



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

RAILSON FIDÉLIS DE SOUZA

**REFLEXÕES NA LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS:  
O Livro Didático de Arte e a Proletarização Docente em perspectiva**

OURO PRETO  
2020

RAILSON FIDÉLIS DE SOUZA

**REFLEXÕES NA LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS:  
O Livro Didático de Arte e a Proletarização Docente em perspectiva**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado Pleno em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco Gasperi.

OURO PRETO  
2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Railson Fidelis de Souza

REFLEXÕES NA LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS: O Livro Didático de Arte e a Proletarização Docente em perspectiva”

Membros da banca

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Doutor - UFOP  
Clóvis Domingos dos Santos- Doutor - UFOP  
Neide das Graças de Souza Bortolini - Doutora - UFOP

Versão final

Aprovado em 21 de Outubro de 2020

De acordo

Professor (a) Orientador (a)

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 02/11/2020, às 23:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0097919** e o código CRC **974224EF**.

**Referência:** Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.008272/2020-05

SEI nº 0097919

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: 3135591731 - www.ufop.br

Dedico esse trabalho à minha mãe Marta e à minha irmã Walquíria, que, desde que consigo me lembrar, são as pessoas que eu queria ser quando crescesse. Nos seus exemplos diários, sem que elas percebessem, me ensinaram o amor pela educação e pela carreira docente. O carinho, afeto e cumplicidade, que desde sempre dedicaram a mim, me fizeram ser o homem que sou.

## AGRADECIMENTOS

Como não poderia ser diferente, inicio agradecendo aos meus pais, Giltácio Nazário e Marta Fidélis de Abreu, não apenas por terem me dado a vida, mas pelas inúmeras demonstrações de amor, pelas muitas noites que já passaram sem dormir, por todas as trocas, puxões de orelha e incentivo.

Aos meus irmãos mais velhos, Walquíria, Rogério e Robson, que sempre cuidaram de mim e que, com suas personalidades tão diferentes entre si, me provocam a ser uma pessoa melhor. Ao companheiro que eu tanto amo e admiro, meu maior parceiro e irmão caçula, Renan Fidélis.

Aos meus amados sobrinhos, tios, primos e cunhado. Saber que eu tenho uma família tão maravilhosa me torna confiante pra experimentar e avançar, pois eu sei que, se qualquer coisa der muito errado, eu sempre terei pra quem voltar.

Agradeço ao meu orientador Marcelo Rocco, que desde os primeiros encontros nas aulas de Pedagogia do Teatro, me conquistou com sua personalidade encantadora e com a seriedade e compromisso com que encara todos os seus afazeres. Sou infinitamente grato pelas nossas conversas informais e pelos cafés da manhã antes das orientações. Desde a sua chegada como professor no Departamento de Artes Cênicas da UFOP eu sabia que seria meu orientador e que esse processo de TCC seria tranquilo e recheado de afeto. Não quero me gabar, mas eu tinha razão!

Gostaria de agradecer à Tatiane Andrade por todas as experiências e pelas parcerias que foram possíveis. Não sei se eu teria tido coragem de deixar pra trás toda uma vida estável e me lançado nessa aventura ouro-pretana se eu não tivesse a certeza de que haveria aqui olhos conhecidos que me amparassem de alguma forma. Crescemos juntos e sempre haverá uma parte de você em mim. Sou grato.

Agradeço ao Programa Vocacional da Prefeitura de São Paulo, que foi minha porta de entrada ao fabuloso mundo do Teatro, com o qual eu sonhava desde sempre, e à SP Escola de Teatro que, sem dúvidas, foi uma das experiências mais radicais da minha vida. É com frequência que vejo reverberar falas e ações do querido formador Filipe Brancalião nas minhas práticas pedagógicas.

Agradeço aos parceiros do 16.1 que tanto me ensinaram. Essa turma tão especial me ajudou a quebrar preconceitos e ter a perspectiva de que o mundo pode ser melhor, ainda que caótico. A sua maneira, cada um dos integrantes da turma me

mostra que os caminhos são vários e que no campo do sensível não existe certo ou errado. Levarei na lembrança todos os momentos que vivemos juntos.

Ao meu amigo Rafael Edgar, que por mais de dez anos, ocupa um espaço tão importante na minha vida. Obrigado por estar presente de alguma forma nos meus melhores momentos, por acolher meu choro, por ouvir minhas decepções, e por ser meu maior parceiro no desafio ingrato, mas delicioso de se tornar um homem adulto.

Muitos amigos queridos fizeram parte das noites descontraídas que passei na Barra, mas não posso deixar de agradecer em especial a Aila, Lara, Laira, Mari, Adriana e Du. Cada encontro e cada gole de cerveja foram fundamentais pra que eu pudesse levar essa aventura adiante. Ao Du Sarto, agradeço ainda, pelas oportunidades lindas que me proporcionou. Graças a este amigo dedicado, embarquei em aventuras profissionais extremamente importantes e que estão refletidas neste trabalho.

Nas figuras da Glayse Mara e da Luciene Keller, eu agradeço a todos os amigos do distrito de Rodrigo Silva que me receberam com carinho e permitiram que eu desenvolvesse com liberdade meus projetos e maluquices.

Agradeço à Jacira e à Luana, da Imobiliária Ouro Preto, pela parceria ao longo desses quatro anos. Sou muito grato pela sensibilidade, flexibilidade e pelo trato sempre tão humano de vocês.

Ainda que distantes fisicamente, mas não menos importantes por isso, eu agradeço aos meus amigos dos Correios e aos “Celiacs Diabetcs Trans”, um grupo de educadores fantásticos, que eu conheci quando atuava como educador na Associação de Ensino Social Profissionalizante – ESPRO. Sou grato às empresas nas quais trabalhei, não apenas pelo crescimento profissional, mas, principalmente, por terem colocado em meu caminho estes amigos tão especiais que tanto me inspiram!

Fazer parte de uma universidade pública é um privilégio! As experiências nos projetos de extensão da universidade foram intensas e enriquecedoras. Como foi maravilhoso fazer parte do PIBID, da TV Alves de Brito e, principalmente, do Mambembe! Agradeço aos meus professores por todas as experiências e aos funcionários do Departamento de Artes Cênicas, principalmente, Agnaldo, Josi e Lu!

Gratidão à vida pelo que foi e pelo que virá!

“Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja  
feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

Paulo Freire

## SUMÁRIO

### **ARTIGO 1:**

<b>O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE COMO RECURSO PEDAGÓGICO: entre a periferia da metrópole e o pequeno distrito da cidade histórica</b>	<b>09</b>
Considerações iniciais – Por que discutir os livros didáticos de Arte?	11
O livro didático – percurso histórico	12
Coleção Projeto mosaico Arte – apresentação	15
Apresentação dos espaços escolares deste estudo	18
Comparando realidades – o uso do livro de artes na periferia da cidade grande e no distrito da cidade histórica	26
Considerações Finais	33
Referências	33

### **ARTIGO 2:**

<b>O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE ARTE: A experiência na Escola Estadual Dom Velloso em Ouro Preto – MG</b>	<b>36</b>
Considerações iniciais – Por que pesquisar a proletarização docente?	38
Educação e vocação – Das missões jesuíticas à feminização do magistério	40
O processo de proletarização docente – precarização das condições de trabalho e crise da identidade profissional	46
Professor de Arte no contexto da proletarização docente – A experiência na Escola Estadual Dom Velloso em Ouro Preto – MG	53
Considerações Finais	62
Referências	63

O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE COMO RECURSO PEDAGÓGICO: entre a  
periferia da metrópole e o pequeno distrito da cidade histórica

Railson Fidélis<sup>1</sup>

RESUMO:

Este estudo apresenta uma reflexão acerca do uso do livro didático como recurso pedagógico na disciplina de Arte. Esta análise tomou por ponto de partida a maneira como os livros vêm sendo utilizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira,<sup>2</sup> localizada na periferia da cidade de São Paulo (SP), e na Escola Municipal Doutor Alves de Brito<sup>3</sup>, situada no distrito de Rodrigo Silva na cidade histórica de Ouro Preto (MG). Ambas as escolas são periféricas, ainda que apresentem realidades bastante assimétricas. A pesquisa investiga quais são as possíveis similaridades e as diferenças na maneira como os livros são trabalhados com os alunos e qual a importância da figura professoral neste processo. Para esta investigação foi feito um breve panorama sobre a história dos livros didáticos e uma análise das experiências nas escolas supracitadas a partir de artigos, dissertações e teses que dialogam com o tema. Assim, foram levantados aspectos do uso dos livros didáticos como recurso pedagógico, suas contribuições e limites na intenção de contribuir para o avanço do debate sobre o tema.

**Palavras-chave:** Arte-Educação; Ensino de Arte; História do ensino de Arte; Livro Didático.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Comunicação Social pela Associação Educacional Nove de Julho (2013) e licenciando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Arte-educador em projetos da rede municipal de ensino de Ouro Preto. E-mail: [railson.fidelis@gmail.com](mailto:railson.fidelis@gmail.com)

<sup>2</sup> Localizada à Rua João Ferreira da Silva, 99 – Parque Jd. Figueira Grande - Distrito Jardim Ângela, na Zona Sul do Município de São Paulo.

<sup>3</sup> Localizada à Rua do Campo, 26 – Distrito de Rodrigo Silva – Ouro Preto/MG.

L'USAGE DU MANUEL SCOLAIRE D'ART COMME RESSOURCE PÉDAGOGIQUE:  
entre la périphérie de la métropole et le petit district de la ville historique

Railson Fidélis<sup>4</sup>

**RÉSUMÉ:**

Cette étude présente une réflexion sur l'usage du manuel scolaire comme ressource pédagogique dans la matière d'art. Cette analyse a pris comme point de départ la façon dont les manuels ont été utilisés à l'École Municipale d'Enseignement Fondamental Professeur Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira<sup>5</sup>, située dans la périphérie de la ville de São Paulo (SP), et à l'École Municipale Docteur Alves de Brito<sup>6</sup>, située au district de Rodrigo Silva dans la ville historique d'Ouro Preto (MG). Les deux écoles sont périphériques, bien qu'elles présentent des réalités assez asymétriques. La recherche examine les similitudes et les différences possibles dans la façon dont les manuels sont travaillés avec les élèves et l'importance de la figure de l'enseignant dans ce processus. Pour cette recherche, on a fait un bref aperçu de l'histoire des manuels scolaires et une analyse des expériences dans les écoles susmentionnées à partir d'articles, de mémoires et de thèses qui dialoguent avec le thème. Ainsi, on a soulevé les aspects de l'usage des manuels scolaires comme ressource pédagogique, leurs apports et leurs limites, dans l'intention de contribuer à faire avancer le débat sur le sujet.

**Mots clefs:** Art-Education ; Enseignement de l'Art ; Histoire de l'enseignement de l'art ; Manuel Scolaire d'Art.

---

<sup>4</sup> Titulaire d'une licence en Communication Sociale par l'Association d'Éducation Nove de Julho (2013) et étudiant en diplôme d'enseignement en Arts du Spectacle par l'Université Fédérale d'Ouro Preto. Art-éducateur dans des projets du réseau municipal d'éducation de la ville Ouro Preto. Courrier électronique : railson.fidelis@gmail.com

<sup>5</sup> Située au 99, Rue João Ferreira da Silva - Parc Jd. Figueira Grande - District Jardin Ângela, dans la zone sud de la ville de São Paulo.

<sup>6</sup> Située à 26, Rue do Campo - District de Rodrigo Silva - Ouro Preto/MG.

## Considerações iniciais – Por que discutir os livros didáticos de Arte?

Ainda que alguns autores se dediquem a estudar o livro didático nas mais diversas disciplinas, pouco é falado sobre seu impacto ou suas possibilidades pedagógicas na disciplina Arte<sup>7</sup>. Essa escassez possivelmente está atrelada à historicidade deste componente curricular na educação básica brasileira, uma vez que seu percurso é peculiar em relação às outras disciplinas. Destaca-se que foi em 1971, com a Lei 5.692, que a Educação Artística passou a ser obrigatória no currículo como “atividade educativa”, (ainda que abordada de forma generalista por um professor polivalente); apenas em 1996 e 1997, com a Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a Arte passou a ser uma disciplina presente nos diversos níveis da educação básica e unicamente em 2015 ela entrou no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Deste modo, a presença dos livros didáticos de Arte nas escolas de todo o país é recente, e sendo assim, é relevante estudar como eles têm sido inseridos nas aulas, sua potencialidade como recurso pedagógico e seus limites.

Em artigo publicado na Revista GEARTE (2018) da UFRGS no qual refletem acerca das coleções aprovadas no PNLD Arte 2017, Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta<sup>8</sup>, Guilherme Gabriel Ballande Romanelli<sup>9</sup> e Mauren Teuber<sup>10</sup> defendem que este debate ainda não chegou aos cursos de licenciatura do país e é tema ausente na formação inicial de professores justamente pela pouca tradição que o livro didático tem na disciplina Arte:

Destaca-se, por fim, que muitos estudantes de licenciatura, na última década, formaram-se professores sem ter passado pela experiência de ter os livros como materiais didáticos ou recurso para o ensino e aprendizagem, seja exercendo uma função de suporte dos conteúdos, apoio

---

<sup>7</sup> Como proposto por autores contemporâneos, adota-se neste texto a palavra Artes – no plural e grafada com inicial maiúscula – ao se referir à área de conhecimento; Arte - no singular e grafada com inicial maiúscula – ao se referir ao componente curricular; e arte - grafada no singular e com inicial minúscula – ao se referir ao campo artístico de modo geral.

<sup>8</sup> Professora associada da Universidade Federal do Paraná. Possui Bacharelado em Pintura e Licenciatura Plena em Desenho pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1980), mestrado em Educação (1998) e doutorado em História (2006), ambos pela Universidade Federal do Paraná.

<sup>9</sup> Professor associado da Universidade Federal do Paraná. Possui graduação em Educação Artística - Habilitação em música pela Faculdade de Artes do Paraná (1997) doutorado (2009) e mestrado em Educação (2000) pela Universidade Federal do Paraná.

<sup>10</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual do Paraná. Doutora (2016) e Mestre (2007) em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino da Universidade Federal do Paraná/UFPR. Possui Bacharelado no Curso Superior de Pintura pela EMBAP/PR (2000) e especialização em Ensino de Artes Visuais pela UDESC (2004).

às atividades ou guia das aulas. E não é diferente para estudantes de licenciatura em cursos de Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música. [...] o livro didático de Arte está presente, em tese, em todas as escolas do país, o que deveria mobilizar o debate sobre a formação nos cursos de licenciatura aos professores de Arte. De forma semelhante, aponta-se a necessidade de um espaço formativo continuado para o estudo e práticas avaliativas sobre o livro didático na rotina escolar de professores. Afinal, se a práxis constitui critério de análise das possíveis saídas para o enfrentamento da fragmentação do conteúdo, não é o professor um protagonista nesse debate? Não é seu interesse pensar como se trabalha com um livro didático? (SCHLICHTA *et al.* 2018).

A escolha das escolas analisadas neste estudo se deu a partir da minha experiência na disciplina “Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência II”. Com base nesta vivência e pesquisando bibliografias que dialogam com o tema, busco delinear algumas similaridades e afastamentos no uso do livro didático de Arte em uma escola da periferia da maior cidade do país e em um distrito de uma cidade considerada Patrimônio Histórico Mundial pela UNESCO. Como a coleção de livros é trabalhada com os alunos? Como os alunos se comportam frente à mediação das professoras? O livro é mais utilizado como guia das aulas ou apoio pedagógico? É possível apontar novas perspectivas?

As observações e análises deste estudo aconteceram no primeiro semestre de 2019 e a coleção de livros didáticos utilizada nas duas escolas foi a do “Projeto Mosaico Arte” aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017.

### **O livro didático – percurso histórico**

A origem do livro didático não é precisa, para alguns pesquisadores em educação como Décio Gatti Júnior<sup>11</sup>, ele sempre fez parte da cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV.

Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004).

