

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Amábile Cristina Novaes Scorteganha

ESCOLHAS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE:
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES

Passo Fundo

2020

Amábile Cristina Novaes Scorteganha

ESCOLHAS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE:
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi.

Passo Fundo

2020

Aos meus pais, Ivete e David, por sua sensibilidade e apoio em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo incentivo constante, pela presença, pelo cuidado e por compreenderem a ocupação que tive durante o desenvolvimento deste percurso.

Às minhas irmãs e aos seus companheiros, Ana Luísa e Thiago, Emanuela e Diego, pelo apoio, pelas palavras de incentivo e pelo interesse que mostraram pelo tema desta pesquisa.

Ao meu companheiro, Diogo, por seu suporte, parceria e disponibilidade.

À minha orientadora, professora doutora Flávia Caimi, por sua empatia nos momentos de dificuldades e que com sensibilidade me orientou e forneceu os direcionamentos teóricos e técnicos necessários para a construção desse estudo.

A todos os professores do PPGedu/FAED e do curso de Artes Visuais/FAC que fizeram parte da construção dessa trajetória acadêmica e que muito contribuíram com seus ensinamentos, em particular à professora mestra Marilei Dal Vesco.

À banca examinadora, composta pelas professoras doutoras Luciana Gruppelli Loponte e Franciele Silvestre Gallina, pelas contribuições relevantes na qualificação desse trabalho e por, prontamente, se disponibilizarem a participar da etapa final deste trajeto.

Aos professores da educação básica e às escolas que, generosamente, me receberam para que este estudo se tornasse possível.

Aos amigos pela espera, empatia e auxílio nas horas de incertezas, em particular à Vanessa, que acolheu minhas angústias e alegrias com carinho, e à mestra Mariane, que, com sua dedicação à arte e à docência, me inspirou a dar continuidade à vida acadêmica.

“Educamos para transformar o que sabemos, não
para transmitir o já sabido”.
Jorge Larrosa e Walter Kohan, 2017.

RESUMO

A temática desse estudo trata das escolhas e dos usos do livro didático de Arte (LDA), mediante a sua recente seleção, aquisição e distribuição no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para as escolas públicas brasileiras. Com o objetivo geral de analisar os processos de escolha e usos do livro didático de Arte na perspectiva de professores da rede pública de ensino do município de Passo Fundo/RS, a pesquisa traz como objetivos específicos: a) analisar os critérios utilizados pelos professores para a escolha do LDA; b) compreender o lugar da avaliação de livros didáticos na formação docente; c) avaliar a relação entre as concepções de ensino de Arte e os usos do LDA; e d) problematizar o caráter de polivalência existente no LDA. A metodologia adotada comporta uma investigação qualitativa que consiste no estudo de casos múltiplos, abordando a temática do livro didático de Arte. A pesquisa teve como ponto de partida a consulta bibliográfica em teses, dissertações, anais e artigos publicados em revistas e periódicos. Dessa forma, foram desenvolvidas duas estratégias de produção de dados: análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Para a análise documental trabalhou-se com o Edital de Convocação do PNLD 2017, o Guia de Livros Didáticos de Arte e os LDA do ensino fundamental selecionados no âmbito do PNLD 2017. As entrevistas semiestruturadas ocorreram, em visita exploratória, no município de Passo Fundo/RS, envolvendo a assessora do Livro Didático, na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a coordenadora do Núcleo do Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal de Educação (SME), e 10 professores da rede pública de ensino com formação específica em uma das áreas da Arte. O critério utilizado para a participação dos professores foi o aceite em responder as questões acerca dos processos de escolhas e usos do LDA. Para a análise dos dados produzidos, foram estabelecidas categorias de análise na perspectiva da técnica de análise de conteúdo, segundo Amado et al. (2013), a saber: 1) Recepção do LDA pelos Professores; 2) Formação do Professor de Arte frente ao LDA; 3) Processos de Escolha do LDA; 4) Os Usos do LDA e de outros Materiais Didáticos; 5) Avaliação do LDA na Perspectiva Docente. Os resultados apontam que os critérios adotados para a escolha do LDA, pelos professores de Arte entrevistados, pautam-se, dentre outros, no alinhamento dos conteúdos aos seus planejamentos, nas concepções de ensino de Arte presentes nos livros, na diagramação dos textos e na qualidade das imagens e dos roteiros de leitura, evidenciando que o Guia de Livros Didáticos não teve papel decisivo nos processos de escolha. Quanto aos usos do LDA por estes professores, verificou-se que ocorrem especialmente nos momentos de planejamento e, pontualmente, em sala de aula, com a seleção de alguns conteúdos a serem abordados com os estudantes, como a leitura de textos e o estudo das imagens presentes nas obras. Conclui-se, portanto, que o LDA ocupa espaço limitado e posição parcial nas aulas do componente curricular Arte dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas de Passo Fundo, por conta dos relatos que evidenciaram a não centralidade do seu uso em sala de aula com os alunos.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Ensino de Arte, Livro Didático de Arte, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

ABSTRACT

The theme of this study deals with the choices and the uses of Art textbooks (AT), due to their recent selection, acquisition and distribution within the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (National Textbook and Didactic Materials Program), for the Brazilian public schools. The general objective is to analyze the choice processes and the uses of the Art textbook from the perspective of teachers from the public network of the city of Passo Fundo/RS. The research has as specific objectives: a) to analyze the criteria used by the teachers to choose the AT; b) to understand if the assessment of textbooks was done during the teachers education; c) to assess the relation between the conceptions of Art teaching and the uses of the AT; and d) to problematize the polyvalent character existing in the AT. The adopted methodology is a qualitative investigation that consists in the study of multiple cases, approaching the theme of the Art textbook. The research had as a starting point, a bibliographic review in thesis, dissertations, annals and articles published in magazines and periodicals. This way, two data production strategies were developed: document analysis and semi-structured interviews. For the document analysis the Edital de Convocação do PNLD 2017 (Public Notice of Assembly of PNLD 2017), the Guia de Livros Didáticos de Arte (Art Textbooks Guidelines) and the elementary school AT selected in the scope of the PNLD 2017 were used. The semi-structured interviews were done in exploratory visits with the Textbook Advisor, in the 7^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) (7th Regional Education Coordination Office), with the Coordinator of the Núcleo do Ensino Fundamental (Coordinator of the Elementary School Center), in the Secretaria Municipal de Educação (SME) (City Department of Education), as well as 10 teachers from the public network of the city of Passo Fundo/RS, with specific graduation in one of the fields of Art, who accepted to answer questions about the choice processes and uses of the AT. For the study of the found data, analysis categories were established in the perspective of technical content analysis, according to Amado et al. (2013), namely: 1) The reception of the AT by the teachers; 2) The Art teacher education in relation to the AT; 3) The choice processes of the AT; 4) The uses of the AT and other didactic materials; 5) The assessment of the AT in the Teaching Perspective. The results show that the criteria adopted for the choice of the AT, by the interviewed Art teachers, are guided, among others, in the alignment of the contents to their planning, in the conceptions of Art teaching presented in the books, in the text diagram and in the quality of the images and reading scripts, evidencing that the Guia de Livros Didáticos (Textbook Guidelines) was not a deciding factor in the choice processes. In relation to the uses of the AT by these teachers, it was noted that they occur mainly during the planning moments and, in class, specifically with the selection of some contents to be approached with the students, such as text reading and the study of the images presented. Therefore, it is concluded that the AT occupies a limited space and partial position in the classes of the Art curriculum of the final years of the elementary level of Passo Fundo's public schools, based on the reports that showed a non-central role in its use inside the classroom with the students.

Key-words: School Culture, Art Teaching, Art Textbook, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (National Textbook and Didactic Materials Program).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do LDA Por Toda Parte, do 6º ano, representando movimentos corporais	87
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação da formação e atuação dos autores do LDA Projeto Mosaico Arte	81
Quadro 2 – Apresentação da formação e atuação dos autores do LDA Por Toda Parte	82
Quadro 3 – Dados das representantes da SME e da 7ª CRE	93
Quadro 4 – Dados biográficos dos 10 professores entrevistados agregados por rede de ensino	95
Quadro 5 – Categorias de análise seguidas de subcategorias	97
Quadro 6 – Atribuição de valores na percepção docente em relação à relevância e uso do LDA na escola pública	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo das 10 editoras com maior número de tiragem total nos PNLD 2018 e 2019	69
Tabela 2 – Relação das editoras selecionadas, em valores e títulos, para a distribuição do LDA pelos PNLD 2015, 2016 e 2017	76
Tabela 3 – Relação das editoras, em valores totais de aquisição e títulos, selecionadas para a distribuição do LDA pelos PNLD 2018 e 2019	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALE – Associação Brasileira de Livros
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
Colted – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
Fename – Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL – Instituto Nacional do Livro
LD – Livro Didático
LDA – Livro Didático de Arte
LDB – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
Plidem – Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
Plides – Programa do Livro Didático para o Ensino Superior
Plidesu – Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Prodiarte – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/educação
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
SISCORT – Sistema de Controle e Remanejamento de Reserva Técnica
SME – Secretaria Municipal de Educação
UnB – Universidade de Brasília
Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO DE ARTE: FORMAÇÃO DOCENTE E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	22
2.1 O PERCURSO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: TÓPICOS RECENTES.....	22
2.2 FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ARTE E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	32
3 CULTURA ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOBRE SUAS FUNÇÕES E IMPERFEIÇÕES	41
3.1 SIGNIFICANDO A CULTURA ESCOLAR	41
3.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO CULTURAL COMPLEXO	45
3.3 DAS CARACTERÍSTICAS ÀS FUNÇÕES E IMPERFEIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO	50
3.3.1 <i>Breve Caracterização do Livro Didático</i>	51
3.3.2 <i>Funções e Imperfeições do Livro Didático</i>	54
4 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS.....	59
4.1 SELEÇÃO, AQUISIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: O CENÁRIO DO PNLD	59
4.1.1 <i>Reconhecendo o Mercado do Livro Didático</i>	66
4.2 O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE: FUNÇÃO E INGRESSO NO PNLD E NO MERCADO EDITORIAL	70
4.2.1 <i>O Livro Didático de Arte no Contexto do PNLD</i>	71
4.2.2 <i>Apresentando os Livros Didáticos de Arte: Projeto Mosaico Arte e Por Toda Parte</i>	79
5 OS PROCESSOS DE ESCOLHA E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE NA PERSPECTIVA DOCENTE.....	91
5.1 O CAMINHO METODOLÓGICO	91
5.2 ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLHA, USOS E OUTRAS PERSPECTIVAS DO LDA ...	97
5.2.1 <i>Recepção do LDA pelos Professores</i>	98
5.2.2 <i>Formação do Professor de Arte frente ao LDA</i>	101
5.2.3 <i>Processos de Escolha do LDA</i>	103
5.2.4 <i>Os usos do LDA e de Outros Materiais Didáticos</i>	110
5.2.5 <i>Avaliação do LDA na Perspectiva Docente</i>	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	152
APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS PARTICIPANTES.....	152
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA REPRESENTANTE DA SME.....	153
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA REPRESENTANTE DA 7ª CRE.....	154
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.....	155

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa origina-se de uma inquietação em relação aos processos de ensino e aprendizagem da Arte¹. Esse campo de saberes que, desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 - galgou *status* de componente curricular, ainda é pouco respeitado na hierarquia escolar. Por conta disso, a Arte parece estar sempre requerendo a necessidade de justificar a sua permanência no currículo nacional, haja vista, mais recentemente, a reforma proposta para o ensino médio². E essa inquietação, por sua vez, é oriunda do período em que eu ocupava os bancos escolares na educação básica e que persiste, agora, como docente de Arte para a educação básica.

