se apresenta de forma diversa ao se trabalhar com a música dentro da escola básica que, na maioria das vezes, não possui uma organização curricular bem definida a ser cumprida – a própria concepção da Música como linguagem artística que

integra o componente curricular Arte contribui para as dificuldades da organização curricular.

O livro didático mostra-se como uma importante ferramenta para o professor, pois nele encontram-se conteúdos de uma forma bastante organizada indicando uma série de conhecimentos que se consideram importantes de serem trabalhados com os alunos. Os professores passaram a contar, recentemente¹, com o livro didático de Arte que possui os conteúdos da música, teatro, artes plásticas e dança.

Embora a prática polivalente no ensino de Arte tenha sido legalmente superada com o fim da Educação Artística, o mesmo não ocorreu no cotidiano das escolas de educação básica (PENNA, 2010). Em muitos lugares do país o componente curricular se materializa como uma disciplina única: Arte, que acaba englobando todas as quatro linguagens artísticas obrigatórias por lei. Dessa forma, concursos são realizados com perspectivas polivalentes, exigindo conhecimentos de todas as linguagens artísticas mesmo que a formação do professor de Arte se dê de forma específica nas linguagens, a partir de 1996 – com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996).

Tendo vivenciado o ambiente escolar ao longo dos anos, percebo que a direção das escolas cobra o professor de Arte para que trabalhe todas as linguagens artísticas com seus alunos – principalmente após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, quando as linguagens artísticas se converteram em áreas temáticas do componente curricular Arte. Assim, em acordo com a BNCC, os livros didáticos distribuídos pelo PNLD abordam todas essas “áreas temáticas” em um mesmo volume, reforçando a prática com tendências polivalentes em Arte no contexto escolar.

É nesse contexto que surgem minhas inquietações: como os professores de arte utilizam um livro didático que abrange todas as linguagens artísticas em sua prática docente? Que influências os livros didáticos exercem no planejamento do professor? O que pensam os professores sobre este formato de livro didático? Que sugestões os professores, que atuam diretamente com os livros, teriam?

Na busca para entender, analisar e observar como se dá a relação dos professores de Arte com os livros didáticos adotados em suas escolas – que foram avaliados e distribuídos por meio do Plano Nacional do Livro Didático, surgiu o interesse de realizar

¹ O PNLD incluiu a Arte em seus editais a partir do ano de 2013.

esta pesquisa. O interesse é refletir sobre como estas obras didáticas são recebidas e utilizadas pelos professores em seu trabalho escolar.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos programas do Governo Federal voltado para o auxílio da educação das crianças, jovens e adultos de toda a rede nacional. Atende as escolas Federais, Estaduais e Municipais, assim como as escolas públicas do Distrito Federal. O objetivo principal do programa, apresentado no site do Ministério da Educação na internet², é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. A cada ano, o Ministério da Educação (MEC) adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. A partir do PNLD 2019 a educação infantil foi incluída nos editais. O formato do programa acontece em ciclos trienais alternando os níveis de ensino.

Para Souza e Oliveira (2016, p. 43), a criação do PNLD representou um grande avanço nas políticas públicas educacionais do país, ainda que apresentasse, em seu início, uma grande falha: a ausência da participação do professor tanto dos processos decisórios do sistema educacional quanto das discussões sobre o livro didático.

O professor começa a tomar parte da escolha pelas obras aprovadas no PNLD somente a partir de 1996, quando houve a implantação do Guia Nacional do Livro Didático do PNLD. Este guia é um livro de apoio aos professores na escolha das obras didáticas, trazendo resenhas das obras aprovadas (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 44).

A partir de 1996, o processo de avaliação e escolha das coleções aprovadas no PNLD tem sido aprimorado e, atualmente, o Ministério da Educação convoca editoras a inscreverem materiais didáticos que serão avaliados num processo que envolve universidades públicas brasileiras sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica.

Como mostra Pereira (2017, p. 176), foi no Edital 01/2013 – PNLD 2015 que, pela primeira vez após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o componente curricular Arte foi contemplado. Logo, considerando-se esse recorte temporal pós-LDB, é recente a história dos livros didáticos de Arte avaliados e distribuídos pelo MEC.

Na análise do livro “Arte por toda Parte”, realizada em projeto de Iniciação Científica (2017/2018), buscou-se revelar a seleção curricular que era apresentada aos professores de Arte do Ensino Médio no que se refere à Música. Foi possível perceber o

² <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

cuidado em abranger as tradições musicais de algumas regiões, as músicas presentes na cultura juvenil, além de repertórios variados e atividades que fossem possíveis de serem executadas pelos alunos, fazendo sentido para eles e dialogando com a realidade cultural deles.

O estudo do livro “Arte por toda Parte” mostrou que uma mistura de conhecimentos musicais variados foi sendo apresentada dentro de contextos que tratavam da Arte de forma geral. Em vários momentos, convida-se o aluno para ver, conhecer, sentir ou ler uma letra de música, mas pouco se pede para ouvir, tocar, ou cantar, proporcionando uma prática musical efetiva. Ficou evidenciado que, em algumas dessas propostas de atividades pedagógicas, o professor precisa ter conhecimento musical para desenvolver atividades de forma consciente com objetivos musicais claros a serem alcançados.

Três categorias emergiram da análise do livro: (i) a música como ferramenta ilustrativa; (ii) informações sobre/relacionadas à música; e (iii) propostas de envolvimento direto com a música.

A música, muitas vezes, é ferramenta para inserir assuntos outros do campo das artes. Há análises minuciosas de pinturas, por exemplo, conduzindo professores e alunos na apreciação estética da obra. O mesmo não se observa em relação às demais linguagens artísticas. Na música, as análises são sempre uma interpretação de texto que toma a letra como objeto.

Quando a canção integra algum texto que aborda um assunto informativo sobre música, as sugestões são superficiais e vagas, demonstrando a ausência de um professor de música entre os autores, e exigindo uma preparação musical mínima do professor que utiliza o livro para transcender a escuta passiva.

Nas raras propostas de envolvimento direto com música, tem-se apenas uma apreciação de canções – sem a condução de uma apreciação ativa, como já afirmado – e com a sugestão de uma roda de debates que corre o risco de permanecer numa discussão superficial, sem o aprofundamento em questões musicais. Há poucas propostas de criação, quase sempre experimentais – o que é importante, mas, sem a ajuda de um professor especialista que transcenda as orientações presentes no livro, os estudantes não irão mais longe do que isso.

Pode-se supor que há uma preocupação em oferecer atividades que professores sem formação em música possam conduzir, preocupação esta que não se observa quando o assunto é próprio das artes visuais, por exemplo.

Diante deste panorama, que é corroborado em outros estudos (cf. revisão de literatura, mais à frente), surge o interesse de conhecer como os professores de Arte têm recebido e utilizado os livros didáticos de Arte em seu trabalho nas escolas de educação básica. Os livros são utilizados? Se sim, como? Os professores são “forçados” a ministrar conteúdos para os quais não possuem formação? Os professores seguem todas as propostas do livro, ou fazem seleções a partir de uma proposta de trabalho independente da obra didática? Quais as suas opiniões sobre o livro didático de Arte? Que sugestões eles, que lidam diretamente com as obras, podem apresentar para contribuir com a produção desses livros? Como lidam com os conteúdos ligados à música?

A partir desses questionamentos, constituiu-se o objetivo dessa pesquisa, que é investigar o uso que professores de Arte da Rede Municipal de Juiz de Fora fazem dos livros didáticos de Arte aprovados no PNLD e adotados nas escolas de educação básica em que trabalham.

Esse objetivo geral foi operacionalizado nos seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as formas pelas quais o componente curricular Arte se materializa na rede municipal de Juiz de Fora;
- b) Investigar as concepções de ensino de Arte de professores dessa rede municipal;
- c) Conhecer e analisar o uso que os professores fazem dos livros didáticos de Arte em seu trabalho nas escolas de Educação Básica da rede municipal de Juiz de Fora;
- d) Conhecer e analisar as opiniões dos professores de Arte a respeito das obras didáticas avaliadas e distribuídas pelo PNLD.

O trabalho surge como uma oportunidade de trazer o professor para o diálogo sobre os livros didáticos avaliados e distribuídos pelo MEC, não apenas na sua avaliação e escolha, mas trazendo dados sobre sua utilização e propostas de melhorias.

De forma a operacionalizar o estudo, optei pela realização de um estudo de caso, restringindo a população investigada à Rede Municipal de Juiz de Fora – MG. Isso porque o estudo de caso é um tipo de pesquisa que foca no estudo de um caso particular, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada sobre o fenômeno estudado – nesta investigação, o uso que professores de Arte fazem dos livros didáticos adotados em suas escolas.

O cientista social Robert K. Yin (2001) define o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa que responde às perguntas “como” e “por que”, e que foca em

contextos da vida real de casos atuais. Assim, esta metodologia de investigação nos auxilia a compreender “como” os professores utilizam os livros didáticos de Arte, e “por que” os utilizam dessa forma, revelando suas concepções de ensino e sobre a própria obra.

O tipo de estudo de caso adotado nesta pesquisa será o analítico, definido por Yin (2001) como aquele onde o objeto de investigação é problematizado, construindo ou desenvolvendo novas teorias que serão confrontadas com as teorias que já existem, proporcionando avanços do conhecimento. O objetivo não é somente conhecer o uso que os professores fazem do livro didático, mas de analisar esta utilização, confrontando com o conhecimento já produzido sobre a seleção curricular neles efetuada.

O estudo de caso envolveu a pesquisa documental (onde foram levantados dados sobre a Rede Municipal de Juiz de Fora), a aplicação de um questionário a professores de Arte das redes públicas de Juiz de Fora MG e a realização de entrevistas de aprofundamento com professores selecionados a partir das respostas ao questionário.

O questionário foi administrado por meio da plataforma *Google Forms*, e foi encaminhado aos professores de Arte da Rede via diretores das escolas da rede municipal – de acordo com os protocolos que esta secretaria estabelece para a realização de pesquisas nesse contexto. As entrevistas de aprofundamento foram realizadas presencialmente com duas professoras indicadas pela própria secretaria. Seu objetivo foi aprofundar aspectos relevantes que emergiram da análise dos questionários previamente respondidos.

Dessa forma, essa dissertação está estruturada em quatro partes: essas notas introdutórias, onde apresento o problema de pesquisa; o capítulo um, que aborda o conhecimento produzido sobre os livros didáticos – especialmente os do componente curricular Arte – e sobre sua utilização; o capítulo dois, que apresenta o caso e as análises dos dados construídos; e as notas finais, onde uma reflexão sobre os resultados objetivos é apresentada.

1. DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE

O livro didático é um objeto escolar que possui um importante papel na ação docente: ele contribui para a organização do trabalho pedagógico do professor, apresentando a ele uma seleção organizada de conteúdos, além de diferentes propostas de atividades e possibilidades pedagógicas.

A partir de um estudo de caráter bibliográfico-documental, procurou-se observar a produção científica relacionada aos livros didáticos de Arte / Música. O levantamento de estudos para análise foi realizado a partir de buscas nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico³ e Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES⁴, em junho de 2021, buscando construir o “estado do conhecimento” sobre a temática proposta, com ênfase nos estudos que possuíssem maior aproximação com a presente pesquisa.

Em cada uma destas bases de dados foram utilizados os seguintes descritores:

- “livro didático”+“currículo”
- “livro didático”+“educação musical”
- “currículo”+“educação musical”
- “educação musical”+“livro didático”+“currículo”

Dentre os resultados encontrados, foram selecionados textos e dissertações que mais se aproximavam do objeto da presente investigação. Após uma leitura analítica dos trabalhos encontrados, estes foram divididos em 2 (duas) categorias principais: “seleção curricular nos livros didáticos” e “uso do livro didático”.

1.1 A seleção curricular nos livros didáticos: marcas de uma tradição

Sacristán (2017) aponta o livro didático como um dos diferentes níveis da prática curricular: um intermediário entre a prescrição oficial (legislativa) e os professores – um currículo apresentado aos professores. Há, na literatura, um número importante de estudos que analisaram livros didáticos para o trabalho com música nas escolas de educação básica sob a ótica curricular. Este tem sido o objetivo das investigações de

³ www.scholar.google.com.br

⁴ catalogodeteses.capes.gov.br

Pereira (2016, 2017) e de pesquisas por ele orientadas (NEVES, 2019; FERREIRA, 2018; SANTOS; PEREIRA, 2017).

Del-Ben e Pereira (2019, p. 190) não identificaram na área de Educação Musical a consolidação de um pensamento curricular voltado especificamente para a educação básica o que, para eles, pode estar relacionado a:

(...) mudanças frequentes na forma de a legislação educacional definir a presença da música neste contexto, à escassez de “estudos de pesquisa aplicada em currículo de música no Brasil” (OLIVEIRA, 1996, p. 39) e de estudos históricos sobre a trajetória do ensino de música nos currículos escolares (JARDIM, 2012) ou, ainda, ao pouco diálogo da área de educação musical com o campo do currículo (SOBREIRA, 2014). Essa não consolidação tem reflexos no trabalho cotidiano de professores de música, especialmente os iniciantes, que enfrentam dificuldades em sua busca por referências sobre o que trabalhar nas aulas de música ao longo da educação básica (PUERARI, 2011, p. 59) ou pela “falta de um norte” para decidir o que e como ensinar em contextos específicos (GAULKE, 2013, p. 97).

Percebe-se, portanto, a importância do livro didático de Arte nesse contexto, contribuindo de forma marcante para o trabalho do professor de música nas escolas de educação básica. É também Sacristán (2000, p. 156) quem afirma serem os livros didáticos não apenas “recursos para serem usados pelo professor e pelos alunos, mas passam a ser verdadeiros sustentadores da prática pedagógica”.

Algo importante que Del-Ben e Pereira (2019) destacam é que a não consolidação de um pensamento curricular para a educação básica não significa que a área de música não apresente uma tradição curricular ou, ainda, que não seja possível observar a invenção de uma tradição para o trabalho com música nas escolas de educação básica.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Pereira (2016, 2017, 2021) têm apontado importantes características de uma tradição curricular ligada aos conservatórios de música, cujos traços podem ser observados em análises de obras didáticas que envolvam a música.

Inicialmente, o autor analisou cinco livros didáticos publicados e utilizados em diferentes escolas brasileiras entre os anos de 1940 e 1977 – anteriores, portanto, à LDB de 1996 – bem como o primeiro livro didático adotado nas escolas brasileiras: o “Compendio de musica para o uso dos alumnos do imperial collegio ‘D. Pedro II’”⁵. O objetivo de Pereira (2016), com essa análise, foi mapear traços da história do currículo para a educação musical escolar a partir de livros didáticos adotados em diferentes épocas.

⁵ Livro de autoria de Francisco Manuel da Silva, datado de 1838.

Os resultados indicam uma permanência significativa da seleção de princípios da teoria musical que buscavam, muitas vezes, uma aplicação posterior em atividades de performance – como os cantos coletivos, por exemplo; bem como de noções de história da música (PEREIRA, 2016, p. 30). Dessa forma, o autor compreende que a escola acaba por consolidar, ao longo dos anos, uma cultura própria fortemente influenciada pelo ensino especializado de música – uma tradição seletiva e inventada (ABREU; PEREIRA, 2018).

Nessa tradição, observa-se uma naturalização de alguns conhecimentos legitimados, como se fossem inerentes, inseparáveis e necessários para qualquer prática musical (PEREIRA, 2016, p. 31): “ (...) a história da música (ocidental, erudita, branca e europeia) e a teoria musical (ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros)”. É importante destacar que Pereira (2016, p. 30) percebeu uma mudança nas finalidades educativas assumidas pela escola e, por conseguinte, pela música nesse contexto. Contudo, essas mudanças não parecem ter influenciado a seleção curricular, mas tão somente as práticas musicais escolares deles resultantes.

Essas características foram observadas em um estudo posterior, em que o autor analisou os livros de Arte da coleção “Campo Aberto”, aprovadas no PNLD Campo 2016 (PEREIRA, 2017). Tratam-se de obras didáticas especialmente produzidas para as escolas do campo, onde Pereira (2017) procurou observar o peso dessa tradição inventada no diálogo com as idiossincrasias da educação do campo. A partir da análise desses livros didáticos, o autor busca compreender quais concepções vem sendo construídas para o trabalho com música nas escolas, entendendo os livros como importantes fontes testemunhais de tais concepções.

Na educação do campo, conforme preconizado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002), é fundamental considerar que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, com estreita relação com a temporalidade e saberes próprios dos estudantes, das comunidades onde a escola se encontra inserida. Como afirma Pereira (2017, p. 179), “[d]ecorre disso que é fundamental considerar a produção e prática musicais dos diferentes contextos abarcados pela educação do campo, colocando-os em diálogo com outras obras, práticas e relações com a música estabelecidas em outros contextos sociais”.

Entretanto, após a análise dos livros, Pereira (2017, p. 186) identificou uma exploração superficial das músicas apresentadas, com ênfase geralmente na temática de sua letra; a dominância das artes visuais (aspectos também observados em minha análise do livro “Arte por Toda Parte”); a presença de imprecisões conceituais relacionadas aos termos musicais; e a falta de relação com as práticas próprias do campo (incluindo-se aí os assentamentos dos sem terra, escolas indígenas e quilombolas, entre outros). Cabe destacar que também os livros para a educação do campo são pensados a partir do componente curricular Arte, ou seja, agrupando em uma única obra as quatro linguagens artísticas preconizadas por lei (artes visuais, dança, música e teatro).

Os conhecimentos selecionados apresentam ligação com a tradição, especialmente quando tratados com algum grau de profundidade: destaque para os parâmetros sonoros, as notas musicais, os instrumentos musicais e a história da música. A paisagem sonora também tem sido presença frequente em livros mais atuais, como dito anteriormente, provavelmente devido à sua ligação com os parâmetros sonoros. A notação musical, traço marcante nos currículos escolares ao longo dos anos, não deixa de estar presente, mas será trabalhada caso o professor tenha domínio de teoria musical. Talvez a notação alternativa seja abordada para não complicar o trabalho de um professor sem esse domínio (PEREIRA, 2017, p. 201).

A tradição seletiva e inventada para a educação musical escolar é percebida nas obras analisadas: o autor observa o trabalho com os parâmetros do som e a paisagem sonora, além da prática do canto. Para além das influências dessa tradição incorporadas na forma de *habitus*, infere que:

Uma possibilidade de explicação (...) pode ser a acessibilidade destes conceitos e atividades a professores sem formação musical, com formação básica inicial ou superficial. Vale ressaltar que a paisagem sonora (nos dois livros relacionadas à imagem da chuva) tem sido amplamente empregada, e isto também pode dever-se à sua relação direta com os parâmetros sonoros, exigindo poucos recursos – o que se encaixa na realidade das escolas brasileiras (PEREIRA, 2017, p. 194).

Tal conclusão relaciona-se diretamente com o objetivo da presente pesquisa: entender se essa seleção curricular apresentada nos livros didáticos permite que professores com outras formações trabalhem – de alguma forma – com conhecimentos musicais; além de procurar observar se os professores com formação específica em música aprofundam e/ou complementam o que o livro apresenta, se mantêm-se atrelados às propostas trazidas na obra, ou se desconsideram o livro didático em sua prática pedagógica.

Cumprir destacar que o autor observa aspectos positivos nas obras analisadas: o incentivo para que o professor utilize exemplos musicais para ilustrar os conceitos trabalhados, evitando-se apenas falar sobre música; e a preocupação constante com a pesquisa acerca das manifestações musicais e artísticas da comunidade – ainda que, como observa Pereira (2017, p. 199), “um livro que se pretenda próprio para a educação do campo precise envolver mais temáticas campesinas”.

Outra questão relacionada a esta pesquisa que podem ser ressaltadas a partir das considerações de Pereira (2017), refere-se à dominância das artes visuais. Essa questão, observada na análise de outros livros didáticos (cf. FERREIRA, 2018, por exemplo), tem implicações relevantes acerca do uso que os professores fazem (ou não) dos livros didáticos.

Para o professor que tem sua formação em Artes Visuais, a utilização desses livros fica mais confortável, uma vez que as obras parecem ter sido feitas para eles – considerando que o que há de música é trabalhado de forma que professores sem formação musical tenham oportunidade de compreender e colocar em prática em sua ação pedagógica.

Já se a formação do professor se dá especificamente em Música, como o professor lida com essa dominância das artes visuais? Ele trabalha apenas com as partes do livro didático que abordam a música? Sobre esse uso, Pereira (2017, p. 201) afirma que acaba recaindo sobre o professor de música “a responsabilidade de desenvolver um trabalho mais aprofundado, crítico e reflexivo – uma postura que está intimamente ligada a uma formação específica mais consistente”. E observa que o “envolvimento mais ativo dos alunos com a música (...) só será concretizado se o professor estiver preparado para tal”. Nessa perspectiva, e considerando os conhecimentos referentes às outras linguagens artísticas, cabe ainda questionar: o professor com formação específica em música se sente na obrigação de trabalhar com conhecimentos de outras áreas que não domina? A direção da escola obriga-o, de certa forma, a fazê-lo?

E com relação aos professores com formação em dança ou teatro? Como se portam diante de um livro onde seus conhecimentos específicos estão quase ausentes? Essas são questões às quais pretendo trazer alguma luz a partir do contato direto com esses professores.

Santos e Pereira (2017) analisaram uma edição anterior do livro “Arte por Toda Parte” destinado ao Ensino Médio – como relatado anteriormente, analisei uma edição posterior dessa obra em um projeto de iniciação científica. A análise dos autores também

demonstrou que Artes Visuais é a linguagem artística mais contemplada no livro – sendo a Música a segunda linguagem mais abordada, contudo, com um número consideravelmente menor de conteúdos, imagens, artistas e atividades ao longo do livro. Uma observação importante trazida pelos autores, que permanece na segunda edição por mim analisada, é uma aproximação do universo cultural dos jovens, o que é entendido por Santos e Pereira (2017) como uma mudança significativa em relação ao pensamento tradicional, ainda que de maneira breve e reduzida, sempre deixando ao professor a tarefa de ampliar as possibilidades de trabalho com esses temas.

Também há, aqui, provocações para investigarmos como os professores utilizam essas obras didáticas: professores sem formação em música conseguem ampliar essas possibilidades de trabalho? Os professores com formação em música o fazem, ou as possíveis pressões por trabalhar com outros conteúdos do livro impedem esse aprofundamento? O entendimento dessas questões poderá contribuir para a concepção desses livros didáticos, e observar se estes estão conseguindo, de fato, contribuir com a ação pedagógica dos professores da forma como são estruturados.

Ferreira (2018) também analisou a coleção “Arte por Toda Parte”, mas as obras voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental. A coleção foi escolhida por contar, entre seus autores, com um professor e pesquisador da área da Educação Musical – Carlos Kater – um diferencial, em relação aos outros livros anteriormente analisados.

Em consonância com as demais análises, Ferreira (2018) também observou a predominância das Artes Visuais, e a Música foi a segunda linguagem artística mais abordada nos livros. Contudo, segundo a autora, a exploração dos conhecimentos musicais não é aprofundada. Como nos outros livros, Ferreira (2018, p. 87) evidencia a exploração das letras das músicas, utilizadas como ilustração ou mote para o desenvolvimento de outras questões que serão abordadas nos capítulos.

A análise dos livros permitiu que Ferreira (2018, p. 93) notasse que “(...) muito se fala de música, mas pouco se faz, considerando o número de atividades e conteúdos musicais que os livros contêm” e o reduzido número de propostas de práticas musicais. Há, contudo, uma ampla exploração da diversidade cultural brasileira: música indígena, música negra, música nordestina, músicas urbanas, dentre outras, o que possibilita que o estudante vá além da realidade musical em que vive.

A autora observa, também, uma valorização das obras e compositores brasileiros, “trazendo composições e contando um pouco da história de vida de cada um dos compositores citados” (FERREIRA, 2018, p. 94). Os conhecimentos legitimados pela

tradição também estão presentes: explora-se as qualidades acústicas do som, sendo que várias páginas são dedicadas ao detalhamento de cada parâmetro sonoro. Após as explicações mais conceituais (teóricas), o livro propõe uma exploração ativa desses parâmetros, convidando à utilização do corpo humano como instrumento musical.

Harmonia, melodia, ritmo, pulso, grafias alternativas são explorados no livro destinado ao 7º ano. Segundo a autora:

Na medida que foi-se conhecendo o livro do sétimo ano, foi ficando claro que o professor para ensinar música com este livro didático, deveria ter conhecimentos básicos de música, pois na sessão **Linguagem da Música**, (Unidade 2, capítulo 1), se apresenta o Cànone, com histórico, exemplos, partituras e uma atividade para se praticar esse tipo de canto (FERREIRA, 2018, p. 98, grifos no original).

Percebe-se que, para a utilização adequada do livro, uma formação musical mínima passa a ser fundamental. Esta questão se une às anteriores nas indagações sobre a utilização do livro didático no cotidiano das escolas brasileiras: como professores sem essa formação trabalham com esses conteúdos?

No 7º ano, de acordo com a análise de Ferreira (2018), o estudante terá mais oportunidades de práticas musicais, com atividades bem específicas da temática musical. E a autora reforça: “Para isso, a formação do professor à frente deste trabalho deve ser o de formação musical, pois, caso contrário, muito pouco será aproveitado em sala de aula (...)” (FERREIRA, 2018, p. 98).

A presença de um autor da área da Música e da Educação Musical parece ter efeitos bastante positivos no que se refere à abordagem musical presente na obra. Ferreira (2018, p. 100) reforça que, no livro destinado ao 8º ano, a presença de “(...) um profissional formado na área musical para ministrar aulas” continua sendo fundamental, “(...) pois os conhecimentos continuam tendo profundidade musical”.

Observando os livros como um todo (6º ao 9º ano), Ferreira (2018) mostra que o 7º ano é o que mais se dedica à música, ao passo que o espaço para essa linguagem artística vai diminuindo até chegar ao 9º ano que é o que traria o menor número de atividades e conhecimentos musicais. Esse dado também suscita questões interessantes com relação à utilização dos livros: haveria como pensar em destinar professores especializados em música para o trabalho com as turmas de 7º ano? Que estratégias as escolas poderiam adotar para um trabalho adequado com as linguagens artísticas, a partir das propostas dessa coleção?

Os estudos dos livros didáticos sob a ótica curricular vêm contribuindo para a compreensão das propostas para a educação musical escolar, evidenciando as lutas de conservação e modificação das estruturas historicamente construídas. Há uma forte marca dessa tradição seletiva e inventada, descrita por Abreu e Pereira (2018, p. 271) como “[u]ma tradição inventada (institucionalizada) pelos conservatórios de música, com finalidades específicas, mas que vem sendo (re)produzida – atualizada – nos mais diferentes campos em que o ensino da música se faz presente”. Ao mesmo tempo, tem sido possível observar alguns movimentos de mudança, como a aproximação da cultura juvenil e o esforço para propor atividades de envolvimento mais direto com a música.

Ao analisar os conhecimentos selecionados e apresentados aos professores, esses estudos permitem que emergam várias questões sobre o uso desses livros por professores com diferentes formações – principalmente no que se refere à concepção do livro para o componente curricular Arte, com suas quatro linguagens artísticas (hoje entendidas como unidades temáticas pela Base Nacional Comum Curricular).

1.2 Sobre o uso dos livros didáticos

O estudo sobre a utilização dos livros didáticos parece ser mais comum em outras áreas do conhecimento. Pereira, Oliveira e Farias (2021), em sua revisão de literatura, encontraram 48 resultados no portal *Oasisbr*⁶ a partir dos descritores “livro didático”+“arte” +“uso”. Segundo os autores, poucos foram os estudos ligados efetivamente ao componente curricular Arte, uma vez que a maioria trazia estudos sobre imagens e letras de música como recursos para o aprendizado de outros componentes curriculares. Eles ilustram essa informação mostrando que 7 trabalhos tratavam do uso de imagens em livros didáticos destinados a outras disciplinas como História, Filosofia, Matemática / Geometria Analítica, Química e Geografia (PEREIRA; OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 243).

Ao refinar a busca utilizando descritores mais diretamente relacionados à música, os autores encontraram, dentre 66 produções, 7 estudos especificamente ligados a esta linguagem artística:

(...) uma análise da representação da música brasileira em livros didáticos de música (SILVA, 2002); o ensino de música – incluindo o uso de livros

⁶ oasisbr.ibict.br

didáticos – em escolas particulares de educação básica (ROCHA, 2014); a aprendizagem de música e inglês no canto coletivo (CARVALHO, 2018); um estudo da seleção curricular efetuada por livros didáticos aprovados no PNLD 2017 (FERREIRA, 2018), o estudo de práticas criativas nos livros didáticos para o ensino fundamental (RIBEIRO, 2018); uma investigação sobre o planejamento escolar e o ensino de música na educação básica (LIIDTKE, 2016); e um artigo a respeito de procedimentos e materiais didáticos referentes a músicas indígenas (FUSCALDO, 2014) (PEREIRA; OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 243 – 244).

As outras produções levantadas por Pereira, Oliveira e Farias (2021, p. 244) ou não eram relacionadas ao componente curricular Arte, ou abordavam a música para a aquisição de outros conhecimentos – especialmente a letra de música. Cabe ressaltar que essa utilização das letras de música não é característica exclusiva dos outros componentes curriculares, tendo sendo evidenciada pelos estudos dos livros didáticos de Arte.

Os autores sublinham que o estudo sobre o uso de livros didáticos é comum em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, dentre outras, sendo que nenhuma pesquisa havia se debruçado sobre a utilização dos livros didáticos direcionados ao componente curricular Arte aprovados nos editais do PNLD pós LDB. O estudo de Rocha (2013), por exemplo, é anterior à adoção dos livros didáticos de Arte selecionados pelo PNLD depois de 1996.

A seguir, passo a destacar os diferentes usos identificados nas pesquisas que se debruçaram em livros de diferentes disciplinas: História (ESPÍNDOLA, 2003), Geografia (KANASHIRO, 2008), Matemática (OLIVEIRA, 2009), Biologia (MELO, 2019) Sociologia (SANTOS, 2021), Química (KATO, 2014), Língua Inglesa (SOUZA, 2007) e Física (ZAMBON, 2012).

Espíndola (2003), em sua dissertação, pesquisou sobre o uso do livro didático por professores de história a partir da observação das práticas de três professores de História do Ensino Médio e da realização de entrevistas semi-dirigidas. A autora identificou não só o uso do manual didático, mas também os principais fatores que influenciaram as práticas dos professores, tais como o vestibular, a experiência prática dos docentes e o tempo escolar/cronológico disponível. Seu estudo aponta para um momento de transição: ainda que os professores procurassem romper com a forte influência dos livros didáticos em suas práticas – como inserindo outros assuntos, alterando a ordem dos conhecimentos abordados, questionando certos termos adotados pelos autores dos livros utilizados – o livro didático ainda é encarado como sistematizador e, de certa forma, legitimador do conteúdo.