Outros autores como João Batista Araújo e Oliveira<sup>12</sup>, Sônia Dantas Pinto Guimarães<sup>13</sup> e Helena Maria Bousquet Bomény<sup>14</sup> afirmam que os livros didáticos surgiram como complemento às informações que não constavam na Bíblia.

---

<sup>11</sup> Professor Titular de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) graduado em História e em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos, sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados. (OLIVEIRA *et al*, 1997).

No Brasil, a preocupação com a regularização dos conteúdos dos livros didáticos se deu em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), mas apenas em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas é que foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FREITAG *et al.*, 1989).

A responsabilidade pela regulamentação, universalização e distribuição dos livros didáticos passou por muitos órgãos do governo federal; diversos institutos e fundações foram criados e extintos ao longo dos anos, principalmente na segunda metade do século XX.

Em 1985 foi inaugurado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) autarquia federal de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que trouxe mudanças significativas no processo de escolha dos livros didáticos a serem usados na educação básica do país; dentre elas destacam-se o fim dos livros consumíveis, para possibilitar seu uso por um número maior de alunos em anos diferentes, e, além disso, a escolha dos livros passou a ser feita pelos professores, fato que mobilizou a indústria editorial. (CASSIANO, 2008).

Em 1997, com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE, foi criada uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos

---

<sup>12</sup> Doutor em Pesquisa Educacional - Florida State University (1973), possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1969) e mestrado em Psicologia - Tulane University (1972).

<sup>13</sup> Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992) possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1975).

<sup>14</sup> Professora titular de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1973), mestrado em Ciência Política (1980) e doutorado em Sociologia (1991) ambos pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

programáticos e aspectos didático-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados, uma vez que foram descobertos erros conceituais e conteúdos preconceituosos e desatualizados (CASSIANO, 2008); esse fato teve repercussão na grande mídia, inclusive em jornais como a Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo. Desde então, a comissão do MEC analisa e avalia anualmente as coleções que se inscrevem no PNLD por meio de edital, aprova duas ou mais e publica nacionalmente os resultados para orientar os professores no processo de escolha, esta publicação é chamada “Guia de Livros Didáticos”. É feita uma edição para cada componente curricular contendo um panorama rápido do ensino da disciplina, a justificativa das coleções aprovadas, além de uma apresentação e resenha delas, inclusive com versão digital para consulta popular. Atualmente, por meio dos guias, os professores de uma mesma disciplina das escolas públicas de todo o país escolhem os livros de suas preferências para serem utilizados no período de três anos em suas escolas; uma vez escolhidos eles só podem ser substituídos na próxima edição do PNLD (CASSIANO, 2008).

Cabe salientar que passaram pelos processos históricos descritos até aqui apenas os livros das disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (História/Geografia), além de cartilhas de alfabetização; a presença dos livros didáticos de outras disciplinas ficou a reboque dessa marcha. A inclusão do componente curricular Arte no PNLD só aconteceu em 2015 e, ainda assim, de forma fatiada, neste ano foram apresentadas as primeiras coleções para o Ensino Médio, depois, em 2016, foram lançadas as do Ensino Fundamental I e em 2017 as do Ensino Fundamental II.

A bibliografia de pesquisadores que se opõem ao uso de livros didáticos em Arte é escassa. No livro: “Arte-educação: vivência, experienciação ou livro didático?” (1987) Maria Heloísa de Toledo Ferraz<sup>15</sup> e Idméa Semeghini Próspero Siqueira<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Professora aposentada da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Possui graduação em Formação de Professores de Desenho pela Fundação Armando Álvares Penteado (1967), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1983) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1989). Tem experiência na área de Artes e História da Arte, com ênfase em Ensino da Arte e História da Arte Brasileira atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, linguagens e artes plásticas.

<sup>16</sup> Graduada em Letras Neolatinas (Português-Francês) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas USP (1967), Mestrado (1970) e Doutorado (1976) em Linguística-FFLCH-USP, Pós-Doc-Instituto Psicologia USP (1988) e Pós-Doc-Université Paris 13 (2002). Livre-Docente em Educação-FEUSP (2015)

apresentam um panorama da arte-educação do período a partir de um trabalho realizado no estado de São Paulo, no qual levantaram o debate do uso/adoção ou não dos livros didáticos para o ensino de arte e concluíram que, tendo em vista os propósitos do ensino de arte, “ela [a arte] opõe-se frontalmente ao livro didático, que é estático, geralmente reducionista, cerceador da liberdade” (FERRAZ; SIQUEIRA, 1987. p. 43). Cabe salientar que o estudo das pesquisadoras se deu na década de 1980, antes da redemocratização do país e muito antes de haverem livros didáticos de Arte nos moldes do atual PNLD para alunos e alunas das escolas públicas.

O Guia do Livro Didático do PNLD 2017 para o componente Arte foi organizado para auxiliar os professores e professoras desta disciplina no processo de escolha de seus livros para o triênio 2017-2019. Para tanto, o guia apresenta a resenhas das duas coleções aprovadas nesta edição, os princípios e critérios de avaliação que nortearam escolha delas, além de orientações pedagógicas e reflexões do ensino das artes para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016). A seguir, é feita uma apresentação da coleção que foi escolhida nas duas escolas analisadas neste estudo.

### **Coleção Projeto mosaico Arte – apresentação**

O PNLD Arte 2017 aprovou duas coleções para ser usadas junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, “Por toda parte” e “Projeto Mosaico Arte”, sendo esta segunda a escolhida pelas professoras do componente nas duas escolas analisadas neste estudo. A coleção é publicada pela editora Scipione e organizada por Beá Meira<sup>17</sup>, Sílvia Soter<sup>18</sup>, Ricardo Elia<sup>19</sup> e Rafael Presto,<sup>20</sup> todos eles vinculados às áreas das artes e ou da educação.

---

<sup>17</sup> Formada pela FAU-USP, coordenadora pedagógica na Universidade das Quebradas, curso de extensão da UFRJ, autora de livros didáticos e paradidáticos na área de Arte, ilustradora e artista gráfica em projetos na área de Educação e Teatro.

<sup>18</sup> Graduada em Comunicação Visual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1988), tem Licenciatura em Dança pela Université Paris VIII (1997), mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2005) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). É professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e dramaturgista na área de Dança. Tem experiência na área de Artes e Educação, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, dança, educação, arte, dramaturgia e crítica.

<sup>19</sup> Professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Departamento de Ciências Sociais e Educação. Mestre em Educação pela UERJ. Graduado em Cinema pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A obra é composta por quatro volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental II, e não parte da gramática das linguagens para desenvolver seus conteúdos, mas sim de quatro grandes temas. Os autores propõem que se reflita a importância desses temas no processo de ensino-aprendizagem e a forma como eles podem ser desdobrados nas diferentes linguagens artísticas, são eles: a Identidade, no volume Corpo (6º ano); a Cidadania, no volume Cidade (7º ano); o Meio Ambiente, no volume Planeta (8º ano); e a Diversidade Cultural, no volume Ancestralidade (9º ano). Partindo do princípio que “a coleção abarca as diferentes linguagens artísticas, tomando sempre o ensino da arte como objetivo primeiro”; (MEIRA *et al.*, 2015) cada um dos livros tem um tema e uma linguagem artística preponderante: “O livro do Corpo explora a dança, o livro da Cidade trata das artes visuais e audiovisuais, o livro do Planeta conecta-se com a música e o livro da Ancestralidade mergulha no teatro.” (MEIRA, 2015, p.200), e isso se dá conforme o esquema a seguir:

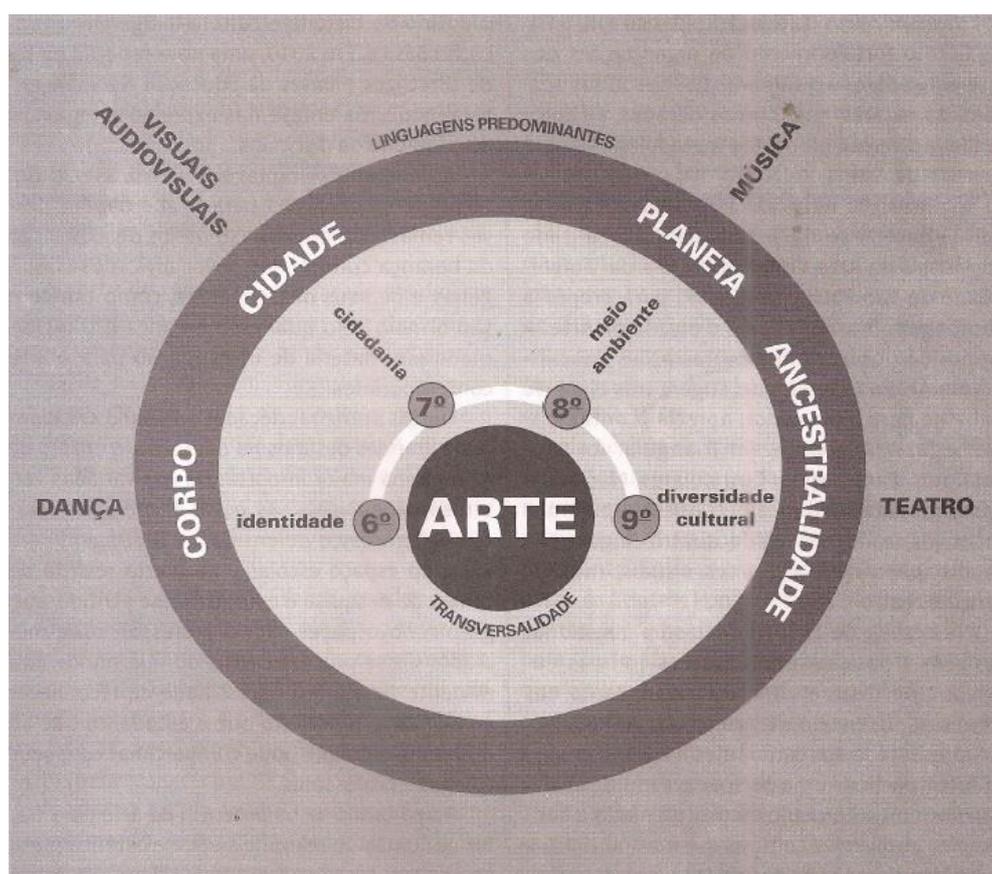


Figura 1: In: Orientações pedagógicas gerais - Manual do Professor. Coleção Projeto Mosaico Arte

<sup>20</sup> Formado em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) atua como professor de teatro e percussão em escolas públicas e particulares, é ilustrador e teatrista do Coletivo de Galochas/SP.

Cada um dos quatro volumes da coleção é composto por seis capítulos e dois projetos, e são acompanhados por CD de áudio e seus respectivos “Manual do Professor” (em versão física e digital). Toda a composição do projeto gráfico é simples e coesa proporcionando equilíbrio entre textos e imagens, facilitando o processo de leitura. A resenha contida sobre a coleção no “PNLD Arte 2017” apresenta a forma como a coleção é estruturada exemplificando cada uma das seções:

A estrutura de cada livro é constituída por *Apresentação; Por dentro da obra; Sumário; Introdução ao volume; Abertura de capítulo; Começando por você; Painel; Fala o artista; Pensando com a história; Hora da troca; Debate; Teoria e técnica; Atividades; Caderno de projetos; Jeitos de mudar o mundo; Explore também; e Bibliografia*. A abertura da seção *Começando por você* é uma linha, na parte superior da página, indicando os aspectos metodológicos que sintetizam como o assunto será explorado, apresentando: *tema, objeto, conceito, tema transversal, técnica e habilidade*. O *Painel* apresenta um conjunto de obras de lugares e épocas diferentes, sempre buscando estabelecer conexões entre a obra e o contexto dos estudantes. *Fala o artista* é uma seção que, por meio do relato de um artista sobre seu trabalho, propõe discussões coletivas, contribuindo para aproximações com o tema. *Pensando com a história* evoca a contextualização do que está sendo tratado. Em *Hora da troca*, parte-se de um recorte do tema convidando o estudante a trazer suas referências para o trabalho em sala de aula, valorizando-o como protagonista. Na seção *Debate*, um conjunto de obras é apresentado para provocar a discussão sobre o tema, e *Teoria e técnica* centra-se em técnicas e conceitos teóricos como preparo para a prática artística. Os capítulos são finalizados com a seção *Atividades*, na qual experimentações por meio do fazer artístico são propostas junto aos temas e às obras que foram apresentados. [...] Após os capítulos, encontra-se o *Caderno de projetos*, que é composto por: *Projeto 1*, que propõe um trabalho interdisciplinar coletivo; *Projeto 2*, que instrui os estudantes a realizarem um projeto sobre a modalidade artística e o tema tratado no volume. Em seguida apresenta-se a seção *Jeitos de mudar o mundo*, que traz exemplos de como a arte pode funcionar como instrumento de transformação da realidade. *Explore também* é a seção reservada para indicação de livros, sites, filmes, documentários, músicas, peças teatrais, espetáculos de dança e links relacionados aos temas, recomendados aos estudantes, professoras e professores. A seção *Bibliografia* está a seguir, apresentando referências de Artes Visuais e Audiovisuais, Dança, Música e Teatro. (BRASIL, 2016).

Com o término do triênio do PNLD Arte 2017 e a aprovação da nova edição do “Projeto Mosaico Arte” no edital PNLD Arte 2020, os autores e a editora Scipione têm organizado ações de marketing para divulgar os novos livros e mostrar que assimilaram as críticas feitas por professores e professoras de Arte de todo o país. Por meio de eventos e vídeos postados no *YouTube*, eles expõem as melhorias feitas nos novos volumes e a integração das diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Feita a apresentação da coleção “Projeto Mosaico Arte”, a seguir serão retratados e analisados os espaços escolares deste estudo e a forma como cada um deles vêm trabalhando com os livros.

### **Apresentação dos espaços escolares deste estudo**

Examinar o local e as comunidades onde as escolas estão inseridas, a forma como os espaços estão organizados, suas estruturas físicas, equipamentos e mobiliários possibilita perceber se esta conformação é ou não utilizada no processo de aprendizagem mediado pelo livro didático, e, posteriormente pensar em possibilidades para pôr todos estes elementos a serviço do processo educativo, principalmente os recursos audiovisuais e espaços físicos. Além disso, é necessário reforçar o quanto a organização espacial é importante nos processos educacionais, sobretudo os de Arte.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira, foi criada pelo Decreto Municipal nº 9586 de 02/08/71, está localizada no Parque Jardim Figueira Grande, no Município de São Paulo, sendo mantida pela Prefeitura e administrada através da Secretaria Municipal de Educação. Originalmente a escola se chamava Escola Municipal de Primeiro Grau Santa Margarida, mas no dia 30 de setembro de 1976, o prefeito Olavo Egydio Setúbal, assinou o Decreto número 13.618, mudando assim o nome da escola em homenagem à importante educadora e escritora de livros didáticos paraisópolisense<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Carolina Rennó Ribeiro De Oliveira (1902 – 1975), nascida no município de Paraisópolis/MG e descendente de tradicionais famílias mineiras, lutou para se tornar professora enfrentando a família e renunciando junto ao pai a qualquer herança que lhe viesse caber em troca do consentimento para a continuação de seus estudos. Depois de casada mudou-se com o marido para São Paulo, onde o campo era maior para realização de suas aspirações, entretanto constatou que professores formados em outros estados não podiam lecionar lá. Recorreu, então, ao seu primo Plínio Rennó Cortes Salgado, e, por intermédio dele conseguiu do então Secretário da Educação, Ataliba Nogueira, a criação de uma classe na periferia da cidade, onde iniciou carreira em São Paulo.