Ser professora, o que era uma brincadeira agradável na infância, constitui o que hoje escolhi como profissão. Apesar de, ainda cedo, expressar o desejo e a simpatia pela área da Educação, acabei por adiar em alguns anos o ingresso em um curso de licenciatura, por importante influência dos meus familiares que percebem o campo da docência em desvalorização, ainda mais para o curso que contemplava meu particular interesse pela arte.

Com isso, passei a considerar, como escolha profissional, as disciplinas em que tinha melhor desempenho no ensino médio, além da Arte. As ciências exatas e as biológicas eram aquelas em que eu me movimentava com maior facilidade. Assim, acabei por optar pelo curso de bacharelado em Ciências Biológicas, que foi custeado com bolsa de estudos integral por processo seletivo em nível federal do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Portanto, depois de graduada em um curso de bacharelado, busquei uma segunda graduação, desta vez, uma licenciatura em Artes Visuais.

Durante as vivências em estágios e trabalhos de extensão, ainda na graduação em Artes Visuais, encontrei um espaço privilegiado de reflexão oportunizado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), administrado e conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa oportunidade, a minha inquietação sobre a prática docente do professor de Arte se intensificou e, somado a isso, o meu interesse pelo livro didático de Arte (LDA).

¹ A palavra Arte, apresentada neste texto, no singular e grafada com inicial maiúscula, se refere ao componente curricular; e quando grafada no singular e com inicial minúscula, se refere ao campo artístico de modo geral.

² Conforme publicação no Diário Oficial da União, *Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017*, assegura-se apenas a obrigatoriedade, nos três anos do ensino médio, dos componentes curriculares Português e Matemática. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Um dos programas mais antigos no Brasil, voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático³ (PNLD), que data de 1937, ainda que com outra denominação. Esse programa vem aperfeiçoando-se constantemente com o propósito de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa, fazendo isso de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, distrital, estaduais, municipais e também às instituições de educação comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2019b).

Com a recente avaliação, aquisição e distribuição do LDA no âmbito do PNLD, o grupo do PIBID Artes Visuais, do qual eu fazia parte, foi apresentado a esse artefato cultural em uma escola estadual de ensino médio que, naquele ano, 2015, havia sido disponibilizado pelo governo federal a todas as escolas públicas desse nível de ensino.

Contudo, aquele objeto cultural parecia esquecido na biblioteca da escola. Isso me estimulou a tomá-lo como foco de estudo para o trabalho de conclusão de curso na graduação em Artes Visuais. Logo, muitos outros questionamentos surgiram a partir desse primeiro contato com o LDA, uma vez que nas escolas da educação básica onde estudei, todas públicas, nunca solicitaram a sua aquisição, mesmo no ensino médio, em que a compra de livros didáticos era responsabilidade das famílias dos estudantes. Não ter um livro didático para algumas disciplinas parecia-me, naquela época, reforçar a posição inferior destas em relação àquelas em que se cobrava o estudo do livro em aula e também para as avaliações.

A percepção que construí em relação à carência de livros didáticos enquanto aluna da educação básica faz-se presente na verbalização das concepções de alguns estudantes com quem atualmente convivo, mesmo não ministrando aula para todos os níveis de ensino. Um relato importante surgiu na manifestação de uma aluna do 1º ano do ensino médio, de uma das escolas em que atuo, quando ela me questionou o porquê de a Arte não ser obrigatória para todo o ensino médio “ainda mais que temos livro didático nessa disciplina”, verbalizou a estudante. Nesse episódio, revela-se o valor que um livro didático agrega a um componente curricular, pois, de acordo com Brisolla e Tourinho (2008, p. 1)

³ Nomenclatura dada a partir Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

[...] o papel do livro é de fundamental importância na vida escolar e social do aluno. Mesmo não sendo o elemento central do aprendizado, o livro didático é um elo de ligação entre professor, aluno e temas de estudo. O conteúdo do livro didático pode ser o assunto de uma ou muitas aulas, mas pode também ser um ponto de partida ou de passagem em processos de aprendizado.

As autoras afirmam que o livro didático não se trata de um “depósito” de conteúdos, ou de um espaço onde autores registram e organizam conhecimentos sobre Arte, mas apresenta-se, fundamentalmente, como um lugar de produção de significados, como artefato cultural complexo, por meio do qual saberes são construídos e divulgados. É válido lembrar que o papel do professor de Arte é essencial nesse processo, pois Brisolla e Tourinho (2008, p. 6) defendem a importância do livro didático, mostrando que “o docente pode estimular seus alunos a dialogar com o LD desenvolvendo uma compreensão crítica das realidades que ele apresenta”.

Na busca de pesquisas relacionadas ao estudo do LD no ambiente escolar, encontrei inúmeros trabalhos realizados em torno desse tema nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. No entanto, poucos estudos específicos sobre o LDA foram localizados⁴, o que intensifica o desafio para a abordagem da temática desta dissertação.

Com a abrangência do LD estendida para todos os níveis da educação, reconhece-se o espaço ocupado por ele no ambiente escolar. Nesse sentido, Silva (2012a, p. 566) afirma que

[...] o livro didático é um produto complexo, porque entrecruza diferentes perspectivas teóricas, editoriais, pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas, e por isso, principalmente na transição dos séculos XX e XXI, tem despertado tantas críticas favoráveis e desfavoráveis, e a cada dia ocupa mais espaço tanto na cultura escolar de inúmeras salas de aulas espalhadas pelo Brasil quanto nas pesquisas acadêmicas. Assim, é fundamental sabermos como este livro é escolhido e trabalhado no cotidiano da sala de aula e como podemos relacioná-lo às práticas pedagógicas do cotidiano de professores e alunos.

Conforme a Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012 (CD/FNDE 42/2012), compete às escolas e às secretarias garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha dos livros. Para registrar a participação dos professores na escolha e dar transparência ao processo, é sugerido no PNLD que seja documentado por meio da Ata de Escolha de Livros Didáticos, documento, este, que é encontrado ao final do Guia de Livros Didáticos, no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

⁴ A revisão bibliográfica sobre o LDA será apresentada na sequência deste estudo.

No Guia de Livros Didáticos de Arte do ensino médio (BRASIL, 2014), ressalta-se a importância de considerar o livro didático não como único material a ser utilizado para a aprendizagem de Arte, uma vez que este instrumento se constitui apenas como suporte ao trabalho do docente e para o estudo dos alunos. Os professores devem ir além em suas práticas pedagógicas e contribuir para a construção do pensamento artístico, tanto no que se refere a conhecer de forma mais aprofundada o assunto estudado, quanto a contextualizar a arte da comunidade onde alunos e professores estão inseridos.

Portanto, o LD não é o único instrumento que faz parte da educação nas escolas de ensino formal. Existe atualmente a utilização efetiva de diversos outros recursos e linguagens de ensino e aprendizagem que estabelecem junto ao livro relações de concorrência ou de complementaridade, comunicando-se necessariamente com as funções e usos do livro (CHOPPIN, 2004).

Hoje, ao ministrar a disciplina de Arte em duas escolas da rede particular de ensino, observo as questões e especificidades que levam essas instituições a optar, ou não optar, pela adoção do LD para o componente que leciono. O custo oneroso às famílias para aquisição de LD para todos os componentes curriculares é um dos fatores que interfere fortemente na escolha da obrigatoriedade do livro apenas às disciplinas ditas “mais importantes” na hierarquia escolar. Outro fator que apresenta grande influência, diz respeito às concepções pedagógicas expressas nos projetos políticos das escolas, que acreditam estar mais alinhadas a outros tipos de materiais educativos ou sistemas de ensino do que ao LD. Isso me faz pensar sobre as formas como são feitas as escolhas e usos do LD de Arte na rede pública de ensino.

Muitas perguntas emergem desse contexto: que concepções fundamentam a escolha do professor de Arte em optar, ou não optar, pelo LD? No caso de optar, que usos são feitos desse objeto de estudo? Quais os critérios utilizados pelos docentes para avaliar as obras que selecionam? Como complementam os materiais impressos oferecidos com outros recursos? Como avaliam e selecionam esses outros recursos? Como utilizam os impressos e outros materiais em suas práticas de sala de aula? Enfim, **que espaço e posição ocupam os livros didáticos na disciplina de Arte nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas da educação básica de Passo Fundo/RS?**

Essas questões são aqui expressas por conta do ensino de Arte vivenciado em minha trajetória como aluna da educação básica, que me causou importantes descontentamentos, como mencionei anteriormente. A maneira como a Arte era conduzida por alguns professores que fizeram parte de minha formação básica contribuiu para a compreensão de que essa

disciplina estava presente no currículo para proporcionar “tempo livre”, ou “fazer qualquer coisa”.