A autora destaca que não há muitas pesquisas a respeito do uso do livro didático pelos professores: “[e]mbora venham crescendo, ainda são poucas as pesquisas nesse sentido (ESPÍNDOLA, 2003, p. 40). Cita Freitag et al (1987), que mostraram que a maior parte da produção, naquela época, explorava principalmente aspectos como os critérios de avaliação utilizados pelos professores para escolher determinado livro didático, e o uso do livro em sala de aula – mas do ponto de vista dos alunos, ou seja, como o livro era utilizado pelos alunos. Dez anos mais tarde, Espíndola (2003) mostra que Costa (1997) notou um crescimento sobre a produção relacionada aos usos do livro didático, mas esses ainda representavam 2,7% do total de dissertações e teses. Espíndola (2002, p. 41) destaca que “[a]utores como Bittencourt (1993), Munakata (1997) e Ana Maria Monteiro (2002) reafirmam o reduzido número de trabalhos acerca do uso do livro didático, apesar de esse material ser adotado pelos professores como o procedimento pedagógico por excelência”.

É importante a afirmação de Espíndola (2003, p. 46) de que o livro didático não fala por si só: “É o professor, em sua prática de sala de aula, quem ‘dá vida’ ao livro. As várias leituras feitas por professores e alunos, os capítulos escolhidos, as formas de trabalhar o conteúdo e os exercícios serão de fundamental importância para o alcance ou não dos objetivos do livro (...)”. Isso fortalece a relevância do estudo que está sendo aqui proposto, que poderá complementar as pesquisas que têm focado na seleção curricular apresentada por esses materiais aos professores.

A autora mostra que o texto base do livro foi muito utilizado pelos professores, cujas aulas eram preparadas tomando como referência o conteúdo do livro, seguindo a mesma abordagem do autor (ESPÍNDOLA, 2003, p. 162). Todavia, ressalta que as explicações dos professores sobre a matéria presente no texto base de cada capítulo do livro adotado não se constituíram como meras repetições do conteúdo ali encontrado: “[s]uas vozes se fizeram presentes todo o tempo, mostrando grande preocupação em complementar as informações e despertar, nos alunos o interesse pela História” (ESPÍNDOLA, 2003, p. 163).

Os docentes investigados por Espíndola foram leitores bastante ativos ao explorarem o conteúdo básico do livro: não expunham todo o conteúdo presente no texto, alternavam a ordem dos itens dos capítulos, deixavam de lado determinadas informações e agregavam outras.

Para Espíndola (2003, p. 164), a experiência prática pareceu ser “(...) uma questão crucial para que os professores conseguissem ir além do conteúdo do livro didático, buscando o estabelecimento de pontes com a realidade dos alunos”.

A autora sintetiza, na figura abaixo, as formas de utilização dos três professores por ela investigados:

Figura 1 – Formas de utilização do livro didático encontradas por Espíndola (2003)

ENEIDA	MIRELLE	ALEXANDRE
Para preparar aulas expositivas	Para preparar aulas expositivas	Para preparar aulas expositivas
Para que os alunos estudem para as provas	Para que os alunos estudem para as provas	Para que os alunos estudem para as provas
	Para que os alunos façam os exercícios propostos no <i>Monitorando o Estudo</i>	Para que os alunos façam os exercícios propostos no <i>Monitorando o Estudo</i>
Para que os alunos façam resumos dos capítulos	Para que os alunos façam exercícios extras	Para que os alunos façam exercícios extras
Para a leitura, pelos alunos, em sala		
Para ser consultado, pelos alunos, nas provas mensais		
	Como referência na elaboração de esquemas, que passa no quadro nas aulas expositivas	

Fonte: Espíndola (2003, p. 165).

O livro é, pois, um sistematizador e legitimador do conteúdo desenvolvido em sala; é o portador das informações mínimas que os alunos devem saber para as provas, por exemplo; é quem estrutura a exposição da matéria, conduzindo o processo de ensino – ainda que as informações não se restrinjam ao que está nele contido; e deve ser utilizado pelos estudantes como material de estudo na ausência do professor. Nessa perspectiva, o livro é concebido tanto como um recurso do professor para ensinar, quanto como um recurso dos alunos para aprender.

O que é importante destacar é que esses professores estudados por Espíndola (2003) possuem formação específica na área abordada pelos livros utilizados. O que nos faz refletir sobre como esse uso se dá num componente curricular como a Arte, com os paradoxos entre a multiplicidade de suas linguagens artísticas (ou áreas temáticas) e a formação específica dos professores – quando há formação dentro do campo das artes.

A partir das entrevistas que Espíndola (2003) realizou, três fatores se destacaram como importantes influências nas escolhas de uso do livro didático e das práticas relacionadas ao material:

- o vestibular e o tempo disponível – que restringe as possibilidades de diversificação das atividades diante do tempo reduzido para o trabalho com o longo programa cobrado, uma vez que a aprovação dos estudantes nesse concurso era uma preocupação central da escola onde os professores atuavam; e

- a disponibilidade de recursos financeiros, cuja limitação restringia a possibilidade de trabalhos com textos complementares – que necessitavam da realização de cópias para os estudantes e a escola oferecia um número limitado de cópias, ao passo que os estudantes não gostavam de adquirir outros materiais, tendo já investido na compra do livro.

Sobre o vestibular, hoje substituído em grande parte das universidades pelo ENEM, é forçoso reconhecer que esse exercerá pouca influência no uso dos livros didáticos do componente curricular Arte, devido à reduzida (quase inexistente) abordagem de conhecimentos artísticos – especialmente musicais – nesses exames.

O tempo disponível tem um forte potencial para influenciar as aulas de Arte: há um número bastante reduzido de aulas de Arte no currículo das escolas, e, nesse tempo reduzido, o professor é forçado, muitas vezes, a trabalhar com quatro linguagens artísticas que poderiam perfeitamente ser compreendidas, cada uma delas, como uma disciplina específica do currículo.

Como o livro de História já possui uma tradição mais consolidada nas escolas brasileiras, Espíndola (2002, p. 169) notou o peso da cultura escolar que ainda valorizava, no caso do ensino de História, a aula expositiva baseada no conteúdo escrito do livro. O que me leva a refletir sobre quais tradições de utilização dos livros didáticos de Arte, no formato como têm sido produzidos a partir das exigências dos editais do PNLD, estariam se consolidando no âmbito das escolas de educação básica.

Kanashiro (2008), por sua vez, investigou a materialidade e o uso na sala de aula de um livro didático de Geografia, destinado à antiga 4ª série do Ensino Fundamental. A autora observou que o referido livro foi pouco utilizado, tendo a matéria trabalhada em sala de aula distanciado-se do conteúdo do livro. Kanashiro (2008) destaca um aspecto que pode ter influenciado essa situação: os professores que estavam lecionando para a 4ª série na ocasião de sua pesquisa não haviam participado da escolha do livro. Em seu estudo de caso, Kanashiro (2008) revela que ainda há muito o que construir na política dos livros didáticos, e indica que esta precisa ser dialógica com as escolas, em virtude da dinâmica interna, da rotina, das dificuldades e da cultura própria de cada uma dessas instituições.

Em sua pesquisa, Kanashiro (2008, p. 117) observou que as obras didáticas de todas as disciplinas ficavam guardadas no armário das salas, na escola, para que os alunos não as perdessem ou esquecessem. Essa medida impacta em um dos usos observados por Espíndola (2003): não há como solicitar que os estudantes utilizem os livros didáticos para estudar e realizar exercícios em casa.

A professora entrevistada por Kanashiro (2008) destaca que o livro adotado é recomendado com distinção no Guia do Plano Nacional do Livro Didático daquele ano, e que, realmente, deveria ter suas qualidades. Contudo, essa professora aponta as dificuldades encontradas na realidade do trabalho pedagógico: o conteúdo e os textos propostos no livro, além de extensos para a faixa etária, foram considerados difíceis de serem apreendidos e também desenvolvidos pelo professor. Uma das questões apontadas é o tempo escasso destinado ao conteúdo de Geografia. Kanashiro (2008, p. 124) afirma que, para a professora, “(...) seria ótimo se tudo ou muita coisa proposta na obra pudesse mesmo ser trabalhada e se o professor fosse capaz de dar conta”. O tempo foi também uma questão destacada por Espíndola (2003) em seu estudo sobre a utilização dos livros didáticos.

Como se trata da 4ª série do Ensino Fundamental, é importante lembrar que é o pedagogo que assume todas as disciplinas. A professora participante da pesquisa de Kanashiro (2008, p. 127) comenta a esse respeito, destacando que “(...) o professor polivalente não tem como acompanhar as discussões e se atualizar em *todas* as áreas do conhecimento, o que acaba ocorrendo mais em Língua Portuguesa e Matemática”. Esse aspecto dialoga com a realidade que essa pesquisa pretende conhecer: há uma situação semelhante no componente curricular Arte, que envolve diferentes áreas do conhecimento, cujos professores, quando possuem formação na área, esta é específica em apenas uma das linguagens artísticas.

O uso do livro, como foi observado na pesquisa de Kanashiro (2008), foi bastante particular: os textos, mapas, figuras, etc. contidos no livro, quanto utilizados, o foram de maneira diferente da forma como era sugerido nos enunciados do material. Assim, nesse caso pesquisado na disciplina de Geografia, os protocolos de leitura propostos pelo livro são modificados, adaptados e usados de acordo com o público e com os objetivos dos docentes (KANASHIRO, 2008, p. 157).

Já Oliveira (2009) investiga o uso do livro didático de Matemática por professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife. Em seu estudo, Oliveira (2009) entrevistou 15 professoras, buscando traçar um perfil das mesmas e tentando identificar

as relações existentes, ou não, entre esses perfis e o uso do livro didático. Dessas 15 professoras, 5 afirmaram não utilizar o livro didático, e Oliveira (2009) observou que a opção pelo não uso do material poderia estar atrelada ao fato das mesmas não estarem querendo mais trabalhar com ensino e, dessa forma, utilizar um livro que abordava os conteúdos de maneira diferente das que elas estavam acostumadas – o que exigiria um maior investimento na preparação das aulas.

Oliveira (2009), num segundo momento, observou as aulas das professoras que afirmaram utilizar o livro em sua prática pedagógica. Essas observações revelaram que as professoras utilizavam a sequência apresentada no livro didático para organizarem suas aulas, apresentando explicações prévias sobre o conteúdo e, em seguida, solicitando que os estudantes realizassem as atividades propostas no material. Diferente do observado por Kanashiro (2008), e mais próximo da utilização das professoras estudadas por Espíndola (2003), observa-se que o livro é uma forte influência na prática pedagógica desses professores de matemática, definindo a sequência dos temas, e definindo os exercícios a serem realizados pelos estudantes.

É interessante a observação de Oliveira (2009) de que o livro didático se constitui como importante recurso para os professores, e que utilizá-lo exige desses professores um investimento na apropriação desses conteúdos e abordagens didáticas propostas no mesmo o que, nem sempre, o professor está disposto a realizar.

Essa questão é bastante relevante no caso dessa pesquisa, na área de Artes. Estariam os professores dispostos a investir na apropriação de conteúdos de outras áreas artísticas, nas quais não possui formação?

A secretaria de Educação da cidade do Recife, à época da pesquisa de Oliveira (2009) optava por adotar um único livro didático por área de conhecimento em toda a rede,

(...) numa estratégia de homogeneização das práticas, buscando garantir, assim, que elas se fundamentem na perspectiva teórico-metodológica adotada na rede, o que significa que, na maioria dos casos, os livros escolhidos pelas professoras na escola não são os que elas recebem para trabalharem com os alunos. (...) existem pesquisas que têm apontado para o fato de as professoras também não usarem os livros que recebem por não o ter escolhido (OLIVEIRA, 2009, p. 136 – 137).

Percebe-se, portanto, que a postura das redes em relação à escolha dos livros didáticos influencia diretamente no seu uso em sala de aula. Oliveira (2009) mostra que, em sua pesquisa, contudo, apenas uma das 10 professoras entrevistadas havia recebido o

livro que escolheu e a pesquisadora encontrou dez professoras que utilizavam o livro didático de Matemática em sala de aula.

A autora comenta que nenhuma das variáveis investigadas no perfil das professoras se mostrou significativa entre os grupos de professoras que utilizavam e que não utilizavam o livro didático. Como comentado, uma única característica de perfil foi marcante em relação ao uso do livro: a perspectiva de continuidade na carreira docente.

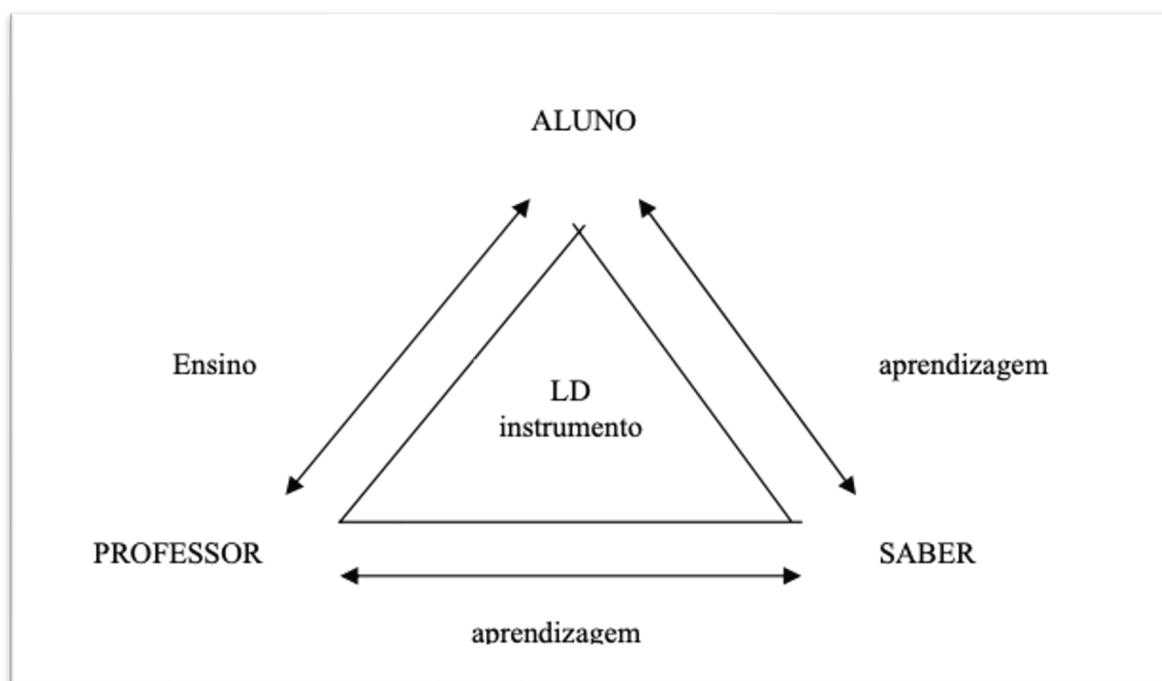
As professoras que não utilizavam o livro didático demonstravam ter em comum, a insatisfação em estar atuando no trabalho de docência e explicitaram que não tinham o desejo de permanecer em sala de aula, estando inclusive “comprometidas” com outros projetos (OLIVEIRA, 2009, p. 137).

Sobre as estratégias de utilização dos livros das professoras de Matemática, Oliveira (2009, p. 138) identificou:

(...) uso seqüenciado (sic) do livro; explicação do conteúdo; explicação da atividade; contextualização do conteúdo; contextualização dos dados da atividade; apresentação de exemplos não propostos pelo livro; leitura de enunciados das atividades; demonstração da resolução de questões mandando em seguida fazer a mesma e/ou outras no caderno; resolução oral das questões mandando em seguida os alunos responderem no caderno; aguardar os alunos copiarem e responderem no caderno e orientar os alunos individualmente.

Essas estratégias guardam semelhanças com aquelas identificadas por Espíndola (2003) em seu estudo. Na análise dessas estratégias, Oliveira (2009) traz um referencial interessante que poderá contribuir para o presente estudo. A autora representa o livro no centro de um *triângulo didático* que apresenta a relação do professor e do aluno com o saber:

Figura 2 – Triângulo Didático



Fonte: Oliveira (2009, p. 34).

A partir dessa representação, Oliveira (2009) destaca três possíveis posturas dos professores quando da utilização do livro didático. A primeira seria a daquele professor que segue o livro sem nada acrescentar às informações nele presentes, ou seja, coloca o aluno em contato direto com o livro didático e este seria o principal responsável, portanto, pelas aprendizagens dos alunos. Como Oliveira (2009, p. 140) comenta, nesse caso o professor torna-se praticamente dispensável no triângulo didático.

Uma segunda postura seria a daquele professor que interpreta os saberes do livro didático a partir de seus referenciais, acrescentando ou não outras informações e apresentando-as aos alunos. Esse professor realiza alguma intervenção na relação entre os alunos e os saberes, mas ainda se encontra desenvolvendo aquilo que o livro didático propõe.

Por sua vez, a terceira postura seria a do professor que estrutura a aprendizagem de um conceito e utiliza propostas do livro como parte da abordagem desse conceito: “(...) ele faz uso do livro e rompe com uma visão determinista e linear do conteúdo, utilizando-o como um instrumento mediador na construção dos saberes dos alunos e também dos seus próprios saberes” (OLIVEIRA, 2009, p. 140).

Tais posturas são interessantes referências para se pensar a relação dos professores de Arte com os livros didáticos, bem como sua utilização no cotidiano escolar. No caso investigado por Oliveira (2009), as professoras demonstraram mais proximidade com a

segunda postura, tendo a autora compreendido esse momento como de transição entre a primeira e a terceira – considerando a terceira a mais desejável.

A utilização dos livros didáticos de Biologia foi estudada por Melo (2019) junto a professores de uma escola de Ensino Médio urbano da Coordenação Regional de Ensino do Gama, no Distrito Federal. O autor reforça a ideia de que o livro didático, apesar de não ser o único, é o principal recurso didático utilizado em sala de aula por muitos professores no Brasil. E também afirma que pouco se conhece sobre sua utilização no cotidiano escolar, bem com as percepções, sobre ele, de seus usuários.

Os professores investigados por Melo (2019) utilizavam o livro didático de Biologia de variadas maneiras, explorando, de forma autônoma, as suas múltiplas funções – seja para a construção do planejamento individual ou coletivo. O livro didático era considerado pelos participantes como um facilitador da aprendizagem dos alunos.

O autor compilou seis funções do livro didático, a partir do diálogo com autores como Choppin (2004), Gérard e Roegiers (1998) e com o Guia do Livro Didático – 2018. São elas:

Quadro 1 – Funções do livro didático

Função de informação científica e geral/referencial	O livro didático pode fornecer conhecimentos indispensáveis aos professores (GÉRARD; ROEGIERS, 1998) e pode “assegurar a qualidade, a correção e a atualização das informações científicas e gerais que apresenta” (GUIA, 2017), podendo também apresentar caráter referencial ao relacionar-se diretamente ao currículo vigente (CHOPPIN, 2004).
--	---

<p>Função de contribuir para a formação pedagógica continuada do professor</p>	<p>O livro didático, incluindo o manual do professor, pode contribuir para a formação pedagógica continuada do professor ao incorporar o desenvolvimento da didática das disciplinas (GÉRARD; ROEGIERS, 1998; GUIA, 2017). Este apoio pedagógico pode implicar na oferta ao professor de determinado planejamento para a sequência dos conteúdos, com a obra didática não se omitindo em respeitar e incentivar o protagonismo e a autonomia do docente no processo de planejamento das diversas atividades, com o professor podendo realizar livremente, por exemplo, “alterações de sequências, incorporação de atividades complementares” (GUIA, 2017).</p>
<p>Função instrumental</p>	<p>O livro didático pode incluir a incorporação de exercícios e atividades que “visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas” (CHOPPIN, 2004, p. 533).</p>
<p>Função de subsidiar a avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes</p>	<p>O livro didático pode abordar a avaliação dos conhecimentos ligados à disciplina e das habilidades e atitudes desenvolvidas no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem (GÉRARD; ROEGIERS, 1998; GUIA, 2017) por meio da “apresentação de critérios, estratégias e instrumentos de avaliação condizentes com as situações de ensino que propõe” (GUIA, 2017).</p>

<p>Função ideológica e cultural</p>	<p>É a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, p. 533).</p>
<p>Função documental</p>	<p>Acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, p. 533).</p>

Fonte: elaborado pela autora, com base em Melo (2019, p. 19 – 20)

Essa síntese das funções, apresentada por Melo (2019), também contribui para pensarmos quais delas poderão ser destacadas no uso que os professores de Arte da Rede Municipal de Juiz de Fora fazem dos livros didáticos por eles adotados.

Melo (2019) também buscou responder às suas questões a partir da observação e da realização de entrevistas semiestruturadas. O autor não observou o uso do livro didático em sala de aula em todas as aulas observadas (MELO, 2019, p. 36). Ele destaca que três dos cinco participantes da pesquisa mantinham um armário na sala de aula com

alguns livros didáticos que poderiam ser emprestados aos alunos que, por qualquer motivo, estivessem sem os seus.

No que se refere às atividades e exercícios realizados, os professores solicitavam a escrita de resumos e a resposta a questionários – alguns presentes no livro didático e outros retirados de outras fontes, como a internet ou questões elaboradas por eles mesmos. O autor destacou, no tocante à função de informação científica e geral/referencial, que os participantes de sua pesquisa afirmaram usar o livro didático como sua principal referência. O livro foi utilizado de diversas formas: para a realização de resumos, para a confecção de slides, complementando, sempre que necessário, com informações oriundas de outras fontes (MELO, 2019, p. 41).

Os professores, ainda que reconhecendo as informações constantes nos livros como sendo de qualidade, apresentaram críticas com relação ao aprofundamento de alguns conteúdos. Muitos deles são abordados nos livros, na opinião dos professores, de forma excessivamente resumida, superficial e pouco atrativa. A internet foi a fonte mais apontada pelos professores para a complementação desses conteúdos.

De maneira semelhante ao observado por Oliveira (2009), Melo (2019) percebeu que, devido ao fato de muitos professores não estarem habituados à nova coleção adotada, e por já possuírem materiais didáticos prontos, como esquemas e slides, muitas das informações utilizadas em sala de aula eram trabalhadas a partir da coleção anterior.

O autor também destacou que o livro didático desempenhava a função de contribuir para a formação continuada dos professores participantes da pesquisa, “(...) auxiliando-os tanto em seus planejamentos quanto no desenvolvimento de suas aulas” (MELO, 2019, p. 43). Essa questão é interessante para a presente pesquisa: como os professores não possuem formação em todas as linguagens artísticas, os livros didáticos acabariam mediando a aprendizagem dos próprios professores no que se refere aos conteúdos das demais áreas?

Uma questão importante apontada por Melo (2019, p. 44) é sobre a utilização do manual do professor: aqueles que o utilizam o fazem de forma diversificada, sendo possível inferir que o potencial pedagógico desse recurso não é totalmente explorado pelos professores. Tal fato caracteriza, para Melo (2019), a subutilização de um farto material pedagógico elaborado mediante normas bastante criteriosas dos editais do PNLD.

Os professores investigados queixaram-se da quantidade das atividades presentes no livro didático adotado. De forma geral, o uso do livro didático de Biologia não é um

“regente soberano” do trabalho dos professores que participaram da pesquisa de Melo (2019) – aproximando-se da segunda postura descrita por Oliveira (2009). Ainda assim, o autor constatou que o livro didático continua a desempenhar um papel de grande importância para o professor.

Santos (2021), por sua vez, estudou o uso dos livros didáticos em aulas de Sociologia em uma escola estadual de ensino profissional em Itaitinga, no Ceará. A autora parte da hipótese de que os usos do livro didático pelos estudantes extrapolam os condicionantes dispostos pelo professor em suas aulas.

Em entrevista realizada com o professor participante da pesquisa, Santos (2021, p. 34) mostra que este considera o livro como algo que limita as aulas de Sociologia – uma postura bastante diferente das encontradas nas demais pesquisas aqui expostas. O professor destacou que recebe uma orientação da escola para investir no livro, ao passo que os estudantes acabam se apegando a essa ferramenta, praticamente a única de que dispõem para a aprendizagem.

O professor afirma considerar positivo se não houvesse um livro didático, o que ofereceria a ele maior liberdade para definir em que investir em termos de conhecimentos. Por outro lado, a autora percebe que o uso do livro didático, por parte dos estudantes, vai além da leitura e resolução dos exercícios propostos no decorrer dos capítulos. Segundo Santos (2021, p. 40), “[o] livro didático adotado e distribuído nas escolas brasileiras são os primeiros livros que os estudantes têm contato no decorrer da trajetória escolar”.

Essa questão é semelhante o que se refere às artes: é possível supor que os livros didáticos de Arte são os primeiros, se não os únicos, livros de Arte aos quais muitos estudantes terão acesso ao longo de suas vidas – o que mostra a importância desses livros na educação brasileira.

No que se refere ao uso dos livros por parte dos estudantes, Santos (2021) mostra que a escola é o principal ambiente em que os livros são utilizados. Em geral, esses estudantes consideram o livro didático como um instrumento de visual gráfico atraente, confiável e de linguagem clara. A autora aponta que alguns alunos indicaram que apenas a leitura do livro didático não é suficiente para a compreensão completa do conteúdo.

A principal forma de utilização dos livros pelos estudantes é a realização de atividades e o estudo para as avaliações. Mas a pesquisa de Santos (2021) revelou que um quarto dos estudantes que participaram da pesquisa consultavam o livro em casa por motivo de curiosidade.

A utilização do livro didático de Química por alunos e professores do primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de um município do estado do Paraná foi o objeto de estudo de Kato (2014). A autora corrobora com as demais pesquisas analisadas até aqui: o livro é um recurso importante utilizado pelos professores para o planejamento e a organização do trabalho pedagógico. As principais formas de utilização, por professores e alunos, relacionam-se ao acompanhamento das explicações do conteúdo, à resolução de exercícios, à cópia de determinado conteúdo e à observação de figuras e gráficos (KATO, 2014, p. 57).

Kato (2014, p. 65) considera que quase todos os professores pareceram ignorar as propostas, orientações e sugestões dos autores dos livros didáticos adotados, o que corrobora o que foi observado por Melo (2019). O vestibular também foi um fator que influenciou a utilização dos livros, como o observado por Espíndola (2003):

Mesmo não sendo explícitas, algumas dessas ações correspondem à preocupação dos professores em vencer os conteúdos, pois são importantes para os exames como o PAS e o vestibular. Nesse sentido, planejam as aulas, visando dar conta de um maior número de conteúdos, privilegiando conceitos, definições e exercícios simulados ao final de cada capítulo (KATO, 2014, p. 65).

É nesse sentido que o livro didático continua sendo visto como um recurso fundamental para o professor no processo de ensino-aprendizagem, e é utilizado, muitas das vezes, como um roteiro a ser seguido. A autora argumenta que o problema não tem a ver necessariamente com o livro em si, mas com o uso que se faz dele. Para ela, muitos professores mantêm certa preferência pelos livros que não apresentam uma abordagem inovadora pela dificuldade encontrada em trabalhar com eles. A essa questão se somam a já comentada prioridade em “vencer conteúdos”, a abordagem tradicional, a ausência de formação continuada a falta de planejamento, dentre outras.

Uma contribuição importante trazida por Kato (2014) é a sugestão de que a formação e continuada de professores trabalhasse a utilização dos livros didáticos, no sentido de proporcionar uma exploração mais adequada de suas potencialidades e, assim, contribuir efetivamente com o exercício da docência.

Livros didáticos para o componente curricular Língua Inglesa tiveram seus usos analisados por Souza (2007). O autor buscou investigar as crenças sobre o livro didático de duas professoras experientes dentro de uma mesma instituição de ensino. Souza (2007) identificou que uma das professoras apresentava um perfil mais “obediente” em relação

ao livro didático e ao manual do professor, evitando fazer alterações – a primeira postura descrita por Oliveira (2009). Essa professora demonstrou não se sentir apta a julgar e/ou avaliar as atividades propostas pelo livro. Em contrapartida, a outra professora apresentou um perfil considerado por Souza (2007) como “transgressor”: fazia alterações, omissões e adições sempre que julgava necessário, a partir das necessidades dos alunos – algo que se aproxima, de certa forma, à postura considerada por Oliveira (2009) como a mais desejável. Essa professora de caráter mais transgressor estabelecia uma relação de maior igualdade com o autor do livro didático, dialogando com as atividades propostas, mantendo o que julgava adequado e modificando o que considerava ser necessário.

Souza (2007) destaca que essa postura transgressora seria reflexo de uma relação madura e autônoma do professor em relação ao livro didático, em que o profissional se coloca na posição de um interlocutor.

Já Zambon (2012) investigou a seleção e a utilização de livros didáticos de física em escolas de educação básica. A autora mostra que, no que se refere à seleção dos livros, a tomada de decisão tem ocorrido mais em função de aspectos externos à escola, como a sequência de assuntos estabelecida pelo exame vestibular – de maneira semelhante ao observado por Espíndola (2003) e Kato (2014).

Sua pesquisa evidenciou que o livro didático não tem sido o único material utilizado pelos professores na preparação das aulas de Física, ainda que os demais materiais sejam utilizados com menor frequência e com uma finalidade complementar. Como observado por Kato (2014), Zambon (2012) também percebe que os professores parecem presos a uma forma tradicional de se ensinar Física, que acaba determinando o modo de utilização do livro didático, que é visto principalmente como fonte de exercícios a serem resolvidos pelos alunos.

Logo, Zambon (2012) conclui que o livro didático não está contribuindo para alterar a prática dos professores, no sentido de trazer melhorias, e a própria escolha dos livros é feita de modo a se adequar à forma como o professor já desenvolvia suas aulas.

A análise dessas produções, que investigaram livros didáticos de diferentes componentes curriculares em diferentes etapas da educação básica, ressaltou o papel central desempenhado pelos livros didáticos na ação pedagógica do professor. As pesquisas mostraram influências externas que marcam a utilização dos livros pelos professores, como a pressão do vestibular e a carga horária reduzida, bem como influências próprias de uma postura didática mais tradicional do professor.

Foram definidas diferentes posturas de professores diante dos livros didáticos, num contínuo entre uma mais obediente e uma mais transgressora, que serão utilizadas como referências para as análises da presente pesquisa.

Dentre as pesquisas que apresentaram foco principal no uso do material didático do componente Artes/Música, três trabalhos foram encontrados: o de Torres (2005), o de Brisolla (2009) e o de Pereira, Oliveira e Farias (2021).

O texto de Fernanda Assis Oliveira Torres (2005), teve como objetivos identificar o que os professores consideram como materiais didáticos, mapear os tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores de música, identificar quais são os critérios que fundamentam a seleção dos materiais didáticos, mapear o acesso aos materiais didáticos, analisar a opinião dos professores sobre os materiais didáticos disponíveis e examinar a produção dos materiais didáticos pelos professores de música. A autora concluiu que o uso dos materiais didáticos pelos professores de música é fundamentado por suas concepções, que são construídas a partir de sua própria prática pedagógico-musical.