Criou um método didático próprio, com apostilas em forma de questionários, cujos resultados foram tão bons que os colegas passaram a adotá-las com inteiro êxito. Esse fato resultou na necessidade de serem apostilados em forma de livros, que passaram a ser comercializados nas livrarias de São Paulo e de todo país. Devido à grande aceitação dos livros, fundou juntamente com seu marido, a Editora do Mestre Ltda. que passou a editar e distribuir suas obras. Para a elaboração de seus livros e a fim de que os mesmos estivessem sempre atualizados, realizava pesquisas não só no Brasil, como através de viagens que fez à Europa, visitando museus e percorrendo livrarias e editoras para ver o que havia de mais moderno no ensino dos países europeus. Realizou viagens a quase todos os estados do Brasil, recolhendo material didático, fazendo palestras e conferências dedicadas a professores e autoridades de ensino. Dentre seus trabalhos destaca-se a 1ª Nomenclatura da Gramática Portuguesa, que na época foi enviada ao Presidente da República Juscelino Kubitschek. (Texto elaborado a partir de documento disponibilizado pela escola).

Atualmente, a escola funciona nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) atendendo o Ensino Fundamental nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2018, a escola estava com 1017 alunos matriculados e 95 funcionários, entre equipe técnica-administrativa, professores e terceirizados. As turmas se distribuem em doze salas de aula equipadas com quadro branco, projetores multimídia fixos, aparelho de som e com a disposição das carteiras em U<sup>22</sup>. Nos períodos da manhã (Fundamental II) e da noite (EJA), a escola está organizada em sala ambiente, ou seja, há salas fixas para cada uma das disciplinas que compõem a matriz curricular obrigatória e língua estrangeira moderna, no caso, inglês. Essa organização visa proporcionar locais mais propícios e equipados de acordo com as necessidades de cada uma das disciplinas curriculares. No período da tarde, as salas de aula permanecem fixas, devido às especificidades do Ensino Fundamental I <sup>23</sup>.

O bairro Jardim Figueira Grande, no distrito do Jardim Ângela, fica na periferia da zona sul de São Paulo e oferece muitas opções de escolas públicas, municipais e estaduais, em todos os níveis da educação básica, ainda assim, as turmas na EMEF Professora Carolina Rennó de Ribeiro Oliveira<sup>24</sup> têm em média 30 alunos por sala; outra particularidade é que a escola tem o maior número de alunos com necessidades especiais da zona sul, este fato talvez se deva à sua arquitetura plana, térrea e acessível.

Nesta escola, a coleção “Projeto Mosaico” foi utilizada pela professora de Arte em todas as turmas do Ensino Fundamental II e em praticamente todos os encontros. Observou-se que a estrutura das aulas era bastante similar: um ou dois parágrafos do livro eram transcritos na lousa para ser copiados pelos alunos no

---

<sup>22</sup> Esta disposição, segundo a equipe da escola, foi pensada coletivamente pelos professores a fim de que a organização da sala de aula contribua para as relações democráticas e humanas.

<sup>23</sup> Além disso, a escola também conta com laboratório de informática com 20 computadores, sala de leitura; cozinha (terceirizada); refeitório para funcionários; refeitório para alunos, localizado no pátio interno, com mesas e cadeiras e com autosserviço (self); secretaria; banheiros para funcionários e alunos, com adaptação para atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais; laboratório de ciências: espaço adaptado com pia e balcão para realização de atividades extraclasse; quadra coberta; salas de direção, coordenação pedagógica, professores e inspetores, sala de apoio pedagógico: localizada no pátio externo da escola e sala de recursos multifuncionais (sala adaptada, no final de um dos corredores da escola) – Texto elaborado a partir de documento disponibilizado pela escola.

<sup>24</sup> Deste ponto em diante, ao se referir à escola será utilizado o nome como ela é conhecida no bairro: “EMEF Carolina Rennó”.

caderno de desenho, depois os livros eram distribuídos para a turma, para que os alunos pudessem ver as imagens, e, na sequência, era feita uma conversa, na maioria das vezes pautada nas perguntas contidas no volume. Observou-se também que a professora evitava citar ou transcrever partes dos textos que levassem o debate para tópicos que ela considerasse desconfortáveis ou inapropriados e a mediação do debate também tinha esse caráter. Nas aulas com as turmas do 6º ano, por exemplo, foi apresentada aos alunos a obra “*Circleprototemple...!*”<sup>25</sup>, do artista carioca Ernesto Neto<sup>26</sup>, foi seguido o “protocolo de aula” (texto na lousa, visualização da imagem no livro e pequeno bate-papo), no entanto, a declaração do próprio artista sobre a obra<sup>27</sup>, disponível no livro, não apareceu em momento algum na aula. Ela foi suprimida, segundo a professora, pela falta de maturidade dos alunos para lidarem com algumas questões.

---

<sup>25</sup> “*Circleprototemple...!*” (2010) é uma escultura concebida para que várias pessoas entrem ao mesmo tempo em um espaço esférico vermelho onde é possível sentar-se em roda e tocar um tambor.

<sup>26</sup> Ernesto Saboia de Albuquerque Neto (1964) é um artista multimídia que tem sua produção situada entre a escultura e a instalação. Na segunda metade dos anos 1990, realizou esculturas nas quais empregou tubos de malha fina e translúcida, preenchidos com especiarias de variadas cores e aromas, como açafraão ou cravo da Índia em pó. Suas esculturas apresentam alusões ao corpo humano, no tecido que se assemelha à epiderme e nas formas sinuosas que se estabelecem no espaço. No final da década de 1990, passou a elaborar as “naves”, estruturas de tecido transparente e flexível, que podem ser penetradas pelo público.

<sup>27</sup> “Eu sinto meu corpo como uma nave espacial, e uma nave espacial é um espaço que proporciona um sentimento de autossuficiência. Evoca o estágio de um feto no útero, esta ‘mágica’ ou ‘milagrosa’ realidade que todos nós já experimentamos ao sermos trazidos à vida. Esta fase é fruto de uma relação sexual, um elevado nível de intimidade entre duas pessoas, a poderosa energia que faz com que duas pessoas desejem uma a outra.” (In: Projeto Mosaico Arte, volume Corpo. Adaptado de: NETO, Ernesto. Catálogo da exposição Dengo. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2010. p. 45)



Ernesto Neto, *Circleprototemple...!*, 2010. (Escultura de madeira, malha de poliamida e tambor, 285 cm x 310 cm.) A obra fez parte da mostra *The Edges of the World* [As bordas do mundo], em Londres, Reino Unido, durante o Festival Brasil.

▲ Escultura • Brasil-RJ • Século XXI

-  **Converse com os colegas de turma sobre a escultura de Ernesto Neto.**
- 1 O que você faria ao deparar com ela?
  - 2 A que parte do corpo humano a escultura remete?
  - 3 Como ela se relaciona com o que diz o artista?

Figura 2: Página do livro “Projeto Mosaico Arte” volume Corpo, onde é feita a apresentação da obra “Circleprototemple...!”.

Ao receber os livros, grande parte dos alunos folheia suas páginas na busca de imagens de seus interesses, que na maioria das vezes tem a ver com cenas reconhecíveis como projeções da cidade, grafites, atores ou cantores famosos ou nudez. Alguns estudantes, inclusive, fazem questão que a professora perceba que não estão acompanhando a aula, sugerindo aos colegas durante os debates, em alto e bom som, que abram nesta ou naquela outra página. Outro ponto que se pode destacar nas aulas é que não passa despercebido por parte dos estudantes a variedade de representação de diversos povos africanos e indígenas na coleção “Projeto Mosaico Arte”. Possivelmente, isso aconteça pela falta destas imagens na cultura visual consumida por eles. Muitas vezes, eles fazem comentários do tipo

“Olha a mãe de fulano aqui”, “Olha o beltrano”, “Eu sou esse cara aqui”, relacionando a imagem aos colegas quando se trata de zombaria e a si mesmo quando se trata de uma figura empoderada e de destaque.

Ainda que a escola esteja organizada em salas ambiente e ofereça boa infraestrutura, a sala de Arte pouco se diferencia de qualquer outra, a não ser por uma pia ao fundo, e os alunos não costumam ter aula desse componente em nenhum outro espaço da escola além de lá; os recursos tecnológicos como projetor e caixas de som não costumam ser utilizados e a disposição em U das fileiras também é fixa.

A Escola Municipal Doutor Alves de Brito, localizada no distrito de Rodrigo Silva, na cidade de Ouro Preto é pública, mantida pela Prefeitura Municipal e administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Foi criada em 1908, por iniciativa da sociedade civil de Rodrigo Silva. Em agosto de 1953, o então prefeito de Ouro Preto, Amadeo Barbosa, iniciou a construção do atual imóvel, o nome do Doutor Alves de Brito foi escolhido em homenagem a um presidente da província que também foi desembargador.

A equipe técnico-administrativa da escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora, dois secretários, quatro terceirizadas que trabalham na manutenção do prédio, além do corpo docente que é composto por dezessete professores. Atualmente, estão matriculados cento e sessenta alunos distribuídos do maternal ao nono ano em dois turnos (matutino e vespertino) em turmas com uma média de doze educandos<sup>28</sup>.

Não existem outras escolas, particulares ou públicas, no distrito ou arredores, por isso todas as crianças em idade escolar de Rodrigo Silva e de todos os subdistritos próximos estão matriculadas na EM Doutor Alves de Brito, tanto o filho do cidadão mais abastado quanto o filho da família mais carente. A maioria dos alunos está inserida no espaço da escola desde o maternal, fato que lhes possibilita o desenvolvimento do senso de pertencimento. Eles conhecem e ocupam todos os ambientes, circulam livremente pela secretaria, sala da diretora, quadra e biblioteca.

---

<sup>28</sup> A escola possui laboratório de informática, projetor, equipamento móvel de TV e DVD que admite sua utilização em qualquer sala de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, secretaria, sala da direção, um pequeno refeitório, sala dos docentes, área para recreação (pátio) e doze salas de aula amplas, que passaram por processo de pintura em 2018.

A arquitetura simples e bem cuidada da escola permite um ambiente convidativo e acolhedor permeado por fortes vínculos afetivos.

Nesta escola, a experiência com os livros didáticos se deu de forma bastante distinta da primeira, a começar que os livros não foram trabalhados em todas as aulas ou com todas as turmas do Ensino Fundamental II, e aqui, eles serviram mais de apoio pedagógico do que propriamente guia das aulas. Na Escola Doutor Alves de Brito, percebeu-se uma inclinação para desenvolver os assuntos propostos no livro por meio da prática, ou seja, os estudantes, a partir da mediação com as propostas dos livros, produziram materiais, ainda que não houvesse um momento para a apreciação e discussão deles. Os alunos do 7º ano, por exemplo, a partir da seção “Paine!” do capítulo de abertura “A paisagem urbana” no volume Cidade, começaram, junto à professora regente a construção coletiva de um projeto de maquete e os alunos do 9º ano, a partir da seção “Teoria e Técnica” do capítulo “Narrativas Visuais” no volume Ancestralidade criaram tirinhas e estórias em quadrinhos das quais algumas foram expostas em murais no pátio da escola. Em ambas as turmas o livro apareceu num primeiro momento como disparador das proposições, ou como um manual rápido, como no caso da experiência do 9º ano com as tirinhas e não voltou a aparecer, para qualquer integração ou apreciação.

A partir da observação do funcionamento das aulas, em uma prática desenvolvida durante o Estágio Regência II junto aos alunos do 8º ano propus uma caminhada fotográfica pelo distrito para perceber e diferenciar os tipos de fotografia. Os alunos foram divididos em grupos e convidados a captar em seus celulares imagens que eles considerassem respectivamente fotos jornalísticas, de moda, publicitárias, artística, de paisagem, da vida selvagem e pessoais. As imagens foram projetadas na sala de aula e um grupo fez apreciação do trabalho do outro avaliando o tipo de cada fotografia e justificando a resposta. Na sequência, convidei os alunos para fazer uma leitura coletiva da seção “Teoria e Técnica” do capítulo “A Paisagem Urbana” no volume Cidade, que apesar de ser destinado ao 7º ano serviu para auxiliar na contextualização da história da fotografia; aproveitei-me também a estrutura do projetor para apresentar aos alunos exemplos de cada um dos tipos de fotografia discutida e, além disso, outras tecnologias mais antigas para captação de imagens.

Esta atividade rendeu trabalhos bem elaborados e cheios de originalidade por parte dos alunos para burlar as dificuldades encontradas por eles. Destaco a fotografia abaixo que foi a forma criativa que os estudantes encontraram para exemplificar fotografias de moda no distrito. Os alunos, por si mesmos, chegaram à conclusão que uma composição seria a forma mais interessante para cumprir o desafio. Quando eles apresentaram as fotografias para toda a turma, eu, que também via as fotos pela primeira vez, me surpreendi com tamanha engenhosidade e inevitavelmente percebi a semelhança com o projeto "*Pencil Vs Camera*" do artista belga Ben Heine<sup>29</sup>. Despropositadamente, os alunos acabaram por me indicar uma possibilidade interessante de continuidade e desdobramento do trabalho para além do meu planeamento. Dado os devidos créditos à equipe que fez as primeiras fotos utilizando a técnica, na semana seguinte, fiz a apresentação da obra de Ben Heine e começamos a trabalhar com nossas próprias composições entre fotografia e desenho.

---

<sup>29</sup> Ben Heine é um artista visual e produtor musical multidisciplinar belga. Alcançou a fama em 2010, com o projeto "*Pencil Vs Camera*", nessa série, o artista uniu duas modalidades artísticas: a ilustração e a fotografia. As imagens geralmente mostram um esboço desenhado à mão mantido e fotografado pelo artista para infundir cenas comuns com novas narrativas surrealistas, visionárias ou romantizadas. Ben Heine também é o criador de outras séries de arte como "*Digital Circlism*" e "*Flesh and Acrylic*".



Figura 3: Fotografia/Montagem feita pelos alunos do 8º ano para representar "Fotografias de Moda"

Em Rodrigo Silva, percebe-se que não há recorrência de debate junto aos alunos ou reflexões acerca das propostas com o material dos livros didáticos, além disso, existe uma dificuldade, talvez até de vocabulário, uma vez que o livro e seus conteúdos, por si só, têm pouco a ver com o cotidiano dos alunos do pequeno distrito ouro-pretano. É nítido o entusiasmo dos estudantes nos poucos momentos de identificação, como por exemplo, no capítulo "Patrimônio Cultural" do volume Ancestralidade que apresenta uma foto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, conhecida por muitos deles. A empolgação demonstrada pelos discentes mostra o quanto o processo de identificação e representatividade são importantes para despertar o interesse no processo educativo.

Com o panorama inicial das escolas traçado é possível que se discuta as aproximações, similaridades e distanciamentos no uso que fazem da mesma coleção de livros didáticos de Artes.

## **Comparando realidades – o uso do livro de artes na periferia da cidade grande e no distrito da cidade histórica**

Para aprofundar as reflexões, tendo em vista a experiência nos espaços escolares, e pensar em novas perspectivas foi feito diálogo com diversos textos, dentre eles a tese de doutorado “Professor-artista-professor: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte” (2016) apresentada por Geraldo Freire de Loyola<sup>30</sup> ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), e a dissertação de mestrado “Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos” (2009) de Gisele Costa Ferreira da Silva<sup>31</sup> apresentada à Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), a partir dessas referências é possível traçar correlações e pensar sobre as práticas desenvolvidas nas duas escolas.

Contudo, antes de refletir sobre aspectos das experiências com a coleção de livros didáticos nos dois espaços escolares deste estudo, é imprescindível salientar a importância que tem a figura dos professores e professoras nestes processos, pois por melhor que seja a edição ou por mais completo que sejam os livros didáticos eles jamais substituirão estes profissionais e, além disso, a mediação feita pelos docentes e a estratégia usada na apresentação dos materiais são determinantes para o aproveitamento e fruição dos alunos. Os livros didáticos podem ser recursos potentes nos processos de ensino-aprendizagem em Arte, mas sua eficiência depende, contudo, de planejamento e adequação na utilização. Para além da formação continuada, faz-se necessário que os docentes conheçam o material e as suas propostas, as seções que o compõem e os “Manuais do Professor” disponíveis nas coleções, pois muito além de apenas “livros de respostas”, como são vistos por muitos, estes livretos explicam as concepções de ensino que inspiraram a obra e

---

<sup>30</sup> Doutor (2016) e Mestre (2009) em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG); Especialista em Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, 2002); Licenciado em Educação Artística pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, 1999); Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, 1992) e Professor Adjunto na Escola de Belas Artes da UFMG

<sup>31</sup> Doutoranda no Aalto Doctoral Programme in Arts, Design and Architecture (Finlândia), mestre em Cultura Visual (2009) pela Universidade Federal de Goiás, pós-graduada em Patrimônio Histórico e Musealização (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e graduada em Design pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004).

suas bases teóricas. Atualizados dessas informações, os professores e professoras podem decidir com maior segurança e propriedade como vão utilizar os livros.