Decorridos duas décadas do século XXI, ainda é comum encontrar escolas em que equipes gestoras e professores atribuídos ao componente curricular Arte entendem que a vivência artística deva restringir-se aos estereótipos, às datas comemorativas e às reproduções de obras legitimadas como arte, ignorando o ensino de Arte proposto pelos documentos norteadores da educação básica, como foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os Referenciais Curriculares dos Estados e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na BNCC dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2017a) é afirmado que as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, muito menos a prática artística pode ser vista como simples aquisição de códigos e técnicas. Na BNCC é defendido que a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

Na mesma perspectiva da BNCC, no Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016a) ressalta-se que a Arte como componente curricular, está organizada em modalidades, sendo elas: Artes Audiovisuais e Visuais, Dança, Música e Teatro. Desse modo,

[...] as Artes Audiovisuais e Visuais englobam tanto artefatos de cunho gráfico, pictórico, escultórico, tecnológico, fílmico e fotográfico, como intervenções em objetos, no próprio corpo, no espaço de obras arquitetônicas, no ambiente externo das cidades e em ambientes naturais. A Dança acontece nos movimentos do corpo, conectando-o a sons, ao espaço, a diversos organismos que interagem no espaço e, muitas vezes, ao tempo musical. A Música é a arte sonora, da organização de sons, espaço-temporal, que tanto pode estar associada ao corpo em movimento, quanto interessada na obtenção de sons especiais por meio de instrumentos ou voz, podendo, ainda, relacionar-se com diversos ambientes e variados textos. O Teatro é a arte que conecta corpo e outros elementos na criação presencial de cenas (BRASIL, 2016a, p. 9).

As modalidades expressas no Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016a) são campos de conhecimento que exigem distintos e específicos processos de formação, tanto na licenciatura quanto no bacharelado, cujos cursos tratam das especificidades de cada componente em articulação com os saberes que dizem respeito ao ato criativo e expressivo norteador de todos os tipos de arte.

As performances, interações, situações, explorações e apropriações de materiais, técnicas e conceitos teóricos, que abrangem os saberes complexos da arte, não se esgotam num livro. Todavia, o livro pode constituir-se no meio pelo qual muitas das referências desse universo serão conhecidas pelas pessoas (BRASIL, 2016a). Observa-se que o trabalho com Arte deve propiciar a criação de práticas pedagógicas inovadoras, que não recorram às anteriormente propagadas, como os estereótipos e datas comemorativas que estigmatizaram a antiga Educação Artística, que foi reduzida a uma atividade curricular de cunho decorativo.

Corroborando isso, durante muitos anos a Arte na escola se resumiu a simples tarefas com enfoque na repetição, sem possuir continuidade progressiva ao longo do ano letivo. Percebe-se, nisso, alguns dos fatores que permitiram a desvalorização da área na matriz curricular, como pontua Ribeiro (2009). Não obstante, com a elaboração e publicação dos documentos oficiais que norteiam a educação básica nacional, com o avanço das pesquisas na área, com a qualificação dos processos de formação docente, além de inúmeros outros fatores, esta concepção vem mudando, mesmo que lentamente.

Nos documentos oficiais observa-se que, para conferir maior qualidade ao ensino-aprendizagem em Arte, é necessário assumir um compromisso mais alargado com a história e com a diversidade cultural comportadas por determinada região e até mesmo em âmbito mundial. Nessa perspectiva, o ensino de Arte se rege pelo objetivo maior de ampliar o repertório cultural dos alunos, considerando a cultura dos povos e a história dos processos artísticos.

Espera-se que a arte seja capaz de inserir o sujeito no lugar ao qual pertence, capacitando cada ser humano a não ser alheio ao seu próprio país, pois ela contribui para superar o estado de despersonalização (BARBOSA, 2003). Esta é apenas uma das justificativas, em meio a tantas, encontradas para o ensino de Arte permanecer na escola. Porém, foram muitos os anos em que professores lecionaram Arte nas escolas brasileiras sem formação específica na área, e, de acordo com o Guia de Livros Didáticos de Arte (BRASIL, 2016a) essa falha continua a ocorrer, não somente com a disciplina de Arte.

O Brasil conta com licenciaturas específicas em Artes Visuais, Cinema e Audiovisual, Dança, Música e Teatro, capazes de formar profissionais em cada uma dessas modalidades artísticas, porém ainda em número insuficiente, levando em consideração a dimensão territorial brasileira (BRASIL, 2016a). Contudo, o livro didático para o componente curricular Arte revela-se pertinente, não no sentido de substituir a formação de professores, mas no de

subsidiar com maior qualidade uma aproximação das possibilidades que a Arte pode oferecer nas escolas brasileiras.

O fato de o Ministério da Educação (MEC) ter incorporado somente em 2014 a avaliação e aquisição de livros didáticos para o ensino de Arte, que foram distribuídos em 2015, não significa que, de acordo com Brisolla et al. (2007), estes livros não estivessem (e continuam) sendo publicados e amplamente divulgados em *sites* e revistas. As autoras apontam a pesquisa de Ferraz e Siqueira (1987) como forte debate contra o uso do livro de Arte, mediante aquele contexto, ao enfatizarem que a sua utilização se opunha frontalmente às características de liberdade e criatividade da disciplina de Arte.

Em contrapartida, no Guia de Livros Didáticos de Arte do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 7) se expõe a compreensão de que “as vivências artísticas no dia a dia não são suficientes para abarcar as possibilidades de construção do conhecimento em Arte”, sendo indispensável que a escola se responsabilize e proponha ações significativas ligadas ao pensamento crítico e reflexivo de seus estudantes.

Nesse sentido, sabe-se que trabalhando a arte de uma forma sistemática e consistente, desenvolve-se o raciocínio artístico que é capaz de associar pensamento, sentimento e ações direcionadas ao contexto da prática de ensino-aprendizagem, devendo fazer parte da formação integral do ser humano. Com isso, contribui-se para desenvolver nos alunos a capacidade de lidar com a complexidade do mundo a partir de um pensamento crítico (BRASIL, 2016a).

Ressalta-se que cabe ao corpo docente das instituições públicas de ensino a escolha do livro didático que mais se aproxima do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da disciplina de Arte em cada escola (SOARES, 2015), pois ocorre de fato uma conexão entre o arte-educador e os subsídios teóricos e práticos constantes no livro escolhido, oferecendo maior sentido e significação aos conhecimentos em Arte.

Diante disso, busca-se como **objetivo geral** desta pesquisa analisar os processos de escolha e usos do livro didático de Arte na perspectiva de professores da rede pública de ensino do município de Passo Fundo/RS. Como **objetivos específicos**, o estudo procura: a) analisar os critérios utilizados pelos professores para a escolha do LDA; b) compreender o lugar da avaliação de livros didáticos na formação docente; c) avaliar a relação entre as concepções de ensino de Arte e os usos do LDA; e d) problematizar o caráter de polivalência existente no LDA. Partindo desses objetivos, questiona-se o espaço e a posição ocupados pelo LDA nas escolas públicas de Passo Fundo, considerando-o como artefato da cultura escolar.

A metodologia de investigação qualitativa adotada consiste no estudo de casos múltiplos que, de acordo com Yin (2015), investiga fenômenos contemporâneos, portanto os “casos”, em profundidade e em seus contextos, principalmente quando os limites entre os fenômenos e os contextos não forem tão evidentes. A partir de tal compreensão, este estudo se debruça sobre a temática do livro didático de Arte, tendo como ponto de partida a consulta bibliográfica em teses, dissertações, anais e artigos publicados em revistas e periódicos, seguindo para uma visita exploratória à 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e à Secretaria Municipal de Educação (SME) a fim de produzir dados, por meio de entrevistas semiestruturadas com representantes do segmento do ensino fundamental da 7ª CRE e da SME acerca das escolas municipais e estaduais que optaram pelos livros didáticos de Arte disponibilizados para escolha através do PNLD 2017.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa abrangeu duas estratégias de produção de dados: análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Para **análise documental**, tomaram-se como objetos de estudos o Edital de Convocação do PNLD 2017, o Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental e os livros didáticos de Arte disponibilizados para seleção no PNLD 2017.

Nessa direção, foram elaboradas **entrevistas semiestruturadas com dez professores de Arte** da rede pública da educação básica do município de Passo Fundo/RS. O critério de escolha dos professores para as entrevistas determinava que os mesmos possuíssem licenciatura em uma destas áreas: Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, Artes Plásticas e Educação Artística. Esse critério se estabeleceu por acreditar-se que os professores, tendo formação na área do componente Arte, poderiam evidenciar maior criticidade na escolha no LDA ou, até mesmo, ter argumentos consistentes sobre a opção de utilizá-los ou não os utilizar em suas aulas. Além disso, tomou-se como outro critério que os docentes atuassem nos anos finais do ensino fundamental, por conta do ciclo dos livros analisados.

Em vista do exposto, os dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas receberam tratamento analítico, procurando organizá-los por categorias de análise, bem como a análise documental do Guia de Livros Didáticos e os LDA disponibilizados pelo PNLD 2017, para posterior triangulação dos dados.

Com o intuito de se apurar a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores de Arte, estabeleceu-se **cinco categorias de análise**: 1) Recepção do LDA pelos professores; 2) Formação do professor de Arte frente ao LDA; 3)

Processos de escolha do LDA; 4) Os usos do LDA e de outros materiais didáticos; 5) Avaliação do LDA na Perspectiva Docente.

Para organizar a exposição da pesquisa, trazemos à luz cinco capítulos. No **primeiro capítulo** apresenta-se a introdução do estudo, discorrendo sobre a procedência da temática do livro didático de Arte ao contextualizar e justificar o tema abordado, bem como descrever os objetivos e desenhar brevemente a metodologia adotada.

No **segundo capítulo** configura-se o caminho do ensino de Arte a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - nº 4024/61. Nele se discutem as concepções que fundamentaram o ensino de Arte no passado e as concepções que hoje são abordadas por arte-educadores e consolidadas pelas políticas públicas educacionais, por meio de documentos oficiais nacionais, que reverberam, em maior ou menor medida, na formação docente.

No **terceiro capítulo** constrói-se a compreensão do livro didático como artefato cultural complexo e, nesse ponto, se aprofunda o conceito de cultura escolar, apoiando-se em autores como Forquin (1993), Apple (1995) e Benito (2012) para se pensar o espaço ocupado pelo livro didático na cultura da escola, apontando para suas funções e concepções didático-metodológicas, a partir de pesquisadores como Choppin (2004; 2009) e Mendoza et al. (2009).