Os professores que participaram da pesquisa consideraram os materiais didáticos importantes em suas práticas pedagógico-musicais, compreendendo-os como mediadores do processo de ensino-aprendizagem (TORRES, 2005, p. 53). Os materiais didáticos a que esses professores se referiram são quadro, livros, métodos, vídeos, CDs, softwares e sites da internet. Logo, o estudo não foca nos livros didáticos – ainda mais se considerarmos que, à época em que a pesquisa foi realizada, o PNLD ainda não abrangia o componente curricular Arte.

É interessante ressaltar que Torres (2005, p. 65) revelou uma dificuldade dos professores no acesso aos materiais didáticos ligados ao ensino de música nas escolas de educação básica. Logo, a presença de livros distribuídos pelo MEC que incluem essa linguagem artística é significativa nesse sentido. Mas permanece a questão: como esses professores de música lidam com o livro da forma como ele é concebido? E os professores de arte com formação em outras linguagens artísticas, como lidam com a parte de música contida nessas obras?

Lívia Santos Brisolla (2009), por sua vez, teve como objetivo, em sua pesquisa, descobrir como é o uso do livro didático pelos alunos e as formas como eles dialogam e interagem com este material didático. Seus resultados foram obtidos a partir da análise de dados retirados do livro didático: propostas pedagógicas que a própria autora planejou, a partir daquelas sugeridas no livro. Brisolla (2009) propõe que o centro da questão sobre o livro didático reside em um processo de elaboração de um trabalho que se concretiza

em quatro pilares: o aluno, o professor, o contexto de ensino aprendizagem e o livro didático, tendo este como recurso pedagógico que, por sua própria característica e especificidade, continua sendo uma forte influência no trabalho diário de sala de aula.

Brisolla (2009) adequou e transformou as atividades propostas no livro didático adotado, exercendo da autonomia e liberdade de que dispunha em relação ao tempo e ao espaço para desenvolver as propostas que foram escolhidas e organizadas juntamente com seus alunos. Para ela, o livro didático transformou-se em um aliado, sem, contudo, determinar as ações de sala de aula (BRISOLLA, 2009, p. 102). Nesse sentido, o livro se ofereceu como oportunidade para que os colaboradores observassem, ouvissem e fossem ouvidos, questionando e sendo questionados. Professora e alunos puderam, a partir das atividades selecionadas no livro, refletir, dialogar e interagir, buscando caminhos para ensinar e aprender.

O que a autora mostra é o livro didático como um recurso que pode (e deve) ser transformado no diálogo com os alunos, buscando integrar o cotidiano como eixo central das conversas, interpretações e propostas. Seu estudo tem as artes visuais como contexto. Assim, podemos nos questionar: os professores estariam agindo de maneira similar, selecionando trechos do livro de acordo com o seu próprio planejamento? Ou estariam submetendo o seu planejamento às propostas do livro didático? Há uma transformação das propostas do livro para adequar à realidade de seu contexto? Como os professores se posicionam em relação às atividades e conteúdos das outras linguagens artísticas?

Esses dois trabalhos que abordaram o uso dos livros didáticos não se debruçaram sobre obras avaliadas e distribuídas pelo PNLD, mas trouxeram informações relevantes que podem contribuir para as análises que se pretende efetuar. Em geral, focaram nas linguagens artísticas de formação dos professores, não abordando a polivalência que fica “latente” em obras que se pretendem interdisciplinares – o que será aprofundado nesta proposta de investigação.

Pereira, Oliveira e Farias (2021), por sua vez, realizaram uma pesquisa a partir de um questionário aplicado, de forma online, a professores de Arte, formados ou não nas diferentes linguagens artísticas, em todo o Brasil. A pesquisa buscou conhecer um pouco das relações que esses professores estabelecem com os livros avaliados e distribuídos por meio do PNLD – o que aproxima esse estudo da presente pesquisa.

Os autores disponibilizaram o questionário nas redes sociais, buscando captar respostas de professores de todo o país. Foram obtidas 34 respostas de participantes de todas as regiões do país, mas, como os autores destacam, a amostra não se configura como

representativa, não permitindo, portanto, generalizações. Entretanto, permitem a construção de um retrato, ainda que pontual, de questões que vêm sendo enfrentadas em diferentes regiões do Brasil.

A pesquisa de Pereira, Oliveira e Farias (2021) evidenciou que 44% dos respondentes não tiveram qualquer contato com Música em seu tempo como estudantes na educação básica. Aqueles que o tiveram, participaram de bandas, corais e fanfarras; cantaram hinos em escolas particulares; ou o tiveram devido ao fato de seu professor ser músico. Sobre as impressões incorporadas pelos professores em relação à Música no componente curricular artes, em sua época de estudantes, os autores mostram:

Alguns relataram ter sido uma experiência negativa, outros, por sua vez, lembram-se de ser essa disciplina muito voltada ao artesanato, às habilidades manuais, com caráter de passatempo e ligado às datas comemorativas. Essas são as impressões que foram incorporadas nesses professores – e possivelmente em tantos outros – e que acabam por dificultar o processo de legitimação do componente curricular Arte nas escolas de educação básica. É possível pensar, a partir dessas informações, que precisamos propiciar aos nossos estudantes a incorporação de outras disposições no que se refere ao ensino de Artes e de Música, a partir de experiências que valorizem este componente curricular como importante área do conhecimento, como tempo significativo de aprendizado. Agindo dessa maneira, pode-se supor que, paulatinamente, um novo consenso seja construído, novo acordo coletivo – *doxa*, para Bourdieu (2008) – sobre o lugar das artes no panteão das disciplinas escolares (PEREIRA; OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 247 – 248).

Sobre a atuação nas escolas, a maior parte dos participantes da pesquisa de Pereira, Oliveira e Farias (2021) era constituída de professores efetivos. Contudo, um número significativo (26,5%) relatou mudar frequentemente de escola, o que, na opinião deles, influencia muito sua atuação, não permitindo a construção de um processo, mas, sempre, a iniciação de um trabalho.

Os autores questionaram sobre a forma como o componente curricular Arte se materializa nas escolas onde os professores participantes da pesquisa atuavam. A grande maioria dos respondentes (88,2%) indicou que o componente curricular se materializa na forma da disciplina Arte. Sobre a atuação nas diversas linguagens artísticas, a pesquisa evidenciou que:

Nesse contexto, 64,7% informaram que suas aulas abrangem todas as linguagens artísticas que integram o componente curricular Arte, sendo que 32,4% relataram concentrar suas aulas apenas na linguagem específica de sua formação. Percebe-se que na maior parte das escolas os professores precisam atuar de maneira polivalente, o que indica a permanência de uma *doxa* escolar para o ensino de Arte consolidada a partir da década de 1970 com a Educação

Artística – ainda que a LDB de 1996 tenha procurado resolver essa questão (PEREIRA; OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 249).

A atuação polivalente, portanto, permanece na maior parte das escolas, o que instiga a saber como se dá a relação com os livros didáticos nessa situação. Sobre os livros adotados, observou-se uma grande variedade: “Se liga na Arte, Ápis - Arte, Arte de Perto, Arte em interação, Arte por toda parte, Coleção Apoema Arte, Janelas da Arte, Novo Pitangá – Arte, Percursos da Arte, Projeto Arte, Teláris, Mosaico, Porta Aberta” (PEREIRA; OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 249).

Um professor afirmou que não adota nenhum livro didático, enquanto que dois informaram que não sabiam o livro adotado na escola. Pereira, Oliveira e Farias (2021) inferem que a utilização dos livros didáticos parece não ser unanimidade – pelo menos entre os participantes da pesquisa.

De maneira mais próxima aos interesses da presente pesquisa, nem todos os respondentes ao questionário de Pereira, Oliveira e Farias (2021, p. 250) afirmaram desagradar-se com o fato de o livro abranger todas as linguagens artísticas. Mas a maioria revelou “certo desconforto” (70,6% declarou preferir livros didáticos específicos para cada linguagem artística). Para 43,3% dos professores, o livro contribui para seu planejamento e a maior parte deles o utiliza como material de apoio, aproveitando textos, imagens e atividades. Os autores comentam que há, inclusive, aqueles professores que afirmaram que o livro auxilia justamente por não possuírem formação em todas as linguagens, logo, o livro contribui para o planejamento nas áreas que não dominam.

Pereira, Oliveira e Farias (2021, p. 250 - 251) comentam a situação da formação específica frente à exigência do trabalho com as múltiplas linguagens artísticas:

Sacristán (2017) comenta que a debilidade na formação dos professores é uma importante causa da dependência que estes têm dos livros didáticos. Contudo, no caso específico do componente curricular Arte, não se trata de uma “debilidade de formação”. Trata-se, outrossim, de um descompasso entre a formação específica oferecida nos cursos de graduação e a falta de clareza da legislação acerca do componente curricular Arte (PENNA, 2010). A formação específica frente à exigência de um trabalho com múltiplas linguagens artísticas faz com que o livro didático se torne uma muleta que suprirá, com precariedade, a falta de formação nas outras áreas artísticas para além daquela na qual o professor é formado. Isto é um fato grave e que precisa ser urgentemente debatido e resolvido, uma vez que se cria a ilusão de que todas as linguagens artísticas estão sendo trabalhadas, quando a realidade é bem outra, apesar do grande esforço empreendido pelos professores. Um professor com formação específica não tem condições de, sozinho, realizar um trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade exige o trabalho de uma equipe de professores que garanta a visão de cada disciplina sobre o objeto em questão.

A combatida polivalência ocorre, por outro lado, justamente quando um professor assume sozinho essa tarefa.

A presente pesquisa procura compreender como isso se dá em uma Rede Municipal específica, na perspectiva de contribuir para essa reflexão. Dessa forma, busca-se observar se há, no âmbito da Rede Municipal de Juiz de Fora, essa ilusão de que todas as linguagens artísticas estão sendo trabalhadas; se há alguma recomendação nesse sentido por parte da secretaria; e como isso se dá a partir da utilização dos livros didáticos adotados.

Uma questão que pode contribuir para o não uso dos livros didáticos de arte são as atividades não condizentes com as realidades das escolas. Um dos respondentes da pesquisa de Pereira, Oliveira e Farias (2021, p. 251) destaca que a realidade da escola em que atua é bastante aquém do que é proposto nos livros, não oferecendo estrutura adequada e salas superlotadas. Como isso se dá na Rede Municipal de Juiz de Fora?

O livro como apoio fundamental ao planejamento também foi evidenciado pelos professores que participaram do referido estudo. Diferentes razões foram apresentadas para tal, como a economia de tempo, a possibilidade de construir aulas com conteúdos mais aprofundados, por oferecer referência de arte aos alunos, por facilitar o planejamento de aulas para a grande quantidade de alunos em sala, por ser uma ferramenta de apoio e por auxiliar na organização do trabalho pedagógico.

A questão do número de alunos por turma parece ser relevante para a utilização do livro dedicado ao componente curricular Arte: como demonstraram as investigações curriculares, há poucas atividades de envolvimento ativo com música, o que pode estar relacionado a esta realidade das escolas brasileiras.

Há, na pesquisa de Pereira, Oliveira e Farias (2021) o perfil do professor obediente: aquele que chega a dividir as suas aulas de acordo com o capítulo do livro. Pode-se notar, ainda, a crítica à reduzida quantidade de conteúdos relacionados à música, corroborando também as investigações dos livros do ponto de vista curricular.

O que se destaca na resposta dos participantes da pesquisa em tela, é que a maior parte dos respondentes o utiliza às vezes (64,7%), ao passo que 11,8% afirmaram não utilizá-lo com os estudantes (PEREIRA; OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 252). Os autores oferecem pistas de como se dá a utilização desses livros:

- com relação à leitura do texto principal nos livros didáticos: alguns professores sugerem, às vezes, que os alunos leiam os textos durante a aula. Alguns solicitam que os

alunos façam a leitura prévia (17,6% sempre; 2,9% às vezes); outros 12% pedem que a leitura seja feita após à aula.

- com relação aos links que os livros sugerem: novamente 38,2% não solicitam que os alunos os acessem. 29,4% o fazem às vezes, durante a aula. 14,7% orientam sempre o acesso depois das aulas, enquanto 8,8% às vezes o fazem.

- com relação à orientação para o contato com as músicas e vídeos sugeridos pelo livro didático: Muitos o fazem às vezes durante a aula, e é expressivo também o número daqueles que não orientam os alunos a ouvirem e assistirem às músicas e vídeos sugeridos no livro. Ao explicarem sobre a resposta dada, os autores trouxeram relatos dos professores que evidenciam que:

(...) as atividades precisam ser alteradas tão radicalmente que a melhor opção acaba sendo propor outra atividade; que não sugerem o acesso aos links devido ao fato de os estudantes não possuírem acesso a tecnologias que possibilitem isso; porque o livro didático é utilizado muito pontualmente e os exercícios escritos acabam por descaracterizar o caráter prático da disciplina (PEREIRA; OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 253 – 254).

Os autores identificaram uma série de fatores que dificultam a utilização do livro didático por parte dos respondentes:

(...) a falta de relação com a realidade dos alunos e da escola; o fato de ser um volume único para todas as séries do Ensino Médio; a falta de uma sequência adequada ao entendimento dos alunos; o fato de ser um volume único com todas as artes; o fato de não trabalhar com a produção artística, focando principalmente na apreciação/fruição; a dificuldade de encaixar o livro nos referenciais municipais e estaduais, bem como no planejamento da própria escola; muitos relatam que nem todos os alunos receberam exemplares do livro didático – o que causa estranhamento, uma vez que o PNLD preza justamente pelo contrário; o pouco hábito de leitura dos alunos; a falta dos livros na sala de aula, uma vez que os alunos frequentemente os esquecem em casa (PEREIRA; OLIVEIRA; FARIAS, 2021, p. 254).

Há questões semelhantes às pesquisas com os outros componentes curriculares, como o fato de que os alunos muitas vezes esquecem em casa os livros didáticos, o que atrapalha o andamento da aula.

Algumas transgressões foram observadas pelos autores: mais da metade dos professores (64,7%) não seguem a sequência dos assuntos apresentada no livro didático. Será interessante aprofundar, na presente pesquisa, nas razões pelas quais isso se dá. Além disso, Pereira, Oliveira e Farias (2021, p. 255) afirmam que o livro didático não determina os conteúdos e as estratégias de ensino dos professores que responderam ao questionário.

Assim, o livro seria utilizado mais como um material de apoio, um material a mais – e nem sempre o mais consultado.

Diferentemente do que observou Melo (2019), a maioria dos participantes da pesquisa de Pereira, Oliveira e Farias (2021) afirmou ter lido o manual do professor do livro didático adotado em sua escola. E, sobre ele, os autores identificam opiniões variadas dos professores: desde os que nem sabiam da sua existência; passando pelos que o consideram bem embasado, mas com orientações pouco práticas; até os que o avaliam como importantes contribuições para a compreensão do livro didático.

A pesquisa realizada por Pereira, Oliveira e Farias (2021) é a que mais diretamente se aproximou dos objetivos desta investigação. Ainda assim, mesmo aquelas que se debruçaram sobre outros componentes curriculares, contribuíram com diversos aspectos que foram considerados para a elaboração dos questionários e do roteiro das entrevistas de aprofundamento.

No capítulo que se segue, apresenta-se os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa, bem como dados sobre o contexto onde se localiza o caso estudado: a Rede Municipal de Juiz de Fora.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CASO DOS PROFESSORES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

O presente capítulo tem o objetivo de tipificar os caminhos metodológicos assumidos nesta investigação. Como se pretende interpretar o uso dos livros didáticos a partir do significado que os professores atribuem ao que falam e fazem, mesmo envolvendo algumas quantificações, esta pesquisa assume o caráter qualitativo (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Como mostram Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva: descrever, nesse caso, significa partir da ideia de que os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, que, por sua vez, não são passíveis de serem reduzidos a símbolos numéricos. Dados, como a transcrição de entrevistas e respostas abertas a questionários, “devem ser analisados em toda a sua complexidade e inteireza, considerando-se o modo como foram registrados ou transcritos” (PESCE; ABREU, 2013, p. 27).

Na pesquisa qualitativa, Pesce e Abreu (2013) destacam que cada detalhe é relevante para uma compreensão mais esclarecedora do objeto. Além disso, as autoras afirmam haver um interesse particular sobre o modo como os sujeitos dão sentido ao fenômeno em tela. Dessa forma, os professores são agentes fundamentais não somente para a compreensão acerca do uso dos livros didáticos, mas, também, para se conhecer as suas concepções e os sentidos atribuídos a este importante recurso pedagógico em suas práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, assumi o estudo de caso como metodologia, uma vez que busca-se estudar uma unidade específica - o uso que os professores da rede municipal de Juiz de Fora fazem dos livros didáticos distribuídos por meio do PNLD.

O estudo de caso é visto como apropriado para pesquisadores individuais, uma vez que possibilita o estudo em profundidade de determinado aspecto de um problema dentro de um período de tempo limitado (VENTURA, 2007, p. 386).

Ventura (2007, p. 383) define o estudo de caso como um “instrumento de investigação, uma modalidade de pesquisa que pode ser aplicada em diversas áreas do conhecimento”. E prossegue, esclarecendo que, “[c]om este procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso (VENTURA, 2007, p. 384).

O uso dos livros didáticos é uma questão mais ampla, abordada por outros estudos (como apresentado no capítulo 1), cujas singularidades serão observadas a partir do estudo do caso específico da Secretaria de Educação (SE) do município de Juiz de Fora - MG. Isso está de acordo com o entendimento de que “por meio do estudo do caso o que se pretende é investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa” (VENTURA, 2007, p. 384).

Dentre os diferentes tipos de estudos de caso, esta pesquisa se aproxima do estudo de caso instrumental, “quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores (VENTURA, 2007, p. 384).

Dessa forma, a revisão de literatura apresentada no capítulo anterior será extremamente útil “para fazer comparações com outros casos semelhantes, buscar fundamentação teórica e também para reforçar a argumentação de quem está descrevendo o caso (VENTURA, 2007, p. 385).

Procurou-se construir uma problemática a respeito do uso dos livros didáticos nas escolas de educação básica nas notas introdutórias e no capítulo 1, traduzindo-a numa série de questões que orientaram a coleta de dados. Como afirma André (2013, p. 98), essa problemática “pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode ser a continuidade de pesquisas anteriores”.

Para Gil (1995, p. 58), ainda que o estudo de caso não aceite um roteiro rígido para a sua delimitação, é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) construção de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; e d) elaboração do relatório.

2.1 Delimitação da unidade-caso: a Secretaria de Educação de Juiz de Fora - MG

A primeira fase consiste na delimitação do caso a ser investigado. André (2013, p. 98) destaca que é esse “o momento de definir a(s) unidade(s) de análise - o caso - , confirmar - ou não - as questões iniciais, estabelecer os casos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados”.

Para essa autora, a importância de delimitar os focos da investigação deve-se ao fato de não ser possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo

razoavelmente limitado. Logo, decidi por investigar o uso dos livros didáticos por professores de Arte da Secretaria de Educação de Juiz de Fora - MG, cidade em que nasci e resido atualmente.

Juiz de Fora é um município situado no estado de Minas Gerais, mais precisamente na chamada Zona da Mata mineira, como se pode observar na figura 2, abaixo:

Figura 3 - Localização de Juiz de Fora - MG



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as informações constantes no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁷ (IBGE), possui uma população estimada em 577.532 pessoas, com densidade demográfica de 359,59 hab/km² (de acordo com o último censo, de 2010). De acordo com esses dados, é o quarto município mais populoso do estado de Minas Gerais.

A Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora é organizada nos termos da Lei Municipal n. 13.830, de 31 de janeiro de 2019, e do Decreto

⁷ Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em 21 de maio de 2022.

n. 13.606, de 30 de abril de 2019. A SE conta com o suporte técnico administrativo dos conselhos municipais de Educação, de Alimentação Escolar e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

A partir de entrevistas com funcionários da SE, em 2017, Luiz (2017) relata que o ensino de Música na rede se iniciou com professores de Educação Artística. O currículo da época, segundo a autora, continha as matérias da base comum – como Português, Matemática, História e Geografia, dentre outras – e a disciplina de Educação Artística, ministrada por professores com essa formação (LUIZ, 2017, p. 61).

Havia professores de Educação Artística que possuíam algum tipo de formação em Música, propondo projetos relacionados a essa área. Esses projetos eram avaliados pela SE e, se aprovados, executados em diferentes escolas da rede. Tratavam-se de projetos extracurriculares que levavam um nome escolhido pelo professor (LUIZ, 2017, p. 62).

Inicialmente, o interesse em ofertar os projetos partia dos próprios professores. Ao longo do tempo, a partir da visibilidade dos projetos por outras escolas, os próprios diretores passaram a realizar pedidos à SE para contratação de professores que trabalhassem com Música. Assim, como explica Luiz (2017, p. 62), a Secretaria iniciou a contratação de professores de música para esses projetos, sem realizar nenhuma determinação direcionando o trabalho: seu desenvolvimento ficava totalmente sob a responsabilidade do professor.

A autora mostra que, conforme o ensino de Música foi se estabelecendo a partir desses projetos extracurriculares, as escolas foram realizando maiores investimentos em materiais e instrumentos musicais – consolidando os projetos extraclasse e algumas oficinas específicas, como as de flauta, violão, coral e teclado.

Em 2005 foi criado um grupo de estudos para os professores da área de Arte, que passaram a se reunir mensalmente com o objetivo de promover uma formação continuada, de colocar os professores em contato uns com os outros, “promovendo diálogo e debates sobre o aprimoramento desses trabalhos” (LUIZ, 2017, p. 62).

Após a aprovação da Lei n. 11.769/2008⁸, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996) tornando obrigatório o ensino de Música nas

⁸ A redação dada por esta lei foi alterada em 2016, pela Lei n. 13.278/2016, passando a constar que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” Arte (BRASIL, 1996, s.p.).

escolas de educação básica de todo o país, a SE intensificou os trabalhos já existentes na rede municipal de Juiz de Fora.

De acordo com o estudo de Luiz (2017, p. 68), em 2016, 34 escolas da rede municipal de Juiz de Fora, num universo de 102, contava com um projeto extracurricular de música. Atualmente a rede municipal de Juiz de Fora conta com 105 escolas, e o ensino de música pode ocorrer tanto em projetos extracurriculares quanto na disciplina Arte. De acordo com uma planilha fornecida pela Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania (SPAC), a SE contou, em 2022, com 65 professores efetivos – todos com formação em Artes Visuais, e 162 professores contratados nas diferentes linguagens específicas da Arte – que podem atuar tanto na disciplina Arte quanto em projetos extracurriculares:

- 45 professores contratados para atuar na disciplina Arte;
- 12 professores contratados para atuar especificamente com Artes Visuais;
- 44 professores contratados para atuar especificamente com Dança;
- 42 professores contratados para atuar especificamente com Música; e
- 19 professores contratados para atuar especificamente com Teatro.

É importante destacar que o primeiro concurso específico para professores de Música, no âmbito da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora está em andamento, com o edital tendo sido lançado em 10 de dezembro de 2021- Edital n. 02/2021. Neste certame, 18 vagas foram destinadas para Música, exigindo Licenciatura Plena, com habilitação específica.

Outra questão bastante significativa a ser ressaltada é que o Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2020) deixa claro que “o (a) professor (a) precisa conduzir suas ações pedagógicas segundo a sua formação. Isso significa que o(a) docente **NÃO É OBRIGADO(A)** a ensinar as quatro linguagens” (JUIZ DE FORA, 2020, p. 275, grifos no original).

Como esta pesquisa iniciou-se em meio à pandemia global de COVID-19, optou-se por limitar a investigação a um estudo de questionários e, posteriormente, à realização de entrevistas de aprofundamento online ou presenciais caso a situação sanitária permitisse.

O caso, portanto, foi constituído por professores de Arte - efetivos e contratados - que estivessem atuando na disciplina Arte ou em projetos extracurriculares na Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora no ano letivo de 2022.

2.2 Da construção de dados

Como definido anteriormente, os instrumentos de construção de dados definidos para esta investigação foram o questionário online e a entrevista de aprofundamento. Como comentam Faleiros et al. (2016, p. 2), pesquisas com o uso do ambiente virtual já estavam se configurando como uma tendência para a coleta de dados, devido ao acesso crescente à internet em todo o mundo. Com a pandemia de COVID-19 e as restrições sanitárias por ela impostas, esta tendência confirmou-se como essencial para a continuidade das pesquisas.

2.2.1 Questionário online

O questionário, segundo Parasuraman (1991), é um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Gil (1999, p. 128) corrobora esta definição ao afirmar que o questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O uso do questionário online configura-se por apresentar uma forma flexível e dinâmica, que possibilita um contato rápido, preciso e seguro com os indivíduos participantes do estudo. Segundo Faleiros et al. (2016, p. 4), as vantagens de utilizar-se o questionário online envolvem

(...) [a] possibilidade de captar participantes de diversas localizações geográficas com baixo custo; capacidade de imparcialidade e anonimato não expondo os participantes à influência da pessoa do pesquisador; possibilidade de comodidade aos participantes que respondem ao instrumento no momento que lhes é mais apropriado; facilidade do pesquisador em aplicar o instrumento a vários participantes; como os dados são inseridos eletronicamente e automaticamente transformados em banco de dados, os erros e os gastos com a digitação são eliminados; recursos visuais e áudios podem ser incluídos para facilitar o preenchimento do instrumento, e os pesquisadores podem controlar o número de questionários preenchidos em tempo real. (FALEIROS et al., 2016, p. 5).

Como possíveis limitações, os autores indicam a “exclusão dos analfabetos digitais, [o] impedimento do auxílio ao participante quando este não compreender alguma pergunta, [e a] impossibilidade do conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido” (FALEIROS et al., 2016, p. 5). De acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 261), os pontos fracos da utilização dos questionários como técnica de pesquisa “devem servir não para desestimular o uso de tal técnica, mas, sim, para melhor direcionar a condução dela, tanto na escolha de questões, como de universo dos pesquisados”.

Antes de iniciar a construção de dados com o questionário virtual, foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) virtual, composto por uma página de esclarecimentos sobre a pesquisa, seus benefícios e riscos, a garantia de anonimato e a solicitação de autorização para o uso dos dados. Uma cópia deste termo contendo minha assinatura e meus contatos poderia ser baixada em um link disponibilizado nessa página virtual.

O instrumento de construção de dados foi estruturado em 4 seções (além do TECLE) intituladas: Formação, Atuação, Livros Didáticos, e Utilização do Livro Didático. Logo, o questionário online foi construído seguindo as sugestões de Marconi e Lakatos (1999, p. 33), de forma adequada ao problema a ser estudado - o uso dos livros didáticos - e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato - os professores de Arte da rede municipal de Juiz de Fora.

O questionário online, que pode ser consultado no Apêndice 1, era composto de 24 questões fechadas, de múltipla escolha; e 23 questões abertas - a maioria delas complementando e/ou esclarecendo as respostas indicadas nas questões fechadas.

As perguntas abertas, de acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262) são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas do(a) colaborador(a). Os autores afirmam que nelas o respondente poderá utilizar sua linguagem própria, além desse tipo de perguntas trazer a vantagem de não haver influências de respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador uma vez que o colaborador poderá escrever aquilo que lhe vier à mente.

A liberdade na escrita é também um dificultador das perguntas abertas, para Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262), pois o colaborador “terá que ter habilidade de escrita, de formatação e construção de raciocínio”. Mattar (1994) contribui mostrando que, ao não haver um padrão de claro de respostas possíveis, sua codificação é dificultada. Para além das habilidades de escrita, o autor menciona ainda a possibilidade de o

colaborador divagar e, até mesmo, fugir do assunto, além da possibilidade de haver certa preguiça de escrever.

Por sua vez, as questões fechadas trazem alternativas específicas para que o colaborador escolha uma ou várias delas (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 262). O questionário online construído para esta investigação contou com questões fechadas de múltipla escolha e dicotômicas (trazendo as opções “sim” ou “não”).

As vantagens das questões fechadas, para Mattar (1994), são a facilidade aplicação e de análise, bem como a facilidade no ato de responder. Por outro lado, exigem cuidado e tempo de preparação para garantir que todas as opções de respostas sejam oferecidas.

2.2.2 Entrevista de aprofundamento

De acordo com André (2013, p. 99), a entrevista se impõe como uma das vias principais no estudo de caso qualitativo, cujo objetivo é revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado.

A entrevista é compreendida como uma conversa direcionada que permite um exame minucioso de um tópico em particular (CHARMAZ, 2009, p. 46). Moré (2015, p. 128), nessa mesma direção, entende a entrevista como “um ‘espaço relacional’ que se caracteriza por uma proposta de diálogo e/ou conversações a respeito de um tema específico”.

A entrevista em profundidade ou semi-estruturada, para Moré (2015, p. 128) tem uma temática norteadora - neste caso, o uso dos livros didáticos de Arte distribuídos pelo PNL D - a partir da qual o pesquisador realiza outras indagações, na busca de compreensão do que o colaborador está compartilhando.

Essa técnica de pesquisa possibilita um aprofundamento em determinados aspectos dos dados construídos via questionários, pois, como mostra Charmaz (2009, p. 47), ela permite que o pesquisador conduza o colaborador além das aparências das experiências descritas, reformule uma ideia emitida pelo colaborador para checar sua precisão, e questione o colaborador sobre suas ideias sentimentos e ações. É interessante a visão de Charmaz (2009, p. 51) de que os entrevistadores utilizam a entrevista detalhada para explorar, e não para interrogar.

Para Vieira (2017, p. 5), a entrevista semi-estruturada pode ser compreendida como “um conjunto de perguntas ou questões estabelecidas num roteiro flexível em torno

de um ou mais assuntos do interesse de uma pesquisa para elucidação do seu objeto”. Segundo esse autor, esse tipo de entrevista é conhecido como um dos principais meios ou procedimentos para a construção de dados e informações na pesquisa qualitativa.

A flexibilidade do pesquisador diante do roteiro pré-estabelecido, segundo Moré (2015, p. 128), deve estar ancorada nas respostas do colaborador:

(...) quando um investigador qualitativo realiza, conscientemente, perguntas complementares em busca de melhor explicação sobre determinados temas, é com o intuito de acolher sua diretriz principal que é a busca de compreensão e sentido das narrativas, visando melhor adentrar na construção dos significados atribuídos à experiência de vida dos entrevistados. Nesse sentido, quem controlará o fluxo da narrativa após as indagações do pesquisador será o participante, visto que suas respostas serão abertas, sem respostas preestabelecidas, cabendo ao pesquisador o controle desse fluxo, visando mantê-lo em torno do objetivo de pesquisa proposto (MORÉ, 2015, p. 129).