Uma vez que a decisão sobre o aproveitamento das coleções em aula é de competência do professor, cabe citar a metáfora popular de que usar o livro como guia significa dizer que ele pode assumir diferentes formas: uma bússola, que indica o norte ao viajante, mas deixa por sua conta a trajetória e o destino; um mapa em papel, no qual se vê a estrada sugerida, mas também atalhos e estradinhas próximas que é possível tomar; ou um GPS, que seleciona a rota por você e ordena, detalhadamente, o caminho até o destino. No “Guia de Livros Didáticos – Arte 2017” o Ministério da Educação sugere que:

O livro didático não se constitui como um manual a ser seguido à risca por professoras, professores e estudantes, mas como um importante material a dar suporte aos estudos, às práticas e às investigações teóricas, éticas, estéticas e poéticas a respeito de produções artísticas e do pensamento que as acompanha e as integra. É um elemento a mais na mediação com o campo de conhecimento. Como qualquer material a ser utilizado em aula, é necessário que seja cuidadosamente elaborado, contendo elementos que propiciem a reflexão crítica sobre as realidades e os contextos de vida, que estimulem a elaboração pessoal e convoquem à participação de cada um no processo de aprender. (BRASIL. FNDE, 2017).

Relembrar a importância do docente neste processo é importante, pois o livro didático ainda pode integrar visões e versões de mundo e, de certa forma, definir quais os valores e conteúdos programáticos que serão apresentados, quais vão merecer mais destaque e quais serão apenas pincelados.

[...] neles, seleção e organização de conhecimentos se associam para representar visões de arte, para orientar formas de perceber, valorizar, fazer e, até, avaliar arte e imagens. Associam-se, ademais, para representar, criar e anular identidades, falar sobre elas, classificá-las e colocá-las em determinados quadros de arquétipo social e cultural. (SILVA, 2009 p.12).

Entretanto, em última instância, o filtro e a seleção dos conteúdos está condicionado às escolhas éticas e estéticas dos professores e professoras. Suas visões de mundo e a forma como fazem uso dos materiais pedagógicos é que vão dar a tônica das aulas, além, é claro, da maneira como interagem com os estudantes. Ademais, “[...] são essenciais as relações e conexões entre os materiais e os processos do fazer artístico, os métodos, metodologias, estratégias e proposições elaboradas pelo Professor.” (LOYOLA, 2016 p. 17)

Ciente da importância da figura professoral na condução das experiências de ensino-aprendizagem em Arte e em continuidade aos processos históricos apresentados nas primeiras páginas deste estudo, outro aspecto que se evidencia

são as alterações pelas quais passou a estruturação do livro didático, que foram muitas, da escolha do tipo de papel à diagramação, mas, principalmente na abordagem de seus objetos, sendo necessário que os professores e professoras do componente estejam inteirados desses aperfeiçoamentos. Na coleção “Projeto Mosaico Arte”, por exemplo, a preocupação dos autores ao justapor e conectar tema e conteúdos da linguagem colocando “lado a lado artistas que pertencem ao passado e ao presente, requer do professor aprofundamento das premissas teóricas e metodológicas que sustentam as orientações para o trabalho com tais propostas.” (SCHLICHTA *et al.*, 2018).

Segundo alguns autores, as mudanças na forma como os livros de Arte aprovados no PNLD abordam a história das artes, se deram por influência das discussões, questionamentos e transformações ocorridas durante as últimas décadas do século XX no ensino de História. Os PCN's de História (1998) trazem novidades que foram incorporadas ao ensino de Arte, dentre elas destacam-se: a consideração de múltiplas temporalidades; a organização dos conteúdos por eixos temáticos, a partir da atualidade; o consenso acerca da impossibilidade de se estudar toda a história da humanidade em todos os tempos; e a ruptura com a ordenação temporal, linear e progressista dos conteúdos (SCHLICHTA *et al.*, 2018).

Nos moldes do ensino da História da Arte, até bem pouco tempo, vigorava uma dimensão cronológica e linear dos acontecimentos; usualmente realizada a partir da identificação e descrição de obras de Arte, com ênfase nos elementos formais e de composição; a apresentação de uma História da Arte seguindo um processo evolutivo, sequencial e homogêneo em consonância com o eixo espaço-temporal eurocêntrico; ou ainda uma História da Arte como história dos artistas, compositores, bailarinos e dramaturgos, privilegiando-se fragmentos da biografia e obra deslocados de contextos mais amplos. [...] as mudanças nos métodos de ensinar História da Arte observada nos livros didáticos hoje refletem os questionamentos da disciplina de História, redefinições e reformas curriculares que atingem os conhecimentos escolares, a partir do processo de redemocratização dos anos de 1980, indicando os consensos e discordâncias da área de ensino de História no que se refere à necessidade de renovação.” (SCHLICHTA *et al.*, 2018).

Uma vez que há uma mudança na maneira como os livros apresentam a história da arte e propõem experiências é preciso que haja uma adequação nos métodos e metodologias de ensino por parte dos educadores, pensando seus planejamentos em conformidade com as particularidades de suas turmas assim como as realidades nas comunidades nas quais atuam. É preciso que haja preparo e cuidado ao se usar os livros didáticos de Arte para que eles não assumam uma

perspectiva unicamente teórica e monótona; para tanto, faz-se necessário que a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2010) seja exercida no ensino de Arte e que os três pontos por ela propostos (Fazer/Contextualizar/Fruir) estejam equilibrados. Sem entrar na discussão sobre a eficiência ou qualidade com que é feita, poderia se dizer que os trabalhos desenvolvidos a partir dos livros didáticos na EMEF Carolina Rennó privilegiam a “Contextualização” enquanto os da E.M. Doutor Alves de Brito favorecem o “Fazer”.

As duas escolas apresentam um campo fértil de possibilidades para integrar a forma como os livros já são utilizados com as suas estruturas físicas e aparatos tecnológicos, principalmente no que tange à tecnologia e à espacialidade, posto que em nenhuma delas foi utilizado, por parte das professoras, o recurso do projetor disponível nas salas de aula ou os CDs de áudio ofertados na coleção “Projeto Mosaico Arte”, seja para apresentar ou contextualizar obras e artistas. Ademais, em todas as aulas acompanhadas, a organização do espaço se deu de forma tradicional, fosse com as carteiras organizadas em U na escola de São Paulo ou enfileiradas em Ouro Preto. Ambas as escolas possuem amplo espaço externo a ser utilizado, e em Rodrigo Silva ainda existe a possibilidade de explorar com mais calma os entornos do espaço escolar.

Ao escolher trabalhar unicamente com o livro, muitas vezes, perde-se de vista a natureza das obras que se está discutindo com os alunos, por exemplo, na apresentação feita aos estudantes do 6º ano da EMEF Carolina Rennó, a obra “Circleprototemple...!”, que nitidamente se trata de uma proposta sensorial, visual e sonora, se reduziu a meio parágrafo copiado no caderno de desenho e duas questões contidas no livro didático (uma vez que a terceira questão, que dizia respeito à fala do artista, foi suprimida pela professora). Do ponto de vista de quem experimenta, não seria mais interessante que fosse criado um espaço na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente da escola, com materiais que produzem sons, abafamentos, vibrações ou outras coisas mais alinhadas com as propostas do artista e não apenas a leitura das páginas do livro?

O livro didático por si só não dá conta de abordar a tríade proposta por Ana Mae Barbosa e, neste sentido, Loyola (2016) alerta para a relevância de se planejar os procedimentos na experiência educativa com coerência:

É importante que o Professor escolha temas e procedimentos que estimulem os alunos a criarem o próprio trabalho, estabelecendo relações com a história da arte, com proposições de correntes estéticas diversas e com trabalhos e ideias de artistas. Se o Professor vai pensar material didático-pedagógico para uma aula ou projeto, e a proposta se baseia em uma obra do artista Hélio Oiticica, por exemplo, na qual ele propõe o uso da cor e a intervenção no espaço de um ambiente, não será, provavelmente, apenas a apresentação de imagens no livro impresso que se provocará nos alunos o desejo de engajamento nas proposições estéticas do artista. É preciso ir além e pensar e abordar também o espaço no qual acontece a aula ou experiência. (LOYOLA, 2016 p. 16)

A coerência é fundamental ao se pensar o uso dos livros como materiais didático-pedagógicos e os professores e professoras precisam criar relações entre as propostas contidas nesses materiais e o cotidiano dos aprendizes, inclusive para gerar interesse neles. Para além da adequação de forma e conteúdo nas apresentações de obras, como descrito acima, é importante que sejam refletidas também as realidades da comunidade na qual a turma está inserida. Muito da linguagem da coleção “Projeto Mosaico” foi recebida com alguma estranheza pelos estudantes ouro-pretanos, mas com maior naturalidade pelos paulistanos, acredito que por fazer parte de seus vocabulários, por exemplo, a discussão sobre tribos urbanas. Os alunos da cidade de São Paulo têm a possibilidade de ter contato com as mais diversas tribos ao andar nas ruas, ainda que de forma genérica, enquanto em Rodrigo Silva tal processo não se dá com a mesma intensidade. Cabe aqui a crítica ao “Projeto Mosaico Arte” de que por mais plural que a coleção seja ainda faltam nela as visões de mundo dos jovens das áreas rurais e do campo.

Loyola (2016) também chama a atenção ao fato de que nem sempre o material didático usado com um público será eficaz com outros, e, mais uma vez, ressalta aspectos da mediação dos professores:

Nem sempre um material didático-pedagógico pensado para um grupo de uma determinada região, comunidade ou escola causará interesse em outro grupo, em função da diversidade de culturas e dos costumes. Por isso o Professor é a pessoa mais indicada a pensar, pesquisar e produzir o material didático-pedagógico, articulando-o de acordo com o contexto dos alunos e do lugar, e é sua tarefa, também, elaborar a melhor metodologia para desenvolver suas aulas e projetos.” (LOYOLA, 2016 p.13 e 14).

Outro aspecto desta análise é a recepção dos livros por parte dos alunos diante da mediação feita pelas professoras, e nesse aspecto, percebeu-se que muito mais do que os conteúdos em si, a forma como eles foram apresentados é que disseram o quanto o corpo estudantil das duas escolas se dispôs a olhá-los com mais ou menos atenção e participar das atividades. Por exemplo, em aula oferecida,

durante o Estágio Regência II, aos alunos do 6º ano em São Paulo, propus aos estudantes uma experiência sensorial no espaço da quadra: em duplas, eles estendiam pedaços de papel onde se deitavam e a outra pessoa da dupla contornava o corpo de quem estava deitado com lápis. Depois, os participantes trocavam as posições, era feito um exercício de consciência corporal seguido de um relaxamento e preenchimento do corpo contornado no papel com desenhos, linhas, palavras e cores que remetiam às sensações experimentadas enquanto estavam deitados. Em seguida, para a surpresa dos alunos, foi informado que este era um dos exercícios propostos no capítulo que eles estavam estudando no livro para aprofundar as discussões. Na sequência, foi proposto visitar o capítulo inicial do volume Corpo - “A Representação do Corpo” e discutir, para além das questões do livro, de que forma a prática experimentada por eles tem a ver com o conteúdo estudado e com as obras de arte apresentadas nele. Notou-se uma diferença grande na postura dos alunos ao receber o livro após a experiência, eles se detiveram com mais interesse às discussões e se empenharam em buscar respostas ao desafio de encontrar pontos comuns entre o conteúdo do livro e a experiência vivida.

Em Rodrigo Silva - MG, o estudo da história da fotografia, citado anteriormente, também é um exemplo de experiência de inserção do livro didático de Arte nas aulas respeitando as particularidades da comunidade e usando os aparatos tecnológicos que estão à disposição. A expedição fotográfica feita pelos alunos nas ruas do distrito os instigou a pesquisar em seus celulares imagens, criar situações para fotografar, além da concepção de montagens com a integração de foto e desenho. Posteriormente com a projeção das fotografias na sala de aula e apreciação delas pelos outros grupos, os estudantes demonstraram curiosidade com a abordagem do livro da história da fotografia.

Em resumo, resguardadas as diferenças regionais, a recepção dos livros pelos estudantes das duas escolas é muito parecida. Eles folheiam as páginas na busca por imagens que lhes desperte a atenção, seja pela curiosidade ou pela familiaridade. Ao menos que a professora peça, poucos leem os textos. A recepção por parte dos alunos reforça a necessidade de engajamento por parte dos professores e a importância de se pensar em novas abordagens ao escolher lidar com o livro didático como recurso pedagógico. Após a experiência nas duas escolas fica evidente a importância dos aspectos imagéticos da coleção para uma geração

que se comunica com instantaneidade e faz uso constante das narrativas visuais. Segundo Silva (2009), a mudança na relação dos estudantes com o design e aspectos imagéticos dos livros também confere uma transformação no processo histórico dos livros didáticos, pois:

A predominância do texto verbal e o esquecimento da imagem configuram um entrave para as interrogações que focam a arte. Com o avanço dos estudos semióticos, em fins de 1980, as imagens deixaram de ser consideradas 'enfeites' para o texto verbal e a articulação semântica entre texto e imagem começou a atrair a atenção de pesquisadores. Os aspectos gráficos e 'formais' dos livros didáticos, antes desconsiderados, passam a ser compreendidos atualmente como parte do discurso didático, tanto quanto os textos verbais e imagéticos. (SILVA, 2009 p.11).

Segundo o dicionário digital Houaiss, a palavra 'didático' significa "algo destinado a instruir, que facilita a aprendizagem, que proporciona instrução e informação", e na leitura deste verbete, Loyola (2016) aponta que este termo pode ser associado a muitos outros: livro didático, material didático, recurso didático, programa didático, atividade didática etc. No entanto, a partir das realidades encontradas e descritas neste trabalho, percebe-se que estes processos não prescindem a figura professoral, que tem um importante papel a ser desenvolvido. Se omitida esta função corre-se o risco, como temiam os críticos do uso de livro no ensino de artes dos anos 1980, de transformar as coleções em materiais estáticos, reducionistas e cerceadores de liberdade, ou ainda de transferir aos editores e autores dos livros o monopólio da verdade e o direito à própria aula, sendo o professor reduzido a um mero bedel disciplinador (FERRAZ e SIQUEIRA, 1987).

Deste modo, pode-se dizer que há um desafio enorme diante dos professores e professoras de Arte, para além de toda a problemática da polivalência, existe ainda a necessidade de adequação às mudanças no processo de ensino da história da arte e na proposição de experiências aos estudantes.

A melhoria da qualidade da educação nacional requer vontade coletiva e compromisso, portanto, valorizar as vozes, experiências e opiniões de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem parece ser o elemento vital para alcançar esse fim, e, neste sentido, os livros didáticos de Arte se mostram como um bom suporte para gerar movimentos de trocas culturais com os alunos, com seus pares e com a comunidade.

## Considerações Finais

Este estudo teve como enfoque contribuir com os conhecimentos sobre livro didático de Arte e sua potência como impulsionador de processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, o caminho ao longo da pesquisa passa por três eixos: uma breve contextualização historiográfica da presença dos livros didáticos no ambiente escolar; apresentação da coleção de livros utilizada e dos espaços escolares analisados; e, por fim, a discussão sobre importância do professor na mediação do livro didático e a recepção dos alunos frente a essa mediação. Este percurso foi escolhido por se levar em conta que esta é a primeira edição de livros didáticos públicos do componente Arte disponibilizados em todo o país para anos finais do Ensino Fundamental.