No **quarto capítulo** desenvolve-se maior aproximação com o objeto de estudo ao contextualizar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) desde sua criação, detalhando aspectos da legislação, organização administrativa e o mercado editorial que esse programa atinge. Além disso, é feito um recorte da entrada do livro didático de Arte no PNLD, analisando as coleções didáticas presentes no PNLD 2017, juntamente com o Edital de Convocação e o Guia de Livros Didáticos de Arte, ao trazer para a discussão os estudos encontrados sobre o livro didático de Arte durante a tessitura desta pesquisa.

No **quinto capítulo** descreve-se o caminho metodológico da pesquisa, situando o LDA a um contexto, e apresenta-se a análise qualitativa dos dados produzidos, colocando em discussão a temática das escolhas e dos usos do livro didático de Arte nas escolas públicas de Passo Fundo/RS. Por fim, nas **considerações finais**, retomam-se as principais questões levantadas e discutidas ao longo da dissertação, evidenciando pontos significativos quanto às escolhas que são feitas do LDA e quanto à percepção crítica dos professores em relação ao livro didático de Arte. Procura-se, nesse sentido, apontar para outras possibilidades de reflexões acerca do foco desse estudo.

2 ENSINO DE ARTE: FORMAÇÃO DOCENTE E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Repensar o ensino de Arte e a formação docente hoje implica revisitar seu percurso histórico na tentativa de compreender seus contextos, no intuito de ampliar o entendimento das concepções pedagógicas que atuam sobre a Arte na escola contemporânea brasileira. Arslan e Iavelberg (2013, p. 3) afirmam que “o ensino da Arte acompanha os movimentos da arte e da educação, refletindo o processo dinâmico que perpassa essas duas matrizes”.

De acordo com Pimentel (2015), o século XX é percebido como o período de grandes transformações nas áreas das Artes, das Ciências e das Tecnologias, modificando os mais diversos aspectos da vida. As transformações ocorridas no campo artístico influenciaram as concepções sobre o ensino de Arte na escola, provocando mudanças nas políticas públicas que, conseqüentemente, alteraram o seu lugar ocupado no currículo escolar, da mesma forma que vem ocorrendo na atualidade.

Em vista disso, este capítulo objetiva desenhar o percurso do ensino de Arte a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - nº 4024/61, trazendo para discussão as concepções que fundamentaram o ensino de Arte no passado recente e as concepções que hoje são abordadas por arte-educadores e consolidadas pelas políticas públicas, por meio de documentos oficiais nacionais que reverberam na formação docente.

2.1 O PERCURSO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL: TÓPICOS RECENTES

É importante historiar a entrada do ensino de Arte nas escolas brasileiras, para compreender os seus desdobramentos enquanto campo de conhecimento, pois, de acordo com Pimentel (2015, p. 8),

[...] nossa história social é perpassada pelas influências estrangeiras e pela miscigenação. O currículo, como ação social, também participa dessa história, tanto em miscigenação quanto nas influências hegemônicas, principalmente europeia e norte-americana.

Barbosa (1986, p.11-12) afirma que “o século XIX, especialmente a década de 1870, foi o período da história da educação brasileira em que a preocupação com o ensino da Arte (concebida como Desenho) se nos apresenta como mais extensa e mais aprofundada”. Naquele contexto, onde as concepções liberais e positivistas eram dominantes, o ensino do

Desenho Geométrico encontrou espaço no currículo escolar, aproximando-se à ideia do que poderia ser o ensino de Arte.

Na perspectiva da autora, o desenho, concebido como linguagem técnica e linguagem da ciência, era o argumento usado para demonstrar a importância do ensino de Arte. Tendo como marco a Semana de Arte Moderna de 1922, a valorização do desenho como técnica e a exaltação dos elementos formais expressivos foram as duas tendências mais relevantes no ensino de Arte (BARBOSA, 1986).

Na década de 1960 ocorreram mudanças na organização da educação nacional, resultando na promulgação da primeira LDBEN - nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Na LDBEN nº 4024/61 ficou regulamentada a uniformização dos programas escolares e definida a introdução formal da Arte na escola ao estabelecer, no artigo 26, parágrafo único, que, no ensino primário, as redes escolares poderiam estender a sua duração até seis anos com a finalidade de ampliar, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e de iniciá-lo em “técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”. Já no artigo 38, parágrafo 4º, referindo-se ao ensino secundário, a arte foi colocada como “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961).

Em vista da nova legislação, foi desenvolvida uma experimentação de ensino universitário. Barbosa (2014) conta que, tendo Anísio Teixeira como criador, a Universidade de Brasília (UnB) organizou uma proposta de ensino de Arte interdisciplinar, onde as disciplinas optativas poderiam ser cursadas em qualquer unidade da universidade. Esse ensino mesclava o sistema de créditos e o sistema tutorial nos ateliês dos docentes. O Primeiro Encontro de Arte e Educação, realizado em uma universidade brasileira, ocorreu em 1965, na UnB.

A LDBEN nº 4024/61 teve seu percurso cortado pelo regime militar instaurado entre 1964 e 1985. Durante esse período, de acordo com Barbosa (1989), as multinacionais adquiriram importante poder econômico no Brasil, provocando alterações no campo profissional, que passou a exigir maior demanda de mão de obra técnica com a finalidade de suprir vagas de emprego na área industrial.

No período ditatorial ocorreram perseguições aos professores e às escolas experimentais⁵, que foram, aos poucos, desestruturadas. Barbosa (2014) explica que se

⁵ A partir da LDBEN 4024/61 houve possibilidades de abertura para novas experimentações educacionais. Essa Lei permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais em vários estados do Brasil. As escolas experimentais apresentavam currículo flexível, aberto a experimentações, incentivavam a pesquisa nas diversas disciplinas e a presença da arte foi destaque nos currículos experimentais (BARBOSA, 2014).

começou a normatizar e estereotipar seus currículos, tornando-os similares aos das demais escolas. A partir disso, a Arte passou a ser compreendida nas escolas públicas como o ensino da prática do desenho, apoiado na temática das datas comemorativas de patamar cívico, religioso e festivo.

No âmbito do ensino universitário, a experiência da UnB, onde também se iniciava o processo de criação de uma Escolinha de Arte fundamentada na pesquisa e nas ideias partidas da Bauhaus⁶, foi interrompida pela invasão do exército ao *campus*, em 1965, provocando o pedido de demissão de 230 professores, como ato de protesto contra a perseguição opressora e a ocupação militar (BARBOSA, 2011).

Pimentel (2015, p. 6-7) ressalta a consolidação do poder das instâncias de difusão das informações e a responsabilidade do reforço do elitismo, principalmente em Artes Visuais, para o aprofundamento do abismo entre escola e arte, pois

[...] no início, o Estado autoritário apoiou, de forma sorrateira, o sistema da arte, por intermédio da censura e do financiamento a projetos de seu interesse. Uma vez consolidada a forma elitista de tratamento às Artes Visuais, no entanto, foi o próprio sistema da arte que fez censura às produções de cunho social, não sendo mais necessária a intervenção da ditadura.

Esse contexto culminou na criação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Grau - LDB nº 5692/71, de caráter tecnicista, e momento em que a Arte entrou, oficialmente, para a educação brasileira (RIBEIRO, 2009). Da mesma forma, Pimentel (2015, p. 10-11) observa que na década de 1970 o trabalho didático-pedagógico aponta para uma fragmentação do ensino:

nos anos de 1970, fica clara a tendência tecnicista, demonstrada pela divisão do trabalho didático em: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. O trabalho pedagógico é fragmentado para tornar o sistema educacional efetivo e produtivo, e o currículo continua sendo indicado para a socialização, mas não para a emancipação. É implantada a Educação Artística, de cunho superficialista; Arte é vista somente como lazer, relaxamento, sendo ignorada como área de conhecimento. Sua base são as ideias de Lowenfeld e Read, que são lidos sem posicionamento crítico e não em sua originalidade, levando a maioria das escolas ao espontaneísmo (*laissez faire*).

⁶ Escola fundada em 1919, por Walter Gropius. A Bauhaus foi uma Escola de Artes e Ofícios que surgiu na Alemanha em 1919. Foi pioneira ao sistematizar uma metodologia para o ensino do design e ao buscar a relação entre artesãos, arte e indústria. Ela é oficialmente fechada em 1932 e, após uma tentativa frustrada de recomposição em Berlim, encerra suas atividades, por determinação dos nazistas, em 1933. A emigração dos professores da escola é fator decisivo na difusão das ideias da Bauhaus pelo mundo todo. Nos Estados Unidos, para onde se dirige boa parte dos docentes, surge a Nova Bauhaus, em Chicago, e o Architectes's Collaborative - TAC, escritório de arquitetura criado por Gropius em 1945, quando foi professor em Harvard (ENCICLOPEDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2019). Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo368/bauhaus>>. Acesso em: 06 de jul. 2019.

É importante ressaltar que a entrada da Arte no currículo escolar não foi uma conquista apenas de arte-educadores brasileiros, como pontua Barbosa (1989). Ela se consolidou a partir de movimentos norte-americanos que serviram de base para a reformulação do currículo brasileiro. A autora observou, mediante aquele contexto, que a

Arte tem sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (equivalente ao ensino fundamental e médio hoje) no Brasil [...]. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação" (BARBOSA, 1989, p. 170).

Nessa perspectiva, essa lei estabeleceu uma educação tecnicamente orientada para a profissionalização dos estudantes, tornando, naquele período, o ensino secundário profissionalizante. Logo, esta foi uma maneira de profissionalizar mão de obra menos custosa para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no Brasil sob o domínio do regime militar de 1964 a 1985.

O fato é que, como as escolas ficaram sem investimentos destinados à criação de laboratórios com equipamentos próximos àqueles que eram operados nas indústrias, o aumento da empregabilidade dos jovens foi praticamente nulo (BARBOSA, 2014). Em outro ponto, o abismo entre elite e pobreza foi aprofundado, pois as escolas particulares continuaram instruindo os jovens para o acesso à universidade.