O roteiro da entrevista semi-estruturada, disponível no Apêndice 2, foi construído de forma a possibilitar um aprofundamento nas respostas fornecidas via questionário online. Foi estruturado em cinco seções, similares às do questionário: Identificação, Formação, Atuação, Livro Didático, Considerações Finais.

Uma vantagem da entrevista, diante do questionário, é a sua flexibilidade na sua realização, que permite uma adaptação no roteiro previamente construído. Além disso, por ser realizada oralmente, a entrevista permite maior liberdade nas respostas do colaborador, além de possibilitar a abordagem de questões que não tenham sido consideradas no questionário, ou que necessitassem de maiores esclarecimentos.

2.2.3 Dos procedimentos para a construção dos dados

Para a realização de pesquisas no âmbito da SE, em Juiz de Fora, é preciso enviar uma solicitação, em formulário específico, ao mesmo tempo em que são encaminhados: uma carta de apresentação do orientador, o projeto de pesquisa, a proposta de questionário, o roteiro de entrevista e o termo de consentimento livre e esclarecido.

Uma vez autorizada a realização desta pesquisa, a SPAC orientou que o questionário online fosse enviado aos diretores de cada uma das 105 escolas para que os mesmos encaminhassem aos seus professores de Arte (tanto os que atuassem na disciplina quanto nos projetos). Dessa forma, a participação dos professores se daria por adesão voluntária.

O questionário ficou disponível, inicialmente, entre 25 de março de 2022 (data de envio dos e-mails aos diretores) e 30 de abril de 2022. Como a taxa de resposta foi muito baixa neste período, optou-se por reforçar o convite para participar da pesquisa e deixamos o questionário disponível por mais um mês. Ao final deste prazo, apenas 14 professores responderam o questionário – apenas 6,2% do total.

Segundo Gonçalves (2008, p. 7), a baixa taxa de respostas pode ser considerada como a principal desvantagem das pesquisas online. Nesse caso, não foi possível saber a causa da baixa taxa de respostas dos questionários: se os diretores das escolas não repassaram o e-mail para os professores; se os professores optaram por não responder, diante do excessivo tempo despendido em frente aos computadores em função do trabalho remoto em tempos de pandemia, ou mesmo se houve alguma questão com os e-mails: tanto os das escolas, fornecidos pela SPAC, quanto dos professores, registrados nas escolas.

Diante da baixa adesão ao questionário, a realização das entrevistas de aprofundamento tornou-se fundamental para uma melhor compreensão a respeito do uso que os professores da rede municipal de Juiz de Fora fazem dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD. Dessa forma, realizei duas entrevistas: com uma professora efetiva de Artes Visuais e com uma professora contratada de Música que atuassem na disciplina Arte em uma mesma escola de educação básica da rede municipal de Juiz de Fora. A escolha das entrevistadas deu-se por indicação da própria SPAC.

A entrevista foi realizada simultaneamente com as duas entrevistadas, em horário e local definido em conjunto com elas: dia 15 de dezembro de 2022, às 14h, na residência da professora de Artes Visuais. Com duração de 2h35min, foi gravada em arquivo de áudio, com autorização das entrevistadas, e posteriormente transcrita.

A amostra participante desta pesquisa não permite generalizações a respeito do uso do livro didático na rede municipal de Juiz de Fora - uma das principais limitações do estudo de caso apontadas por Ventura (2007, p. 386). Todavia, contribui com a construção de hipóteses sobre este uso que poderão ser testadas em futuras investigações que contem com um número maior de participantes.

2.3 Da seleção, análise e interpretação dos dados

A seleção dos dados a serem analisados, segundo Ventura (2007, p. 385), deve considerar os objetivos da investigação. Como a amostra não permite generalizações, a

autora afirma que os resultados devem ser apresentados em termos de probabilidade. No que se refere à análise, André (2013, p. 101) adverte:

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso, terá que se recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo.

A metodologia de análise dos dados construídos a partir dos questionários online e das entrevistas seguiu as propostas de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009). Codificar, segundo Charmaz (2009, p. 69) “significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados”.

A codificação é a primeira etapa para se passar dos enunciados reais presentes nos dados à elaboração das interpretações analíticas. O objetivo final é produzir uma versão interpretativa que tem início com a codificação e que elucidie o fenômeno estudado (CHARMAZ, 2009, p. 69).

A autora explica que “os códigos qualitativos separam os segmentos dos dados, conferem-lhes denominações em termos concisos e propõem um instrumento analítico para a interpretação de cada segmento dos dados” (CHARMAZ, 2009, p. 69). Para Charmaz (2009, p. 72), a “codificação é o elo fundamental entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados”.

De acordo com a autora, a codificação compõe-se de, pelo menos, duas fases: a codificação inicial e a codificação focalizada:

Durante a codificação inicial, estudamos rigorosamente os fragmentos dos dados (palavras, linhas, segmentos e incidentes) devido à sua importância analítica. (...) Ao empregarmos a codificação focalizada, selecionamos aquele material que pareça representar os códigos iniciais mais vantajosos e testamos em contraste com os dados mais amplos. Durante todo o processo, comparamos dados com dados e, a seguir, dados com códigos (CHARMAZ, 2009, p. 67).

A codificação inicial requer uma leitura atenta dos dados, e é importante permanecer aberto a todas as direções teóricas possíveis indicadas pelas leituras realizadas (CHARMAZ, 2009, p. 72). A codificação inicial deve se fixar rigorosamente nos dados. Assim, os códigos iniciais são provisórios, comparativos e fundamentados nos

dados. Como explica Charmaz (2009, p. 75), esses códigos são provisórios porque o pesquisador procura se manter aberto a outras possibilidades analíticas, sendo possível elaborar códigos que melhor se adaptem aos dados de que dispõe.

Depois, a codificação focalizada é utilizada para “detectar e desenvolver as categorias que mais se destacam em grandes quantidades de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 72). A codificação focalizada, explica Charmaz (2009, p. 87), significa “utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados”. Nesse sentido, a codificação focalizada exige uma tomada de decisão a respeito de quais os códigos iniciais que permitem uma compreensão analítica mais ampla de forma a categorizá-los de forma mais incisiva e completa.

Pode-se elaborar os próprios códigos ou utilizar os códigos teóricos existentes, mas Charmaz (2009, p. 67) alerta que o uso dos códigos existentes deve se dar apenas se essa for a indicação obtida por meio das análises emergentes. Segundo a autora, a atenção cuidadosa com a codificação contribuirá para que se compreenda os relatos, as emoções, as histórias e os silêncios a partir da perspectiva dos colaboradores da pesquisa.

Por fim, as relações entre as categorias são estabelecidas por meio dos códigos teóricos, permitindo a formulação de hipóteses que podem se integrar em uma teoria explicativa a respeito do fenômeno estudado. Charmaz (2009, p. 94) sintetiza da seguinte forma: “os códigos teóricos especificam as relações possíveis entre as categorias que você desenvolveu na sua codificação focalizada”, de forma a entrelaçar novamente a história fragmentada. Os códigos teóricos assumem uma característica interativa, dando um contorno aos códigos focais reunidos no processo de análise. São esses códigos que auxiliam o pesquisador a “contar uma história analítica de forma coerente” (CHARMAZ, 2009, p. 94).

Dessa forma, as respostas às perguntas abertas do questionário foram codificadas de acordo com as duas fases descritas, quando categorias puderam ser construídas em diálogo com as outras pesquisas já realizadas a respeito do tema. O mesmo ocorreu com a transcrição das entrevistas, possibilitando a construção de uma teoria explicativa a respeito do uso dos livros didáticos, bem como da concepção das professoras a respeito desses recursos pedagógicos.

2.4 Da elaboração do relatório final

A última etapa apontada por Gil (1995) consiste na construção deste relatório de dissertação de Mestrado, onde são especificados como os dados foram construídos, o referencial teórico que fundamentou as discussões, além da revisão de literatura e da discussão dos resultados.

No capítulo que se segue, apresento justamente os dados construídos, analisados em diálogo com os estudos realizados anteriormente, procurando responder às questões norteadoras desta investigação.

3. O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE NA SECRETARIA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

Neste capítulo serão apresentados os dados construídos a partir do questionário online e da entrevista de aprofundamento, bem como a análise realizada. Inicialmente, apresento os dados construídos a partir do questionário online, começando pela caracterização dos professores que colaboraram com a pesquisa e, depois, para a análise da forma como eles significam e utilizam os livros didáticos distribuídos pelo PNLD.

Em seguida, a análise das entrevistas é apresentada, buscando aprofundar determinados aspectos relacionados ao livro didático de Arte e à sua utilização, a partir da perspectiva de uma professora de Artes Visuais - linguagem que geralmente predomina nos livros, segundo análises anteriores (PEREIRA, 2017; NEVES, 2019) - e de Música.

3.1 Um esboço da utilização dos livros didáticos por alguns dos professores da rede municipal de Juiz de Fora

No que se refere ao questionário, como descrito no capítulo anterior, um e-mail foi enviado para os diretores das 105 escolas da rede municipal de Juiz de Fora explicando sobre a pesquisa e solicitando que o mesmo fosse encaminhado aos professores de Arte que atuassem em cada uma delas.

O questionário foi construído na plataforma *Google Forms*, e esteve aberto para receber respostas por dois meses, no total. Apenas 14 professores decidiram contribuir com a pesquisa - 6,2% do universo total de professores de Arte cadastrados na Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania (SPAC).

O tamanho da amostra, portanto, não permite a realização de generalizações acerca do uso dos livros didáticos na rede municipal. Todavia, possibilita a construção de um esboço que conduza à formulação de hipóteses a respeito deste uso - hipóteses estas que poderão ser estudadas e aprofundadas em pesquisas posteriores neste ou em outros contextos.

3.1.1 Caracterizando a amostra

Os 14 professores que responderam ao questionário são licenciados em alguma linguagem artística específica, ou em Educação Artística, sendo que 4 deles (28,6%) possuem um bacharelado. A maior parte dos respondentes, 6, é licenciada em Música (42,9%), enquanto que 2 (14,2%) possuem licenciatura em Artes Visuais, outros 2 (14,2%) em Dança, e apenas 1 (7,1%) em Teatro. Além destes, 2 (14,2%) são licenciados em Educação Artística, e 1 (7,1%) em Educação Física - este, com pós-graduação na área da Dança.

A amostra envolve professores graduados entre 1986 e 2022, sendo que 13 deles (92,9%) cursaram a pós-graduação: 9 (69,2%) possuem Especialização, 5 (38,5%) possuem o título de mestres, e 1 (7,1%) o título de doutor. Todos os cursos de pós-graduação estão inseridos no campo das Artes e da Educação.

A partir desse primeiro panorama, observa-se que a maior parte dos respondentes possui formação específica em uma das linguagens artísticas, o que poderá impactar diretamente no uso dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD, uma vez que estes abordam, de forma integrada, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - além das Artes Integradas.

Mais da metade dos professores - 10 (71,4%) - não tiveram nenhuma experiência com Música na época em que cursaram a educação básica. Logo, parte significativa da amostra não possui referências acerca do ensino de Música nesse contexto específico. Aqueles que tiveram aulas de música declararam ter participado da fanfarra da escola, do coral, além de um deles ter tido aula de Música dentro da disciplina Arte e de outro ter participado de uma oficina de Música na escola - possivelmente um dos projetos extracurriculares que são oferecidos nas escolas da rede municipal.

Quase todos os respondentes, 13 (92,8%), atuam como professores há mais de uma década - sendo que 3 deles (21,4%) somam mais de 30 anos de atuação no magistério. Apenas 5 (35,7%) dos professores ocupam cargos efetivos na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, ao passo que 9 (64,3%) são contratados.

Metade dos professores afirma mudar frequentemente de escola, o que pode estar ligado ao fato de vários deles possuírem um contrato temporário de trabalho. Todos

concordam que esta mudança influencia sobremaneira no desenvolvimento das atividades pedagógicas, especialmente devido i) às diferentes visões da equipe diretiva e dos professores acerca do papel das diferentes linguagens artísticas na escola, e ii) à falta de continuidade do trabalho com os estudantes, uma vez que tem-se a sensação de estar sempre “*iniciando tudo de novo*”.

O ensino de Arte se materializa de diferentes formas nas escolas em que os professores que responderam ao questionaram atuam. 6 professores (42,9%) afirmaram haver disciplinas específicas para cada uma das linguagens artísticas, 3 (21,4%) indicaram que o ensino de Arte se dá via projetos extracurriculares, e 3 (21,4%) disseram que oferta-se a disciplina Arte. Dois professores (14,2%) comentaram que há tanto a disciplina Arte quanto projetos extracurriculares, dependendo, muitas vezes, da etapa da educação básica, da modalidade (educação rural), se a oferta se dá em tempo integral e, até mesmo, por decisão da direção da escola.

Esses resultados parecem indicar que a Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora não possui uma diretriz clara a respeito do ensino de Arte nas escolas da rede. O Referencial Curricular do município (JUIZ DE FORA, 2020) traz o entendimento das linguagens artísticas como áreas de conhecimento, “*ênfatizando a atualização da prática pedagógica em Arte e afirmando a aliança entre prática e teoria, inseparáveis nessa área, assim como o respeito à área de formação específica do docente* (JUIZ DE FORA, 2020, p. 261). Este documento é o resultado de um estudo comparativo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o documento curricular que estava em vigor no município, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, elaborado em 2012.

Depois deste estudo comparativo, a SE optou por manter a proposta anterior do currículo de Arte, entendendo que este atendia àquilo que está indicado na BNCC (JUIZ DE FORA, 2020, p. 271). Dessa forma, o componente curricular Arte não apresenta a sistematização de seus conhecimentos por meio de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades (JUIZ DE FORA, 2020, p. 19). É possível subentender a partir de uma análise do documento que o ensino de Arte é obrigatório, mas não há uma indicação de como e quando ele deverá se materializar nas escolas da rede municipal.

O documento reafirma que caberá a cada professor, “*a partir de uma escolha criteriosa das proposições na(s) linguagem(ns) que domina*”, definir “*os ‘elementos básicos’ que serão considerados os fundamentos curriculares*” (JUIZ DE FORA, 2020, p.

273). Contudo, não há, de fato, uma definição sobre como o componente curricular de materializará nas escolas, ou em quais anos. Dessa forma, o documento parece delegar às unidades escolares o uso de sua autonomia para definir se o ensino de Arte ocorrerá somente via disciplina(s) curricular(es), somente via projetos (com diferentes projetos direcionados a cada linguagem artística), ou numa combinação dos dois.

A partir das respostas dos professores não é possível confirmar se os 6 que indicaram haver disciplinas específicas para cada linguagem curricular estariam se referindo de fato a disciplinas ou a projetos. Esta é uma questão que será considerada na realização das entrevistas de aprofundamento.

Quando questionados a respeito das aulas ministradas por eles, 12 professores (85,7%) afirmaram concentrar-se apenas na linguagem específica de sua formação - confirmando que o posicionamento do Referencial Curricular do município referente a esta questão tem sido respeitado. Os 2 professores (14,3%) que indicaram abranger todas as linguagens artísticas são licenciados em Música e possuem ou graduação em Normal Superior ou em Pedagogia.

Sobre as etapas da educação básica em que estes professores já atuaram, a maior parte atua(ou) no Ensino Fundamental - tanto nos anos iniciais (maioria) quanto nos anos finais. 3 (21,4%) já atuaram (ou atuam) na Educação Infantil. É importante considerar que a rede municipal de Juiz de Fora não oferece a etapa do Ensino Médio, que fica a cargo da rede estadual, federal ou privada de ensino.

A respeito do ensino de Arte na escola, a ampla maioria afirma ser muito importante para a formação dos estudantes, utilizando expressões como:

É essencial para a vida.

É importantíssima. A arte, aliada com a educação, é capaz de mudar o mundo. É por isso que tentam nos combater e nos parar.

2 professores (14,3%) destacam a necessidade e a importância de se conscientizar a comunidade, os colegas professores, a equipe diretiva e os funcionários da própria escola a respeito da importância da Arte no processo de desenvolvimento dos sujeitos, “*pois muitos veem a música como passatempo*”.

Outros 2 professores (14,3%) destacam o poder transformador da Arte, “principalmente quando desenvolvido de forma que todas as suas linguagens dialoguem, criando experiências inesquecíveis”.

Apenas 1 professor (7,1%) indicou não enfrentar dificuldade no ensino da Arte. Todos os demais acenaram positivamente, com diferentes razões: a falta de uma sala específica para a disciplina Arte, questões relacionadas à pouca valorização do componente curricular na escola, ausência de materiais específicos para o desenvolvimento do trabalho, a baixa carga horária destinada ao trabalho com Arte. Houve um professor que indicou, como dificuldade, não possuir habilidades artísticas.

Esta caracterização da amostra é fundamental para a compreensão do contexto em que atuam os professores de Arte que responderam ao questionário. Como afirma André (2013, p. 97), o estudo de caso na pesquisa educacional precisa levar em conta o contexto onde o fenômeno estudado ocorre. Nessa direção, a utilização dos livros didáticos está diretamente ligada à formação desses professores, bem como às formas de materialização do componente curricular arte na escola onde estes atuam.

3.1.2 Do uso dos livros didáticos

Dos 14 professores que participaram da pesquisa respondendo o questionário online, apenas 2 (14,3%) souberam indicar o livro didático adotado na escola em que atuavam. Um deles indicou um livro que não foi possível encontrar - “Dança escola” - e o outro citou a coleção “Arte por toda Parte”, volume único da editora FTD destinado ao Ensino Médio, de autoria de Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari.

Como os professores indicaram atuar no Ensino Fundamental, é possível que esse colaborador estivesse se referindo à coleção “Por toda Parte”, também da editora FTD, de autoria de Solange Utuari, Pascoal Ferrari, Carlos Kater e Bruno Fisher, aprovada no PNLD 2020 e destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os demais professores afirmaram não saber (3 - 21,4%), não adotar nenhum livro (3 - 21,4%), não haver livro para Arte na escola em que atua (4 - 28,5%) e nunca ter ouvido nenhuma menção a livros didáticos de Arte na escola em que atua (1 - 7,1%). Um

professor (7,1%) afirmou que “*aparecem várias sugestões*”, mas não informou se algum livro é adotado.

O que se pode observar é que os livros didáticos distribuídos pelo PNLD não fazem parte das práticas docentes cotidianas dos colaboradores desta pesquisa: ou por decisão de não adotar nenhum livro, ou por não saberem se a escola adota alguma coleção - possivelmente por atuarem em projetos extracurriculares. Um professor chegou a afirmar que: “*Até tem, mas não sei informar. Eu não utilizo. Seguimos o Plano de Educação da prefeitura. O que sei é que as outras professoras também não seguem*”.

Apenas 1 professor (7,1%), licenciado em Música e graduado em Normal Superior, afirmou ter participado da escolha do livro didático que seria adotado na escola. Todavia, esse professor informou que, em sua escola, eles optaram por não adotar nenhum livro da Educação Infantil.

O professor que indicou utilizar o livro “*Dança escola*” comentou que a escolha do livro partiu de uma “*pesquisa pessoal*”. Houve professor que afirmou ter havido “*uma explicação de livros didáticos uma vez, mas [que] não houve retorno depois*”. Mas a maioria (9 - 64,2%) ou não adota ou não participou da escolha do livro didático - semelhante aos resultados da pesquisa de Kanashiro (2008), a respeito da utilização do livro didático de Geografia.

É importante esclarecer que o Governo Federal disponibiliza um documento oficial para orientar a escolha dos livros didáticos pelas escolas públicas brasileiras: o Guia do Programa Nacional do Livro Didático. O Guia Digital PNLD 2022⁹ informa que “Escolher os livros que serão utilizados nas escolas nos próximos anos é um símbolo da força e da autonomia que a escola possui” (GUIA DIGITAL PNLD2022, 2022, s.p.). E indica que o “processo de escolha deverá ser realizado a partir de uma reflexão coletiva, com base nas orientações constantes neste Guia. A seleção dos materiais deve ser estabelecida de forma democrática e autônoma. O registro da escolha é a consolidação de um processo autônomo, democrático, consciente e transparente”.

De acordo com esse documento, as redes de ensino devem decidir como a escolha dos livros será realizada: se cada escola irá receber o material registrado no

⁹ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_didatico/inicio Acesso em 14 de novembro de 2022.

sistema, se serão criados grupos de escolas que receberão o mesmo material, ou se a rede deseja adotar o mesmo material para todas as suas escolas (GUIA DIGITAL PNLD2022, 2022, s.p.). Observa-se ainda que, “mesmo no caso da criação de grupos de escolas ou de ação de material único para toda rede de ensino, os professores continuarão participando da escolha e o material a ser distribuído será o mais escolhido pelas escolas” (GUIA DIGITAL PNLD2022, 2022, s.p.).

De acordo com as informações dos colaboradores desta pesquisa não é possível afirmar como esse processo tem se dado na rede municipal de Juiz de Fora. Assim, esta questão também poderá ser elucidada a partir das entrevistas de aprofundamento.

Ainda que muitos não adotem, ou mesmo não conheçam os livros didáticos distribuídos pelo PNLD, alguns professores expressaram suas opiniões sobre as coleções. Há críticas em relação ao conteúdo, à falta de compatibilidade com a realidade dos alunos e com a carga horária destinada ao trabalho com arte:

São livros com excesso de conteúdo, poucas imagens, e não compatível para trabalhar duas aulas semanais.

Os livros precisam atender as especificidades da turma e, muitas vezes, não atingem isso, por isso prefiro guiar por meus livros.

Não atende o perfil dos alunos.

Esses comentários parecem refletir a primeira das três posturas possíveis identificadas por Oliveira (2009): a daquele professor que deseja seguir o livro sem nada acrescentar às informações nele presentes, colocando o aluno em contato direto com o livro didático e tornando este livro o principal responsável pelas aprendizagens dos alunos.

O excesso de conteúdo ressaltado por um dos professores parece ser o responsável pela falta de compatibilidade com a carga horária semanal da disciplina. Dessa forma, o professor passa a impressão de que seguiria o livro tal qual ele se apresenta, sem fazer adaptações, interpretações e seleções de acordo com o seu planejamento. O mesmo pode ser dito sobre o fato de os livros não atenderem as especificidades da turma: o professor parece se eximir da tarefa de realizar interpretações do conteúdo do livro, adaptações à realidade de seus alunos, ou complementações para dialogar com tais especificidades.

Dois professores demonstraram uma visão positiva em relação às coleções:

Apresenta e aborda todas as linguagens de forma ampla e bem distribuída, com boas referências textuais e artísticas de forma globalizada e contemporânea, com linguagem apropriada às diferentes faixas etárias.

Aqui pode-se observar que o fato de os livros didáticos abordarem todas as linguagens artísticas não incomoda o professor, que destaca a contemporaneidade dos textos e das obras artísticas e a adequação da linguagem às diferentes faixas etárias das turmas.

Este outro professor parece assumir a terceira postura identificada por Oliveira (2009): o que utiliza apenas algumas propostas dos livros didáticos dentro de seu planejamento, fazendo destes uma referência:

Entendo o livro didático como uma possível referência. Não o entendo como receita, mas compreendo que, através dele, o profissional pode ter um norte. Muitos dos conteúdos não abordam a realidade de muitas comunidades escolares. Sendo assim, necessitam de um cuidado maior dos profissionais que atuam ou irão atuar como professores de Arte.

É clara a postura contrária à do professor que segue os livros sem nada adicionar - a primeira daquelas identificadas por Oliveira (2009). Ao mesmo tempo, o professor indica a necessidade de que os conteúdos sejam interpretados pelo professor, como um cuidado que se deve ter para adaptá-los às diferentes realidades escolares. Os livros didáticos são assumidos como uma referência, como um orientador das práticas pedagógicas - caso o docente sinta essa necessidade. Por não ser uma “receita”, os livros podem colaborar com o planejamento do professor, sem a necessidade de serem seguidos da forma como se apresentam.

Essa mesma postura pode ser observada no comentário desse outro professor, quando este é convidado a responder se o livro didático adotado para o componente curricular Arte na escola em que trabalhava contribuía para seu planejamento e atuação:

Na experiência de anos anteriores na rede municipal, com o 6o e o 9o anos, [o livro didático] contribuía sim, pois conseguia usar os textos e principalmente as imagens para explorar os temas do currículo. Porém não usava todos os conteúdos do livro, e muita coisa tinha que ser adaptada à realidade local.

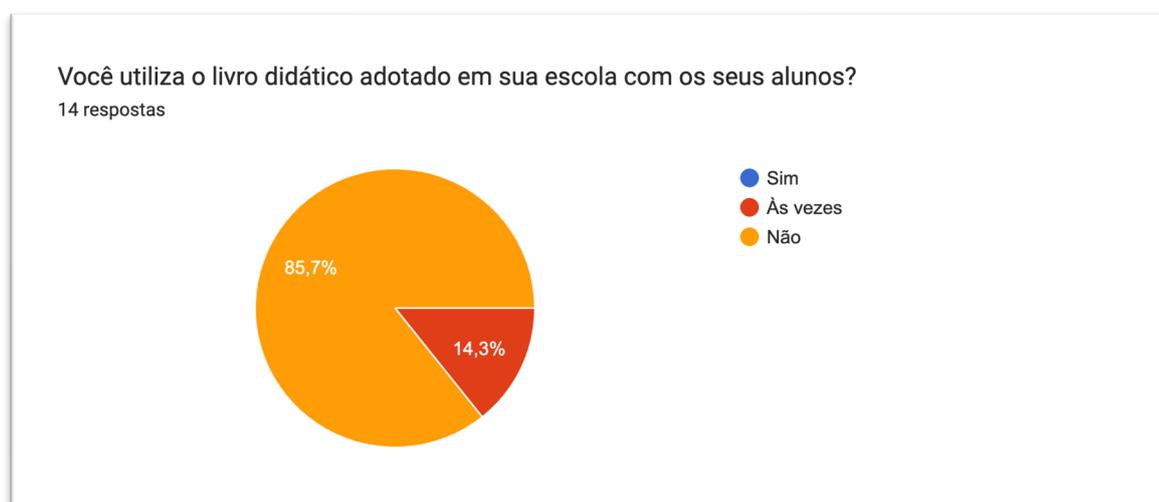
O professor evidencia o uso que faz do livro didático, assumindo-o como uma referência possível que precisa de adaptações para melhor dialogar com o perfil de seus estudantes. Além disso, o livro é utilizado como importante fonte de imagens para o

trabalho pedagógico, e em diálogo com o currículo da rede - a função referencial como compreendida por Choppin (2004).

Outro professor faz um comentário semelhante, afirmando que os livros contribuem para seu planejamento e atuação “*como uma possível possibilidade (sic)*”. Contudo, faz a ressalta de que “*existem coisas que são impossíveis de trabalhar*”.

O gráfico 1, abaixo, mostra que a ampla maioria dos colaboradores desta pesquisa não utiliza os livros didáticos distribuídos pelo PNLD com seus estudantes (12 - 85,7%), enquanto que apenas 2 (14,3%) indicou utilizá-los às vezes:

Gráfico 1 - Utilização do livro didático com os estudantes



Fonte: elaborado automaticamente pela plataforma *Google Forms*.

Dessa forma, as perguntas que buscavam perscrutar modos de utilização dos livros didáticos pelos professores confirmaram que a maioria (10 - 71,4%) dos respondentes não os utiliza: solicitando que os alunos leiam os textos dos capítulos, que façam os exercícios e atividades propostas, que acessem os links indicados no material ou que ouçam as músicas (ou vejam os vídeos) sugeridos.

Com relação aos demais, as formas de utilizar o livro didático com os estudantes varia. Um professor afirmou sempre orientar os alunos a ler os textos dos capítulos antes da aula, e outro sempre orienta a leitura durante a aula. Um professor disse que às vezes orienta a leitura antes da aula, ao passo que outro afirmou fazê-lo às vezes durante as aulas.

Três professores (21,4%) indicaram solicitar, às vezes, que os estudantes façam os exercícios e atividades presentes nos livros didáticos durante a aula; enquanto que apenas um sempre pede que os estudantes o façam depois de suas aulas. Com relação aos links, um professor sempre solicita que os estudantes os acessem antes da aula, outro às vezes o faz durante a aula, e dois (14,3%) às vezes solicitam que eles acessem depois da aula.

Por sua vez, um professor sempre solicita que seus alunos ouçam e/ou assistam às músicas e vídeos sugeridos nos livros didáticos antes da aula - como uma preparação, ao passo que dois (14,3%) às vezes os ouvem/assistem durante as aulas e um solicita que os estudantes os ouçam/assistam depois da aula.

Essas respostas confirmam a utilização do livro como uma referência apenas, como um material possível de ser consultado e de ser utilizado, a depender do planejamento do professor. É interessante destacar que 11 (78,6%) professores indicaram que os livros não são levados para casa pelos estudantes.

A ampla maioria dos professores (12 - 85,7%) afirmou que não utiliza o livro didático adotado na escola em que trabalham como material para preparar suas aulas, como pode se observar no gráfico 2, abaixo:

Gráfico 2 - Utilização do livro didático como material para a preparação de aulas



Fonte: elaborado automaticamente pela plataforma *Google Forms*.

Um dos dois professores que afirmaram o utilizar o livro comentou que o faz para complementar as aulas que planeja; o outro professor, por outro lado, se mostra mais próximo da segunda postura identificada por Oliveira (2009), interpretando o livro didático, complementando com outras informações:

Na preparação das minhas aulas, planejo tudo o que posso usar o livro e complemento com os temas e conteúdos que o currículo exige.

Esse mesmo professor indicou que segue a sequência de assuntos e atividades apresentada no livro didático adotado em sua escola. Por outro lado, 13 professores (92,9%) disseram não seguir essa sequência. Esse mesmo percentual (13 professores - 92,9%) indicou que não recebeu nenhuma orientação por parte da equipe diretiva e/ou pedagógica da Escola em relação às formas de utilização do livro. O professor que acenou positivamente para as orientações da escola, comentou que “*o professor tem a liberdade de trabalhar ou não com o livro didático*”.

No que se refere ao Manual do Professor presente no livro didático adotado nas escolas, 42,9% dos professores (6) afirmou já tê-lo lido. As opiniões são variadas, desde um professor que afirmou não achá-lo relevante, a outros que consideram algumas de suas orientações úteis para “*expandir os assuntos*” e para conhecer “*outras abordagens*”. Um professor referiu-se às orientações do Manual como “*claras e bem redigidas*”, mas criticou o fato de seguirem “*um sistema que enquadra a potência da Arte*”. De certa forma, os livros didáticos - especialmente o Manual do Professor neles contidos - pode estar contribuindo para a formação pedagógica continuada dos professores, função formativa delineada por Melo (2019).

Outros livros e materiais são utilizados por quase todos os colaboradores desta pesquisa: 13 professores (92,9%). Entre os livros citados nominalmente, figuram a “*Coleção História da Arte Brasileira para crianças*”, “*Vistas e Paisagens do Brasil*” e “*Sonhos e realidade - A primeira metade do século vinte*”, de Nereide S. Santa Rosa; “*Música na educação Infantil*”, de Teca Alencar de Brito; “*Hoje tem aula de música*” e “*Trilha da Música*”, de Cecília Cavalieri França.