Com as referências utilizadas procurou-se investigar as circunstâncias do uso do livro didático nas aulas de Arte das duas escolas, pensar em quais são os atuais obstáculos para obtenção de experiências mais significativas e novas possibilidades para a inclusão da coleção nas aulas, pressupondo que, para além das duas escolas, pode haver outras com realidades similares em todo o território nacional.

Diante das transformações na arte-educação e no manuseio do livro como recurso didático espera-se que os professores também atualizem seus métodos e metodologias para que as escolas e as propostas educativas ampliem os debates sobre suas responsabilidades em promover a igualdade de acesso à cultura aproveitando todo o suporte oferecido pelos materiais pedagógicos e não apenas a continuidade das referências das culturas hegemônicas já perpetuadas.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2017: Arte** – Ensino fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. CNE. **Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973**. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística. Livro de Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de 1962 a 1978, Brasília: MEC/CFE, 1979, p.90-93. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dominio-publico>> Acessado em 07/06/2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: MEC, 1997.

CASSIANO, Célia C. F. **Mercado de livro didático no Brasil**. [on-line] I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiacristinacassiano.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra. São Paulo: 1998.

FREITAG, Bárbara *et al.* **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edefu, 2004.

LOYOLA, Geraldo Freire de. **PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

MEIRA, Beá. *et al.* **Projeto Mosaico: Arte**. Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>>. Acesso em: 23 de ago. 2019.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984

SCHLICHTA, Consuelo Duarte; ROMANELLI, Guilherme Ballande; TEUBER, Mauren. **Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar**. In: Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago.

2018. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83949>>. Acesso em: 23 de ago. 2019.

SILVA, Gisele Costa Ferreira da. **Livros didáticos para o ensino de arte**: diálogos, práticas e (des)caminhos. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

## O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE ARTE –

### A experiência na Escola Estadual Dom Velloso em Ouro Preto - MG

Railson Fidélis<sup>32</sup>

#### RESUMO:

Esta pesquisa investiga aspectos do processo de proletarização docente e suas repercussões nas condições de trabalho do professor de Arte. A partir de uma breve revisão bibliográfica, é feito um panorama com acontecimentos da historiografia da docência no nosso país e suas ressonâncias nas atuais condições de trabalho dos professores, uma categoria profissional marcada por um processo de “feminização” e pertencente, sobretudo, ao setor público. A pesquisa elenca algumas particularidades do processo de proletarização docente no ensino de Arte na intenção de contribuir para o avanço no debate do tema e tem como parâmetro as experiências vivenciadas nas aulas de Arte da Escola Estadual Dom Velloso<sup>33</sup> durante as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da disciplina Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência II do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro.

**Palavras-chave:** Arte-Educação, Proletarização Docente; Ensino de Arte, História do ensino de Arte.

---

<sup>32</sup> Bacharel em Comunicação Social pela Associação Educacional Nove de Julho (2013) e licenciando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Arte-educador em projetos da rede municipal de ensino de Ouro Preto. E-mail: [railson.fidelis@gmail.com](mailto:railson.fidelis@gmail.com)

<sup>33</sup> Localizada à Rua Clodomiro de Oliveira, 45, Bairro Pilar, Ouro Preto-MG.

LE PROCESSUS DE PROLÉTARIANISATION DES ENSEIGNANTS ET  
L'ENSEIGNEMENT D'ART - L'expérience de l'École de l'État Dom Velloso à Ouro  
Preto - MG

Railson Fidélis<sup>34</sup>

**RÉSUMÉ :**

Cette recherche enquête sur les aspects du processus de prolétarianisation de l'enseignement et ses répercussions sur les conditions de travail de l'enseignant d'art. A partir d'une brève revue de la littérature, on a fait un panorama des événements de l'historiographie de l'enseignement dans notre pays et de ses résonances dans les conditions actuelles de travail des enseignants, une catégorie professionnelle marquée par un processus de "féminisation" et appartenant, surtout, au secteur public. La recherche énumère quelques particularités du processus de prolétarianisation de l'enseignement de l'art dans le but de contribuer à faire avancer le débat sur le sujet et a comme paramètre les expériences vécues dans les cours d'arts de l'École d'État Dom Velloso<sup>35</sup> lors des actions du Programme Institutionnel de Bourses d'Initiation à l'Enseignement (PIBID) et de la matière Stage Supervisé: Planification et Régence II du cours de Diplôme d'Enseignement en arts du spectacle à l'Université Fédérale d'Ouro Preto.

**Mots clefs :** Art-Education, Prolétarianisation de l'enseignant ; Féminisation de l'Enseignement ; Enseignement de l'art.

---

<sup>34</sup> Titulaire d'une licence en Communication Sociale par l'Association d'Éducation Nove de Julho (2013) et étudiant en diplôme d'enseignement en Arts du Spectacle par l'Université Fédérale d'Ouro Preto. Art-éducateur dans des projets du réseau municipal d'éducation de la ville Ouro Preto. Courrier électronique : railson.fidelis@gmail.com

<sup>35</sup> Située à 45, Rue Clodomiro de Oliveira, Quartier Pilar, Ouro Preto-MG.

## **Considerações iniciais – Por que pesquisar a proletarização docente?**

Em qualquer pesquisa breve em sites de busca é possível perceber o quão abundante é a produção acadêmica acerca da questão docente no Brasil, há uma infinidade de artigos, dissertações e teses que muitas vezes expressam considerações diametralmente opostas. Este apontamento revela a complexidade do assunto e a inexistência de consenso em muitos pontos. Assim, cabe destacar que a extensão do conjunto de pesquisas engajadas nas reflexões das questões da docência vai muito além dos recortes efetuados neste estudo. Aqui, a partir da apresentação de um breve panorama histórico e de encontro com as minhas experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e na disciplina de Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência II, busco refletir sobre alguns aspectos contraproducentes e adversos na profissão com foco nas questões do ensino de Arte<sup>36</sup>.

É preciso dizer que a escolha deste tema não é aleatória e tem motivação afetiva: sou a terceira geração de educadores da minha família. Minha mãe, filha de migrantes semialfabetizados, foi a primeira da família que se profissionalizou. Ela voltou a estudar já depois de casada e enfrentou muitas adversidades por conta desta escolha, na época era mãe de três filhos pequenos. Sem dispor de nenhuma estrutura ou apoio familiar, ela conseguiu terminar o ensino fundamental e fazer magistério normal ao mesmo tempo em que trabalhava como faxineira para sustentar meus irmãos. O diploma de nível superior chegou somente muitos anos mais tarde, quando meus irmãos já eram adultos. Minha irmã, dezessete anos mais velha que eu, foi a primeira da nossa família a ter acesso ao ensino superior, além do magistério normal, ela também cursou Pedagogia em uma instituição de ensino particular. Para pagar o curso que ela tanto queria, ao longo dos quatro anos de graduação, trabalhava durante o dia e estudava no período noturno. E, por fim, eu sou o primeiro membro da família a ingressar em uma universidade pública. Trabalhei durante toda a graduação, mas sempre em ocupações com cargas horárias mais flexíveis e coerentes com a minha condição de estudante, nada que se compare ao histórico das minhas antecessoras.

---

<sup>36</sup> Como proposto por autores contemporâneos, adota-se neste texto a palavra Artes – no plural e grafada com inicial maiúscula – ao se referir à área de conhecimento; Arte - no singular e grafada com inicial maiúscula – ao se referir ao componente curricular; e arte - grafada no singular e com inicial minúscula – ao se referir ao campo artístico de modo geral.



Figura 1: Fotografias de arquivo pessoal

A colagem acima foi composta com fotografias de alguns momentos da trajetória da minha família na docência. No canto superior esquerdo, está retratada minha mãe, Marta, com alguns alunos, em meados dos anos 1990. Foi no início desta década que ela deixou a Educação Infantil para ingressar como professora do Ensino Fundamental I. Na fotografia ao lado está minha irmã, Walquíria, com a primeira turma que ela assumiu como professora efetiva, logo após ser aprovada em concurso público no ano 2000. E, na fotografia inferior, estou eu com meus alunos da Escola Municipal Professora Carolina Rennó Ribeiro de Oliveira (São Paulo-SP), durante a última atividade pedagógica que desenvolvi no estágio curricular em Artes Cênicas, em 2019.

Desde criança não pude deixar de notar a lenta, mas ainda assim constante ascensão econômica que a escolarização proporcionou à minha família, ao mesmo tempo em que percebia, pela experiência própria e na troca com minha mãe e irmã, o processo de sucateamento da educação pública e as muitas dificuldades enfrentadas por seus profissionais advindas justamente desse processo. As questões de acesso e formação sempre me foram muito caras e, deste modo, tomar

consciência do processo de proletarização em curso desta categoria profissional e pesquisar alguns de seus mecanismos se faz oportuno.

Início o trabalho apontando alguns tópicos da história da profissão docente em nosso país que, de acordo com a bibliografia pesquisada, contribuem para o processo de proletarização, desqualificação e perda do controle do trabalho por parte dos professores e professoras. Levantados estes aspectos busco correspondências entre eles e as situações adversas que encontrei nas aulas de Arte durante as experiências na Escola Estadual Dom Velloso, na cidade de Ouro Preto – MG.

### **Educação e vocação – Das missões jesuíticas à feminização do magistério**

Não há consenso entre os estudiosos da história da educação com relação à periodização das fases de desenvolvimento dos processos educacionais no nosso país. No entanto, nesta área, é unânime que se tenha como primeiro ponto de análise as experiências dos missionários católicos no Brasil Colônia no século XVI. A atuação dos padres sobre os indígenas, fez com que os europeus percebessem que havia meios mais eficazes que o uso de armas para conversão e domínio desses povos. Assim, os missionários ganharam mais relevância e eram essenciais no processo de aculturação dos indígenas e na substituição de seus modos de vida pela organização social e cultural europeia.

Os padres franciscanos foram os pioneiros nos processos educacionais nas Américas, eles percorriam as aldeias indígenas em missões que aliavam catequese e alfabetização. No entanto, foram os jesuítas que conseguiram o predomínio neste campo; eles foram os primeiros a criar seu próprio código pedagógico intitulado de *Ratio Atque Institutio Studiorum*<sup>37</sup>, “numa concepção de mundo voltada para a

---

<sup>37</sup> Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. (LOMBARDI, SAVIANI e NASCIMENTO, 2006).

salvação e perfeição das almas próprias e do próximo” (FERNANDES, 2010. p 84). O *Ratio Studiorum*, como é comumente abreviado, unificou o procedimento pedagógico da Companhia de Jesus diante dos muitos colégios confiados a ela e tinha por objetivo instruir rapidamente qualquer jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Não estava expresso nos textos do *Ratio Studiorum* a intenção de que se tornasse um método renovador de ensino, mas, mesmo assim, ele foi a ponte entre o ensino medieval e o moderno.

Ao longo do tempo, a Companhia de Jesus cresceu em prestígio e influência, pois além dos processos de catequização dos povos nativos, os padres jesuítas também foram os responsáveis por educar os filhos da nascente elite agrária brasileira e detinham um quase monopólio da educação. Por tudo isso, e com o êxito de algumas missões, a Companhia de Jesus passou a ser vista como uma ameaça à centralização do poder pretendida pela coroa portuguesa, uma vez que o que eles diziam ou ensinavam não era questionado. Ademais, havia muitos conflitos de interesses, sobretudo entre os missionários e os colonos, e toda essa conjuntura resultou na expulsão dos jesuítas do Reino Português:

Nesta época, a administração portuguesa que por iniciativa do Marquês de Pombal, ministro de D. José I, se libertara da influência jesuítica até então dominante na corte, resolve abrir luta contra o poder excessivo dos padres na América, que ameaçava subtrair à coroa portuguesa o domínio efetivo de grande parte da colônia. Em 1755 é abolido o poder temporal dos eclesiásticos nas missões indígenas. As aldeias são entregues a administradores leigos, e os padres conservaram apenas os poderes espirituais. Aliás, pouco depois (1759) os jesuítas, que resistiram à secularização das aldeias, são expulsos de todos os domínios portugueses (PRADO Jr, 2012, p. 71).

A expulsão dos jesuítas, que fez parte das chamadas Reformas Pombalinas, deixou em Portugal e suas colônias uma grande carência de professores tanto no nível secundário como no universitário. “Os jesuítas haviam dirigido em Portugal 34 faculdades e 17 residências (colégios). No Brasil possuíam 25 residências, 36 missões e 17 faculdades e seminários” (LOMBARDI; SAVIANI e NASCIMENTO, 2006).

As reformas educacionais de Pombal visavam três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo. Já em 1758 foi introduzido o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas. Os diretores deveriam ocupar os lugares dos missionários e duas escolas públicas deveriam ser estabelecidas em cada aldeia

indígena, uma para meninos e outra para meninas. Aos meninos se ensinaria a ler, escrever e contar, assim como a doutrina cristã, enquanto as meninas, em vez de contar, aprenderiam a cuidar da casa, costurar e executar outras tarefas. Os diretores, diferentemente dos missionários, deveriam impor às crianças indígenas o uso do português e proibir o uso da própria língua (LOMBARDI; SAVIANI e NASCIMENTO, 2006).

Diante destes fatos percebe-se que os primeiros “professores” do Brasil, sejam eles franciscanos ou jesuítas, foram todos padres e talvez seja por esse fato que até os dias de hoje paira sobre a profissão uma “aura beatífica” que sempre associa o professorado com a noção de missão, vocação, doação e dom. Essa concepção além de vaidosa é problemática e limitante, pois se a natureza da profissão é principalmente vinculada ao campo do supramundano, aspectos do mundo material concreto como, por exemplo, condições dignas de trabalho e reconhecimento por meio de salários justos são relegados a segundo plano. Assim, criam-se falsos antagonismos, como por exemplo, a ideia de que o professor deve educar por amor e não por dinheiro:

Historicamente, a profissão docente foi entendida como uma “vocação”, uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira o que influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que ele nasceu para isso. (RÊSES, 2008, p.35)

Outro fator que contribuiu para a acentuação dessa lógica foi a maneira como se deu o processo de “feminização” na profissão. Antes da Reforma Educacional Pombalina o ensino estava todo sob o controle da Igreja Católica, sobretudo a Companhia de Jesus, ou seja, durante mais de 200 anos (1549 – 1759), a atividade docente no Brasil foi exercida por homens. Com a expulsão dos jesuítas foi feita a primeira sistematização do ensino público e laico no reino de Portugal, que ficou conhecida como Aulas Régias<sup>38</sup>. Neste período a educação ainda era vista como competência masculina.

---

<sup>38</sup> As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. (LOMBARDI; SAVIANI e NASCIMENTO, 2006).

Em meados do século XIX foram criadas as primeiras Escolas Normais para a formação de professores e professoras que atuassem no magistério de ensino primário. Homens e mulheres eram admitidos, pois os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus tutelados. No entanto, o regulamento estabelecia que os futuros docentes “moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes” (LOURO, 2004, p.449).

De forma progressiva, as escolas normais passaram a receber e formar mais mulheres que homens e uma das possíveis explicações para este fato é que no mesmo período aconteceu uma intensificação nos processos de urbanização e industrialização. O aumento nas atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas e o surgimento de novas ocupações ampliaram as oportunidades de trabalho para homens. “A instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais e tudo concorria para a viabilização deste movimento” (LOURO, 2004, p.450). Destarte, já nas primeiras décadas de implantação das escolas normais, o número de professoras formadas era muito superior ao de professores e as classes de meninos contavam com cada vez menos mestres, então, passou-se a cogitar a possibilidade de permitir que as mulheres também se ocupassem dessas aulas. Neste ponto, se travaram disputas e polêmicas. Louro (2004) aponta que para alguns<sup>39</sup> era uma completa insensatez deixar sob a responsabilidade de uma mulher a formação escolar de meninos uma vez que “naturalmente” elas seriam mais despreparadas e teriam o cérebro menos desenvolvido, alguns, inclusive, chegavam a justificar este ponto de vista alegando haver uma proximidade notável e natural entre a psicologia feminina e a infantil. Por outro lado, havia aqueles que diziam que a mulher naturalmente tinha uma inclinação para lidar com crianças, e tendo em vista que a maternidade era a principal missão dela, não seria inadequado confiá-las tal tarefa “[...] bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a ‘extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha ‘espiritual.’”. (LOURO, 2004, p.450).