Na década seguinte, em 1980, produziu-se um novo questionamento sobre o caráter de obrigatoriedade para o ensino de Arte. Valarini (2016) relata que o Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 6, de 26 novembro de 1986, reformulou o currículo das escolas de primeiro e segundo graus, determinando como matérias obrigatórias Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, e eliminou a área de comunicação e expressão, na qual anteriormente eram contemplados conteúdos de Arte. Contudo, a Resolução adicionou em um parágrafo a exigência de Educação Artística no currículo, bem como Educação Física, Ensino Religioso, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde. De acordo com a autora, para os profissionais da área de Arte, principalmente aos docentes, tratava-se de uma contradição a Arte não ser disciplina básica na educação, mas ser exigido seu ensino sem alguma especificação quanto aos seus conteúdos e lugar no currículo. Esse fato gerou muitas discussões e debates nos Congressos e Encontros de arte-educadores de todo o Brasil.

Nesse contexto, em 1996, foi promulgada a nova LDBEN nº 9394/96 que estabeleceu o ensino de Arte como componente curricular, pondo fim a dúvidas e questionamentos quanto a sua obrigatoriedade na educação básica. Após a promulgação dessa Lei, no ano de 1998 a disciplina de Arte passou a ter Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) próprios, ancorados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, cujos objetivos de ensino se tornam um pouco mais específicos para cada uma das áreas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. No entanto, Barbosa (2014) enfatiza que nesses PCN (BRASIL, 1997), além de ter sido desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular de Paulo Freire quando ocupou o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1990), alterou-se também a nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte/Produção, Leitura de Obra de Arte e Contextualização. Assim, para os níveis de ensino de primeira à quarta série, designou-se Produção, Apreciação e Reflexão e, da quinta a oitava série, Produção, Apreciação e Contextualização.

Apesar disso, o componente curricular em questão ainda se denominava Educação Artística nas escolas, remetendo seu ensino ao caráter de polivalência. Dessa forma, com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 22/2005, reivindicou-se a retificação do nome de “Educação Artística” pela designação “Arte”, para este componente curricular, de modo a permitir que a disciplina fosse lecionada por professores formados em qualquer uma das quatro linguagens específicas.

O parecer referido, que culminou na Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006, enfatiza que o docente leccione apenas o conteúdo pertinente à sua área de formação, sem reforçar a polivalência na atuação e nos conteúdos dos professores de Arte. Estes utilizarão seus conhecimentos específicos para alcançar os objetivos preconizados pela legislação em vigor e de forma mais direta ampliar o repertório cultural dos alunos (BRASIL, 2006).

Posterior à resolução, foi publicada a Lei nº 11769, de 18 de agosto de 2008, que alterou aspectos da LDBEN nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino da música na educação básica, como conteúdo intrínseco ao componente curricular Arte. E, recentemente, a Lei nº 13278, de 2 de maio de 2016, alterou novamente a LDBEN, fixando as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino de Arte. Com essa lei, as áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro passaram a constituir conteúdos obrigatórios para o componente curricular Arte, colocando novamente em questionamento a possibilidade de retorno da tão combatida polivalência. Além disso, abre-se espaço para questionar se a formação específica dos licenciados será respeitada, pois se observa na lei de 2016 o prazo de implementação de

cinco anos a partir da data de sua publicação, ou seja, até 2021, para a adequação necessária na formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica.

Alvarenga e Silva (2018), apesar de observarem a existência de indicadores na referida lei que apresentem potencial de resolução do problema da formação específica e da atuação polivalente na área de Arte, bem como do problema dos concursos, visto que a maioria deles não respeita a formação específica do inscrito, justificam o motivo pelo qual não será possível cumprir o prazo da Lei nº 13278/16:

no entanto, a sua efetivação na educação básica dependerá tanto da alteração curricular das escolas quanto da ampliação dos cursos de licenciatura em Arte e de suas vagas. Quanto à implementação e aplicação dessa lei, o intervalo de tempo previsto é de cinco anos, mas, como não há o devido investimento financeiro em educação [...] pode-se afirmar que essa lei não será incorporada no prazo previsto (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1025).

A partir das resoluções e leis publicadas em decorrência da LDBEN nº 9394/96, houve a necessidade de revisão dos documentos oficiais norteadores do ensino de Arte, para se pensar um documento que abrangesse a nova demanda educacional brasileira. Como mencionado anteriormente, os PCNs que nortearam o ensino de Arte por duas décadas (1997-2017), junto aos Referenciais Curriculares dos Estados, atualmente dão espaço a um novo documento que é publicado com força de lei, para estabelecer os currículos de toda educação básica nacional. Portanto, em 2017 ocorre a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental e, em dezembro de 2018, da BNCC para o ensino médio.

A BNCC (BRASIL, 2017a) trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de todos os alunos da educação básica. De acordo com o definido na LDBEN nº 9394/96, a BNCC constitui documento norteador para os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas dos níveis de ensino da educação infantil ao ensino médio. Nesse documento se estabelecem conhecimentos, competências e habilidades que se espera serem desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica.

Em relação ao ensino de Arte na BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 2017a, p. 192-193, grifo do autor) é proposta uma abordagem que articule seis dimensões do conhecimento, que perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, Da Dança, Da Música e

do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. As dimensões são:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. [...]. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, [...]. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. [...]. **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades. **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. [...]. **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Essas dimensões são apresentadas não como eixos temáticos ou categorias na BNCC (BRASIL, 2017a, p. 192), mas como “linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola”. Nesse documento se reforça que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, nem tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma delas no ensino de Arte.

As dimensões do conhecimento em Arte, da forma como estão apresentadas na terceira versão homologada da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, carecem de fundamentação teórica que embase e justifique a escolha delas, apesar de parecer considerar os conceitos estudados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A presença de referências da fundamentação teórica conferiria maior propriedade à concepção do ensino de Arte expressa na BNCC.

Diante disso, é relevante jogar luz sobre o processo de caracterização do componente curricular Arte na BNCC. Pereira e Loponte (2019) discutem a concepção do ensino de Arte na BNCC pela perspectiva da experiência estética em seu texto intitulado “Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular”, publicado no livro “Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular”, no ano de 2019. Os pesquisadores recompõem os processos aos quais o componente em questão foi submetido durante a construção das três

versões da BNCC e apontam para a descaracterização da proposta inicial estabelecida para esse componente e a conseqüente redução do texto inicial.

Os autores afirmam que, depois de formado um grupo de trabalho com dez especialistas nas distintas áreas artísticas para a construção do texto de caracterização do componente curricular Arte, foi iniciada a formulação dos objetivos de aprendizagem de cada uma das quatro linguagens, em separado, considerando a especificidade de cada área. O grupo formado para o componente Arte refletiu sobre os diferentes níveis de complexidade em que se dão os conhecimentos em Arte, e não por acúmulo de conteúdo, pensando na ideia de progressão, e optou por estabelecer objetivos de aprendizagem a cada três grandes ciclos: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os objetivos foram estabelecidos a partir de duas questões norteadoras que contemplavam inquietações em relação ao saberes e práticas em Arte relevantes para a atuação crítica dos estudantes, considerando o contexto, etapa e modalidade escolar, e também levando em conta quais desses saberes e práticas já seriam de conhecimento dos estudantes e quais ainda seriam necessários para a aprendizagem e/ou aprofundamento, tendo em vista a atuação crítica e autoral dos estudantes em suas especificidades (PEREIRA; LOPONTE, 2019).

O grupo de especialistas qualificou o texto do componente curricular Arte agregando o acúmulo teórico e político até então produzido pela área no decorrer das décadas. Portanto, considerando as concepções do ensino de Arte, elaborou-se a primeira síntese das seis dimensões do conhecimento em Arte, no primeiro momento compreendidas como unidades de conhecimento: estesia, expressão, criação, fruição, reflexão e crítica. Pereira e Loponte (2019) ressaltam que houve o esforço de seguir uma direção comum para a criação das dimensões que respeitasse as particularidades de cada campo artístico.

Na terceira versão da BNCC do ensino fundamental, promulgada e publicada em dezembro de 2017, observa-se que a constituição do componente curricular Arte é formada por unidades temáticas. Cada unidade temática trata-se de uma das grandes áreas artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Uma quinta unidade é descrita como artes integradas que “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017a, p. 195), tomando como exemplo as Artes Audiovisuais.

Pereira e Loponte (2019) afirmam que o grupo de especialistas que atuou na primeira versão da BNCC entendia que cada uma das linguagens artísticas deveria ser considerada como um componente curricular específico, no âmbito da BNCC. Entretanto, ao apresentar a

proposta à coordenação da área das linguagens e à coordenação geral, houve o entendimento que o pleito do grupo feria a LDBEN nº 9394/96, pois, neste documento, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro aparecem como linguagens que constituem o componente curricular Arte, e não como componentes por si só. Dessa forma, “a alternativa foi investir em uma redação que assegurasse a formação específica dos professores, bem como garantisse a singularidade de cada linguagem como um campo de conhecimento com estatuto epistemológico próprio” (PEREIRA; LOPONTE, 2019, p. 183). Este esforço revela a tentativa de construção de um texto que impedisse a ideia da polivalência para o ensino de Arte. Com isso, o grupo optou por denominar cada área como subcomponentes, o que repercutiu negativamente em toda a área, com manifestações dentro e fora do sistema de consulta pública sobre a BNCC.

Foi somente após a mudança de toda a equipe de assessores e especialistas envolvidos na elaboração da BNCC que a última versão foi homologada, revelam os autores. Pereira e Loponte (2019, p. 185) colocam que cada área artística passou a ser tratada como unidade temática, expondo ainda mais a situação conflituosa que recobriu o componente curricular Arte, ao afirmarem que

a gravidade dessa denominação para a área e suas lutas históricas, aparentemente de cunho simples e organizativo, é percebida mais claramente quando observamos as unidades temáticas de outros componentes curriculares como Matemática (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas), Ciências (Matéria e energia, Vida e evolução, Terra e universo, etc.) [...].

Quando se compara a Arte aos demais componentes curriculares, observa-se que a organização deles por unidades temáticas é, de fato, a sistematização de temas. Na Arte, entretanto, apresentam-se as específicas áreas de conhecimentos artísticos como temas do componente em questão. Esse tratamento dado ao ensino de Arte enseja a interpretação de que um único professor deva lecionar igualmente as quatro linguagens, retornando à tão combatida polivalência.