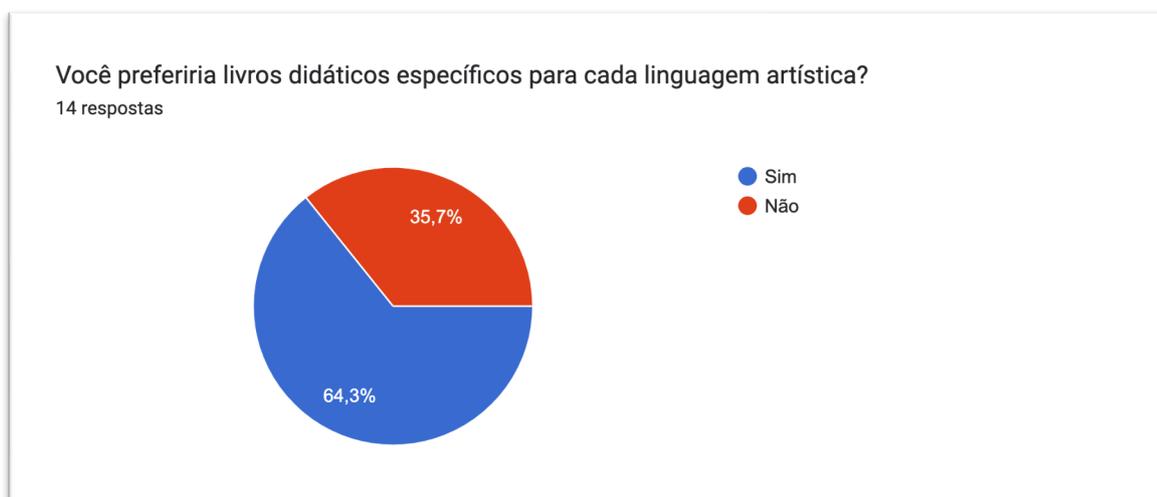
Um professor comentou:

Livros específicos de arte, diversos. Material de formação de museus e muito material elaborado por mim, inclusive adaptação de atividades dos livros.

Os professores utilizam, também, sites diversos, como o *YouTube* e blogs, além de filmes, entrevistas, espetáculos e até mesmo o currículo de Arte da rede municipal. Apenas um professor respondeu negativamente à pergunta, podendo-se inferir que utiliza apenas o livro didático adotado na escola como referência para seu planejamento. Contudo, a maior parte dos professores desta amostra parecem realmente utilizar esse livro apenas como mais um material para suas práticas pedagógicas.

Quando questionados se prefeririam livros didáticos específicos para cada linguagem artística, as opiniões estiveram divididas, como se pode observar no gráfico 3, abaixo:

Gráfico 3 - Opinião sobre a especificidade dos livros didáticos para cada linguagem artística



Fonte: elaborado automaticamente pela plataforma *Google Forms*.

Como se pode observar, pouco mais da metade prefere livros didáticos específicos para cada linguagem artística, enquanto que 5 (35,7%) parecem estar satisfeitos com o formato atual das coleções. A esse respeito, um professor comentou:

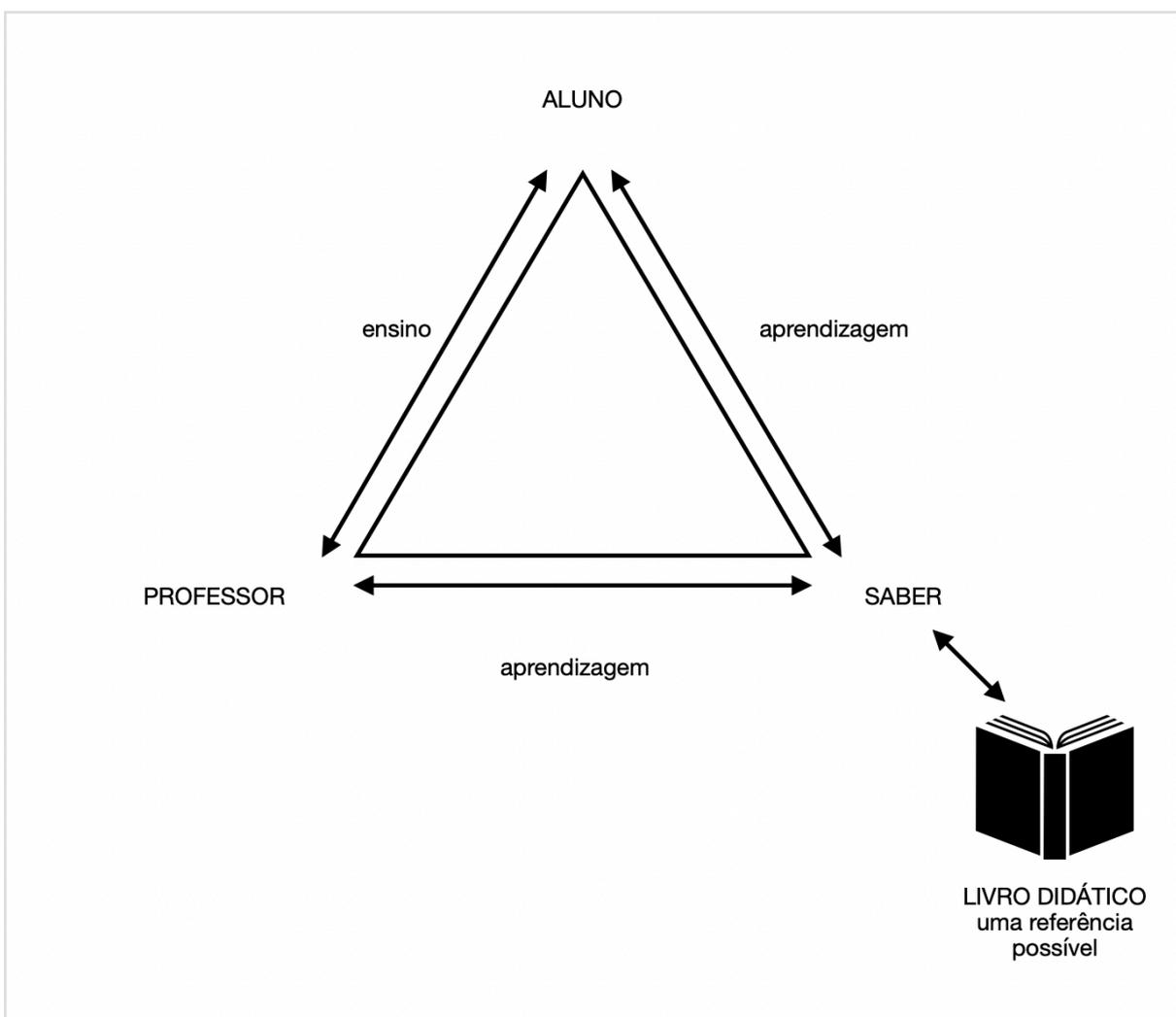
Eu acho positiva a experiência de várias linguagens artísticas no mesmo livro de arte, pois assim é possível expandir o campo das artes e fazer links entre as linguagens.

O que se pode observar das respostas ao questionário online é que o livro didático não parece ser adotado de fato como a principal referência para a prática

pedagógica dos professores. Nestes, prevalece a postura de utilizá-los como uma das várias referências para o planejamento e a realização das aulas de Arte nas escolas.

Retomando o triângulo didático proposto por Oliveira (2009, p. 34), de acordo com a amostra participante desta pesquisa, o livro didático sai do centro da figura e assume uma posição mais periférica, como uma das fontes do saber que será objeto do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Arte:

Figura 4 - Triângulo Didático - Reformulado



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Oliveira (2009, p. 34)

A opção por retirar o livro didático do centro da figura deve-se ao fato de que a ampla maioria dos estudantes não os leva para casa, além de que a maioria dos professores não o utiliza regularmente com seus estudantes, fazendo dos livros apenas uma referência possível do conhecimento a ser trabalhado nas aulas. Assim, uma posição mais periférica

no triângulo didático condiz mais com o lugar ocupado pelo livro didático nas práticas pedagógicas dos docentes que colaboraram com esta pesquisa via questionário online.

Os professores assumem uma postura mais autônoma diante dos livros didáticos. Logo, não se observa a dependência dos professores do livro didático como um dos meios que apresentam o currículo, como comenta Sacristán (2017). Segundo este autor, “os guias didáticos e os livros texto” seriam “os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores” (SACRISTÁN, 2017, p. 149).

Pelo que se observa na amostra investigada, os próprios professores têm atuado como autênticos intérpretes das prescrições curriculares, utilizando o livro didático como apenas um material dentre outros. O currículo que tem sido apresentado aos professores via livro didático mostra-se, nesta pesquisa, distante das realidades escolares dos professores que responderam ao questionário online. Ainda assim, de certa forma, os livros didáticos distribuídos pelo PNLD têm contribuído com as estratégias de ensino dos professores - ainda que não numa relação de forte dependência.

Sacristán (2017, p. 156) corrobora a crítica que muitos dos professores fizeram aos livros didáticos: de que estes não são pensados em função das necessidades de determinados grupos de alunos ou contextos culturais. Contudo, é importante ter em vista que são livros pensados para todo o continental território do Brasil, sendo impossível atender a todas as múltiplas e diversas realidades do país.

Os professores colaboradores desta pesquisa parecem, de certa forma, ter atingido a meta definida por Sacristán (2017, p. 159): que o professor crie seus próprios meios didáticos, apropriados à sua prática docente. As razões que levam a esta situação parecem ligar-se às características dos estudantes e da região onde os professores têm atuado, levando-os a criar seus próprios materiais em diálogo com diversos outros já constituídos para a prática pedagógica em Arte. Assim, os professores modelam o currículo de maneira compartilhada com vários materiais - sejam eles didáticos ou não.

Uma questão importante de ser discutida é o fato de o Referencial Curricular do município de Juiz de Fora respeitar a formação específica dos professores de Arte. Dessa forma, evita-se a dependência dos livros didáticos no que se refere aos conhecimentos das outras linguagens artísticas que os professores não dominem. Ferreira (2018, p. 69) indica a possibilidade dessa dependência acontecer no caso dos professores serem

obrigados a ministrar aulas sobre as demais linguagens artísticas que não estão no escopo de sua formação.

Essa relação com os livros didáticos distribuídos pelo PNLD aproxima-se dos resultados observados por Brisolla (2009): o livro didático é um aliado, mas que não determina as ações dos professores. É um recurso, entre outros que vem sendo transformado em diálogo com os estudantes e com as possibilidades da escola.

3.2 A ação pedagógica de duas professoras e sua relação com os livros didáticos

A entrevista de aprofundamento foi realizada com uma professora de Artes Visuais, aqui chamada pelo pseudônimo de Bianca, e uma professora de Música, aqui chamada de Marina, que atuam na mesma escola municipal na cidade de Juiz de Fora.

3.2.1 Identificação e formação das professoras

Bianca tem 39 anos, e atua nessa escola municipal há 11 anos. Sua atuação docente iniciou-se em 2004, quando ainda cursava a graduação – Bianca cursou o Bacharelado e a Licenciatura em Educação Artística simultaneamente na Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo se graduado primeiro no curso de Bacharelado, em 2005, e posteriormente na Licenciatura, em 2006. Bianca comenta as dificuldades enfrentadas no início da profissão, e como a experiência em outros contextos e as reflexões sobre suas práticas contribuíram para sua atuação posterior, já como professora efetiva:

Trabalho como professora desde 2004, que é quando eu recebi meu primeiro CAD, que é um certificado de autorização de docência. Eu não era nem formada! Eu estava no segundo período e comecei a dar aula no ensino médio, na rede estadual. Aí foi uma experiência estranha porque eu cheguei, eu estava no segundo período, querendo falar muito sobre arte contemporânea para meninos que não tiveram contato com nada. E aquilo foi se tornando um ambiente hostil, porque eu tentava falar uma língua, eles não queriam escutar, a escola não me escutava... eu não sabia o que era uma escola até então. (...) Eu fui levando essa escola estadual até 2007, assim... a trancos e barrancos... porque eu chorava para dar aula! Não gostava... mas queria dar aula, não sabia o porquê. E aí eu saí dessa escola formal e foi para uma escola informal trabalhar com oficinas, lá em BH, com formação e capacitação. Totalmente diferente! Aí eu comecei a estudar mais a minha prática... trabalhei com oficina de grafite, coisa que para mim era... aqui em Juiz de Fora não tinha... é uma coisa totalmente transgressora, né, e eu tinha preconceitos. Fui tendo que desconstruir tudo e quando cheguei em Juiz de Fora novamente, eu tinha outra cabeça. Aí fiz o concurso, entrei para uma escola. Aí eu vi o que é escola. (BIANCA, 2022, p. 8)

A fala de Bianca reflete muito a concepção da carreira docente como um

percurso de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e histórias de vida, e o contexto em que exerce a actividade docente (GONÇALVES, 2009, p. 24).

A experiência inicial gerou estranhamentos justamente pela falta de uma formação mais consistente como professora: percebe-se que Bianca não procurou dialogar com a realidade dos estudantes, e agiu como uma transmissora de conteúdos que julgava válidos. Como mostra Gonçalves (2009, p. 28), “a primeira fase da carreira caracteriza-se (...) por uma menor ‘preocupação’ com os alunos, congruentes, aliás, com as características desta etapa do seu percurso profissional, marcada por uma centração nas suas pessoas e/ou nos conteúdos”.

Sua experiência de vida, aliada à sua formação, foi possibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional que a permitiu tornar-se a docente que é hoje, com as propostas que traz para o ensino de Arte e para o uso do livro didático – como se poderá observar mais à frente. Bianca é Mestre (2015) e Doutora (2022) em Educação, o que demonstra uma formação continuada e uma inserção na pesquisa que serão fundamentais para seus posicionamentos como docente.

Em seus dezoito anos de atuação docente, Bianca afirma só não ter trabalhado com a Educação Infantil), informando já ter atuado com o Ensino Médio e EJA. Nesse período em que foi entrevistada, Bianca disse estar atuando com os anos iniciais do Ensino Fundamental, que afirma ser “*maravilhoso!*” (BIANCA, 2022, p. 10).

A professora de Música, Mariana, tem 43 anos, e atua em mais duas escolas além daquela em que trabalha com Bianca. É licenciada em Educação Física (2002) e em Música (2019), tendo se formado no curso técnico de Violão no Conservatório Estadual Haydee França Americano (2008). Mariana também iniciou sua carreira docente em 2004, mas na sua primeira área de formação, a Educação Física. Passou a atuar como professora de Música a partir de 2009, tendo permanecido nessa área até hoje. Mariana já trabalhou em escolas privadas da cidade de Juiz de Fora, mas afirma gostar mais de atuar na rede pública de ensino (MARIANA, 2022, p. 9). No período da entrevista, Mariana atuava na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).

Mariana relata que não teve experiências com aulas de Música enquanto estudante da Educação Básica: “(...) *eu nunca tive a experiência da educação musical escolar em nenhuma escola que eu estudei, mas tinha artes. Mas Artes voltada para fazer*

tapeçaria, umas coisas assim. Só artesanato” (MARIANA, 2022, p. 4). Ela buscou formação musical por conta própria, aos 12 anos, a partir do incentivo familiar:

... a maioria das pessoas que eu conheço, elas buscaram sozinhas, porque, assim... lá em casa tinha o incentivo porque meus pais vêm de uma família onde meu avô fazia teatro, minha avó cantava, todo mundo fazia alguma coisa artística. Tanto na família da minha mãe quanto na família do meu pai. Então estava ali... (MARIANA, 2022, p. 4-5).

Entretanto, a Música não era tida como possibilidade de caminho profissional, mas como um hobby ou formação complementar importante:

Mas nunca foi incentivado a ser profissional na área. Então, a minha irmã desenha demais... o meu pai trabalhou em um escritório de arquitetura e aprendeu tudo sozinho. Aí ele queria que os filhos aprendessem também, entendeu? Mas não para seguir carreira na música. Mas, por exemplo, na arquitetura, quando já é uma coisa que já tem uma visão de ser profissional, aí ele queria (MARIANA, 2022, p. 5).

Costa (2021) mostra como esta é uma realidade comum no Brasil. Para o autor, que pesquisou o cotidiano de músicos da cidade de Salvador, existe uma dificuldade de assimilação da condição laboral do fazer musical que distancia esse fazer da ideia de trabalho. Entre os seus entrevistados, foi comum ouvir que as pessoas sempre percebem a música como um *hobby*, muitas vezes “coisa de quem não tem o que fazer” (COSTA, 2021, p. 122). A desvalorização da música como campo profissional estaria ligada à “figura do músico maldito, aquele que não consegue transformar a sua produção artística em rendimentos financeiros ou reconhecimento simbólico [que] ronda o imaginário popular” (COSTA, 2021, p. 117).

Bianca, por sua vez, também relata a influência da família em sua formação artística: tanto ao matriculá-la, junto com suas irmãs, em atividades artísticas complementares à escola – que ela afirma ter se dado por “*pressão da sociedade*” em relação à formação das filhas mulheres (BIANCA, 2022, p. 5); quanto pelas visitas frequentes a museus – experiência que foi mais decisiva em sua escolha profissional:

Olha só, eu ia muito no museu Mariano Procópio, eu ficava impactada com Tiradentes esquartejado¹⁰, aquilo pra mim era demais, só que assim, na minha família, todas as irmãs tiveram uma veia artística. Minha irmã mais nova é formada em teatro, a minha irmã mais velha, ela participava de corais e fazia dança flamenca, então assim, cada uma foi para um lado artístico. Mas eu fiquei na indecisão foi justamente pra “o que você vai fazer para o

¹⁰ “Tiradentes esquartejado”, originalmente chamado “Tiradentes Supliciado”, é um óleo sobre tela de 1893 do pintor brasileiro Pedro Américo de Figueiredo e Melo que é uma das grandes atrações do Museu Mariano Procópio, na cidade de Juiz de Fora. A obra tem grandes dimensões (270cm x 165cm), geralmente causando grande impacto nos visitantes do museu.

vestibular?”, eu adorava desenhar, desde sempre, mesmo eu tendo aula de piano falei assim “Ah eu gosto de desenhar também”, entrei no curso de desenho e aí eu escolhi artes, mas o pessoal falava assim, “Ah porque você não faz arquitetura?”, também gostava, mas falei assim, eu queria saber o que era esse universo das artes, que eu não tive formação. Sempre que eu ia ao museu, era aquela coisa de olhar e... era um pouco opressivo né porque era um lugar totalmente distante do nosso dia a dia, aí eu falei assim “não, tenho que saber mais sobre isso” e foi, aí eu decidi e pronto (BIANCA, 2022, p. 4).

Na fala de Bianca pode-se perceber, também, o incentivo a uma profissão mais tradicional, ligada de certa forma ao campo da Arte. Mas foi justamente a falta de formação em Arte que a instigou a aprofundar seus estudos no Ensino Superior. Bianca conta que, durante sua passagem pela Educação Básica, teve experiência com Arte apenas no quinto ano:

Foi quando eu ganhei uma pasta de materiais didáticos, que eu tenho o livro até hoje. Essa que foi minha experiência, de lembrança de sala de aula e lá na escola tinha um ateliê que parecia um clássico... assim... um mesão de madeira, com aquelas banquetas, aquela pia toda pintada. Essa foi a única experiência que eu tive, que eu me lembro (BIANCA, 2022, p. 3).

É curioso perceber como o material didático marcou essa experiência, assim como o espaço. Bianca cursou a Educação Básica na rede privada, em Juiz de Fora. No que se refere à Música, ela se recorda de atividades de “*musicalização na educação infantil*” e das “*cantatas promovidas pela [professora de] língua inglesa*” (BIANCA, 2022, p. 3). Segundo ela, “*quem quisesse fazer parte do coral tinha que cantar [em] inglês. É isso, essa é a minha lembrança de música*” (BIANCA, 2022, p. 4).

Da mesma forma que Mariana, Bianca também buscou formação musical fora da escola, tendo estudado piano e coral por quatro anos. Todavia, ela afirma que desistiu da música: “*Abandonei tudo, não tinha nada a ver comigo, não dei conta*” (BIANCA, 2022, p. 4). Esse abandono, como ela explica, ligou-se a experiências ruins em apresentações: “*Mas eu tive trauma com a música por causa disso, eu fui fazer o recital e era aberto em um piano de cauda e eu falei assim: ‘eu não vou dar conta’... Não dei e aí ouvi lá na plateia: ‘Ah, coitada!’ Aquilo pra mim foi demais*” (BIANCA, 2022, p. 5).

O fato de Bianca ter uma formação musical é bastante relevante para os objetivos deste estudo, pois poderia influenciar na sua atuação como professora de Arte e, conseqüentemente, no uso do livro didático de Arte – especialmente no que se refere aos trechos que abordam a linguagem musical. Contudo, esse trauma narrado influenciou mais a sua atuação do que a formação musical. Ao ser questionada se ela trabalhava as outras linguagens artísticas, para além das Artes Visuais que constituem sua formação

específica na Licenciatura, ela respondeu que “*Música eu não me atrevo, porque eu acho que fiquei traumatizada e aí eu tenho uma insegurança*” (BIANCA, 2022, p. 25).

Essa questão nos faz refletir sobre a importância do cuidado que o professor precisa ter ao ensinar música, seja na escola de Educação Básica ou em outros contextos: as experiências acabam por marcar a vida das pessoas, influenciando em suas relações com essa linguagem artística.

3.2.2 Sobre o ensino de Arte na rede municipal de Juiz de Fora

As professoras, em suas falas, também contribuíram na compreensão de como se dá o ensino de Arte na rede municipal de Juiz de Fora – MG. Essa compreensão é importante para contextualizar o uso dos livros didáticos de Arte na rede. Elas confirmam o que está anunciado na proposta curricular do município: os professores de Arte têm sua formação específica respeitada, não sendo levados a uma atuação polivalente.

Essa questão exerce influência direta em relação ao uso do livro didático: ao trabalhar especificamente com a linguagem artística de sua formação, o livro didático acaba não exercendo um papel totalmente direcionador das práticas, uma vez que trabalha com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O uso que as entrevistadas fazem do livro didático será melhor detalhado à frente.

A escola em que as duas professoras atuam conjuntamente é uma escola de tempo integral, o que, segundo Bianca explicaria o fato de o componente curricular Arte materializar-se em disciplinas específicas das linguagens artísticas:

Agora, nesse próximo ano, vai ter em todos os anos. (...) Na nossa escola tem [além de artes visuais] dança, música e teatro, desde o segundo período até o quinto ano. (...) Na escola de tempo integral. É por isso. Essa é a chave, todo mundo fala. Você não pode se esquecer de falar em tempo integral porque, se não fosse, não teria. Não ia caber e eu ia ter no máximo cinquenta minutos em cada turma. Lá eu tenho cinco horas em cada turma por semana. Só as Artes Visuais (BIANCA, 2022, p. 10).

O fato de a escola funcionar em tempo integral permite que as crianças tenham cinco horas semanais de aula de Artes Visuais, além de quatro horas semanais de aulas de Música:

A música tem 4. (...) Por exemplo, na segunda e quinta, eu dou quatro horas direto na mesma turma. Mas temos que lembrar que tem a rotina, então eu tenho que quebrar. Então, por exemplo, eu tenho o recreio: tem um tempo que

eu dou alguma coisa, aí depois do recreio eu dou outra atividade. Aí vem a outra parte da rotina e acabou a aula (MARIANA, 2022, p. 11)

Entretanto, como mostra Mariana, há toda uma rotina que permeia essa carga horária, e que acaba influenciando no trabalho que é realizado. O tempo foi uma questão importante levantada por Espíndola (2003) em sua pesquisa como fator que restringiria as possibilidades de diversificação das atividades para além do livro didático.

Outra questão própria dessa escola que favorece a atuação das professoras é o número de estudantes por sala:

[Eu] vou de carteira em carteira, porque eu trabalho com o máximo de 20 alunos por sala, isso é diferencial, porque no Estado eu trabalhava com 40 alunos em sala de aula. Como que eu dou uma aula prática de 50 minutos para 40 pessoas? (BIANCA, 2022, p. 20)

Todavia, um espaço apropriado para o desenvolvimento das aulas foi algo ressaltado pelas professoras: *“E a gente é taxada de bagunceira, que atrapalha a aula do outro sempre por conta disso [da ausência de um espaço específico]. A gente começa um processo, não dá conta de terminar e ainda tem que catar, porque não tem lugar de reserva, não tem lugar para deixar as coisas”* (BIANCA, 2022, p. 20). Mariana faz uma comparação com outra escola da rede municipal que conseguiu um espaço físico que ainda não é apropriado, mas é muito melhor para uma escola de tempo integral: *“Lá eu teria uma sala para mim, se eu quisesse”* (MARIANA, 2022, p. 29).

A escassez de outros recursos para as aulas de música foi ilustrada por Mariana com uma situação vivida em uma entrevista de emprego para uma escola da rede privada da cidade: *“Em uma entrevista de emprego, várias perguntas para mim, e eu questioneei: “O que vocês têm de...” E eles já responderam: “Não temos nada, você tem que trazer tudo. A gente tem lá um equipamento de som, se você precisar usar...”* (MARIANA, 2022, p. 31).

Se na Música a questão do espaço é geralmente relacionada às questões acústicas e à escassez dos recursos, em Artes Visuais a professora Bianca aponta a necessidade de um cuidado com a cultura visual da escola, e de espaços apropriados para a exposição dos trabalhos dos estudantes – não como ornamentação de festas, mas como espaços de arte:

Mas o que que eu brigo na escola, a escola não tem cuidado visual. A escola não tem espaço para exposição. Porque parede não é lugar de exposição,

parede é um lugar de circulação. Eu sempre briguei lá na escola municipal. (...) Isso eu aprendi lá [na escola da rede federal]: existe o espaço da galeria, que é um espaço de respiração da arte. (BIANCA, 2022, p. 22)

A luta por espaço é também uma luta por valorização da Arte no ambiente escolar. Nesse contexto, contribui para a falta de legitimidade a ausência de uma orientação mais contundente a respeito deste componente curricular. Como foi possível perceber pelos questionários, as escolas possuem bastante autonomia no que se refere à materialização do componente curricular arte – o que é assegurado por lei. De acordo com as professoras, essa organização da Arte com todas as linguagens artísticas asseguradas não ocorre em toda a rede municipal, havendo até mesmo escolas que não contavam com professores de Arte.

O setor responsável, SPAC, estaria estudando uma possibilidade de redistribuir os professores de forma que todas as escolas pudessem oferecer ao menos uma linguagem artística. Mas o entendimento em relação à forma em que isso ocorrerá – se por projeto ou se como disciplinas no currículo – não é claro. O próprio edital de concurso realizado em 2022 pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora oferecia vagas para Arte, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Poder-se-ia especular que a vaga para “Arte” seria destinada a professores que atuavam na disciplina Arte, e as demais, para professores que atuavam nos projetos que acontecem nas escolas. Contudo, as entrevistadas relataram que não há essa delimitação e não souberam explicar o porquê dessa vaga específica para “Arte”.

Nesse sentido, Bianca declarou sentir certa desarticulação no âmbito da rede municipal. Ela afirma que *“o componente curricular Arte é bastante discutido nos primeiros meses do ano com as colegas que chegam, os novatos, mas depois se perde”* (BIANCA, 2022, p. 23). Ela aponta que a razão disso seria justamente a falta de integração, de conexão entre os professores.

Essa falta de integração refletiria, inclusive, nas tentativas de ações interdisciplinares, tanto dentro do componente curricular Arte, como entre outros componentes também. Bianca (2022, p. 28) relata que a SPAC organiza um Grupo de Estudos (GE) com os professores de Arte e que ela fez várias tentativas de proposição de ações interdisciplinares, de parcerias, de mudanças. Mas, segundo ela, não há envolvimento e pouco acontece. Nesse sentido, mesmo que na escola onde atuam haja professores de todas as linguagens artísticas, o que favoreceria em tese a utilização do

livro didático da forma como ele está estruturado, o diálogo entre os professores não é frequente.

Bianca consegue, apesar de tudo, realizar algumas parcerias, especialmente com professoras da área de Teatro. Sobre parcerias com professores de outras áreas de conhecimento, ela diz: “*a integração como um todo... vai sonhando! Não tem nem lá na secretaria!*” (BIANCA, 2022, p. 28).

O curioso é que, na escola de tempo integral, há um trabalho que poderia contribuir para os diálogos interdisciplinares, mas a falta de integração, de conexão entre os professores mostra-se como um importante obstáculo:

Todo início do ano, a gente trabalha com os temas geradores, que são temas que vão circular por todas as disciplinas. Mas aí eu tento falar assim: “Olha, gente... Eu vou trabalhar com esse artista que fala sobre isso, isso e isso... Eu estou pensando em fazer uma conexão tal”. Todo ano na primeira reunião pedagógica eu já trago tudo que eu estou com vontade, e ninguém fala nada (BIANCA, 2022, p. 24).

O diálogo interdisciplinar não parte de questões artísticas, como se pode observar. E, muitas vezes, uma falta de compreensão do que seja esse diálogo tenta um assujeitamento da Arte ao que será discutido nas outras áreas:

Aí tem todo um discurso... e já vem para uma questão da literatura, e não da questão da própria arte. Vem assim: “esse ano nós estamos falando sobre a cultura dos povos originários, aí tem lá a literatura tal, tal, tal. Quem são os artistas que representaram tal?” É isso. Não é para falar de uma produção artística indígena contemporânea, que vai estimular um outro questionamento sobre a própria construção da nossa história... (BIANCA, 2022, p. 7)

A desvalorização da Arte na escola dificulta a implementação de propostas que buscam estabelecer um diálogo:

Eu falo assim, em questão de espaço... Quantas vezes a gente tem que falar em reuniões pedagógicas, sobre o mesmo assunto, há vários anos, para poder mudar alguma coisa? “Ah, não temos tempo”, “Ah, temos que cumprir com as obrigações da secretaria”, “Ah, a gente não tem tempo para pensar nisso” ... Mas quando que vai ter esse tempo? Porque todo ano é a mesma coisa, as mesmas exigências. É isso que eu fico incomodada, eu nunca passei por uma gestão, pra entender... (BIANCA, 2022, p. 23).

Bianca narra uma experiência anterior em outra escola da rede federal que a preparou para as negociações com os demais professores na luta por um espaço mais valorizado para a Arte na escola:

BIANCA: Quando eu cheguei [nesse colégio] para trabalhar lá como professora substituta, [uma professora] falou assim “Bianca você abre o seu

olho, que tem professora aqui que adora chamar as Artes para trabalhar, mas de uma maneira bem...”.

PAULA: Pra você poder dar aula pra ela.