---

<sup>39</sup> A autora utiliza este termo de forma generalista. Ela não discrimina quem são esses “alguns”, mas, pelo contexto supõe-se que sejam os mandatários da sociedade daquele tempo, homens em posição de poder.

Com a ausência crescente de homens para lecionar nas classes de meninos não houve alternativa senão permitir que as mulheres também se ocupassem dessas turmas. Com a aprovação de abertura de espaço para que elas pudessem exercer o trabalho docente, se fazia necessário adotar medidas de proteção à sexualidade dos meninos e das professoras. Para tanto, inúmeros dispositivos de controle foram acionados com esse objetivo, desde proibições até arranjos arquitetônicos. Ou seja, essa abertura de campo profissional, se por um lado representou uma conquista para as mulheres, por outro, serviu de meio para reafirmar os estereótipos de gênero, pois os argumentos contra e a favor que impulsionaram a decisão eram todos baseados nesta perspectiva. E, a partir daí, paulatinamente, características ditas “tipicamente femininas” foram sendo associadas à profissão docente e, usadas como justificativa para a crescente desvalorização social e salarial:

Essa abertura, porém, era justificada em nome das funções maternas da mulher defendendo-se, simultaneamente, diferenças de gênero nos currículos: os das meninas davam mais ênfase à agulha e ao bordado do que à instrução propriamente dita. Assim, se de um lado a primeira lei do ensino (1827) representou um marco para a mulher, na medida em que ratificou seu direito à instrução, significou também um instrumento que acentuou a discriminação sexual, pois só admitia o ingresso de meninas na escola primária, não aceitava a coeducação nas escolas e reforçava as diferenças nos conteúdos curriculares, com visíveis consequências sobre os níveis salariais. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

Dentre outros fatores e de acordo com a lógica patriarcal do período, a carreira docente foi permitida à mulher porque “não corroborava com a perversão ou corrupção dela”. Por se tratar de uma profissão que, em tese, não exigiria jornadas extensas, elas não se afastariam da vida familiar e poderiam conciliar trabalho, tarefas e afazeres domésticos. Tratava-se de uma profissão que não descaracterizava sua “feminilidade” e que, de uma forma velada, permitia o controle da sexualidade dessas mulheres. Afinal, elas não estariam expostas aos perigos do mundo e nem propícias a encontrar pessoas do sexo oposto ao trabalhar em espaços protegidos e cercadas de crianças.

Algumas famílias enviavam suas filhas para as Escolas Normais, pois viam o magistério como uma atividade extradoméstica que as prepararia para o casamento, para o lar e para a família; uma ocupação transitória. Construir uma carreira duradoura na docência cabia apenas às mulheres viúvas ou “solteironas”. Para as moças, o magistério era visto como algo que deveria ser abandonado sempre que

se impusessem suas obrigações como esposa ou mãe. Essa ideia de uma função temporária e provisória contribuiu para que os salários se mantivessem baixos. Se o sustento das famílias cabia ao homem o salário da mulher era visto como renda complementar. Com relação a este ponto, Bruschini e Amado pontuam que:

A ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido seu caráter secundário ou complementar, ajudou a cimentar a crença de que o magistério é a ocupação ideal para mulheres; e também serviu para conferir legitimidade ao empobrecimento crescente do professorado, devido à constante deterioração salarial que vem atingindo a categoria. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

A maioria dos homens remanescentes na área educacional ocupavam as funções de diretor e inspetor de alunos, a eles eram encaminhados os “alunos-problema” e qualquer questão mais grave que necessitasse de maior firmeza e autoridade. Desta forma, se reconstituía e reforçava a hierarquia doméstica: “[...] as mulheres ficavam nas salas de aula, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema.” (LOURO, 2004, p.460).

Ao percorrer, ainda que de forma breve, a gênese da educação no nosso país é possível vislumbrar as origens de algumas crenças que incidem até os dias de hoje na educação brasileira, sobretudo nas condições de trabalho dos profissionais docentes. Se desde os tempos coloniais já havia, como dito anteriormente, uma “aura beatífica” associada à profissão do educador, a vinculação das ditas “características femininas” à docência combinada aos profundos valores religiosos da sociedade brasileira reforçaram a ideia de “sacerdócio”, de uma profissão que deveria ser executada com amor, entrega, resiliência e abnegação por aquelas que tivessem vocação. No entanto, de ora em diante, não sendo mais os sacerdotes que estão diante das turmas, a profissão perde relevância. Pode-se deduzir que o prestígio de antes advinha da notoriedade política e econômica da própria igreja enquanto agência controladora e colonizadora. Sem esse plano de fundo a situação muda. O conceito de vocação é historicamente aceito e muitas vezes enunciado pelos próprios educadores, e assim, continua sendo uma ferramenta eficaz para justificar, ainda que de forma velada, a desvalorização social pela qual passa a profissão docente.

## **O processo de proletarização docente – precarização das condições de trabalho e crise da identidade profissional**

Com o desenvolvimento progressivo do processo histórico do capitalismo, o trabalho assume diferentes formas e concepções ao longo do tempo. No entanto, não é preciso uma análise muito profunda para perceber que embora menos nítidas, as divisões sociais do trabalho ainda perduram. Dentro deste sistema, na visão marxista, sempre haverá uma classe dominante e outra que subsiste a partir da venda de sua força de trabalho. É a chamada classe operária ou proletária, constituída por aqueles que são desprovidos dos meios e modos de produção e que não têm autonomia no que realizam. Assim, poderíamos incluir neste grupo todas aquelas pessoas que vendem a sua força de trabalho como mercadoria em troca de um salário.

Ocorre que esta definição da classe operária é abrangente e apresenta divisões e subdivisões materiais e ideológicas, pois a estrutura da sociedade capitalista é complexa e nela convive o proletariado fabril, uma heterogênea composição de classes médias e, ainda, membros de classes pré-capitalistas (os pequenos proprietários de fazenda, comércio, serviços liberais e artesãos):

A classe operária, nesse sentido, pode ser compreendida como um extrato que, ao longo dos anos, vem crescendo e assumindo uma estratificação mais complexa. O desenvolvimento das atividades no setor de serviços, por exemplo, origina o aumento de assalariados no comércio, nos bancos, na educação, etc. Surgem, desta visão mais alargada de classe operária moderna, interpretações acerca da sua evolução política no século XX, aliadas às transformações que ocorreram no mundo do trabalho e ao lugar que os trabalhadores ocupam na condição de assalariados. Originam-se, daí, concepções quanto à formação de uma “nova classe operária”, constituída pelo desenvolvimento das diferentes formas que a divisão do trabalho adota. (ALVES, 2010, p.29).

Destarte, pode-se dizer que a classe operária do nosso tempo é formada pela expansão de categorias intermediárias de trabalhadores e pela inserção de novos agentes no processo de produção. Estes trabalhadores desempenham diversas funções para além do trabalho fabril e, muitas vezes, exercem mais o papel de mentores do que de executores nas áreas que atuam e, por isso, são associados mais frequentemente às classes médias.

Há um vasto e polêmico debate acerca deste assunto, a começar por alguns autores de orientação marxista que nem ao menos aceitam a existência de uma classe média, já que para eles o correto seria reunir em uma única classe social

todos os trabalhadores assalariados. Por outro lado, há autores que julgam ser necessário entender as classes médias e seus membros para explicar as diferentes atitudes dos mais variados grupos de trabalhadores assalariados dessa classe, uma vez que eles são movidos por interesses, valores e concepções distintos daqueles que, tipicamente, movem a ação do trabalhador assalariado manual (BOITO JR, 2004). E é com esta segunda concepção de pensamento que este trabalho se associa.

O livro “Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do trabalho no século XX”, (1987) do escritor estadunidense Harry Braverman tornou-se um texto de referência para o debate sobre as formas de trabalho e as maneiras complexas por meio das quais o domínio do capital se desenvolve e se reproduz. A constante perda sobre o domínio do processo de trabalho, associada à desqualificação, tem papel central em sua tese. Entre outros pontos, Braverman, com base em Marx, aponta um movimento de proletarização do trabalho em serviços como parte integrante dos mecanismos de valorização do capital. Segundo o autor, este movimento pode ser evidenciado a partir do fato de que:

Uma ampla classe média não proletária voltou-se à criação de um vasto proletariado sob nova forma. Em suas condições de emprego, esta população trabalhadora perdeu todas as antigas superioridades sobre os trabalhadores fabris, e em suas escalas de salários desceu quase ao nível mais baixo (BRAVERMAN, 1987, p.300).

Desta maneira, segundo Braverman (1987), no processo capitalista existe uma tendência de proletarização dos diferentes modelos de trabalho e ela alcança o setor de serviços com efeitos similares aos que afligem os trabalhadores tradicionalmente ligados à produção direta de mercadorias, empobrecendo as classes médias e aproximando-as do nível de vida dos proletários.

Hypólito (1994) afirma que a proletarização é um processo de assalariamento e precarização profissional ao qual está submetido um grande número de trabalhadores, ou seja, o trabalhador proletário representa a negação do trabalhador individual (profissional liberal) e a afirmação do trabalhador coletivo. Já para Wenzel (1991), a proletarização corresponde a um determinado modo de organização do trabalho sob determinadas relações históricas de produção e é resultado da máquina capitalista que retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo. “Cada trabalhador se transforma numa parte do todo, numa "engrenagem" que deve

estar perfeitamente ajustada ao conjunto das demais engrenagens.” (WENZEL,1991, p.23).

Braverman (1987) aponta que quase toda associação trabalhadora com a empresa moderna, “[...] nas organizações governamentais ou ditas não lucrativas assumiram a forma de compra e venda da força de trabalho”. (BRAVERMAN, 1987, p. 342). E isso pode ser verificado ao se observar que tais instituições incorporam paulatinamente atributos das relações sociais de produção. São absorvidas características que são clássicas para a existência continuada de uma classe trabalhadora como, por exemplo, a subordinação à autoridade e a exploração. Os estabelecimentos educacionais não estariam isentos de reproduzir gradações dessa lógica, ainda que não necessariamente de forma efetiva, visto que “[...] o modo de produção capitalista não se aplica aí senão de maneira limitada” (SAVIANI, 1986, p. 83).

O desenvolvimento tecnoburocrático do capitalismo das primeiras décadas do século XX, em conjunto com a adoção de políticas de caráter democratizante, aumentou a demanda por educação. Assim, uma série de mudanças sociais ocorreu, destacando-se entre elas a universalização do ensino básico. Com a expansão da rede pública de educação e o ingresso do novo alunado advindo das camadas populares, decorre uma mudança nas expectativas em relação aos objetivos do ensino e na forma como os professores exerciam suas funções, a hierarquia na organização escolar é acentuada com a figura dos coordenadores pedagógicos, diretores, superintendentes etc. e instaura-se um processo de padronização dos programas de ensino como tentativa de objetivação do trabalho pedagógico e garantia de eficiência e produtividade. Dessa forma, o professor, que anteriormente resguardava a autonomia didático-pedagógica e maior controle sobre a concepção e execução de suas atividades, passa a ter cada vez menos controle tanto do que faz como da maneira que realiza as atividades do seu processo de trabalho. Progressivamente, o profissional docente se transmuta em um assalariado que vê o prestígio e status da profissão encolher na mesma proporção em que tem sua a força de trabalho é vendida por menor preço.

Diante do exposto, os professores passaram a se organizar politicamente para reivindicar o modo como estava organizado o trabalho nas escolas, e, também, as condições socioeconômicas a que foram submetidos, e, a partir daí, surgem as

primeiras entidades de representação sindical, como o Centro do Professorado Paulista – CPP (1930) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP (1945). Com a organização política da classe docente, pesquisadores da área da educação passaram a investigar as condições de trabalho do professor. Percebeu-se que o trabalho docente estava incorporando de forma paulatina características do trabalho fabril, tornando-se cada vez mais repetitivo, taylorizado e fragmentado, sobretudo as atividades dos professores do nível fundamental e médio. A partir dessa percepção, diversos autores se debruçaram em analisar as semelhanças entre o trabalho docente e o dos proletários, surgindo assim algumas teses sobre o processo de proletarização da categoria.

No artigo “Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990” (2008), Paulo Sergio Tumolo<sup>40</sup> e Klalter Bez Fontana<sup>41</sup> elaboram uma síntese sobre o trabalho docente a partir da revisão bibliográfica de trinta e nove publicações sobre o tema, dentre elas teses, dissertações e artigos que investigam aspectos do trabalho docente e seu processo de proletarização. Os autores apontam que a discussão sobre o assunto está diretamente vinculada aos estudos sobre o processo de profissionalização da classe e indicam, sumariamente, que o processo de feminização da docência, abordado anteriormente neste trabalho, é tema recorrente nas publicações sobre o assunto.

A entrada massiva de mulheres no magistério e a forma como elas eram vistas pela sociedade acarretou no imaginário social em uma progressiva desvalorização da categoria. A vinculação da docência às atividades domésticas, o aspecto vocacional e o contexto capitalista contribuíram para que o trabalho docente adquirisse uma conotação demasiadamente flexível e mansa que o diferenciou das atividades exercidas por outros trabalhadores. Dessa forma, a categoria tornou-se mais vulnerável aos processos da proletarização, sobretudo os profissionais que

---

<sup>40</sup> Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1980), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), pós-doutorado na Universitat Autònoma de Barcelona (2009) e pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). É professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

<sup>41</sup> Graduada em Pedagogia (2000) e com Mestrado em Educação (2005), na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda em Educação (UFSC), na linha de pesquisa: Educação e Comunicação, tendo como foco a pesquisa sobre identidade e trajetórias do Pedagogo e mídias digitais.

atuam nas séries iniciais. Uma evidência disso é que os efeitos da proletarização recaem principalmente sobre os professores que atuam nos ensinos infantil e fundamental, tradicionalmente demarcados como profissões femininas, enquanto o professor universitário, por exemplo, continua gozando de prestígio social e reconhecimento profissional, ainda que também esteja circunscrito ao mesmo processo de proletarização (principalmente nas universidades particulares). Tumolo e Fontana (2008) apontam que nas publicações de autores que estudam o processo de proletarização docente é reiterada a importância de se resgatar os debates sobre gênero na constituição do magistério para entender suas relações com o processo de proletarização. É necessário que este assunto seja mais discutido tendo em vista sua complexidade e o fato de fazer parte de uma intersecção nos debates de gênero e classe que influenciam diretamente nas condições de trabalho dos profissionais da educação.

Outro assunto recorrente na literatura sobre a proletarização docente é a ambiguidade da definição sobre o caráter da profissão. O professorado vive um dilema na sua identidade profissional e este foi um dos fatores que gerou dificuldade na organização política destes trabalhadores. Em geral, os professores possuem uma carga teórica e cultural acima da maioria dos trabalhadores em geral. Mas, ao mesmo tempo em que se alinham com valores pequeno-burgueses, cada vez mais eles atuam em condições de trabalho semelhantes à de outros trabalhadores proletários. A distância entre a autoimagem dos docentes e o papel que ocupam econômica e politicamente dentro do sistema tardou o desenvolvimento de uma consciência de classe e a organização para a luta coletiva por seus interesses:

Muitas já foram as atribuições para a categoria de professores: pequena burguesa, assalariada, trabalhadora, classe média, etc. Essa situação permitiu que este profissional mantivesse uma posição de classe indefinida ou contraditória, nas palavras de alguns especialistas. Portanto, assegura-se que a construção de uma identidade social baseada na contradição ou na ambiguidade gerou o impedimento organizativo da categoria mais cedo na escala temporal de relação com a organização operária. (RÊSES, 2008, p.5)

Pode-se dizer, olhando para os professores efetivos da rede pública, por exemplo, que ao mesmo tempo em que angariaram certa estabilidade e regularidade em seu processo de trabalho, eles também se encontram sujeitados ao controle do Estado, uma vez que são funcionários públicos.