Além do equívoco da polivalência do ensino de Arte no âmbito da BNCC, observa-se que no texto de apresentação do componente em questão, presente na BNCC do ensino fundamental anos iniciais, afirma-se que a necessidade da Arte no currículo se dá, neste segmento, por ser facilitadora de competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, e não por si só.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BRASIL, 2017a, p. 199).

Mesmo estando presentes no texto da BNCC as demais funções da Arte no viés de sua função humana, inventiva, criadora e de potencial ampliadora do repertório cultural e vivencial das crianças, no trecho citado é possível observar que está contida a ideia de que o ensino de Arte ainda deva se justificar no currículo também como meio para o desenvolvimento de competências intrínsecas a outras áreas, da mesma forma que se justificou no passado o ensino do Desenho⁷.

Por outro lado, na BNCC dos anos finais do ensino fundamental, expressa-se a intenção de que o componente curricular Arte justifique-se em si mesmo, por meio da contribuição do aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens, inclusive no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento, “com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas” (BRASIL, 2017a, p. 203).

Em relação à Arte na BNCC do ensino médio, esta é citada de modo superficial e genérico ao assegurar que o campo artístico se constitui por um espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, para que se possibilite a “construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções” (BRASIL, 2018a, p. 489). No entanto, não há sistematização mais aprofundada de objetivos de aprendizagem para a Arte na BNCC do ensino médio que é abordado como componente dentro da área das Linguagens. E, conforme enfatizam Pereira e Loponte (2019), as seis dimensões do conhecimento estabelecidas na BNCC do ensino fundamental se apresentam como um resquício na versão final do documento referente ao ensino médio, que nem sequer são mencionadas no texto referente a essa etapa escolar.

Por fim, considera-se que as transformações e discussões ocorridas no campo histórico, social e político da Arte não foram suficientes para conferir clareza e consequente valorização da Arte como componente curricular. Com o exposto, observa-se que as críticas

⁷ Ana Mae Barbosa, no seu livro intitulado *Arte-educação no Brasil*, de 1986, aprofunda a história do ensino de Arte no país, trazendo registros que apoiam as discussões acerca das concepções pedagógicas do século XIX ao XX que permearam essa área. A autora cita nessa publicação (p. 33) o artigo “Generalização do Ensino do Desenho”, de André Rebouças, publicado em *O Novo Mundo*, no ano de 1878, onde se lê que “o desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia”, valorizando e justificando, de certa forma, o seu ensino por sua equivalência funcional com o ato de escrever.

ao caráter de polivalência foram levadas em consideração em um primeiro momento na elaboração do texto do componente curricular Arte na BNCC. Mas, na concepção política do ensino de Arte que se viveu durante a criação da BNCC, essas críticas foram ignoradas para assegurar a homologação do documento. Inquietações surgem a partir da concepção de ensino de Arte que é estabelecida no âmbito da BNCC. Como a discussão da polivalência vem reverberando na formação dos professores de Arte? De que maneira o conceito de transdisciplinaridade da BNCC está sendo compreendido pelos professores? Estes estariam tentando “dar conta” das quatro linguagens ou levando em consideração sua formação especializada para desenvolver as habilidades propostas na BNCC? E outra questão que se coloca é como estabelecer os conhecimentos essenciais em Arte para todos os estudantes brasileiros, se ainda é entendido que um único componente curricular deva abarcar todas as áreas artísticas e, em muitas escolas, há a contratação de um único professor para cumprir tal função, em um ou dois períodos semanais? Essas questões ressaltam, dentre tantas outras necessidades, a discussão da formação do docente em Arte.

2.2 FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ARTE E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Os cursos de formação inicial e continuada são importantes para o crescimento profissional e à atualização dos professores, pois sabe-se que “não se pode ensinar aquilo que não se conhece” (ARSLAN; IAVELBERG, 2013, p. 6). Em vista disso é que se coloca a necessidade de impulsionar formações voltadas especificamente para o ensino de Arte em escolas formais.

Com a LDB nº 5692/71, evidenciou-se a necessidade de voltar o olhar para a formação do docente em Arte. Nos anos seguintes, à promulgação da obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística para o ensino de 1º e 2º graus, os arte-educadores passaram a organizar de maneira mais frequente e sistemática encontros de formação e discussão sobre as questões políticas pertinentes à área. A influência positiva dos congressos e festivais que ocorreram periodicamente durante a década de 1980 foi notável. Barbosa (2014) pontua a relevância de alguns desses eventos, como, por exemplo, a Semana de Arte e Ensino na USP, em 1980, que fortaleceu politicamente os três mil arte-educadores presentes no evento; o Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983; e o Primeiro Festival Latino-Americano de Arte e Cultura, em 1987.

Pensando no ensino de Arte, essa disciplina, estabelecida no currículo em 1971 com a nomenclatura de Educação Artística, poderia ser a única a revelar abertura para as humanidades e à criatividade, visto que a Filosofia e a História não faziam mais parte do currículo como disciplinas específicas⁸. Barbosa (1989) aponta que logo após a LDB nº 5692/71 não havia cursos de nível superior que formassem licenciados para a disciplina em questão. Havia apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico.

Mediante esse contexto, paralelamente às universidades expandiu-se um movimento com importante atividade no país, intitulado “Movimento Escolinhas de Arte”, que buscava estimular, desde 1948, a autoexpressão de crianças e adolescentes por meio do ensino das artes (BARBOSA, 1989). No ano de 1971, o “Movimento Escolinhas de Arte” apresentava no território nacional um número de 32 escolinhas, sendo a maioria de natureza privada, que além de oferecer cursos de arte para crianças e adolescentes, também proporcionava cursos de arte-educação para professores e artistas.

A obrigatoriedade do ensino de Arte no sistema educacional forçou a criação, num primeiro momento, de cursos emergenciais para professores leigos, e de cursos complementares para professores formados em bacharelados de Belas Artes, Música, Dança e Teatro. O acordo firmado entre o MEC e a Escolinha de Arte do Brasil, com execução junto às Secretarias Estaduais de Educação, resultou em cursos de especialização e na elaboração de um guia de orientação do novo componente curricular (RIBEIRO, 2009).

Barbosa (2014) explica que o Ministério da Educação, em 1971, organizou, em parceria com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso preparatório para o corpo profissional das Secretarias de Educação, com a finalidade de orientar a implementação da disciplina de Educação Artística. Deste curso, um representante de cada Secretaria Estadual de Educação ficou responsável por elaborar o guia curricular da nova disciplina para seu estado. Porém, como pontua a autora, foram poucos os estados que colocaram em prática o trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Relata, ainda, que as Secretarias de Educação dos estados que desenvolveram um trabalho mais efetivo foram as do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

É importante destacar que os cursos de licenciatura curta em Educação Artística possuíam duração de apenas dois anos e, nesse breve período, abordavam conteúdos

⁸ A disciplina de Estudos Sociais englobava as disciplinas de História e Geografia.

polivalentes e concomitantes das áreas de Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, o que acarretou na ineficiência da disciplina no currículo. Mas, esses cursos somente se iniciaram no país a partir de 1973. Consequentemente, foram muitos os anos em que professores lecionaram Arte nas escolas brasileiras sem formação específica na área, e, em menor proporção, essa falha continua a ocorrer atualmente. Naquela época, os professores que possuísem o título universitário de Professorado de Desenho deveriam cursar a nova licenciatura a fim de atualizarem sua formação, conforme salienta Barbosa (2014).

Um novo conceito de ensino de Arte foi estabelecido com a reforma educacional de 1971: a prática da polivalência. Um único professor deveria ensinar da primeira à oitava série (do então primeiro grau) as Artes Plásticas, a Música e as Artes Cênicas compiladas em uma disciplina denominada Educação Artística. Barbosa (2011) reconhece que a chamada polivalência comporta uma ideia equivocada de interdisciplinaridade, ou artes integradas, muito comum nas escolas norte-americanas.

Ainda de acordo com a autora, outro curso de duração de dois anos, licenciatura plena em Educação Artística, poderia ser feito após a conclusão do curso de licenciatura curta em Educação Artística, conferindo ao graduado especialização em uma das áreas da arte: Artes Plásticas, Música ou Artes Cênicas.

Com essa forma de especialização, os docentes estariam habilitados para lecionar a nova disciplina no segundo grau (atual ensino médio). Contudo, eram poucas as escolas que ofereciam Arte nesse nível de ensino, resultando na baixa procura dessa formação. Inclusive, Barbosa (2011) aponta que alguns estados exigiam apenas o diploma em licenciatura curta para lecionar no segundo grau. Nas escolas particulares, a autora evidencia que era dada pouca importância para a formação em licenciatura plena, chegando, algumas vezes, a não contratarem profissionais com tal formação, com o receio de pedidos de melhor remuneração.

Frangé (2003) alerta sobre a precariedade dessa formação de dois anos, que, levando em consideração o curto tempo de formação dos licenciados, impedia o aprofundamento em pelo menos uma das quatro grandes áreas das linguagens artísticas, muito menos em todas, o que afetou profundamente o *status* desse componente curricular. A autora alerta que a disciplina se reduziu ao “fazer qualquer coisa” nas escolas, “o tempo livre” e ensinando pouco, ou praticamente nada sobre Arte.

Percebendo o sistema educacional como um todo, a escola passou por um processo de decadência e descrédito em espaço físico e demais condições, refletindo na formação

problemática dos professores, baixos salários, falta de materiais didáticos, entre inúmeros outros fatores, que continuam até hoje em muitos lugares no Brasil (RIBEIRO, 2009).

Diante do fracasso que foi essa formação nas licenciaturas de curta duração, arte-educadores de todo o país reuniram-se para discutir o ensino de Arte no Brasil em encontros regionais, estaduais e nacionais. Barbosa (2003, p. 153) chama a atenção para a necessidade de cuidar da formação do professor formador; “é preciso aprender a aprender a ensinar”, revelando a carência de muitos cursos de licenciatura do “como ensinar” e, em outros, de “o que ensinar”. Não há um equilíbrio entre didática e conteúdo.