BIANCA: É. Não deu nem o primeiro mês e me ligaram: “Olha, eu estou trabalhando com o conteúdo tal, os meninos estão realizando um trabalho artístico, aí eu gostaria de saber se eles não podem finalizar na sua aula?” Aí eu falei assim: “Não pode não, e eu vou te falar o porquê que não pode: porque eu tenho esse conteúdo, eu tenho que dar isso, isso e isso”, é o primeiro corte. Igual eu falo lá na própria escola: “Ah professora, vamos pensar em alguma coisa para desenvolver um painel tal, tal, tal...” Eu falei assim: “Eu não sei lidar nada com decoração, tá... sei nada de festa, não sei nada. Agora, você quer pensar junto o que que é a nossa cultura visual da nossa escola? Aí eu vou pensar junto com você. Que habilidade você tem? Eu não tenho nenhuma”, “Ah... mas você faz Artes...” E eu falei: “Eu não sou especialista em desenho... não desenho qualquer coisa não. Depende”.

PAULA: Você não quer fazer um “cartazinho” para a gente colar aqui?

BIANCA: Nunca me pediram. Sabe porquê nunca pediram? Porque na primeira vez que me pediram, eu entreguei uma coisa qualquer. “Ah... mas não era isso que eu estava pensando...” E eu falei: “Então faz do jeito que você está pensando”. Agora quando veem os trabalhos dos meus alunos, aí vem “Nossa, que legal!”. Meus alunos que fizeram, não fui eu não. Agora, eu sei lidar com o que é uma produção artística, onde eu posso chegar com esse aluno na produção... (2022, p. 21 – 22).

Toda essa questão é importante para se pensar em livros didáticos cujos editais têm buscado promover o diálogo entre os componentes curriculares e, no caso da Arte, entre as linguagens desse componente. Se isso não acontece em projetos que são propostas pelos próprios professores, quiçá acontecerão a partir dos livros.

3.2.3 A concepção das professoras em relação ao ensino de Arte

O estudo de Torres (2005), como comentado anteriormente, revelou que o uso dos materiais didáticos pelos professores de música é fundamentado por suas concepções. Dessa forma, compreender como as professoras entrevistadas compreendem o ensino de Arte será importante na análise da relação delas com os livros didáticos.

A primeira reflexão que Bianca faz relacionada às suas concepções em relação ao ensino de Arte é o reconhecimento da primazia das Artes Visuais – como foi observado nas várias análises dos livros didáticos já realizadas na literatura (PEREIRA, 2016, 2017; SANTOS; PEREIRA, 2017; FERREIRA, 2018; NEVES, 2019):

Isso, de certa maneira, sempre foi um privilégio para a gente. Desde as mudanças de 1996 para cá, a Arte se consolidou como um conteúdo, como uma disciplina. E, nessas artes, as artes plásticas estão em primeiro lugar – como uma manufatura. E ela foi utilizada para várias outras coisas na escola. Então a gente foi ganhando mais espaço. (BIANCA, 2022, p. 8)

Todavia, Bianca ressalta uma visão equivocada em relação às Artes Visuais que precisa ser superada: a concepção dessa linguagem como uma manufatura, como artesanato – como Mariana relatou caracterizar-se as aulas de Artes durante seu percurso como estudante na Educação Básica.

Ao longo de sua atuação como docente, Bianca foi construindo estratégias para provocar mudanças, procurando alterar a visão dos colegas sobre seu trabalho e, assim, valorizar o componente curricular Arte ao mesmo tempo em que lutava para ganhar espaço na escola. A professora afirma a necessidade de se adotar uma postura política, provocando as mudanças a partir de diálogos com o que já está posto:

Quando eu comecei a dar aula [nessa escola em que atualmente atuo] e vi que [o trabalho com] as artes visuais era mais arte artesanato, aí eu comecei a provocar. Mas eu não podia já negar uma coisa, eu era contratada. Eu sempre falo assim, quando alguém vai perguntar, a gente tem que ter uma postura política, ver o território, conquistar espaço e depois ver essa negociação. Quando eu já tinha carta na manga para negociar, eu comecei a não abrir mão de algumas coisas “não, isso eu não vou fazer mais” e aí eu já deixava. “Olha, se não me arrumarem um espaço adequado com uma pia, com um espaço de reserva dos meus trabalhos, eu vou querer ficar na sala de aula tantas horas e eu não quero as minhas aulas divididas mais, vai ter que ser tudo inteira, se não eu não consigo trabalhar, se não eu vou começar com cópia”, aí essas são as minhas ameaças (BIANCA, 2022, p. 30).

A fala da professora evidencia, também, a fragilidade dos professores que são contratados nas disputas no interior da escola. No caso da Arte, como indicado anteriormente, o número de professores efetivos (65) é da ordem de 28,6% do total (227). Nesse cenário, somando-se a desvalorização do componente que já integra o senso comum, a Arte não dispõe de muitas forças nas disputas no âmbito da rede municipal.

As entrevistadas compartilharam suas concepções a partir de um momento em que a discussão se direcionou às possíveis influências da Base Nacional Comum Curricular na prática docente delas. Bianca e Mariana concordaram que não há nenhuma cobrança explícita da Secretaria ou da equipe diretiva da escola nesse sentido. Ambas afirmaram que procuram realizar um trabalho bastante abrangente que as pessoas percebem que vai muito além do que está estabelecido na BNCC.

Pensando no processo de construção da BNCC, as professoras foram provocadas com a pergunta: “O que vocês acham que todo brasileiro, toda brasileira tem o direito de saber em Artes Visuais e Música?” As respostas a essa questão contribuíram para elucidar a concepção de ensino das professoras.

Elas foram unânimes ao assumir ser muito difícil pensar em algo dessa natureza diante das dimensões continentais do país. Ainda assim, chegaram a um ponto fundamental: o direito a experimentar:

Direito a experimentar. A primeira coisa. Para mim sabedoria é não saber, mas experimentar. Porque eu posso trazer um monte de coisa para esses alunos, mas o modo como ele experimentou, eu nunca vou saber... e é isso que vai dar uma transformação para essa pessoa (BIANCA, 2022, p. 37).

Mariana corroborou, afirmando que “É isso aí mesmo, cada uma vai ser de um jeito, vai querer alguma coisa, vai querer experimentar totalmente diferente, como que você coloca isso num papel?” (MARIANA, 2022, p. 37).

As professoras destacam a relevância da experiência como algo que toca, que atravessa os estudantes, da forma como Larossa (2002, p. 24-5) também a entende: como algo que forma e transforma: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”.

Bianca complementou, dizendo:

Primeira coisa é ter uma vida digna, né... Porque... como se experimenta com fome, com dor de cabeça, sem teto? Isso é uma crítica também... Assim... A gente está discutindo um projeto de vida baseado no fato de que todos aqui têm o mesmo lugar. E não temos. Então, assim, é por isso que eu coloco, experimentar. Experimentar o excesso, experimentar a falta, experimentar tudo. Em todos os campos científicos, não só o das artes visuais (BIANCA, 2022, p. 37).

Ao ressaltar a importância de uma vida digna e da inseparabilidade entre a Arte e a vida, Bianca se mostra em acordo com as reflexões de Bowman (2018, p. 169) com relação à Música: “A noção de uma fronteira entre a música e a vida, entre a música e o mundo, é terrivelmente enganosa, que seriamente distorce e compromete nossa compreensão sobre a música e seu significado¹¹”.

Esse relacionamento entre a escola e a vida é explorado por Mariana quando esta afirma: “Mas eu acho assim, por exemplo, ele tem o contexto dele, só que eu acho que ele tem que ir além desse contexto. Eu acho que isso que ele merece conhecer é isso, além do contexto dele. De experimentar outros contextos fora...” (MARIANA, 2022, p. 37).

¹¹ The notion of a boundary between music and life, between music and the world, is a terribly misleading one, one that seriously distorts and compromises our understandings of music and its significance.

Logo, Mariana parece concordar com a concepção de escola proposta por Michael Young (2007): como um lugar onde as coisas do cotidiano tornam-se objetos de pensamento. Dessa forma, afirma que “Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem” (YOUNG, 2011, p. 614). Para esse autor, o contexto dos estudantes deve ser tomado como objeto de conhecimento, de reflexão, e o currículo não pode se restringir ao que eles já sabem. Desta forma, o que se faz na escola não é apenas algo que simplesmente se passa, que acontece ou que toca (LAROSSA, 2002, p. 21), mas algo que se torna provocador ao ponto de transformar, aprofundando, a forma com que os estudantes já conhecem e já sabem.

Por outro lado, esses conhecimentos cotidianos dos estudantes são importantes recursos pedagógicos dos professores que dele se utilizam para ajudar os alunos “a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância” (YOUNG, 2011, 614). Estratégia essa que foi amplamente comentada pelas professoras:

Hoje a gente tem acesso a muita coisa, mas como filtrar isso e trazer para o campo da experimentação? Isso que é difícil. Eu vou fazer leitura de obra. Tem tanta coisa! Eu vou priorizar quem? E aí eu prefiro cavucar a história dos meninos, deles, a experimentação deles, para depois remeter a um processo histórico. Porque para a educação de tempos iniciais, isso não vai marcar tanto para eles. A obra de fulano de tal, todo mundo sabe... uma Monalisa, um Van Gogh... Mas, por que é que isso é trazido? Está sendo trazido desde a infância pela cultura visual, cultura da televisão, das manchetes. Aí fica num lugar comum. Mas você trazer artistas importantes, nomes que foram deixados de lado e começar a introjetar uma história neles, é só quando a história é muito próxima a eles! Aí que eu percebo que faz a diferença e que toca um pouco (BIANCA, 2022, p. 6).

O que Bianca está se perguntando é sobre como colaborar para transformar o que se passa em experiências transformadoras para seus estudantes. Bianca procura construir estratégias para que eles sejam atravessados por sua própria história, essa “história” que é “próxima a eles” e que, por ser deles, fará “a diferença” e poderá tocá-los pelo menos “um pouco”.

Isso é o que Mariana também quis dizer com “eles merecem ir além do seu contexto”: os seus estudantes têm o direito de transformar os seus contextos em experiências transformadoras, e de conhecer outros contextos, e pensá-los, e dialogar com eles. Como afirma Bondía (2002, p. 20): “E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Bianca afirma, portanto, que ensinar Arte não é algo que se limita a saber conteúdos, mas é sobre a construção do sujeito:

Então não é uma questão de conteúdo de uma prática... Vou ali e provar que eu sei... É uma questão de construção do sujeito, e isso é fundamental. Como que você constrói o sujeito em todos os sentidos, aí todas as artes estão nesse lugar. Você vai cortar toda a emoção do aluno porque ele tem que saber tal coisa? Você vai tirar todas as emoções dele, até em outros conteúdos, como uma geopolítica? você vai tirar toda a emoção de saber que a copa tá sendo realizada no Qatar? A questão é essa, o que interessa para a escola? É o sujeito conteudista que sabe ser aprovado ou é o sujeito que sabe lidar com todas as variedades da sociedade, com toda a variação de situação e é isso que a Arte vem trazer. É o sujeito que vai se comportar em todos esses movimentos (BIANCA, 2022, p. 34).

Nessa perspectiva, a professora caminha para o entendimento da aula de Arte como um acontecimento:

Tem essa coisa, tem essa coisa que está ali fluida dos currículos... mas tem uma borboleta que entra em sala de aula e muvuca todos aqueles alunos e que não interessa mais o seu conteúdo, não interessa mais o seu plano. Aí esse é o estudo que eu tenho. É a aula em acontecimento, o que a gente produz enquanto afetividade, ciência e filosofia em um acontecimento? Minha sala de aula é isso, eu tenho uma preparação, eu tenho conteúdo que está amparando ali, mas nada foge ao acontecimento, o que está sendo dado naquele exato momento e ali eu vou extraindo coisas. Se é uma produção que vai dar ou não algum sentido para aquele aluno, vai dizer depois. A aula não termina em uma sala de aula em 40 minutos, aula é um processo (BIANCA, 2022, p. 37).

A concepção de ensino de Bianca não se limita a conhecer “o que se soube até agora, porque se fosse assim, todo mundo aprendia uma caixa e estava tudo ok” (BIANCA, 2022, p. 37). Mais do que isso, “é o quanto se absorve daquilo dentro daquele contexto social histórico temporal, como que o tempo é rasgado e, aí sim, como você traz isso para o corpo já é outra coisa” (BIANCA, 2022, p. 37).

Ao agir dessa maneira, Mariana confessa sentir medo, às vezes, de não estar cumprindo com os conteúdos que deveriam ser trabalhados: “Tanto que tem hora que você sai um pouquinho, que eu falo assim: ‘será que eu não estou saindo’, sabe? Tem hora que eu acho que eu estou meio doida, não estou seguindo uma linha, sabe? Tem hora que eu começo a achar que eu estou assim...” (MARIANA, 2022, p. 25).

Ao pensar na aula como acontecimento, Barbosa (2010, p. 393) a entende “não em uma trajetória reta e sim espiralada”. Para a autora, “a construção dos processos de aprendizagem e de conhecimentos se funda sobre um solo frágil”, e essa “fragilidade se instala porque os planejamentos, os direcionamentos são feitos, porém, na realização efetiva, o novo é sempre a possibilidade que pode ganhar materialidade na própria

dinâmica da aula”. De acordo com Barbosa (2010, p. 393), “os pequenos acontecimentos atravessam e transformam a aula em um evento com garantias sobre como começar, mas não de como terminar” – como a borboleta citada por Bianca que “*movuca todos aqueles alunos*” fazendo com que aquilo que foi planejado já “*não interesse mais*”, pois perdeu o sentido.

Barbosa (2010) compara essa instabilidade da aula entendida como um acontecimento com aquela que ocorre em uma partida de futebol. E, para ela, é essa instabilidade que pode “garantir a vitória na partida”:

Nesta, o técnico faz planejamentos, define as posições dos jogadores como se o jogo apresentasse, na sua realização, certa estabilidade. No entanto, no momento em que os times entram em campo, o jogo torna-se um sistema aberto onde a evolução e a irreversibilidade dos acontecimentos exigem o (re)planejamento no instante mesmo em que acontecem as ações. Os jogadores, de nenhum dos lados, agem sempre conforme o esperado e planejado. Por outro lado, a instabilidade é o que pode garantir a vitória na partida. O professor ocupa posição semelhante à do técnico: planeja e organiza a aula com antecedência, porém precisa estar ciente de que, no momento em que seus interlocutores entram em ação, ocorrem mudanças que transformam a aula em um sistema aberto no que tange à realização efetiva. Ou seja, abre-se para as incertezas, indeterminações e, em certo sentido, para o acaso. Isso tanto no que se refere aos processos interacionais entre sujeitos quanto destes com os objetos de conhecimento. O modo como cada aluno passa a se relacionar com cada disciplina é um atestado dessa instabilidade. (BARBOSA, 2010, p. 393-4)

Para que a aula como acontecimento contribua para transformar não apenas os estudantes, mas também para “a conquista da escola que queremos” (FREIRAS, TENO, BARBOZA, 2016, p. 47), há que se refletir sobre o perfil profissional do professor, que “precisa conscientizar-se de seu papel, sua importância, imbuído de criticidade, criatividade e responsabilidade” (FREIRAS, TENO, BARBOZA, 2016, p. 50).

É esse perfil de professor que as entrevistadas demonstram ser, a partir de suas concepções de ensino de arte: aquele que trabalha “invertendo a flecha” da herança cultural,

propondo que ao invés desses conhecimentos constituírem os professores e os alunos como se esses estivessem sempre vazios e os conhecimentos sempre à disposição para preenchê-los, estes sejam buscados para a produção do conhecimento, num movimento de encontro e de novas relações entre saberes empíricos e saberes científicos, em processos contínuos de pesquisa, investigação, questionamentos, enfim, de viver e de aprender (FREIRAS, TENO, BARBOZA, 2016, p. 51).

É assim que Bianca se propõe não “a introjetar uma história” em seus estudantes, mas “cavucar” a história deles, “a experimentação deles, para depois remeter a um processo histórico”.

Nessa direção, as professoras ressaltaram bastante a tensão entre processo e produto em Arte e no ensino de Arte. Mariana levantou essa questão referindo-se a uma experiência na rede privada:

Nas escolas particulares em que trabalhei, o interesse era sempre somente no produto. “Eu quero que você toque essa música!” Assim... já chega até, às vezes, com a música para as festas... Então eu tenho que apresentar uma cantata no final de ano... mas o processo... não vejo interesse. (MARIANA, 2022, p. 7).

É comum que o interesse na Música, e nas Artes em geral, seja para a ornamentação das festas. Aquilo que Silva (2017) denominou como “currículo festivo” e que Casagrande (2019) percebeu em seu estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de Brasília – DF:

É nesse cenário esporádico, relacionado a comemorações que (...) envolvem também as festas juninas, feiras culturais, dia das mães e dos pais, cantatas de natal, etc., que a música é enfim requisitada como Arte, passando a compor um “currículo festivo” previsto e programado para a escola. Da mesma forma que as temáticas são abordadas superficialmente, a utilidade da música para esses fins também é superficial, desprovida de significados e conceitos, contextualizada apenas pela data a que se refere. Terminado o evento, o silêncio retorna à sala de aula, os temas e as músicas que os acompanham são engavetados para o próximo ano e o programa ‘principal’ é retomado (CASAGRANDE, 2019, p. 146).

Também Mariana, mesmo ciente de sua fragilidade como professora contratada, mas, por outro lado, tendo trabalhado por cinco anos consecutivos na escola, pôde negociar: a turma participou da festa, mas mostrando o processo que vinha sendo construído durante as aulas:

Esse ano, eu acho que foi o ano mais assim: não ensaio! Vão ser os processos em sala de aula e o produto final vão ser os processos pelos quais eles passaram. Eu não vou ficar ensaiando, entende? E aconteceu isso, realmente esse ano eu não tive nenhum problema. (MARIANA, 2022, p. 23)

A professora reforça a importância do processo, ao mesmo tempo em que se mostra aberta à cooperar, desde que isso não atrapalhe o andamento dos processos que estão sendo levados a cabo:

São os processos que acontecem em sala de aula que vão chegar àquilo dali. E não ficar ensaiando exaustivamente... Lá eu tive liberdade de trabalhar como eu quis... Mas acontece de alguma professora chegar “Ah eu estou querendo...”, aí você fica meio assim né... Aí eu falei: “Desde que não atrapalhe o que eu tenho que fazer”, entende? (M, 2022, p. 23)

Bianca relata uma experiência semelhante:

Cara, quando eu cheguei na escola, a professora [falou]: “Você não vai mostrar trabalho não?” Eu falei assim: “Eu estou em processo, você quer ver o processo? Vai demorar...” Ela ficou no meu pé o ano inteiro, aí quando eu mostrei: “Nossa, que lindo! A escola está linda”. Eu falei assim: “Isso aqui não é decorativo não, isso aqui tem um propósito”... Aí ela ficou bem irritada comigo. (...) É bom respirar arte. A questão não é de ser bonito. É bom respirar arte, é bom ouvir uma música, é bom ver uma expressão [artística]... (BIANCA, 2022, p. 22).

Essas negociações são importantes para se educar também a escola sobre o campo das Artes, sobre suas formas de trabalho, de pesquisa, de pensamento. Para Bianca, esse foco no produto está relacionado à ausência da Arte na formação das pessoas, a uma “tradição inventada” (GOODSON, 2013), que criou o currículo festivo:

A questão é que escola ela não lidou com essa formação estética, na sua integralidade, ela se destinou às apresentações finais só, para o público, que são os familiares. Mas ela não pensou como isso pode ser elaborado num conjunto de vivências. Quando a gente vai expor alguma coisa, é claro que a gente tem que ter o cuidado. A gente sabe, na nossa formação, mas para elas não. (BIANCA, 2022, p. 23)

Bianca exemplifica a importância do processo na formação dos estudantes a partir de um trabalho realizado:

Eu trabalhei com um artista, que era um processo fotográfico a partir de um rasgo de imagens e uma sequência de cores. Só que era muito trabalhoso. E eu fui no limite com meus alunos do Ensino Médio: “Eu não aguento mais!!!” Aí, eu falei assim: “Tá vendo? Tá vendo o tempo? Tá vendo o que é o processo?” E eles: “Não professora, a gente vai dar conta...” E, no final, eles: “Não, a gente vai terminar!” Aquilo os foi chamando para um lugar, que é o lugar da produção deles. Não interessa mais o que que o artista vê. Se ficou bonito, se não ficou, a imagem no final. Aí que tá... juntando todo o trabalho do aluno é que eu vou ver onde que vai ter um olhar mais estético e a construção daquilo. Que às vezes o trabalho individual fica mais interessante do que num todo, e aí eu tenho que perceber essas coisas também. Ah, esse trabalho ficou legal, mas não dá pra expor agora, vamos esperar um tempo. O trabalho não ficou legal não, deixa na gaveta. Não é tudo que eu faço que vai.. Não, esse aí foi bom só pra experimentar mesmo (BIANCA, 2022, p. 24-25)

Nesse exemplo, Bianca reforça que o foco não está no produto do artista ou dos estudantes, mas na experiência formativa do processo. Dessa forma, não é tudo que será exposto – demonstrando o cuidado com a cultura visual da escola e a consciência do que ela deseja com cada atividade planejada.

Essa compreensão dialoga com a concepção da aula como um acontecimento artístico, onde a obra de arte não é mais compreendida como uma “obra prima”, mas como um objeto: “um objeto capaz de gerar situações, criar tensões” (REICHERT, 2018). A obra de arte passa a ser

‘um conjunto de forças que vão atravessar aqueles que dela conseguem se aproximar. Entrar em contato é se deixar atravessar por essas forças que nela circulam’ KASTRUP apud MARTINS, 2016, p. 04), sejam estritamente os objetos ou os acontecimentos. A autora coloca a obra de arte no campo das experiências, e que, para se entrar em contato é preciso ter uma atitude aberta e disponível para o atravessamento, para que assim ocorra o encontro. Concordamos com o que diz Imanol Aguirre (2009, p. 06): “aproximemos da obra de arte, não como um texto cifrado [...] mas como um condensado de experiência gerador de uma infinidade de interpretações, o valor da arte não está nos artefatos em si, mas na atividade experienciada” (REICHERT, 2018, p. 23).

Da mesma forma que a obra de arte, a aula de Arte pode ser compreendida como esse campo de forças que possibilitam o encontro e a experiência. Essa compreensão da aula como um acontecimento artístico, revelada pelas professoras entrevistadas, apresenta-se como uma crítica à educação que segue um modelo “industrial” onde os currículos precisam determinar “que um(a) estudante do 5º ano tenha aprendido determinados conteúdos, mesmo se isso não for verdade, se ele(a) está no 5º ano, aprendeu definitivamente” (REICHERT, 2018, p. 25).

Esse ideário de educação – fortalecido atualmente a partir da BNCC que têm, nos livros didáticos, uma ferramenta para sua implementação – está presente na forma como os próprios estudantes percebem e desejam a escola: “E eu estou sempre falando isso com meus alunos, porque às vezes tem um coleguinha lá, que é irmão de um outro lá, e ele chega para mim ‘por que você já falou não sei o quê lá na sala do meu irmão e aqui você não falou’. Acontece... Há cobranças!” (MARIANA, 2022, p. 34).

Reichert (2018, p. 26) comenta que este ideário faz parte da educação contemporânea, “com seus testes, suas salas de aula com carteiras enfileiradas, sua necessidade de alto rendimento, seus gráficos avaliativos, seus currículos, seus bônus por produtividade docente, suas avaliações de qualidade, seus padrões”. O autor entende que essas são necessidades ligadas ao neoliberalismo educacional, que “corrobora para um clientelismo, cujo consumidos possa comparar o mesmo produto em diversos estabelecimentos” (REICHERT, 2018, p. 26). Para ele, o que se está fazendo é justamente criar essa cultura industrial nas escolas – tão presentes nas teorias curriculares do início

do século XX – “cujos valores sejam frágeis e cuja concepção do que é importante esteja reduzida” (REICHERT, 2018, p. 26).

É neste sentido que Reichert (2018) compreende que as Artes são desvalorizadas:

Nesta concepção de educação, as artes, enquanto possibilidade de dar uma nova dimensão do processo educacional, mais melhorado, mais humano, é considerada um “retroceder [...] algo a que se recorre quando não há ciência para fornecer direção” (ibidem, p. 06). O caminho continua sendo o da ciência que possa dar credibilidade com seus métodos, com seus processos de avaliação segura, o que as artes não tem a menor pretensão de fazer (REICHERT, 2018, p. 26).

Bianca mostra que essa concepção de Arte como um processo, da aula como um acontecimento artístico, contribuiu para vencer suas inseguranças relacionadas ao fato de não se sentir uma artista:

A minha insegurança era por pensar: “Ah, eu não sou artista, como que eu vou ensinar uma coisa que eu nem sei lidar direito né, com produção?” E não é isso. Arte é muito mais do que uma simples produção, arte é uma vivência e contatos de variações de expressões. Ai quando eu entendi isso, não me interessa mais o conteúdo, o que me interessa são as sensações das práticas que eu li durante esse percurso que eu tive com a Arte, com o mercado de artes, vendo artistas, né... (...) essa experiência, mexer também com a arte não formal, é que eu vi, cara... eu tenho um lugar aqui, que é de um saber que não está mais aqui no livro e eu posso conectar. Conectar de uma forma que eu não sinto mais medo de errar, de saber que eu estou fugindo de uma proposta, eu não tenho mais medo disso, aí eu falo assim “eu sou artista com os meus alunos”, eu produzo arte? Sim, com meus alunos. (BIANCA, 2022, p. 35-36).

Nesse ponto, Bianca passa a pensar sobre como essa concepção influencia a sua relação com o livro didático, transcendendo-o. Ao fazer isso, brinca com o nome do livro que é adotado na escola em que trabalha: “Conectados”, de Solange Utuari, Carlos Kater e Bruno Fischer, publicado pela editora FTD em 2018.

3.2.4 Sobre o uso do livro didático

A concepção das professoras em relação ao ensino de Arte é fundamental para compreender a forma como elas utilizam – ou não utilizam – o livro didático adotado na escola. Se a aula é um acontecimento, aberta para o inesperado, não se pode esperar que as professoras adotem a primeira postura identificada por Oliveira (2009), a do professor que segue rigorosamente o livro, sem nada lhe acrescentar. Nessa forma de conceber o

ensino de Arte, o livro didático definitivamente não é o principal responsável pelas aprendizagens dos estudantes.

Bianca compreende o livro como um suporte que exerce, para os estudantes, a função de informação artística – a função de informação científica e geral compilada por Melo (2019): “*Eu acho que o livro didático é um mero suporte, é um contato assim, é só para o aluno não deixar de tê-los em casa. Não é um papel, é uma consulta visual e não um conteúdo em si*” (BIANCA, 2022, p. 1).

Nessa direção, Bianca afirma:

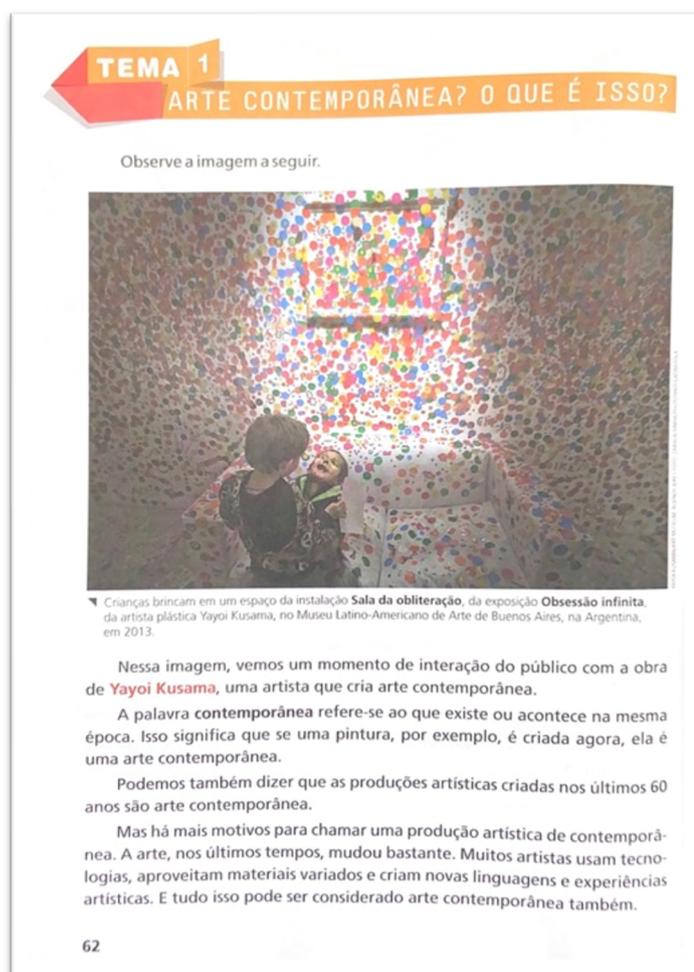
Eu te falo com sinceridade, para mim são apenas apontamentos do nosso conteúdo. Não traz na sua essência uma prática artística não, só uma pincelada do conteúdo que está mais vigente no mercado da arte, ou no circuito, ou na história, mas não é determinante para planejar uma prática com o aluno em sala de aula (BIANCA, 2022, p. 1).

Fica clara, nesse trecho de sua fala, a renúncia à postura que faz do livro responsável pela aula: o livro não é determinante para o planejamento dos processos que serão levados a cabo pela professora com seus estudantes. De acordo com Bianca (2022, p. 15), “*esses livros didáticos não possibilitam esse estado artístico, esse envolvimento e dedicação ao processo. Diferente do que eu faço [na escola]*”.

A professora, folheando o volume 5 da coleção Conectados, se detém em uma página (cf. figura 4) e exemplifica uma das formas em que utiliza o livro:

Cara, por exemplo... essa artista aqui já trabalhei na minha escola. Já fiz uma ocupação com várias bolas da Yayoi Kusama. Aí eu falei assim: “vou trabalhar”. Estava com o primeiro ano, né... Vamos fazer um círculo, colar uns adesivos na escola. Aí uma professora [veio, e disse:] “Ué... você não vai direcionar os círculos?” Eu falei: “Não, deixa as crianças experimentarem, ué. Eu já vou determinar como cada um vai ocupar cada espaço? Aí vai perder a graça, né!” Aí foi um auê. O acontecimento da obra da artista não era ver a visualidade final do corredor. Era implicar os alunos de ver uma cor e determinar onde que ela vai ficar e qual sequência: se vai juntar, se vai espalhar. Ali eu percebi que a obra aconteceu. Já é o terceiro livro que eu vejo uma referência da obra dela. Então, assim, quando eu olho esses livros e vejo a referência da obra dessa artista, eu já sei mais ou menos onde quer chegar. É esse o ponto, o que mais vale pra mim é: O que essa artista fez enquanto prática artística? O que que a incomodou? Eu vou tentar provocar o mesmo incômodo no meu aluno (BIANCA, 2022, p. 24).