A classe docente estaria numa área de intersecção entre a intelectualidade, em virtude da qualificação requerida para o desenvolvimento de sua atividade; entre a burocracia, uma vez que são funcionários do Estado, e, ao mesmo tempo, guarda algo em comum com o que é realizado pelos demais operários, como a perda da autonomia gerada pela ausência de controle nos processos de trabalho, a organização em sindicatos por melhores condições salariais e de trabalho, e, principalmente, pelo fato de que também são forçados a vender sua força de trabalho para poder sobreviver. “A legitimidade intelectual e a visibilidade social, então adquiridas, se chocam com os mecanismos de controle e de gestão das identidades profissionais dos professores, limitando sua autonomia.” (XAVIER, 2014, p.839). Desse modo:

O estatuto social dos professores ainda não veio a ser politicamente explicitado de modo pleno. Ora são vistos como funcionários do Estado, e assim como membros apequenados das classes médias, ora como agentes oriundos das classes trabalhadoras, mas delas se distanciando por terem sido escolarizados. (RÊSES, 2012, p.15).

Segundo Michael Apple (1997), os docentes partilham tanto interesses da pequena burguesia como da classe trabalhadora, portanto seria razoável pensar que eles poderiam estar, ao mesmo tempo, nas duas classes diante da posição social contraditória que ocupam. No entanto, apesar disso, destaca que a tendência é de intensificação do trabalho e da proletarização visto que “[...] os processos de trabalho do ensino tornam-se idênticos aos processos que conduziram à proletarização de muitos dos trabalhos fabris e administrativos” (APPLE, 1997, p. 66).

No processo de elaboração desta pesquisa não se ignorou a existência de publicações notáveis que consideram as teses de proletarização docente questionáveis, como por exemplo, Saviani, 1983 e Hypólito, 1997. Sabe-se que, para alguns autores, o processo de trabalho da categoria docente não está vinculado de forma efetiva à lógica da economia capitalista, pois dentre outras coisas, trata-se de uma categoria que não poderia ser submetida às relações de mais valia. Também não se desconsiderou o amplo debate em torno das considerações se os docentes se enquadrariam na categoria de trabalho produtivo ou improdutivo dentro da perspectiva marxista. Opta-se por não entrar no mérito destas questões porque uma análise detalhada delas, ainda que muito propícia, escaparia aos limites desta pesquisa. E, além disso, a bibliografia escolhida traz

dados consistentes que reiteram a existência de um processo de precarização e assalariamento que aproxima cada vez mais a lógica dos modos de produção capitalista ao trabalho docente.

Em artigo publicado na Revista Espaço Acadêmico, vinculada à Universidade Estadual de Maringá, o professor Cássio Diniz Hiro<sup>42</sup> aponta uma série de questões pertinentes ao debate sobre a proletarização docente. Os pontos destacados por ele são dignos de um olhar um pouco mais atento, posto que, além de pesquisador acadêmico, ele também atua como docente na rede pública da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e está diretamente envolvido com o processo de proletarização que denuncia. Dentre outros pontos, Hiro (2013) elenca quatro características básicas deste processo. A primeira seria a busca de uma “racionalização” do trabalho docente, que é expressa quando métodos característicos do ambiente fabril são incorporados na rotina escolar como, por exemplo, o ordenamento e agrupamento de turmas, metas de formação e aprovação de alunos, estabelecimento de horários específicos e prazos a serem alcançadas pelos trabalhadores docentes etc.

Esta racionalização busca uma organização do ambiente de trabalho que, em princípio, é justificada pela necessidade de otimização do ensino, mas que também estabelece o processo de produção no qual o professor cumpre o papel de operador desta cadeia produtiva. Além disso, os grupos escolares possibilitaram o agrupamento de docentes em um mesmo espaço físico, sob a égide de um mesmo administrador (um diretor) e controlado pela racionalização do tempo, dos métodos e das diretrizes. Um processo muito semelhante ao taylorismo e ao fordismo ocorridos na produção industrial. (HIRO, 2013, p.78).

A segunda característica seria a precarização do trabalho dos professores e funcionários, manifestada por meio das desastrosas condições materiais do ambiente de trabalho, a falta de equipamentos, de materiais básicos e o aumento da insalubridade física e mental, que segundo Hiro, é evidenciado pelo aumento no número de licenças médicas e afastamentos dos professores. A terceira característica do processo de proletarização dialoga diretamente com a observação que Marx faz do ambiente fabril e também tem a ver com a perda de autonomia no processo de trabalho, seria a separação o pensar o trabalho e a efetivação do trabalho em si. Para Hiro (2013), essa característica é perceptível quando o poder

---

<sup>42</sup> Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho, graduado em História pela Universidade Salesiana de São Paulo – UNISAL. É professor designado na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - no curso de História, e professor efetivo de História da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em Caxambu.

público e privado, por intermédio das secretarias de educação e coordenadorias de ensino, determina o conteúdo programático a ser trabalhado pelo professor, e sua aplicação é supervisionada por um funcionário intermediário (o supervisor de ensino, o coordenador pedagógico ou, às vezes, a própria direção escolar) que monitoram e inspecionam o cumprimento dos planos educacionais que foram estabelecidos fora da escola. O quarto e último aspecto do processo de proletarização seria a desvalorização salarial e a queda do poder de compra do salário médio do professor. Hiro (2013) aponta que este é aspecto mais visível, mas também o mais difícil de ser analisado em razão de mudanças econômicas como a inflação e o sistema de crédito que cria ilusões de consumo.

Após a apresentação deste breve panorama sobre o processo de proletarização docente, a seguir, será feita uma análise de como estes quatro aspectos apontados por Hiro (2013) podem resvalar no trabalho do docente do ensino de Arte.

### **Professor de Arte no contexto da proletarização docente – A experiência na Escola Estadual Dom Velloso em Ouro Preto – MG**

Sabe-se que a proletarização docente afeta a todos os que se lançam nesta carreira. No entanto, é preciso reforçar que este processo não se dá da mesma maneira para todos os profissionais da área em razão de uma complexa gama de especificidades. Aspectos como o nível de ensino no qual atua (fundamental, médio ou superior), a modalidade de ensino (escolas urbanas, educação do campo, educação especial, EJA, escolas quilombolas, indígenas etc.) e a variação social, pública ou particular, constituem importantes marcadores na análise do curso da proletarização docente. É perceptível, por exemplo, que os professores das redes públicas têm alguns diferenciais em comparação aos das redes privadas, ao passo que são menos explicitamente expostos à exploração de mais-valia. Nesta última etapa do trabalho farei um breve levantamento de como os quatro aspectos da proletarização docente elencados por Hiro (2013) podem impactar nas condições de trabalho do professor de Arte do Ensino Fundamental na rede pública, e para tanto terei como parâmetro as experiências que tive na Escola Estadual Dom Velloso<sup>43</sup>, em Ouro Preto-MG. Cada um dos aspectos apontados por Hiro (2013) mereceriam

---

<sup>43</sup> Situada à Rua Clodomiro de Oliveira, 45, Bairro Pilar, Ouro Preto-MG.

uma análise mais detalhada e aprofundada, que escapa aos limites deste texto, no entanto, a contribuição deste trabalho se dá justamente na aproximação dessas características com as práticas desenvolvidas pelo docente de Arte. Ao se levantar alguns aspectos contraproducentes e adversos na profissão, tais como a polivalência, a falta de espaços físicos apropriados para a disciplina, os baixos salários entre outros se pretende contribuir para o avanço no debate do tema.

Entre 2016 e 2018, atuei na Escola Estadual Dom Velloso como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica regulada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e, no primeiro semestre de 2019, atuei como estagiário de Arte na disciplina “Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência II” junto aos alunos dos quartos e oitavos anos. Durante este tempo trabalhei no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas em parceria com os professores de Arte da escola e minha análise é fruto desta vivência.

A Escola Estadual Dom Velloso foi fundada no dia 30 de março de 1910, sob a denominação de Curso Normal anexo ao “Gymnasio” de Ouro Preto, com o intento de ser um centro de formação para professoras dos anos iniciais da Educação Básica. A escola teve várias denominações ao longo dos anos<sup>44</sup> e somente a partir de 07 de novembro de 1978, recebeu o nome atual, em homenagem ao padre ouro-pretano conhecido pelos inúmeros serviços à comunidade. Com 119 anos em atividade, a escola recebe alunos de diversas regiões de Ouro Preto, não apenas por estar localizada no bairro do Pilar, na área central da cidade, mas também por atender desde as demandas da Educação Básica até o Curso Normal em Nível Médio – Educação Infantil, o antigo “Magistério”. A escola foi a primeira do Estado de Minas Gerais a oferecer o curso de Magistério, em 1910, e, atualmente, é a única da cidade de Ouro Preto a ofertar esta modalidade de ensino<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> “Posteriormente, surgiu a denominação de ‘Escola Normal de Ouro Preto’ através do Decreto nº 8.972, de 14 de fevereiro de 1929 e publicado no órgão oficial de Minas Gerais, em 15 de fevereiro do mesmo ano. A escola também se chamou ‘Ginásio Estadual e Escola Normal Oficial de Ouro Preto’ e, a partir da publicação da Portaria nº 340, em 10 de outubro de 1968, passou a se chamar de “Escola Estadual de Ouro Preto de 1º e 2º graus”. (LARA, 2016, p.27).

<sup>45</sup> “Atualmente, a escola atende a três turnos: diurno, matutino e noturno, sendo que o primeiro turno funciona de 7h00 às 11h30min, atendendo aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Já o

A escola está sempre envolvida em eventos sociais, oficinas, cursos de atualização e mantém um intenso fluxo de intercâmbio com importantes associações e entidades ouro-pretanas, destacando-se entre elas, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Paróquia do Pilar, o Grupo de Escoteiros de Ouro Preto e a Fundação de Arte de Ouro Preto (FAOP). Desde 1996, ela integra a rede de escola associadas à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e desenvolve ações e projetos alinhados com as Propostas para a Educação, promovendo junto à comunidade escolar a discussão de temas como os direitos humanos, a interculturalidade entre outros que figuram entre as proposições da Organização das Nações Unidas (ONU). Por tudo isso, esta é uma das escolas com avaliação positiva no Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE).

Apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96, que o ensino de arte tornou-se obrigatório na educação básica, no entanto, sabemos que a garantia legal nem sempre acarreta em concretização real imediata devido aos mais diferentes fatores num país de proporções continentais e tão desigual como o nosso. Ainda que haja a orientação para que o ensino de arte seja planejado detalhadamente e lecionado por um profissional qualificado, devidamente formado e licenciado em uma linguagem específica, ou seja, apto a lecionar para as várias etapas da educação básica, não é raro ouvir casos em que essa disciplina seja ministrada por professores com formação em outras áreas, como é assumido no próprio Currículo Referência de Minas Gerais de 2018:

A questão da experiência e formação acadêmica é um ponto delicado da realidade do ensino de arte no Brasil, cujos professores, de maneira geral, atuam com titulação mínima ou mesmo sem, em qualquer uma das linguagens artísticas do componente curricular Arte. E em Minas Gerais essa realidade não é diferente, mesmo com o aumento do número de vagas e cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação em arte, referentes às linguagens artísticas. Somado ao fato das escolas, muitas vezes, definir poucas aulas para a arte, há uma tendência à desvalorização e descaso

---

segundo turno, funciona de 12h30 às 17h00 e atende a alunos de 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. O turno noturno funciona de 18h00 às 22h30mim e atende a duas turmas do curso normal com ênfase em Educação Infantil, o antigo Magistério. O espaço físico da escola é distribuído em três prédios, sendo que, no primeiro, funciona a parte administrativa da escola (secretaria, supervisão, sala dos professores, direção e uma sala de departamento pessoal). O segundo prédio é construído em dois andares. O andar superior possui seis salas de aula, dois depósitos (utilizados para guardar material de higiene, limpeza e estoque de merenda escolar) e dois banheiros para uso dos alunos (um masculino e outro feminino). No andar inferior, o prédio conta com quatro salas de aula, dois almoxarifados, a cantina e o refeitório. O terceiro prédio, de tamanho inferior aos demais, possui dois andares, sendo que, no primeiro, abriga o arquivo da escola e a biblioteca. No segundo andar, existe uma sala de aula para utilização da turma de tempo integral e uma sala de informática.” (LARA, 2016, p.28).

para o componente curricular pela comunidade escolar, sobretudo pelos colegas da educação e até mesmo pelos próprios estudantes e pais. (MINAS GERAIS, 2018, p. 527).

Possivelmente devido a todo seu percurso histórico e por características próprias das artes, no senso comum, a disciplina Arte ainda carregaria uma aura de mera atividade recreativa, o que permitiria que muitos profissionais atuassem de forma improvisada e espontaneísta, ou seja, trata-se de uma disciplina que, em tese, poderia ser ministrada por qualquer professor. Em razão desta imagem, a disciplina Arte teria menos importância que as outras do currículo. E este fato incide na figura do professor de Arte que, muitas vezes, é visto como menos profissional, ainda que tenha formação e que atue no mesmo nível de ensino que os outros. Destarte, além das adversidades oriundas da proletarização docente, que afeta todos os professores, o profissional licenciado em qualquer uma das quatro linguagens artísticas ainda enfrenta mais outra dificuldade: a hierarquização dos conteúdos.

Na Escola Estadual Dom Velloso, a disciplina Arte é ofertada apenas aos alunos dos oitavos anos em uma aula semanal de cinquenta minutos. Para as turmas dos outros anos do Ensino Fundamental II, os conteúdos de arte estão dissolvidos em temas transversais abordados pelos professores das outras disciplinas. Os efeitos deste arranjo escolar são muitos e reverberam nas condições de trabalho e no processo de ensino-aprendizagem, afetando tanto os alunos quanto os professores de Arte.

Condensar em aulas de cinquenta minutos semanais propostas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento de experiências significativas em arte e que contemplem, como propõe a BNCC, os objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões do conhecimento em artes (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) é uma tarefa hercúlea. É importante destacar, que no caso da EE Dom Velloso, se trata de turmas de adolescentes que, em sua maioria, nunca tiveram nenhuma iniciação prévia com um professor licenciado na disciplina, uma vez que ela é ofertada apenas no oitavo ano. E, além disso, está englobada no tempo de aula a execução de outras tarefas, como a preparação do espaço para as práticas, a chamada e outros encargos de ordem burocrática, o que reduz consideravelmente o tempo para o desenvolvimento de atividades específicas da disciplina.

A partir desse quadro, se pensarmos nas condições de trabalho do professor de Arte, é possível traçar aproximações com a primeira característica do processo de proletarização proposto por Hiro (2013): a busca da “racionalização” do trabalho docente. Para além da semelhança com a organização fabril, que já está dada com o ordenamento e agrupamento em turmas e, muitas vezes até em arranjos arquitetônicos, o estabelecimento de horários específicos que não levam em conta a qualidade e o tempo necessário para o desenvolvimento das atividades contribui ainda mais para que o professor de Arte se aproxime de um mero executor de um planejamento com metas que, muitas vezes, são elaboradas por terceiros. Ainda que tenha um controle mínimo sobre a concepção e execução de suas atividades, a luta inglória contra a escassez do tempo aproxima o professor de Arte da realidade dos proletários fabris.

Outro aspecto do trabalho do professor de Arte, que tem a ver com a busca de uma “racionalização” do trabalho docente, está ligado aos prazos e as metas a que estes trabalhadores estão submetidos e como são avaliados. A avaliação é um elemento importante no ensino e aprendizagem. Ao produzir informações, tanto para os alunos quanto para os professores, ela permite que se reavalie as rotas e que se compreenda melhor o processo. Avaliar em Arte é tão importante quanto em qualquer outra disciplina e os critérios de avaliação presentes precisam ser claros e ligados a objetivos, e não apenas a aspectos subjetivos, como participação, interesse ou capricho. O problema é quando a produtividade passa a ser um dos principais critérios na avaliação de desempenho tanto dos alunos quanto dos professores de Arte. Reiteradamente, espera-se que, por ser da disciplina de Arte, o professor tenha ao longo dos bimestres obras materiais finalizadas para exibir para toda a comunidade escolar nas feiras e datas comemorativas. A avaliação é um processo que se configura a partir e durante o trabalho realizado, mas nem sempre esta perspectiva é unânime na escola. Muitas vezes, ao propor experiências que demandariam mais tempo, professores de Arte precisam maquiá-los para que ainda estejam em desenvolvimento em produto final para exibição.