As influências estrangeiras vindas da Europa e dos Estados Unidos da América para o ensino de Arte, no Brasil, conferem mostras de como a formação dos docentes da área vem sendo pensada. Por décadas, as heranças deixadas pelo academicismo europeu, como exemplifica Barbosa (2014), levaram para o ensino de Arte um caráter mais rígido e formal, se despreendendo da criatividade do fazer artístico e ficando à margem da produção artística daquele período. Isso foi um dos fatores que levou à desvalorização e ao preconceito da arte colonial produzida por artistas brasileiros, conseqüentemente acarretando na irrelevância do ensino de Arte nas escolas.

Mesmo em um período da história do ensino de Arte em que se sustentava maior aceitação da Arte, compreendida ora pela livre expressão, ora pelo tecnicismo, um novo pensar sobre esse ensino foi solidificado em 1977 com a criação do Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/educação - Prodiarte -, por meio do MEC. Esse programa tinha como objetivo integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades. Nessa parceria, um dos objetivos dos arte-educadores para o ensino de Arte na escola, como aponta Barbosa (2014), era enriquecer a experiência criadora de professores e de estudantes por meio da promoção do encontro entre o artesão e o aluno.

As décadas de 1970 e 1980 foram o período de surgimento do primeiro mestrado e doutorado na área da Arte, ambos implementados pela USP. A partir disso, nas décadas que se seguiram, o campo da pesquisa em Arte vem aumentando, o que permite uma avaliação mais criteriosa das propostas pedagógicas nacionais e estrangeiras, adequando-as à realidade brasileira (BOSCO, 2011).

Arslan e Iavelberg (2013, p. 2) registram as transformações do ensino de Arte que influenciaram a formação docente. As autoras observam uma reorientação significativa das instituições de ensino, “da escola renovada do início do século XX à escola construtivista, a

partir dos anos de 1980”. Essa mudança de paradigma implicou a produção social da arte como fonte de conteúdo para o ensino de Arte.

As autoras apontam que na escola tradicional havia o predomínio da orientação neoclássica, introduzida pela Missão Francesa no século XIX, ao passo que na escola renovada houve a incorporação de práticas de experimentação da arte moderna com o uso de outras técnicas, além do desenho, como a colagem, a modelagem em argila e a pintura voltadas para a livre expressão. Já na década de 1980, o ensino de Arte passa a considerar a arte produzida na sociedade, nas diversas culturas, tendo o aluno como centro e sujeito de suas aprendizagens. Aos professores é sugerida a apropriação da perspectiva construtivista para o ensino de Arte.

A partir de 1980, observam-se propostas educacionais em escolas, ateliês e outros espaços de ensino de arte, nos quais os alunos podem conhecer e viver a arte, concebida como conhecimento que envolve tanto a sensibilidade como cognição, um saber diversificado em função dos contextos de origem e modificado ao longo da história (ARSLAN; IAVELBERG, 2013, p. 3-4).

A pesquisadora Ana Mae Barbosa (1995), preocupada com as abordagens de ensino que até então vinham sendo realizadas nas escolas brasileiras, ora tecnicistas, ora de livre expressão, procurou sistematizar uma abordagem que desse conta da complexidade que o campo da Arte abrange: as humanidades e as linguagens.

Barbosa (1995), por meio de uma historiografia crítica sobre o ensino de Arte no Brasil e ao estudar distintas abordagens epistemológicas de ensino-aprendizagem da Arte, construiu a proposta da Triangulação Pós-Colonialista do Ensino de Arte no Brasil, que foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), entre 1987 e 1993. Em um primeiro momento essa abordagem foi denominada de *metodologia triangular* pelos professores, rejeitada posteriormente pela pesquisadora por entender que o termo *metodologia* se refere a algo particularizador, prescritivo e pedagogizante. Em relação ao termo triangular, ela o subscreve.

A abordagem epistemológica a que Barbosa (1995) adere surgiu de uma dupla triangulação: a) quanto à concepção dos componentes do ensino-aprendizagem, constituídos por criação (fazer artístico/produção), leitura da obra de arte e contextualização histórica e b) quanto à origem de sua sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas - as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano. Ao conhecer as

Escuelas al Aire Libre, do México, a autora observou grande potencial na ideia de inter-relacionar Arte como Expressão e como Cultura na operação ensino-aprendizagem, ao citar Best Mawgard, o autor dos livros didáticos das *Escuelas al Aire Libre*.

Em meio à sistematização de uma nova abordagem para o ensino de Arte no Brasil e muita luta de arte-educadores brasileiros, a Arte como campo de conhecimento foi reconhecida em 1996, quando a já citada LDBEN nº 9394/96 a estabeleceu como componente curricular (BRASIL, 1996), pondo fim a discussões sobre o eventual caráter de sua não obrigatoriedade surgidas anteriormente com a Lei nº 5692/71, que, apesar de tê-la tornado obrigatória no currículo, caracterizou-a apenas como atividade educativa (BRASIL, 1971).

Mesmo com os debates de arte-educadores e consequentes resoluções que visaram afastar a polivalência do componente curricular Arte, muitas escolas ainda exigem do professor de Arte domínio de quatro linguagens artísticas: Teatro, Música, Dança e Artes Visuais, mesmo que os cursos de graduação do ensino superior ofertem a formação específica em uma das áreas de conhecimento em arte. Nesse sentido, Valarini (2016, p. 29) questiona:

não basta ter um pouco de experiência em artesanato, ou gostar de música, para assumir uma disciplina com conteúdos próprios. Assim, indago: qual profissional teria repertório e conhecimento para ensinar todas as linguagens de arte no contexto dos três eixos – produção, fruição e reflexão –, fundamentados e descritos nos PCNs de Arte?

Esse questionamento é fundamentado nos PCN, que nortearam o ensino de Arte antes da BNCC, e na experiência da formação de professores para o ensino de Arte no curso de Educação Artística, licenciatura curta, além dos cursos de caráter polivalente semelhantes que se seguiram até o final da década de 1990, com nomenclaturas distintas. Estes cursos, que formavam professores polivalentes em Arte, provaram a impossibilidade de contribuir para uma formação docente que conferisse maior consistência aos conteúdos próprios de cada linguagem, e, conseqüentemente, esse componente curricular fosse respeitado. Por conta disso, Valarini (2016) questiona o porquê de o componente curricular Arte continuar a expressar o caráter de polivalência.

Na primeira década dos anos 2000, adendos importantes foram feitos à LDBEN n.º 9.394/96, quando buscou-se a implantação dos PCN de Arte. No entanto, as próprias Secretarias de Educação dos estados e municípios insistiram na polivalência, mantendo concursos públicos para professor de Arte com a característica da Educação Artística (PIMENTEL, 2015). Essa forma de concurso público acontece em menor medida até hoje,

dada a publicação de editais na qual aparecem para estudo dos candidatos os conteúdos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Pimentel (2015, p. 11) enfatiza que “é notório o descompasso entre a formação especializada exigida e o descumprimento da exigência pelo próprio poder público que a instituiu”.

Alvarenga e Silva (2018) questionam se, passados mais de 20 anos da promulgação da LDBEN nº 9394/96, a polivalência já foi superada. Subtil (2009) aponta que essa atribuição ainda está fortemente presente na educação básica por conta da falta de professores de Arte com formação específica para atuar nesse nível de ensino. Outra perspectiva observada por Alvarenga e Silva (2018) é o fato da nomenclatura desse componente curricular e de suas concepções pedagógicas parecerem não ter superado o caráter de polivalência, pois, na prática, o professor de Arte é levado a assumir o ensino das quatro linguagens da arte na escola. As autoras alertam que flexibilizar a aceitação de profissionais formados em cursos polivalentes oferece margem para que as equipes pedagógicas das escolas ainda exijam do professor de Arte o ensino das quatro linguagens artísticas, mesmo que ele tenha formação específica em uma delas, sob o argumento de que não há professores de todas as áreas e que é direito dos alunos ter acesso a todas as linguagens artísticas.

Um dado trazido por Alvarenga (2014) mostra que na Educação Básica o componente curricular Arte é o que mais possui professores atuando sem a formação específica. A autora aponta dados provenientes do INEP/MEC/Deed, coletados pelo grupo “Todos pela Educação”, com referência ao ano de 2013. Naquele ano havia apenas 7,7 % de professores que possuíam licenciatura na área de Arte e que lecionavam a disciplina correspondente nos anos finais do ensino fundamental e 14,9 % que lecionavam a mesma disciplina no ensino médio também com formação correspondente. A autora ressalta que, do total de professores formados na área e atuantes na educação básica lecionando a disciplina de Arte, há docentes formados em uma das quatro linguagens artísticas ou formados em cursos de licenciatura em Artes ou Arte-Educação, os quais ainda oferecem as quatro linguagens artísticas de forma polivalente.

Essa falha apontada pela pesquisadora na formação dos professores de Arte no Brasil é justificada pela recente criação dos cursos de licenciatura em linguagens artísticas específicas: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. A criação de cursos específicos para cada linguagem artística reside na compreensão de que durante a formação inicial, de acordo com Barbosa (2003), o futuro docente, ainda em curso de graduação, deve ser estimulado a tomar decisões sobre o rumo de suas próprias pesquisas e de suas produções, mantendo contato estreito com a

sua poética⁹ pessoal de preferência. Portanto, dada a particularidade dos conteúdos de cada área, torna-se inviável a formação polivalente em quatro anos, que é o tempo de duração, em média, de uma licenciatura.

Devido à amplitude da palavra arte contida na LDBEN nº 9394/96, levou-se, após algumas revisões, à criação da Lei nº 13278/16, mencionada na subseção anterior, a qual altera a lei em questão da seguinte forma: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016b). Alvarenga e Silva (2018) acreditam que essa alteração resolve a indefinição da palavra arte, presente na legislação, e respeita a nomenclatura dos cursos atuais da área de arte. Da mesma forma, as autoras pontuam que com essa definição muitos problemas nesse âmbito poderão ser resolvidos, como a formação específica e atuação polivalente, pois ela especifica as linguagens artísticas e estabelece que deve haver a adequação na formação de professores (BRASIL, 2016b). Conseqüentemente, “haverá respaldo legal para professores lecionarem o que de fato aprenderam em sua graduação” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1014).