Figura 5 – Yayoi Kusama no livro “Conectados”



Fonte: Utuari, Kater e Fisher (2018b, p. 62).

Nesse exemplo de Bianca, fica clara a sua preocupação com o processo, com a experiência de criação artística. Esta atividade é uma sugestão do próprio livro, na seção “Vamos... Brincar e criar arte contemporânea?” (UTUARI, KATER, FISHER, 2018b, p. 64), como pode se observar na figura 5:

Figura 6 – Atividade no livro “Conectados”

VAMOS...
BRINCAR E CRIAR ARTE CONTEMPORÂNEA?



Observe esta outra imagem da instalação *Sala da obliteração*, da exposição *Obsessão infinita*, criada pela artista japonesa Yayoi Kusama. Argentina, 2013.

1. A artista Yayoi Kusama faz interferências em espaços colocando bolinhas coloridas com adesivos. Ela convida o público a participar dessas ações com ela. Esse tipo de arte é chamado de:

esculturas.

instalações interativas.

pinturas.

2. Que tal criar arte com bolinhas coloridas? Você pode recortar círculos de vários tamanhos, usando retalhos de papel. Para colar, use fita adesiva dupla face. Peça orientações ao professor sobre onde a turma fará a instalação.

64

Fonte: Utuari, Kater e Fisher (2018b, p. 64).

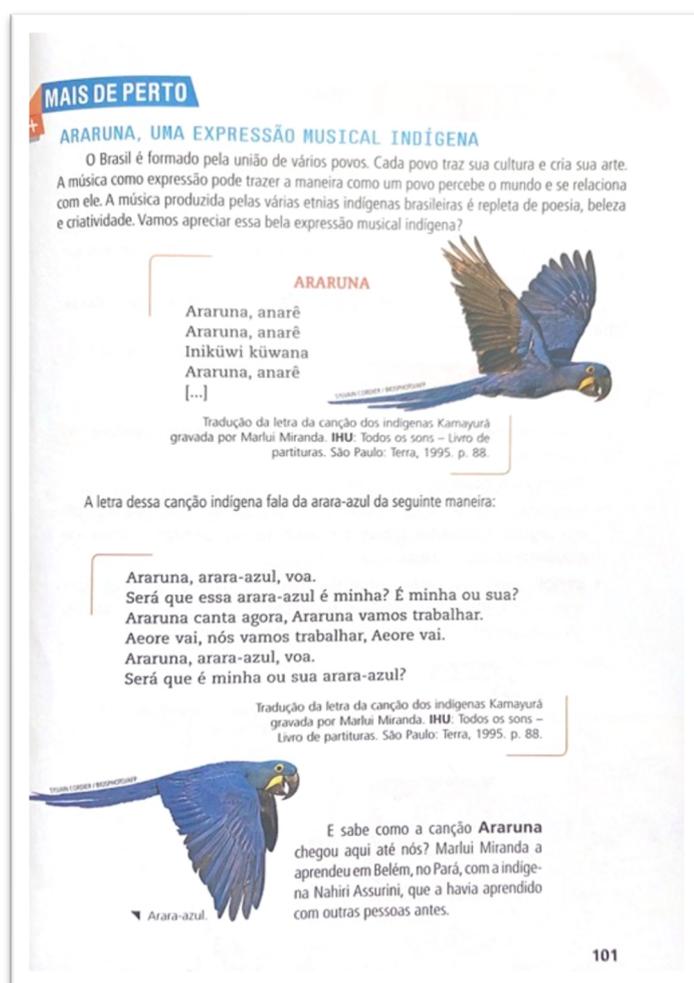
Da mesma forma como no estudo de Brisolla (2009), o livro didático é utilizado como um recurso que é transformado no diálogo com os estudantes, com a espacialidade da escola e, como mostra Torres (2005) de forma bastante ligada à concepção da professora sobre Arte e ensino de Arte. Como mostra Brisolla (2009, p. 102), o livro didático se transforma em um aliado, sem que este determine as ações da professora em sala de aula, que adequa e transforma as atividades propostas pelo livro.

Mariana, inicialmente afirmou não utilizar o livro: “*Na outra escola, realmente eles levam para casa para fazer as atividades do livro... Eu já não uso*” (MARIANA, 2022, p. 11). Mas, depois, demonstrou ter a mesma postura de Bianca, de transformar as atividades de acordo com seus objetivos: “*Eu vejo uma coisa que pode ser interessante... mas interessante se eu conseguir modificar e colocar dentro do que eu estou trabalhando agora*” (MARIANA, 2022, p. 11).

Fica clara a concepção do livro como um aliado, mas não como o agente determinante das práticas. Mariana também exemplifica a partir de uma página do livro (volume 3 da coleção):

Eu vou ser bem sincera: eu olho isso aqui e tem muita coisa que eu utilizo, mas não do jeito que está. Se tiver alguma coisa dentro de alguma proposta que a gente vai realizar... Por exemplo, esse ano a gente pegou os povos originários como tema norteador dos nossos projetos. Eu trabalhei alguma coisa parecida com isso aqui? [Aponta para uma proposta no livro didático] Sim... mas, do meu jeito. Não igual está aqui (M, 2022, p. 13).

Figura 7 – Atividade relacionada aos povos originários no livro “Conectados”



Fonte: Utuari, Kater e Fisher (2018b, p. 62).

Mariana demonstra um maior distanciamento em relação ao livro didático. Em vários momentos ela traz afirmações como “Não sigo nada de livro” (MARIANA, 2022, p. 13). Essa relação com o livro didático pode estar relacionada ao fato de ela não ser consultada no momento da escolha da coleção que será adotada na escola – como mostrou, também, o estudo de Kanashiro (2008). Mariana relata que: “Em todas as

escolas em que eu trabalhei, ninguém pergunta para mim: ‘Qual livro você quer adotar na sua área?’ (...) Nunca me perguntam nada, nunca sou consultada se eu gostei do livro, se não gostei...” (MARIANA, 2022, p. 3). Segundo a professora, ela não é consultada, nem avisada quando os livros chegam à escola: *“Nem me perguntam, nem me avisam. Uma vez me falaram em outra escola: ‘Oh, vão chegar uns livros aí. Depois, se quiser dar uma olhada...’”* (MARIANA, 2022, p. 12).

Bianca pondera que essa situação pode estar ligada ao fato de Mariana não ser professora efetiva: *“Mas só chegou para mim porque eu virei efetiva. Antes não chegava para mim não”* (BIANCA, 2022, p. 12). E tenta justificar: *“Porque a gente não sabe se você vai estar lá na escola ou não... aí você vai determinar a escolha do nosso livro?”* (BIANCA, 2022, p. 13).

Mais uma vez, o fato de a maioria dos professores de Arte serem contratados influencia na ação pedagógica. Desta vez, no que se refere diretamente ao uso dos livros didáticos: as professoras não participam de sua escolha, de sua análise, e, conseqüentemente, não se sentem obrigadas a utilizar o livro em suas aulas.

Bianca esclarece, ainda, que os professores consultam o Guia Nacional do Livro Didático produzido no âmbito do PNLD, mas que solicitam exemplares dos livros: *“A gente pede para ver. Porque eu preciso ver o conteúdo”* (BIANCA, 2022, p. 12). Entretanto, a professora afirma que não recebe toda a coleção: *“Eu só recebi os anos que eu ia trabalhar”* (BIANCA, 2022, p. 13).

Nesse sentido, Mariana comenta que, mesmo após a escolha, ela só teve acesso a alguns dos livros e que isso não permite que ela compreenda a proposta dos autores como um todo: *“Eu só vi alguns... eu não tenho ideia de como que eles fazem uma linha de raciocínio, didaticamente de um livro para o outro...”* (MARIANA, 2022, p. 13).

No que se refere a essa sequência didática, a essa progressão dos conteúdos, Mariana mais uma vez identifica um problema em relação ao fato de não ser efetiva e, por isso, correr o risco de mudar de escola a cada ano:

MARIANA: Eu sou contratada – e por isso a resposta dela vai ser diferente da minha. Então, por exemplo... na Bom Pastor eu tenho um vácuo ali de três anos. Então, quando eu trabalhei cinco anos direto, se eu quisesse seguir uma progressão, que não era esse livro, mas eu segui a minha, e aí eu vi essa progressão acontecer, os resultados. Eu já cheguei à escola sem saber o que os meus alunos já sabiam, o que eles não sabiam... porque tinha sido outro professor, e teve uma pandemia no meio. Aí eu fui para uma outra escola... se

eu fico mudando de escola em escola, eu tenho que ver o que os alunos têm de conhecimento para eu criar a minha progressão didática. Eu tenho que ver o que eles sabem, o que eles entendem de conteúdo, o que eles já tiveram... Para poder imaginar o que que eu posso fazer. Aí você chega no escuro, realmente. Porque, por exemplo, nesses últimos anos eu cheguei em escola que não tem nada. Essa outra escola que eu estou agora, eles já tiveram projetos, alguns lembram muitas coisas, mas outros não estudaram na escola e não sabem nada. Então eu estava com alunos que sabiam e alunos que não sabiam nada. Então eu tive que partir do zero e esses alunos ficaram felizes de poder ajudar nas minhas aulas.

PAULA: Então essa progressão é você quem cria.

MARIANA: Eu vou ter que criar, porque eu sou contratada e, às vezes, tenho que ficar pulando de escola em escola. Então eu dependo muito do momento atual que eu estiver. Entendeu? Aí fica difícil de seguir quem é contratado. E não tem ninguém na música efetivo... (MARIANA, 2022, p. 15).

Como explica a professora, seguir rigorosamente o livro didático não é factível por diferentes razões. Primeiro, por não ter a certeza de que vai permanecer naquela escola devido ao fato de não ser professora efetiva, como comentado anteriormente. Mas pode-se perceber uma relação com a forma como o componente curricular de materializa na rede: como não são todas as escolas que ofertam todas as linguagens artísticas, Mariana precisa adequar seu planejamento a partir de um diagnóstico sobre o que cada turma já sabe.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que Mariana afirma sentir falta de um livro didático voltado para a Educação Básica que traga uma proposta de progressão didática dos conteúdos, ela pondera se isso é realmente necessário:

Então, eu até sinto falta. Só que às vezes eu fico pensando se é necessário. Aí eu não sei se é porque eu estou tão acostumada a lidar com isso e eu já tenho um jeito de colocar tipo a minha, só que eu acho que isso é muito de acordo com cada turma. (...) Tem coisas que eu gosto de trabalhar primeiro sim, eu gosto de trabalhar o som com eles, para eles entenderem as qualidades do som primeiro, para eles conseguirem perceber antes de eu começar a desenvolver outras coisas. Eu não chego pra eles, assim, eu não fico falando se é grave ou agudo primeiro. Eu vou conversar com eles sobre aquele som e quais são as percepções deles, como que você coloca isso didaticamente? Às vezes eu fico pensando nisso, como que eu vou criar atividades didáticas, colocar um passo a passo, se em cada turma em que eu entro, esse processo se dá de forma diferente (MARIANA, 2022, p. 15).

Bianca, por sua vez, pensa a questão da progressão de maneira diferente, considerando as Artes Visuais:

Bom, em Artes Visuais talvez não exista essa questão de progressão dos elementos visuais... É sempre uma retomada da leitura e aí, em questão de progressão, eu posso falar sobre o aprimoramento de alguma técnica. Talvez seja isso. Mas não tem como eu determinar que o meu aluno vai aprender só os elementos visuais, igual está determinado na BNCC, por exemplo: linhas, cores e formas, até uma certa idade. Depois movimento, expressão... Não tem como, porque uma obra não vem cercada e por mais que você se limite a isso,

um aluno vai perguntar. Então, não tem uma progressão. Porque, qual é o conhecimento básico em arte? São os elementos visuais que compõem uma determinada obra, e os conteúdos históricos, impregnados em determinada obra... Mas o conteúdo histórico, aí eu já trabalhei com isso. Foi no Ensino Médio. “Bianca, você vai falar os períodos históricos da arte, do renascimento até tal... aí depois, da arte moderna até tal, aí da arte contemporânea”. Não funciona. Porque é uma infinidade de coisas para se trabalhar em um período muito curto. Aí você tem que fazer um monte de recorte. Você tem uma progressão talvez de uma leitura visual de determinadas produções, mas não de um aprofundamento histórico da coisa. Isso eu não vejo que é possível você ensinar a Arte nesse quesito de “vamos progredir igual a Matemática...” Não existe um pré-requisito. O que tem é você focar em determinado conteúdo, contextualizá-lo, ver a prática, se foi desenvolvido e aí trabalhar com outras coisas que a arte impregna né... (BIANCA, 2022, p. 15).

Mais uma vez, observa-se a influência de sua concepção da aula como acontecimento, e da obra de arte como condensadora de experiências. Bianca reconhece que a progressão é pensada no sentido de um aprofundamento da leitura, da reflexão, da experiência. Diferente de uma progressão linear de conhecimentos que caracteriza outras áreas do conhecimento.

Bianca mostra, a todo tempo, que sua preocupação é com a construção de um olhar para a obra de arte, não com a posse de determinado conteúdo ou o domínio de determinada técnica:

Você fala assim: “Ah, Bianca, você consegue ver a evolução do seu aluno do desenho X para tal?” Se eu acompanhar esse aluno desde o início até o final, sim... Mas isso é determinante para ele aprender um conteúdo X? Não... Isso aí é a maturidade dele também com o mundo. Tem vários livros “Como ensinar uma criança a ler tal obra”, para a idade X, para a idade tal. Tem isso? Tem. Mas você vai limitar seu aluno a só esse tipo de visão? Não! Você não sabe nem o modo de vivência dele... então assim... você tem que também extrair outros olhares. (BIANCA, 2022, p. 16).

Novamente, a professora mostra-se preocupada em conhecer seus estudantes, suas vivências, os contextos em que vivem, para, a partir daí estruturar suas propostas. Bianca deixa isso claro ao refletir sobre a questão do interesse dos estudantes no que está sendo trabalhado na escola, e se questiona se os livros didáticos estariam acompanhando as transformações das formas como os estudantes estão se posicionando diante da realidade:

É a geração de um aluno que determina como que você vai trabalhar. (...) E a gente vai se perdendo, né. Porque a gente acha que “Ah, estamos perdendo o interesse...” Não é que a gente está perdendo o interesse, os alunos estão buscando outros modos de olhar o mundo e a gente tem que acompanhar também. Eu não sei se os livros didáticos acompanham esse raciocínio, de como as pessoas estão interagindo com o mundo (BIANCA, 2022, p. 16).

Nessa perspectiva, Bianca assume a terceira postura identificada por Oliveira (2009) e entendida por essa autora como a mais adequada: a do professor que, ao utilizar o livro, rompe com a visão determinista e linear do conteúdo, e o utiliza como um recurso que medeia a construção de conhecimento. Ela afirma que o uso do livro didático “[s]ó depende do professor, porque a gente pode pegar um livro e revirá-lo de ponta cabeça, estruturá-lo de outro modo” (BIANCA, 2022, p. 11).

Mariana afirma utilizar o livro não com seus alunos, mas a partir da função de formação continuada identificada por Melo (2019):

MARIANA: Então, eu pego, eu uso na minha casa, eu leio, eu entendo as propostas, mas eu não levo nenhum livro para a sala de aula, até porque muitos não tem muita coisa de música, a não ser a Cecília que eu gosto de levar algumas coisas para mostrar, mas...

PAULA: Você o usa o livro para você, para se preparar...

MARIANA: Para eu me preparar, mas eu não levo nenhum livro para os meus alunos seguirem ou verem (MARIANA, 2022, p. 18).

Em sua visão, as atividades trazidas pelos livros didáticos em música são, em geral, superficiais: “Quando vai falar sobre som, é: ‘escute o som ambiente’, ‘escute não sei o que lá...’ e acabou!” (MARIANA, 2022, p. 6), corroborando as análises realizadas por diferentes autores (PEREIRA, 2017; SANTOS; PEREIRA, 2017; FERREIRA, 2018; NEVES, 2019).

Bianca comenta, ainda, que utilizar o livro didático de forma rígida, sem nada acrescentar, é uma postura muitas vezes preguiçosa do professor: “E o livro didático, é um pouco assim, pra quem tá com preguiça de fazer e mostrar, é uma coisa de ‘ah, eu vou só no livro didático’, ‘não... eu trabalhei, tá aqui no livro didático!’ Não trabalhou!” (BIANCA, 2022, p. 20). Ou seja, apenas seguir da forma como está nos livros não garante que determinado conhecimento foi efetivamente trabalhado, que determinada habilidade foi efetivamente exercitada.

Essa opinião é compartilhada por Mariana, que amplia a discussão para professores sem formação específica:

Por exemplo, eu não acho que um professor pode só se escorar em livro, porque ele vai ficar limitado... Ou então assim, um professor que nem é de música pegar isso daqui e, por exemplo, uma pessoa que nunca viu música na vida, ela não conseguiria colocar isso aqui em prática e realmente desenvolver a música entendeu, algumas coisas sim (MARIANA, 2022, p. 25).

Bianca pensa no uso que as professoras pedagogas fazem dos livros de Arte: “Agora, quem está preocupado com o livro, em seguir o livro.... Eu vejo muito das professoras pedagogas fazendo isso. Ai é um problema, porque não tem domínio do conteúdo, segue-se um livro. Eu não” (BIANCA, 2022, p. 11-12).

Ainda assim, Bianca reconhece a importância do livro didático para lugares com mais dificuldade de acesso à produção artística:

Eu acho que quando me perguntam: você é adepta ao livro didático? Sim. Acho importantíssimo, porque eu não tenho que pensar só no meu umbigo, não tenho que pensar só na minha região. Eu tenho que pensar em todas as nossas regiões que trabalham com livro didático. Então, o livro didático sempre vai ter o seu lugar de uso e importância. Agora uma professora de pedagogia, de formação dentro da pedagogia, trabalhar só com esse livro... vai ser fácil pra ela? Não, não vai ser. Uma professora que nem tem nenhum recurso visual, não sabe nada de arte, vai ser interessante pra ela? Vai, porque do campo de experiência dela, ela pode extrair alguma coisa que a gente também não está sabendo. Então, a gente não pode descartar as possibilidades que chegam pra gente. Eu acho que o livro didático tem esse caráter, ele te dá uma possibilidade. Agora, se ela contempla tudo que é possível? Não, nunca vai contemplar. (BIANCA, 2022, p. 25).

Dessa forma, Bianca reafirma o caráter do livro didático como um recurso possível, importante, ainda que naturalmente limitado. Outro recurso possível presente no livro didático é o Manual do Professor, que procura apresentar a concepção de Arte e de ensino de Arte a partir da qual os autores pensaram a coleção. Além disso, há instruções de como conduzir as atividades, referências para aprofundamento e indicações de planos de aula, sequências didáticas e projetos.

A esse respeito, Mariana reafirmou seu distanciamento dos livros: informou que nunca leu o Manual do Professor. Bianca, por sua vez, afirma que já o fez enquanto pesquisadora, também para se preparar para um concurso, mas não necessariamente como professora, com a finalidade de preparar suas aulas:

Já rascunhei uma vez para estudo de concurso, mas toda vez que eu leio é uma outra leitura. Por mais que eu tenha, eu sei o grosso, vou ler de novo, nesse contexto, nesse contexto que eu tô focando agora e até mesmo quando eu fui convidada a elaborar um, eu queria saber o que que era construir um livro didático, para entender (BIANCA, 2022, p. 19)

Bianca afirma que lê tanto o livro quanto o Manual do Professor de forma pontual, interessada. Na fala abaixo, fica clara sua postura crítica ao utilizar os livros, uma vez que não é possível dissociar a pesquisadora da professora:

Não tem como desvincular a pesquisadora, a professora... é uma coisa que vai no conjunto. Enquanto eu estou assim, ano letivo... aí recebo o livro. Ah,

agora vou ler, vou passar o olho, vou ver o que me interessa, vou achar umas atividades... Aí tem um manual aqui. Leio alguns trechos... Mas se eu for estudar, aí eu vou já na linguagem [artística]: porque que ele tá falando disso, qual a referência? Aí eu busco a referência que foi dada no livro didático. Ah, é só a referência teórica. Por que que ele trabalhou com esse autor, por que que não trabalhou com outro? Aí eu somo a leitura crítica com relação ao livro. Mas a leitura do manual [para saber] quando faz: “Agora você vai ter que fazer isso, isso e isso.” Não. Isso aí pra mim já não é uma imposição que o livro vai fazer. A leitura nessa linha é só como uma crítica: “Porque que ele tá tentando levar para esse caminho?” (BIANCA, 2022, p. 19).

Nesse caso, a leitura do Manual do Professor contribui para a formação continuada da professora, que de fato o estuda. Assim, Bianca reforça que o livro será de fato um bom aliado, como diz Brisolla (2009), se o professor tiver formação na área:

Então, assim, se a pessoa tiver boa vontade: “ah vou ver o que que vai me ajudar...” Só que ele tem que ter uma formação. Se a pessoa não tiver formação, você vai estar lendo um livro grego, um romance. Porque quando fala que você vai trabalhar com esse texto, do movimento tal... se a pessoa não tiver o mínimo [de conhecimento] daquilo, ela não vai conectar nada, esse é o nosso problema (BIANCA, 2022, p. 19).

Isto corrobora a afirmação de Pereira (2017, p. 201) de que recai sobre o professor “a responsabilidade de desenvolver um trabalho mais aprofundado, crítico e reflexivo – uma postura que está intimamente ligada a uma formação específica mais consistente”.

As professoras foram, então, convidadas a refletir sobre o formato do livro, de contemplar todas as linguagens artísticas. Bianca vê como positiva a conexão proposta entre as linguagens artísticas, nos livros:

O livro didático, ele tenta dar conta de todas as necessidades da BNCC, de tudo que tem que ter no mínimo para o aluno. Ok, quanto a isso. Sendo crítica do livro didático da década de [19]80, [19]90, 2000, que eu tenho aqui, eu acho que melhorou bastante na elaboração de uma integralidade do texto, do contexto aqui, das linguagens... Porque antes tinha a escola polivalente, que vinha todas as linguagens, mas elas eram, assim, pontuais. Elas pulavam de assunto de uma hora para a outra sem contextualizar. Não, o livro aqui vai contextualizando os gestos. É como se fosse um gesto. Aí eu vejo que melhorou muito, mas para ser um livro didático que contemple tudo que a gente faz, eu acho que nunca vai existir (BIANCA, 2022, p. 20-21).

Bianca se mostra mais confortável em relação a esse formato do livro, o que pode estar relacionado à predominância das Artes Visuais nas coleções (PEREIRA, 2017; SANTOS; PEREIRA, 2017, FERREIRA, 2018; NEVES, 2019), ainda que reconheça as limitações:

Cara, hoje as Artes Visuais explodiram essa questão da linguagem. Explodiu. Eu não sei da Música, na questão de conteúdo... Mas até um conteúdo de

Música aqui pode levar a pensar em uma coisa em Arte. É isso que eu estou querendo dizer, mas eu sinto que não traz tudo de todas as linguagens (BIANCA, 2022, p. 21).

Mariana, por sua vez, compreende a importância da interdisciplinaridade, do diálogo entre as linguagens, mas tenta imaginar outro formato para as coleções:

Você acha que se fizesse um específico para cada uma das linguagens e trouxesse também o material em que você conseguisse linkar... Um material que trouxesse quais as sugestões que os autores têm para vocês conseguirem desenvolver atividades linkando tudo isso aí que está nesses [livros]... (MARIANA, 2022, p. 21)

Bianca mostra-se receosa a livros específicos para as linguagens, preocupando-se com o diálogo entre elas: “Igual a uma enciclopédia? Aquela que vem, assim, de um a tanto, aí tem a das Artes Visuais, aí tem um outro... Mas, assim, como que você conversa?” (BIANCA, 2022, p. 21). A professora elogia a forma como a coleção Conectados (UTUARI, KATER, FISHER, 2018) conseguiu “conectar” as linguagens:

Pela proposta que foi dada para interligar as linguagens e o modo como foram conduzidas as propostas, eu achei bacana... Porque eu não tinha visto um livro desse até então. A [coleção] da Ápis tinha até uma proposta também, mas não era tão conectado, porque eram subtemáticas, era por movimentos. Aqui não, vai dando uma continuidade, uma fluidez (BIANCA, 2022, p. 11).

As duas professoras afirmaram que podem trabalhar com as outras linguagens, desde que se sintam seguras para tal. É interessante reforçar que se trata de trabalhar com, e não trabalhar as outras linguagens artísticas. Essa segurança vem da formação: as duas professoras fizeram cursos de dança – uma em escola especializada e a outra no curso de Educação Física. Mariana, a esse respeito, fala que:

Então... eu posso trabalhar com outras linguagens, se eu quiser. Porque eu coloco, por exemplo, dou muita atividade que se relaciona com o que aprendi quando eu estudei a dança... Porque eu estou trabalhando com corpo e o ritmo, então eu trabalho coisas que eu já trabalhei no teatro, coisas que eu já trabalhei na dança, eu levo para as minhas aulas. Mas eu tenho formação. Coisas que eu não tenho, eu não me atrevo muito não, porque eu fico com medo de, por exemplo... A Bianca dá umas atividades que eu nunca ia imaginar levar para uma aula. É uma coisa assim, tudo que ela faz, eu sempre fico querendo saber as coisas dela. Porque eu não tive experiência com Artes Visuais na minha vida escolar, não tive. Eu nunca tive uma aula igual a Bianca dá. Eu fico assim, sabe? É uma coisa que pra mim tem mais sentido o que ela faz em aula, tem mais sentido do que eu já vi em toda a minha vida escolar, em relação a Artes Visuais (MARIANA, 2022, p. 26).

Nesse sentido, Mariana comenta, em relação a trabalhar com Artes Visuais, a partir do livro didático: “Eu nem me atrevo, gente... Que eu não sei nem falar!” (MARIANA, 2022, p. 26). Bianca, por sua vez, já havia comentado que não trabalha nada

de Música, devido aos traumas que traz de sua infância. Contudo, ela revela que canta algumas canções, para ilustrar, exemplificar o que está fazendo – a função ilustrativa da música que se pode observar nas análises que foram feitas de livros didáticos (NEVES, 2019):

Então, assim, quando vocês falam, o que que você vai trabalhar na música? O que eu posso trabalhar com a música dentro da minha aula? Esse ano eu tive uma experiência, mas eu não sei se eu posso chamar de musicalidade, mas eu estava trabalhando com os animais e a vegetação de cada região do Brasil. E o livro trazia alguns elementos como os nomes que me lembraram algumas músicas regionais... e eu ia cantando, aí eu falei quem sabe essa música? Mas é o máximo que eu posso trazer (BIANCA, 2022, p. 27).

Da mesma forma como observado por Torres (2005), as professoras afirmaram que utilizam muitos outros materiais didáticos, para além das coleções adotadas na escola. Bianca contou que possui uma série de livros didáticos de diferentes épocas, e que os utiliza para pesquisas, para estudos e também como fontes para projetos em suas aulas:

Eu uso. Eu uso bastante. Porque eu sou a catadora de livros didáticos e livros que a gente fala, os paradidáticos né, em artes. (...) Então, assim, além dos livros que não têm nada a ver com arte, mas a ilustração é puramente artística... Então eu sou assim, eu vivo nas bibliotecas, nas livrarias para catar material (BIANCA, 2022, p. 18).

Mariana também enumera uma série de materiais que utiliza em suas aulas: “Sucata, música, gravador, tudo que eu puder, até às vezes peço o celular que não é liberado levar para a escola, para eles poderem levar para fazer alguma atividade. Mas nem sempre, porque nem todos têm” (MARIANA, 2022, p. 20). Bianca complementa, dizendo que na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o celular não é liberado por questões de segurança. Ela também afirmou que utiliza o aparelho com frequência em suas aulas:

(...) eu uso o celular o tempo todo em sala de aula. Eu, por exemplo, eu uso o celular conectado a um link, a uma televisão, para passar, ou faço uma pesquisa “gente vocês estão lembrando do animal tal? A gente tá falando sobre isso”, aí eu faço uma pesquisa rápida e vou de carteira em carteira... (BIANCA, 2022, p. 20)

Por fim, Bianca comentou um pouco de sua experiência como autora de livros didáticos, tendo participado da escrita de uma obra que foi inscrita em um edital do PNLD. Um aspecto interessante é a explicação para uma certa repetição de obras e artistas nos livros de Arte: segundo Bianca, isso está ligado a questões de direitos autorais – especialmente no que se refere à arte contemporânea. De acordo com ela, “você tem uma cartela, de acordo com cada editora, para trabalhar... você não pode trabalhar com

artista tal... que não está na cartela, pois a editora só pagou os direitos autorais dos que constam ali” (BIANCA, 2022, p. 12).

Logo, a presença de artistas consagrados, ligados a movimentos da história da arte, estão mais presentes por suas obras estarem em domínio público: *“Aí a gente fica à mercê dessa produção que já é, como se diz... viciada em contação da história... Aí a gente tenta distorcer um pouco, mas... é muito difícil” (BIANCA, 2022, p. 11).* Ainda assim, ela destaca a presença de artistas dessa geração, contemporâneos: *“Eu reconheci [na cartela] um artista maravilhoso. Aí, quando eu vejo isso, eu falei: ‘Cara, que bom! Esse aqui é de BH... Tem gente nova aqui também... Porque é bom quando você se familiariza com a produção que é atual” (BIANCA, 2022, p. 13).*

Bianca esclarece a forma de trabalhar das editoras:

Mas assim, é um processo muito rápido... e aí tem uma determinada linguagem que a gente tem que tomar conta. Tem uma supervisora né, ela vai lendo com a gente a nossa proposta e falando “isso está legal”, “isso não está”, “isso tira”, “a gente vai mudar a linguagem...” Então, assim, é interessante ver como que isso é estruturado, porque às vezes a gente vem como um monte de pedra em cima, mas não sabe da limitação (BIANCA, 2022, p. 32).

Ela diz que, nesse trabalho, ela *“é autora e não é” (BIANCA, 2022, p. 32)*, porque o nome dessa equipe que desenvolve as atividades não é publicado nas coleções. Nas palavras de Bianca: *“A gente é uma força de trabalho, mas é só para constar como produção técnica, entendeu?” (BIANCA, 2022, p. 32).* Bianca ainda revela que, as pessoas cujos nomes são indicados nos livros como autores,

Eles são os cabeções, são as pessoas de referência para ver se o que a gente está fazendo está ok... só que a gente não tem contato com essa equipe. A gente é um membro da equipe que vai elaborar esse livro, e a gente recebe por produção. Essa equipe tem um livro, tem um projeto maior. O nosso é um braço do projeto. (BIANCA, 2022, p. 32)

É importante dizer que não é possível generalizar que todos os livros didáticos sejam construídos dessa maneira. Esta é a forma de trabalho adotada por uma editora específica, com a qual ela trabalhou em um projeto cujo livro didático requerido no edital deveria abarcar três componentes curriculares da área de Linguagens: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física.