Anualmente, a Escola Estadual Dom Velloso organiza uma feira cultural com tema proposto pela rede de escolas associadas à UNESCO. A escolha para o ano de 2017 foi “Turismo Sustentável” e cada uma das séries trabalhou com um desdobramento desse tema. Nos oitavos anos, no entanto, não houve consenso

quanto às atividades que seriam desenvolvidas em Arte e, desta forma, as turmas se subdividiram. Cada bolsista do PIBID ficou responsável por coordenar um grupo e, por afinidade, eu fiquei responsável pelo pequeno agrupamento de nove alunos que escolheu fazer uma encenação. Tínhamos quatro semanas para criarmos nossa dramaturgia, ensaiá-la e apresentar na feira cultural. O que ocorre é que tínhamos o horário das aulas de Arte para realizarmos tal atividade, ou seja, quatro encontros de cinquenta minutos para dar conta de uma grande tarefa. Não é preciso dizer que o tempo foi escasso. Faltando apenas uma semana para apresentação e diante da inconsistência do trabalho, os próprios alunos, envolvidos que estavam com a atividade e empolgados com a possibilidade de estender nossos encontros, se organizaram e pediram à coordenação para se ausentarem das outras aulas para que pudessemos ensaiar mais e em mais dias. Somente com esse tempo adicional é que foi possível montar e apresentar a cena, que apesar de simples, nos encheu de orgulho. Esta experiência me aproximou muito do primeiro aspecto da proletarização docente proposto por Hiro (2013). Percebi inúmeras falhas no meu “planejamento perfeito” que, apesar de bem elaborado, estava sempre cinco passos atrás do tempo real disponibilizado para a atividade, ainda que eu me organizasse metodicamente. E, além de tudo isso, era preciso lidar com expectativas vindas de todos os lados (inclusive de mim mesmo) por um trabalho minimamente bem acabado e apresentável para toda a comunidade escolar. Uma vez que os adolescentes que optaram por fazer teatro depositaram sua confiança em mim, minha maior preocupação era contribuir para que eles não se sentissem expostos ao ridículo. Com essa experiência, pude constatar que o tempo dedicado à disciplina de Arte é impróprio para o desenvolvimento de atividades que lidem com o desenvolvimento das subjetividades dos educandos e flerte com os objetivos da BNCC.

O segundo aspecto da proletarização docente, segundo Hiro (2013), diz da precarização das condições de trabalho e da falta de recursos necessários para a efetivação das atividades. Atuando por mais de dois anos junto aos professores de uma escola pública, ainda que uma das mais bem conceituadas da cidade, este item é um dos pontos mais perceptíveis. Seria possível elencar uma lista extensa de exemplos e aproximações, contudo, opto por destacar a falta de espaços adequados para o desenvolvimento das aulas de Arte.

Ao longo das atividades realizadas no PIBID e, posteriormente, nas aulas do estágio, era recorrente a necessidade de fazer adaptações no espaço da sala de aula para o desenvolvimento das práticas. Arrastar todas as carteiras para os cantos tornou-se um ritual. Para driblar a dificuldade de ajuste da configuração da sala e para que o tempo dedicado a essa tarefa não fosse completamente desperdiçado, eu tentava criar jogos de cooperação e outras estratégias, que na maioria das vezes tinha a ver com noções de ritmo, como arrastar as cadeiras em tempo lento ou se mover de acordo com as batidas do pandeiro. Por algumas vezes utilizamos também os espaços da biblioteca e da quadra. Era possível chegar antes do horário das aulas, preparar minimamente estes locais para receber os alunos e experienciar as práticas com um pouco mais de liberdade, pois, afastados das salas de aula não atrapalhávamos as outras turmas. Entretanto, outra vez o tempo se tornava uma questão, o deslocamento de ida e volta dos alunos entre os prédios habitualmente se alongava e roubava uma parte considerável dos cinquenta minutos de aula.

Ainda que adaptados, os espaços da biblioteca, quadra ou sala de aula com as carteiras afastadas não eram apropriados para determinadas práticas da linguagem do teatro ou da dança. É fundamental existir certa harmonia entre a arquitetura e o pedagógico. A ausência ou precariedade do espaço físico nas escolas para as aulas de Arte acarreta, entre outras coisas, na não valorização social desta disciplina e no desmerecimento de sua importância no desenvolvimento integral do educando.

Todos os elementos que compõe o ambiente influenciam de alguma forma nas pessoas que nele estão inseridas. Temperatura, ventilação, incidência solar, acústica e luminosidade, interferem diretamente na prática do professor de Arte. Dessa forma, a estrutura física disponibilizada para as aulas, sobretudo as que envolvam as expressões corporais, devem ser convidativas e seguras para que os educandos possam se sentir à vontade para se pôr em experiência.

Segundo Pereira e Moulin (2006):

O espaço escolhido para realizar atividades físicas deve ser adequado para o tamanho do grupo e as características da atividade. O local deve possuir boa iluminação, boa ventilação, temperatura agradável. O piso (da sala, quadra, pista) deve ser adequado à prevenção de quedas (não derrapante, isento de buracos, livre de objetos em que se possa tropeçar). A utilização do espaço deve favorecer boa visibilidade do professor e audição dos comandos e orientações às atividades (PEREIRA e MOULIN, 2006, p. 71).

É preciso que se pense na atuação dos professores de Arte de forma mais holística, tendo em conta os mais variados aspectos. Isto não quer dizer necessariamente que a prática destes profissionais fique restrita a espaços ou materiais, mas que eles proporcionam uma melhor desenvoltura do aprendizado integral dos educandos. A não disponibilidade de local e materiais para realização das atividades pode interferir, modificar e até prejudicar o planejamento e a execução das atividades propostas.

Como reverberação da terceira característica, que diz da separação entre pensar o trabalho e a efetivação do trabalho em si, escolho como aproximação a experiência que tive como estagiário nas aulas de Arte do quarto ano do Ensino Fundamental. Trata-se de duas classes com uma média de vinte e cinco alunos que contam aproximadamente com nove anos de idade. Escolhi estagiar nestas turmas justamente por saber que as aulas de Arte eram ministradas por professoras polivalentes, formadas em Pedagogia. Semanalmente, elas precisam reservar cinquenta minutos para desenvolver junto às turmas os conteúdos de Arte em acordo com a BNCC e os PCN. Em nossas reuniões semanais, por algumas vezes, eu ouvi desabafos sobre o sentimento de inabilidade para ministrar conteúdos para os quais elas não tinham formação adequada, estabelecidos de forma vertical por terceiros. Este período foi de muita troca, pude partilhar algumas práticas que adquiri ao longo dos meus caminhos e aprendi muito com as professoras do Fundamental I. Não é novidade no ensino público o fato de haver professoras formadas em pedagogia que precisam desempenhar com desenvoltura práticas para as quais não foram formadas. A situação é tão escancarada que o Currículo Referência de Minas Gerais de 2018, para a disciplina de Arte, já prevê situações assim:

Outro fator específico do presente componente curricular Arte, e que se relaciona à formação do responsável por lecionar arte, no caso dos anos iniciais, diz respeito ao entendimento que se tem do que seja esse ensino de arte. Como nem todos os cursos de Pedagogia possuem uma boa formação para ensino de arte, muitas vezes a abordagem em sala de aula, por parte do responsável pelo componente, acaba transitando pelo lugar do senso comum, e que faz com que os estudantes possam criar preconceitos ou conceitos errôneos acerca da arte. Nessa direção, esse currículo visa dirimir um pouco dessas possíveis ansiedades e dificuldades. (MINAS GERAIS, 2018, p. 527).

As aulas de Arte em geral, mas principalmente no Ensino Fundamental I, revelam um dos aspectos mais característicos da proletarização: os docentes não têm tempo para maiores aprofundamentos, como pensar sobre o sistema

educacional e aspectos específicos da disciplina Arte. Assim, abdicam dessa função que fica sob a incumbência de outros, como as secretarias de ensino, o governo etc. e, depois, precisam cumprir com metas e objetivos sem entender ou assimilar com profundidade as finalidades e motivações.

Segundo Hiro (2013), o quarto aspecto da proletarização docente diz da desvalorização salarial e queda no poder de compra do professor. Os baixos salários atingem diretamente o profissional e seus familiares, pois, dificulta economicamente sua ascensão social, limita o acesso aos bens culturais e obriga estes trabalhadores a se lançarem, muitas vezes, em duplas jornadas ou outras ocupações para complementar suas rendas.

Como apontado anteriormente, desde que foi dado início o processo de feminização da docência, a ocupação passou a ser vista como uma função temporária, destinada principalmente para moças solteiras, e que tinha caráter de complemento da renda do chefe da família, no caso um homem. Assim, cada vez mais, determinações descabidas passaram a ser usadas como justificativa para a crescente desvalorização social e salarial da profissão.

Com o docente em Arte essa situação se acentua, pois que, recebendo por hora/aula e tendo uma das menores cargas horárias nas escolas públicas consequentemente precisa atuar com um número grande de turmas e em mais de uma escola para poder compor sua renda mensal.

Tomando por parâmetro que na Escola Estadual Dom Velloso a oferta aulas de Arte com professores licenciados na disciplina se dá apenas para os alunos das três turmas de oitavos anos, e, considerando que o valor pago por hora aula em 2019 é de R\$ 19,77, podemos calcular que o salário do professor de Arte, nesta escola, não alcança \$400,00 por mês, estando longe do piso da categoria. Pelo fato de ter uma carga horária tão pequena, a escola não tem um professor efetivo e concursado para a disciplina. Todo ano é feita a contratação de um docente habilitado por meio de designação e professores designados recebem exclusivamente pelas horas-aula que trabalham, sem complementações financeiras por parte do governo do estado. Dessa forma, todos os três professores de Arte que passaram pela escola durante minha permanência lá precisavam acumular o cargo em outras escolas ou tinham outras ocupações para que pudessem se sustentar.

Existem rumores que, a partir de 2020, será feita mudanças na grade para que haja aulas de Arte para todas as turmas do Ensino Fundamental II.

A proletarização é um fenômeno oriundo do sistema social no qual estamos inseridos e as quatro características básicas do processo de proletarização docente, apontadas por Hiro (2013), aproximadas do contexto dos professores de Arte, revelam a precarização das condições de vida e de trabalhos destes profissionais.

### **Considerações finais**

O aumento na demanda por educação e a universalização do ensino público, ocorrida nas primeiras décadas do século XX, se por um lado representaram importantes avanços dos movimentos sociais e da própria democracia, por outro, acentuaram o processo de proletarização da classe docente. Isso se deve, justamente, por não terem sido criadas condições adequadas para a efetivação e continuidade no processo de expansão da escola pública com a qualidade necessária.

Os valores profundamente religiosos presentes desde as primeiras experiências educacionais no nosso país, associados ao processo de feminização, pelo qual passou a profissão, reforçaram a ideia de sacerdócio e devoção. Estes juízos estão presentes até os dias de hoje e repercutem na desvalorização social pela qual passa a profissão docente, além é claro de outros numerosos fatores históricos que contribuem para intensificação destes processos.

Na análise dos pesquisadores com os quais este trabalho dialogou, o docente é proletário na medida em que sofre um processo de precarização e assalariamento e se afirma como um trabalhador coletivo. A padronização dos currículos, a hierarquização da organização escolar, a progressiva perda da autonomia didático-pedagógica e a busca pela eficiência e produtividade nos processos educacionais acarretam numa aproximação dos docentes aos proletários, embora os professores ainda conservem, em partes, o controle sobre o seu processo de trabalho.

As escolas refletem a realidade do trabalho na sociedade capitalista e não poderiam conferir outra lógica a seus próprios funcionários senão a lógica de produção, ainda que o trabalho do funcionário público não esteja vinculado diretamente ao processo produtivo. Neste sistema, é preciso preparar a força de trabalho para a manutenção das relações de produção vigentes:

O desenvolvimento do capitalismo estará intrinsecamente ligado a sua capacidade de absolver a riqueza produzida por uma mão-de-obra produtiva, porém barata, que possibilite a exploração cada vez maior de mais-valia. A escola formal vem ao encontro a esse objetivo, ao propor a produção daquela que é a mercadoria mais valiosa do capital: a própria força-de-trabalho, capaz de produzir todas as demais mercadorias. (HIRO, 2013, p.77).

Decerto que todas essas ocorrências históricas reverberam nas condições de trabalho dos docentes de Arte, uma vez que a formação social destes profissionais está ligada aos processos econômico-sociais do país. A lógica de produção capitalista é diametralmente oposta aos princípios da experimentação artística e ao desenvolvimento das subjetividades por meio das artes. Os processos artístico-pedagógicos demandam tempo para apreciação, contextualização e reflexão de suas práticas.

Os caminhos traçados nesta pesquisa têm a intenção de contribuir no avanço das discussões sobre melhoria da qualidade da educação e identificar alguns obstáculos para obtenção de experiências mais significativas. Com as referências utilizadas procurou-se investigar as procedências históricas das atuais circunstâncias de trabalho do professor de Arte e do ensino deste componente curricular.

A proletarização docente tem potencial para desumanizar o trabalho, sobretudo dos professores de Arte, limitando-os a técnicos especializados ou cumpridores de tarefas. No entanto, sendo a arte subversiva, progressista e impulsionadora de mudanças sociais, a sala de aula também pode se revelar um espaço de luta, em que o professor, ao posicionar-se de modo consciente, ao invés de justificar e legitimar esse processo contribui para sua superação.

## **Referências**

ALVES, Ana Elizabeth Santos. **Trabalho docente e proletarização**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 25-37, 2009 Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639638>>

Acessado em: 03 de novembro de 2019.

APPLE, Michael W. **Os professores e o currículo**. Educa: Lisboa, 1997

BOITO Jr, Armando. **Classe Média e Sindicalismo**. Politeia: História e Sociedade, v. 4, n. 1, p. 211-234, Vitória da Conquista, 2004.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3ª ed. – Rio de Janeiro, 1987.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação:** algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988.

FERNANDES, Hélio Clemente. **O trabalho docente:** pauperização, precarização e proletarização? Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

HIRO, Cássio Diniz. **Educação, trabalho e proletarização:** o professor enquanto trabalhador docente. Revista Espaço Acadêmico nº144, Maringá, 2013.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Processo de trabalho docente:** uma análise a partir das relações de classe e gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Trabalho docente:** classe social e relações de gênero. Papirus, Campinas, 1997.

LARA, Rafael Bonfim. **O que dizem os/as professores/as acerca da diversidade sexual na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** In: Lombardi JC, Saviani D, Nascimento MIM. Navegando pela História da Educação Brasileira. [CD-ROM online]. UNICAMP/HISTEDBR, Campinas, 2006.

Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/index.html>>  
Acessado em: 03 de novembro de 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na Sala de Aula.** In: PRIORI, Mary Del. (org.). História das Mulheres no Brasil - São Paulo: Contextos, 2004.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Disponível em:

<<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>> Acesso em 13 de março de 2020.

PEREIRA, Mario Moura; MOULIN, Alexandre Fachetti Vaillant. **Educação Física para o Profissional Provisionado**. CREF 7, Brasília, 2006.

PRADO Jr, Caio. **História Econômica do Brasil**. 43ª ed. Brasiliense, Brasília, 2012.

RÊSES, Orlando da Silva. **De vocação para profissão**: Organização Sindical Docente e Identidade Social do Professor. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, 2008

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo**: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educação e Sociedade, vol. 29, n. 102, p. 159-180, Campinas, 2008.

WENZEL, R.L. **O professor e o trabalho abstrato**: uma análise da (des)qualificação do professor. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

XAVIER, Libânia Nassif. **A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária**. Revista Brasileira de Educação, vol. 19, núm. 59, p. 827-849 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, 2014