Para Bianca, participar desse processo foi bastante positivo, assumindo um caráter de formação:

Então, foi um trabalho muito intenso de dois meses, para conseguir elaborar algumas páginas do primeiro ao quinto ano. Mas foi, assim, foi gratificante poder escolher as obras com que você ia trabalhar... Por exemplo, eu trabalhei com algumas produções indígenas, que eu nunca tive contato (BLANCA, 2022, p. 32).

Em síntese, pode-se afirmar que as entrevistas contribuíram para compreender melhor alguns dos traços percebidos pelo questionário, e confirmaram a posição do livro didático no triângulo didático reformulado (cf. Figura 3): ele sai do centro da figura e assume uma posição mais periférica, de um possível recurso disponível tanto para professores e alunos para ser utilizado.

NOTAS FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender e analisar a utilização dos livros didáticos de Arte aprovados no PNLD. Para a consecução deste objetivo, realizou-se um estudo de caso na rede municipal de Juiz de Fora – MG, empregando como técnica de construção de dados o questionário online e as entrevistas de aprofundamento.

A investigação se insere em um programa de pesquisa mais amplo que vem estudando os livros didáticos de Arte, com ênfase no trabalho com Música. Nesse sentido, foi desenhada de forma a poder avançar na produção de conhecimento que veio se dedicando a investigar a seleção curricular efetuada nesses livros e apresentada aos professores. Sua contribuição, nessa perspectiva, foi de conhecer como os professores têm recebido esse material e trabalhado com ele no cotidiano escolar.

O processo de pesquisa foi atravessado pelo distanciamento social imposto pela pandemia mundial de COVID-19, o que não impediu o contato com os professores via internet. Contudo, a taxa de respostas ao questionário foi baixa, talvez pelo excesso de tempo dedicados por todos nós à frente do computador. Problemas de comunicação com as escolas também podem ter interferido, mas foi respeitada a orientação da Secretaria Municipal de Educação de solicitar aos diretores das escolas que encaminhassem os questionários aos professores de Arte.

Assim, os resultados apresentados não permitem que generalizações sejam feitas, mas, mesmo assim, apontam importantes questões a respeito da forma como o componente curricular Arte é materializado, do formato dos livros didáticos de Arte e da sua utilização em escolas Brasileiras.

Em primeiro lugar, o respeito à formação específica do professor de Arte foi determinante para compreender muitos dos resultados encontrados: os professores não se sentem pressionados a trabalhar com linguagens artísticas que não dominem. Isso indica, portanto, que os livros didáticos da forma como são construídos, com todas as linguagens artísticas interligadas, não são determinantes no que se refere ao planejamento e à atuação dos professores da cidade.

As respostas ao questionário revelaram que os professores da rede municipal de Juiz de Fora não utilizam o livro didático. Aliás, a ampla maioria dos professores não sabia sequer citar o nome da coleção adotada em sua escola – houve até mesmo o caso de um professor que nunca ouviu falar sobre a adoção de livros didáticos de Arte na escola em que atua.

As entrevistas de aprofundamento confirmaram que o livro não adotado não é, de fato, o responsável pela organização do trabalho pedagógico com Arte. Por outro lado, revelaram que o livro é utilizado como um, dentre vários outros recursos disponíveis para o planejamento de suas aulas. Essa postura também foi possível de ser percebida a partir das respostas ao questionário online.

Foi interessante observar o quanto o fato de haver poucos professores efetivos de Arte na rede influencia no trabalho com esse componente curricular nas escolas da cidade. Em primeiro lugar, ficou evidente que não há uma orientação clara de como o componente curricular Arte será trabalhado nas escolas: se a partir de uma disciplina única denominada “Arte”, na qual o professor irá trabalhar a partir de sua formação específica; se em disciplinas específicas das linguagens artísticas, podendo ser oferecidas diferentes linguagens artísticas em uma mesma escola; ou se por meio de projetos – esses, ainda, podendo ser oferecidos em escolas que ofertam a disciplina Arte em seus currículos.

Essa falta de clareza esteve expressa, inclusive, no concurso que está sendo realizado no âmbito da Prefeitura Municipal – concurso este que se encontra paralisado por medidas judiciais. O concurso trazia vagas específicas para as linguagens, bem como vagas para Arte.

Nesse contexto, os professores contratados podem atuar de diferentes formas, a depender da escola onde irão trabalhar naquele ano. Como a contratação dá-se anualmente, não é garantido que o professor permanecerá atuando na mesma escola, o que interfere sobremaneira na gestão dos aprendizados em Arte, pois pode ser a primeira vez que os estudantes tenham contato com aquela linguagem artística. Além de dar aos professores a sensação de começarem tudo de novo, a cada ano.

Nos projetos, o uso de livros didáticos não parece fazer muito sentido, uma vez que são projetos específicos voltados para a musicalização, ao ensino de violão, de flauta doce, de canto coral, entre outros. Isso sem contar o fato de que, por serem contratados,

os professores muitas vezes não participam da escolha dos livros didáticos. No questionário online, apenas um professor informou ter participado da escolha das coleções que seriam adotadas em sua escola. Na entrevista, a professora de Música confirmou que, por ser contratada, nunca é consultada a esse respeito.

Não há professores de Música efetivos na rede municipal de Juiz de Fora, o que faz com que os profissionais dessa área não possam opinar acerca da forma como essa linguagem artística é apresentada nos livros didáticos. Esses professores, geralmente, utilizam-se de outros livros e de uma ampla variedade de outros materiais para planejar as suas aulas.

Ao compartilharem suas impressões sobre esses livros, alguns professores indicaram que seu conteúdo não é compatível com a carga horária da disciplina Arte, ou que os livros não atendem às especificidades das turmas com as quais atuam. As professoras que foram entrevistadas deixam transparecer que os livros de fato não atendem às especificidades das turmas, mas revelam que adaptam algumas das atividades propostas de acordo com o que desejam trabalhar e de acordo com o perfil de seus estudantes.

As professoras entrevistadas demonstraram uma postura de modelar um currículo a partir de suas concepções sobre o ensino de Arte, e em diálogo com o referencial curricular municipal, e de utilizar o livro como um suporte, um recurso possível de acordo com o que foi por elas modelado.

Nessa perspectiva, a concepção que essas professoras trouxeram a respeito do ensino de Arte foi bastante provocativa: o que está no centro do trabalho é a experiência artística. Uma experiência que forma e transforma, que é construída e proposta de forma a atravessar os estudantes, de provocá-los a refletir sobre seus contextos culturais, bem como a ampliá-los.

O uso dos livros didáticos é diretamente influenciado, portanto, por essa forma de pensar o ensino de Arte: eles não conseguem, por si, garantir a experiência, o atravessamento, a (trans)formação. Nesse caso, a figura do professor torna-se fundamental: um professor que precisa estar preparado ao mesmo tempo que aberto para o inesperado. Um professor responsável, criativo e atento. O questionário também permitiu perceber o papel central do professor nesse ensino, reforçando a necessidade de

autonomia e de uma formação consistente – formação essa que não se esgota na graduação.

É fato que se outros professores fossem entrevistados, outras concepções sobre Arte e ensino de Arte poderiam ser compartilhadas e, conseqüentemente, outros usos do livro didático poderiam ter sido percebidos. A partir das professoras que contribuíram com esse estudo, ficou evidente como essa concepção de Arte e do seu ensino é fundamental não somente para a utilização dos livros, mas para a própria luta pela legitimidade do ensino de Arte na Educação Básica.

O questionário indicou que o Manual do Professor é lido por alguns professores, mas, novamente, não como uma forma de direcionar as suas aulas. Há uma tendência, confirmada nas entrevistas, que essa leitura se dê se forma crítica, contribuindo com a formação continuada dos docentes.

Uma questão que foi central para problematizar esse estudo relaciona-se com o fato de os livros didáticos abordarem todas as linguagens artísticas de forma interligada. Não há um consenso, na amostra investigada, que permita perceber se este é um problema, e que seria melhor que as coleções trabalhassem de outra forma.

Nas entrevistas, a professora de Música mostrou-se inclinada a livros específicos para cada linguagem artística, incluindo um volume com sugestões para os diálogos interdisciplinares. Já a professora de Artes Visuais pareceu mais à vontade com o livro, o que pode estar ligado ao fato de que as Artes Visuais são as linguagens artísticas mais contempladas nas coleções.

Nesse sentido, a discussão precisa retomar novamente a questão da materialização do componente curricular Arte: se os livros são pensados de forma a promover um diálogo interdisciplinar, não seria necessário que o componente fosse trabalhado por uma equipe interdisciplinar de professores?

Essa questão se apresenta, pois, se há disciplinas específicas para as linguagens, os professores permanecem isolados uns dos outros, sem que a interdisciplinaridade aconteça. Se os professores possuem formações específicas, não é possível haver interdisciplinaridade com um professor só, isso estaria mais no âmbito da polivalência, tão combatida.

Logo, parece que as proposições dos livros didáticos, da Lei de Diretrizes e Bases, da Base Nacional Comum Curricular, do Referencial Curricular do município de Juiz de Fora não estão afinadas no que se refere ao componente curricular Arte. A desvalorização desse componente fica flagrante ao perceber a falta de clareza das orientações para sua concretização na realidade escolar.

É preciso, contudo, reconhecer os esforços em prol de melhorias. A existência de livros didáticos de Arte, a oferta de vagas específicas com provas específicas para professores de cada linguagem, a oferta de projetos nas escolas, a presença de mais de uma linguagem artística em algumas escolas (atendendo ao que está disposto na LDB).

O cenário encontrado neste estudo de caso revela que muito já foi conquistado. A qualidade das discussões realizadas com as professoras na entrevista demonstra a consistência de suas formações profissionais. A própria possibilidade de realização desse estudo demonstra a abertura da Secretaria para que pesquisas sejam realizadas na rede municipal.

Mas é preciso continuar lutando, assumindo uma atuação verdadeiramente política de valorização do ensino de Arte na formação humana – como indicam as professoras entrevistadas. Elas mostraram que é fundamental negociar e educar a comunidade escolar de forma que estes passem a compreender melhor o trabalho com Artes e sua potência formativa.

Com as professoras entrevistadas, foi possível adentrar numa compreensão bastante inovadora do que seja a aula: um acontecimento artístico, rico, inesperado, disparado por uma obra entendida como uma grande condensadora de experiências. Em vez de uma transmissão de saberes inócua que não parece ter mais lugar na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, os resultados possibilitaram transcender os objetivos inicialmente postos, fazendo da pesquisa também um acontecimento, uma experiência transformadora. Experiência essa que nos guia a novas questões.

Como seria pensar os livros didáticos a partir dessa concepção mais arejada da sala de aula como lugar do encontro, como palco de experiências? Como seria pensar a escola como esse lugar, e não somente o ensino de Arte? Em vez de adequar a Arte à forma como os demais componentes curriculares vem sendo pensados, seria possível

repensar a educação como um todo, de forma a potencializar a sua vocação para a formação humana?

Como seria pensar a formação de professores a partir dessas bases? A educação musical escolar poderia construir um caminho diferente do ensino especializado a partir da noção da aula como acontecimento? Como isso seria possível em Música?

O encontro com as professoras possibilitou perceber que uma formação consistente e continuada é fundamental para que o livro didático se torne verdadeiramente um aliado, um recurso valioso. Pois os livros, em seu formato, apresentam limitações que não permitem que os processos sejam contemplados em toda a sua vivacidade transformadora. É fundamental ter um professor (ou uma equipe de professores) que leia esse livro, interprete-o, transforme-o e, assim, potencialize as sugestões que são propostas.

Dessa forma, foi possível perceber que o livro didático, no âmbito dessa amostra pelo menos, ainda que um currículo apresentado aos professores, não se transforma em um currículo imposto aos professores. Trata-se de um currículo sugerido, de uma obra que é tomada de forma bastante flexível, de fato como um recurso, entre vários outros à disposição do profissional autônomo que constrói seus próprios caminhos em diálogo com seus estudantes, com o espaço escolar, com as comunidades em que estão inseridos.

Todavia, é necessário ressaltar que esta é uma amostra pequena, marcada pelas características da região sudeste do Brasil – região que abriga o eixo Rio-São Paulo, onde o circuito artístico tem presença pulsante. Só em Minas Gerais, por exemplo, há sete universidades públicas que oferecem formação de professores em Arte. Faz-se importante que novas pesquisas sejam feitas em outras regiões do país, quem sabe até em regiões remotas, para observar como essa relação com os livros didáticos se estabelece.

Além disso, é fundamental considerar que não foi possível observar os professores em ação. E ressalto isso não com a intenção de duvidar da prática dos professores, mas na certeza de quão rico seria participar dos acontecimentos artísticos, das experiências que atravessam estudantes e professores nessas aulas.

A educação brasileira tem sofrido duros ataques nos últimos anos, além de ter sido construída em meio a grandes dificuldades – especialmente em se considerando as

dimensões continentais do país. Contudo, foi possível perceber que muito já foi conquistado, e que ainda há muito pelo que lutar.

Pesquisar os livros didáticos mostrou-se de grande relevância para pensar a educação escolar como ferramenta de humanização, e da centralidade que a Arte ocupa nesse processo. Diferentemente das Artes Visuais, a Música ainda constrói seu caminho na realidade escolar, e as coleções que têm sido induzidas pelo Programa Nacional do Livro Didático podem desempenhar um importante papel nessa construção.

Mais do que responder que os professores utilizam ou não utilizam o livro didático, foi possível retratar, refletir e aprender com cenas particulares da história do ensino de Arte nas escolas brasileiras. Ainda há muito o que investigar, da mesma forma que ainda há muito o que fazer. Mas, acima de tudo, foi possível perceber que há movimento e que há bons caminhos sendo trilhados.

Espero, dessa forma, que este estudo contribua com esse movimento mais amplo de valorização das Artes, da docência e da escola pública brasileira. E que novas pesquisas possam compor com esta investigação, aprofundando cada vez mais o debate sobre o papel que os livros didáticos vêm desempenhando nas escolas do país.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95 - 103, jul./dez. 2013.
- BARBOSA, Marinalva Vieira. Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2010.
- BARBOSA, Vivian Dell’Agnolo. **Análise de livros didáticos para o Ensino Fundamental I**. 2013. 103f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música). Curitiba, UFPR, 2013.
- BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, pp. 20 – 28, 2002.
- BOWMAN, Wayne. Educating musically. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Eds.) **The new handbook of research on music teaching and learning**, p. 63-84, 2002.
- BIANCA. Entrevista concedida. Juiz de Fora, 2022.
- CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. **Do currículo prescrito ao currículo em ação: a Música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251 - 266, 2011. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pe_squsia_social.pdf Acesso em 15 de dezembro de 2022.
- CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada - Guia prático para a análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- COSTA, Rodrigo Heringer. “Ou a gente trabalha, ou mexe com música”: notas sobre hiatos entre ‘fazer musica’ e ‘profissão’ no cotidiano de músicos em Salvador. **Debates – UNIRIO**, n. 25, p. 115 – 161, dez., 2021.
- COSTA, Ângela Maria Soares. **Prática Pedagógica e Tempo Escolar: o uso do livro didático no ensino de História**. 1997. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, São Paulo.

ESPÍNDOLA, Danielle Parker Andrade. **O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história.** 2003. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FALEIROS, Fabiana; KÄPPLER, Christoph; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de; CUCICK, Cibele Dias. O uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto Contexto Enferm*, 2016, v. 25, n. 4, pp. 1 - 6. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxk7LT78W3JBTdpjf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de dezembro de 2022.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria; COSTA, Wanderley. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1987, mimeo.

FREITAS, Silvane Aparecida de; TENO, Neide Araujo Castilho; BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira. A concepção de aula como acontecimento e as práticas de. Multiletramento: um discurso pedagógico polêmico. **Revista Confluência**, Rio de Janeiro, n. 51, pp. 44 – 63, 2016. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/150/97> Acesso em 30/12/2022.

GARBOSA, L. W. F. **Es tönen die Lieder...**: um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. Tese (Doutorado em Música)–Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3a ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, D. I. F. Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 7, Nov/Dez 2008.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, pp. 23 – 36, jan./abr. 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francishetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JUIZ DE FORA. **Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora.** Secretaria de Educação. Juiz de Fora, SE, 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/a_rte.pdf Acesso em: 20 de novembro de 2022.

KATO, Cláudia Mikie. *A utilização do livro didático em aulas de Química*. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. *Livro didático de Geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula*. 2008. 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KOTHE, Monia. “*Louvai cantando*”: o cancionário que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti-RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LUIZ, Renata de Oliveira Domingues. **O ensino de música na rede municipal de Juiz de Fora: impasses na implantação da Lei n. 11.769/2008**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIANA. Entrevista concedida. Juiz de Fora, 2022.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**, 2a. ed. São Paulo: Atlas, 1994, 2v., v.2.

MELO, Rosinaldo Domingos de Oliveira. *A utilização do livro didático de Biologia do PNLD por professores de uma escola de Ensino Médio regular urbano da Coordenação Regional de Ensino do Gama – Distrito Federal*. 2019. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada” no contexto da saúde. In: COSTA, António Pedro; PORTO, Cristiane; TUZZO, Simone; LINHARES, Ronaldo Nunes (Eds.). **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, 2017, pp. 126 - 131.

OLIVEIRA, Esmeralda Maria Queiroz de. **O uso do livro didático de Matemática por professores do Ensino Fundamental**. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, pp. 17-34, jul-dez 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; OLIVEIRA, Luana; FARIAS, Matheus de Sá. Livros didáticos de Arte aprovados no PNLD: investigando sua utilização por professores na educação básica. IN: MOURA, Eduardo Junio Santos; FEITOSA, Maria Amélia Castilho; DURÃES,

Nelcira Aparecida. *10 anos Seminário Pesquisa em Artes – Unimontes*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021, pp. 237 – 262.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música, currículo e educação do campo: uma análise de livros didáticos de arte aprovados no PNLD Campo 2016. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 23, n. 45, p. 167 – 205, jan./jun. 2017.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

REICHERT, Maiquel Cristian. **Reflexões sobre o binômio professor(a)-artista** – A criação da aula como acontecimento artístico. Monografia (Licenciatura em Arte-Teatro) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/203743/000926391.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 30/12/2022.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. **Música na escola particular de educação básica**: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, 2013.

SANTOS, Alane Vale Farias dos. **O uso do livro didático por professor e estudantes nas aulas de Sociologia na Escola Estadual de Ensino Profissional Professor Francisco Aristóteles de Souza em Igatiga – Ceará**. 2021. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo festivo e educação das relações étnico-raciais na educação básica. **Revista Filosofia Capital**, v. 12. Brasília, DF, p. 16-33, 2017.

SILVA, Nisiane Franklin da. **A representação de música brasileira nos livros didáticos de música**. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre, UFRGS, 2002.

SOUZA, Arthur Manoel Cavalcante de. **Obediência ou transgressão? Eis a questão!** Crenças de professores de Língua Inglesa de cursos livres sobre a utilização do livro didático. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SOUZA, Paulina Barbosa de; OLIVEIRA, Wellington. As políticas públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil. **e-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 9, n.o 2, Agosto/Dezembro de 2016, pp. 39 – 53.

UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISHER, Bruno. **Conectados**, v. 3. São Paulo: Editora FTD, 2018a.

UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISHER, Bruno. **Conectados**, v. 5. São Paulo: Editora FTD, 2018b.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, 2007, pp. 383 - 386. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf Acesso em 20 de março de 2021.

VIEIRA, Francisco Giovanni David. Ensino de Marketing por meio de entrevista semi-estruturada. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 195, ano XVII, pp. 1 - 8. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34940/20473> Acesso em 21 de maio de 2022.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287 – 1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, pp. 609 - 623, set. – dez. 2011.

ZAMBON, Luciana Bagolin. *Seleção e utilização de livros didáticos de Física em escolas de educação básica*. 2012. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título da pesquisa: O uso dos livros didáticos de Arte aprovados nos editais do PNLD: um estudo nas escolas públicas de Juiz de Fora – MG
2. Objetivos: O objetivo da presente pesquisa é conhecer as formas de utilização dos livros didáticos de Arte aprovados no Plano Nacional do Livro Didático e distribuídos para a rede pública de ensino do Brasil. Além disso, pretende-se conhecer a opinião dos docentes sobre o livro e sobre o ensino de Arte (especialmente de Música) na rede.
3. Justificativa: Os livros didáticos de Arte, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), integrou o Plano Nacional do Livro Didático em 2013. Por sua história recente, é fundamental conhecer como estas obras têm sido recebidas e utilizadas pelos professores em suas aulas, com vistas à contribuir para avanços na qualidade do material.
4. Procedimentos de pesquisa: Realização de entrevista semi-estruturada com professores atuantes na área de Arte na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.
5. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa: Em qualquer momento os sujeitos participantes terão acesso aos pesquisadores para esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. Garantia de liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.
7. Garantia do anonimato: É garantida a não revelação da identidade dos sujeitos participantes, devendo ser atribuídos a estes um pseudônimo à sua escolha.
8. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que em caráter parcial ou temporário.
9. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.
10. Garantia científica relativa ao tratamento e uso dos dados obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.
11. Riscos: a participação na pesquisa não envolve quaisquer tipos de danos aos participantes maiores que os existentes na vida cotidiana.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que fui suficientemente informada(o) a respeito do protocolo de pesquisa em questão e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela mestrandia Paula Beghelli Neves, sob a orientação do Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UNB). Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, a garantia de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Não concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura: _____

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B

PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO ONLINE

A. Identificação

Nome:

Idade:

Escola:

B. Formação

1. Graduação

Curso (favor especificar se bacharelado ou licenciatura):

Instituição:

Período:

2. Você possui formação (em qualquer nível) em alguma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)? Se sim, poderia comentar a respeito?

3. Como foi sua experiência com Arte na escola, enquanto aluno? Você teve aulas de música na escola? Participou de alguma prática musical na escola (fanfara, coral, grupo de percussão, etc.)?

4. Você participa de cursos de capacitação na área de Arte? São oferecidos pela Rede Municipal de Educação? Comente sobre estes cursos.

C. Atuação

1. Há quantos anos você trabalha no magistério?

2. Qual o seu vínculo empregatício com a Rede Municipal de Educação:

() Professor efetivo () Professor contratado

2a. De que forma esse vínculo contribui ou prejudica sua atuação como professor?

2b. Você muda de escola com frequência?

() Sim () Não

2c. Essa mudança influencia no desenvolvimento de suas atividades?

3. Como o componente curricular Arte é trabalhado em sua escola:

(.) como disciplina Arte. (.) como disciplinas específicas para as linguagens artísticas. (Quais?) (.) como projetos.

4. O componente curricular Arte compõe o rol de disciplinas de que ano(s)/série(s) em sua escola?

5. Você gosta de trabalhar na área de Arte?
6. Quantos anos de experiência você possui na atuação como professor na rede pública de ensino?
7. Você trabalhou e trabalha com quais anos?
8. Sempre trabalhou com Arte?
9. Você trabalha ou trabalhou em escolas da rede privada de ensino? Por quantos anos? Atuava com quais turmas? Atuava na área de Arte?
10. Qual a sua opinião sobre o ensino de Arte na escola?
11. Enfrenta alguma dificuldade no ensino de Arte?
12. Qual a sua opinião sobre o ensino de Música na escola?
13. Enfrenta alguma dificuldade no ensino de Música?

D. Planejamento de Ensino

1. Você costuma planejar suas aulas antes de ministra-las?
 Sim. Não. Às vezes.
2. Você costuma registrar esse planejamento em algum documento escrito?
 Sim. Não. Às vezes.
3. Em caso afirmativo, em qual documento você registra seu planejamento?
4. Que tipo de planejamento você faz? Mais de uma alternativa pode ser escolhida e indique ao lado da alternativa escolhida o momento de elaboração desse planejamento.
 Planejamento anual
 Planejamento bimestral/trimestral
 No início do ano letivo No decorrer do ano letivo
 Plano de aula
 No início do ano letivo No início do bimestre/trimestre
 Toda semana
 Outro (qual?) _____

5. Identifique, em linhas gerais, o que você trabalha na aula de Arte em cada ano.

E. Livro Didático

1. Qual o livro didático adotado na(s) escola(s) em que você trabalha?
2. Qual a sua opinião sobre este livro?
3. Como foi a escolha deste livro? Você participou? De que forma?
4. Em sua opinião, o livro didático para o componente curricular Arte contribui para seu planejamento e atuação? Como? Por quê?
5. Você utiliza o livro didático adotado em sua escola com os seus alunos?

Em caso afirmativo:

5a. Em que momento da aula você utiliza o livro didático com seus alunos:

no início. no meio.. no fim. o tempo todo.

5b. Você orienta os alunos sobre as formas de utilização do livro didático?

5c. Que orientação você dá para a utilização do livro didático pelos alunos? Mais de uma alternativa pode ser escolhida e marque com “x” a orientação que você dá.

Que leiam o texto principal dos capítulos

SEMPRE ÀS VEZES

Antes da aula. Durante a aula. Depois da aula. Antes da aula.
Durante a aula. Depois da aula.

Que leiam os textos complementares

SEMPRE ÀS VEZES

Antes da aula. Durante a aula. Depois da aula. Antes da aula.
Durante a aula. Depois da aula.

Que deem uma olhada nos exercícios e atividades

SEMPRE ÀS VEZES

Antes da aula. Durante a aula. Depois da aula. Antes da aula.
Durante a aula. Depois da aula.

Que façam os exercícios e atividades

SEMPRE ÀS VEZES

Antes da aula. Durante a aula. Depois da aula. Antes da aula.
Durante a aula. Depois da aula.

Que acessem os links sugeridos no livro

SEMPRE ÀS VEZES

Antes da aula. Durante a aula. Depois da aula. Antes da aula.
Durante a aula. Depois da aula.

Que ouçam as músicas (e/ou vejam os vídeos) sugeridos no livro

SEMPRE ÀS VEZES

Antes da aula. Durante a aula. Depois da aula. Antes da aula.
Durante a aula. Depois da aula.

Outra? (Qual?)

SEMPRE ÀS VEZES

Antes da aula. Durante a aula. Depois da aula. Antes da aula.
Durante a aula. Depois da aula.

Em caso negativo:

Por quê?

6. O livro didático é levado para casa pelos alunos?

Sim Não, o livro fica na escola.

7. Em caso afirmativo, com que frequência os alunos trazem o livro para a sala de aula:

Toda aula Por vontade própria.

De acordo com minha orientação.

De acordo com orientação da equipe diretiva/pedagógica da escola.

Esporadicamente Por vontade própria.

De acordo com minha orientação – para realizarmos uma determinada atividade.

Outra razão:

8. Existe(m) fator(es) que dificulta(m) a utilização do livro didático?

Sim Não

8a. Em caso afirmativo, qual(is) é (são) esse(s) fator(es) que dificulta(m) a utilização do livro didático?

9. Você utiliza o livro didático adotado na sua escola como material para preparar suas aulas? Em caso afirmativo, como? Em caso negativo, por quê?

10. Você segue a sequência de assuntos e atividades apresentada no livro didático adotado na escola?

Sim, sem modificações. Sim, com modificações. Não.

11. Há alguma orientação por parte da equipe diretiva e/ou pedagógica da Escola em relação às formas de utilização do livro?

Sim Não

Em caso afirmativo, qual?

12. Você já leu o Manual do Professor do livro didático adotado em sua escola? Em caso negativo, por que não? Em caso positivo, o que acha das orientações contidas nesse manual?
13. Você acha que o manual pode contribuir para o seu trabalho? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, por que não?
14. Você utiliza outros livros e materiais para preparar as suas aulas? Quais?
15. Você utiliza outro(s) livro(s) na sala de aula com os alunos? Quando? Por quê?
16. Você utiliza outro(s) material(is) na sala de aula com os alunos? Quais? Quando? Por quê?
17. Escolha, no livro didático utilizado, textos e atividades que você considera interessantes e que você já realizou com os alunos, ou gostaria de realizar. Justifique as suas escolhas.
18. Escolha, no livro didático utilizado, textos e atividades que você considera interessantes e que você não realizaria. Explique.
19. Quais sugestões você faria para contribuir com a qualidade dos livros didáticos de Arte?
20. Você preferiria livros didáticos específicos para cada linguagem artística? Ainda assim, trabalharia com todas elas na ausência de professores especializados?

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA

A. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Escola:

B. FORMAÇÃO

1. Qual a sua formação? Em que instituição estudou? Em que ano concluiu o curso?
2. Como foi sua experiência enquanto aluna de Arte na Educação Básica?

C. ATUAÇÃO

1. Há quantos anos você trabalha como professora? Sempre foi professora de Arte?
2. Há quantos anos você trabalha como professora na Educação Básica? Sempre foi professora de Arte?
3. Em quais etapas e anos da Educação Básica você já trabalhou como professora de Arte?
4. Em quais etapas e anos da Educação Básica você está trabalhando neste momento como professora de Arte?

D. LIVRO DIDÁTICO

1. A sua escola adotou algum livro de Arte? Se sim, qual?
2. O que você acha deste livro?
3. Como foi a escolha deste livro? Você participou? De que forma?
4. Você utiliza o livro didático escolhido? Em caso afirmativo, como? Em caso negativo, por quê?
5. Você utiliza o livro didático adotado na escola como material para preparar suas aulas? Em caso afirmativo, como? Em caso negativo, por quê?
6. Você utiliza outro(s) livro(s) na sala com os alunos? Quando? Por quê?
7. Você acha que o livro didático adotado ajuda você na organização do seu trabalho? Em caso afirmativo, como ele pode fazer isso e, em caso negativo, porque você acha que ele não a ajuda?
8. Você já leu o manual do professor do livro adotado na sua escola?
9. Em caso negativo, por que não?
10. Em caso positivo, o que você acha das orientações presentes no manual?

11. Você acha que esse manual pode contribuir para o seu trabalho?
12. Em caso positivo, de que forma?
13. Em caso negativo, por que não?
14. Você utiliza outro(s) livro(s) para preparar as suas atividades? Quando? Por quê?
15. Você utiliza outros materiais para preparar suas aulas? Quando? Por quê?
16. Você utiliza outros materiais em sala? Por quê?
17. O que você pensa sobre o livro didático de Arte da forma como ele é proposto pelo Ministério da Educação?
18. Teria alguma sugestão para que o livro pudesse ser mais útil para você e para seus alunos?

E. DISPONIBILIZAR O LIVRO ADOTADO OU OUTRO COMO EXEMPLO

1. Você poderia me mostrar algum trecho do livro que julgue interessante? Por que você considera interessante?
2. Você poderia me mostrar algum trecho do livro que julgue inadequado? Por que você considera inadequado?

F. CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. O que você pensa sobre o livro didático de Arte?
2. O que você pensa sobre o componente curricular Arte da forma como ele é pensado na Rede Municipal de Juiz de Fora? Teria sugestões?

Muito obrigada!