As pesquisadoras vão além: afirmam que outro problema a ser resolvido pela Lei nº 13278/16 é a formalização de concursos públicos específicos, na educação básica, para os professores de Arte, por considerarem que a mesma abrange as condições para extinguir esse problema da polivalência nas provas. Alvarenga e Silva (2018) observam que a maioria dos cursos da área de Arte já possui formação específica e, por esse motivo, os organizadores das provas deveriam respeitar essa formação. Em relação às licenciaturas ainda existentes de caráter polivalente em Arte, as autoras estimam a probabilidade destas se extinguirem ou se modificarem, adequando sua nomenclatura e matriz curricular para a escolha de apenas uma linguagem artística. Mas, se reconhece que, para a inserção das quatro linguagens artísticas na escola, serão necessárias muitas transformações no campo político, social e pedagógico, partindo de maior investimento na área da educação e passando por uma profunda mudança na estrutura curricular da educação básica.

Na BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 2017a, p. 194) também se observa o esforço de afastar a polivalência do ensino de Arte, mas reforça-se a necessidade de estabelecimento de diálogo entre as linguagens e outras áreas de conhecimento:

⁹ No âmbito das Artes Visuais, o termo “poética” expressa o devir dos processos de criação, envolvendo desde pesquisa de fontes, elaboração de arquivos, técnicas, métodos, materiais, assim como a relação com textos e, por vezes, conceitos filosóficos (ZORDAN, 2013).

ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance.

Na publicação do Guia de Livros Didáticos de Arte do ensino médio (BRASIL, 2017c) pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apenas no ano de 2015 iniciou a distribuição de obras didáticas para o componente curricular Arte, assunto que será aprofundado no próximo capítulo, consta uma ressalva sobre a formação ainda insuficiente de docentes graduados nas linguagens específicas da Arte e do combate ao caráter de polivalência do componente em questão. A partir disso, observa que:

[...] o livro didático do componente curricular Arte reveste-se de maior importância, não no sentido de substituir a formação das professoras e dos professores, mas no de subsidiar uma aproximação mais qualificada das possibilidades que a Arte tem a oferecer nas escolas brasileiras. No entanto, não se espera que, a partir das propostas que abrangem as diferentes modalidades artísticas, haja um retorno à tão combatida “polivalência” ligada à expectativa de que uma professora ou um professor seja capaz de atuar com a mesma competência com Artes Audiovisuais e Visuais, Dança, Música e Teatro. Sugere-se, assim, que a professora e o professor que atuam com o componente curricular Arte manejem as propostas dos livros a partir da sua área de formação e de maior conhecimento, com uma visão interdisciplinar, atentos também às características regionais e culturais da sua escola e da sua comunidade escolar (BRASIL, 2017c, p. 15-16).

Diante do exposto, mostrou-se que a formação polivalente em Arte foi ineficaz para se atingir os objetivos propostos desse componente curricular. Evidencia-se o esforço de arte-educadores em aproximar da realidade em relação à necessidade de levar para o currículo escolar as quatro linguagens da Arte. Isso porque, de acordo com Subtil (2012), somente com docentes formados em número suficiente em cada uma das linguagens específicas, será possível aprofundar os conhecimentos artísticos de seus alunos, possibilitando atingir a função primária da arte que está para a humanização dos sujeitos por meio de experiências estéticas significativas, de leituras críticas e criativas da realidade, tendo como mediação nesse processo os conhecimentos e conteúdos específicos da arte em suas distintas e diversas manifestações.

3 CULTURA ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOBRE SUAS FUNÇÕES E IMPERFEIÇÕES

O livro didático pode ser entendido como o principal repositório dos saberes escolares, configurando-se como um dos componentes explícitos da cultura escolar. Via de regra, o livro didático é a transcrição do que é ensinado, ou do que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização (MUNAKATA, 2016). O livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, sendo um produto reconhecido e, até mesmo, privilegiado na cultura escolar. Sua relevância pode ser verificada nas políticas educacionais que situam o Brasil como país que possui um dos mais abrangentes programas de distribuição de livros e pelo seu papel na definição dos conteúdos culturais que são selecionados e transmitidos nas escolas (TEIXEIRA, 2011).

Ao conceber o livro didático como objeto culturalmente estabelecido e situado na tensão entre a cultura da escola e a cultura escolar, assume-se parte de sua responsabilidade em determinar modos de agir e pensar dos professores. Por outro lado, Teixeira (2011) reconhece o livro como produto de relações complexas que se dão tanto na esfera social, quanto no interior da escola, sendo necessário refletir sobre as formas como o professor se relaciona com este material e os usos que dele faz na prática pedagógica.

Diante do exposto, este capítulo busca debruçar-se sobre a compreensão do LD como artefato cultural complexo e, nesse ponto, disserta-se sobre o conceito de cultura escolar, travando interlocução com autores como Forquin (1993), Apple (1995) e Benito (2012), para se pensar o espaço ocupado pelo livro didático na cultura da escola, apontando para suas funções e concepções didático-metodológicas, a partir de pesquisadores como Choppin (2004; 2009) e Mendoza et al. (2009).

3.1 SIGNIFICANDO A CULTURA ESCOLAR

A palavra “cultura” assume inúmeros significados mediante o campo de conhecimento que a estuda. Para Apple (1995), a cultura pode ser entendida tanto como um processo vivido quanto como uma mercadoria. No primeiro entendimento, focaliza-se a cultura como um processo social constitutivo, por meio do qual se vive a vida cotidiana. No segundo sentido, enfatiza-se os produtos da cultura, tudo o que produzimos e consumimos. Não obstante, o autor ressalva que essa distinção só pode existir em nível analítico, em virtude da

complexidade nos processos sociais que resultam na produção de bens e serviços, numa relação direta e indireta entre as necessidades e vontades humanas e os produtos oriundos desses fatores.

No campo da educação, a relação existente entre ensino e cultura é muito próxima. Forquin (1993) afirma que essa relação é incontestavelmente íntima, orgânica. Quando se compreende a palavra “educação” no sentido mais amplo de formação e de socialização do sujeito, ou no sentido restrito ao domínio escolar, o autor reconhece que “se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa” (FORQUIN, 1993, p. 10), que compreende desde os conhecimentos e competências, até as crenças, hábitos e valores, que se constituem como conteúdo da educação. E o conteúdo que se transmite na educação é algo que precede os sujeitos, ultrapassa-os e acaba por instituí-los enquanto cultura.

Tendo em vista a aproximação estabelecida por Forquin (1993) entre a educação e a cultura, é fundamental discutir as concepções e perspectivas que permeiam a palavra “cultura”. O autor aponta que, de um lado, há o emprego dessa palavra como um conjunto de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da profundidade temporal das realizações humanas e do poder de resistir ao presente. No campo semântico, por outro lado, sua acepção é meramente descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas, que consideram a cultura como o conjunto de características do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo.

Na perspectiva próxima ao sentido de educação, encontra-se a significação de Julia (2001), que observa a cultura na escola como um conjunto de normas que especificam conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem adquiridas e expressadas, por meio do qual se desenvolve um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. O autor acrescenta, ainda, que as normas e as práticas são ajustadas a finalidades que podem variar de acordo com as épocas: finalidades religiosas, sociopolíticas ou de socialização.

Forquin (1993) ressalva que quando se trata da função de “transmissão cultural” da escola, retém-se uma definição de cultura que exclui todo o julgamento de valor, toda apreciação e toda seleção de conhecimentos e condutas. Isso porque o autor acredita ser necessário reconhecer que a educação implica um esforço voluntário com o objetivo de

auxiliar os sujeitos a desenvolver e adquirir habilidades e competências desejáveis, e que, para isso, nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de mesmo valor.

Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. Falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a ideia de uma permanência (pelo menos relativa) e a ideia de um valor, ou de uma excelência. É por isso que a acepção estritamente descritiva dos sociólogos [...] não poderia satisfazer o pedagogo (FORQUIN, 1993, p. 11).

Nesse sentido, o autor pontua a ideia de uma permanência relativa da cultura e de um valor, onde, ao tratar da função de transmissão cultural da educação, reforça que o significado para a palavra “cultura” se expressa por “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular” (FORQUIN, 1993, p.12).

Ocorre aqui a reflexão de que “a educação não é nada fora da cultura e sem ela”, é o conteúdo essencial da cultura (FORQUIN, 1993, p. 14), e a cultura parte da ideia de que é pertinente à educação transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, portanto, aquilo que pode aceder a uma existência pública de grupo, de comunidade, potencialmente comunicável e memorável, condensando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos compreensíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras apreciáveis.

A cultura não é imutável e uniforme, muito menos a educação escolar o é. Em razão disso, a educação jamais transmite a cultura em sua plenitude, considerada um patrimônio simbólico unitário e coerente. Forquin (1993) afirma que a educação transmite elementos da cultura, advindos, muitas vezes, de fontes diversas, de distintas épocas e não recorrendo sempre aos mesmos procedimentos de legitimação. É importante ressaltar que a cultura não se impõe como uma certeza, como algo incontestável e idêntico para todos os sujeitos, por isso, o autor a coloca como “imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação” (FORQUIN, 1993, p. 15).

No que se refere à cultura escolar, é importante considerar o seu caráter de transformação e dinamicidade. Forquin (1993) chama a atenção para o fato de que toda educação escolar supõe uma seleção de conteúdos e informações no interior da cultura que são reelaborados com o intuito de, quando transmitidos, serem facilitados para compreensão

das novas gerações. Esse princípio da transposição didática¹⁰ impossibilita estabelecer a afirmação geral e abstrata da existência de uma unidade da educação e da cultura. Pelo contrário, a cultura e a educação se caracterizam por sua distância de tempo e espaço e por sua pluralidade de sujeitos.

Forquin (1993) ressalta que a escola tem características de vida próprias, com ritmos e ritos distintos, linguagem, imaginário e modos próprios de produção e gestão de símbolos. Com isso, o autor aponta para uma cultura específica, a cultura escolar: constitui-se em uma transmissão deliberada de conteúdos cognitivos e simbólicos que, na perspectiva da didatização, são selecionados, organizados, normatizados e rotinizados para uma transmissão intencional.

Demenech (2015) contribui, nessa perspectiva, ao pontuar que os elementos constituídos na cultura escolar dizem respeito a costumes que permanecem com discretas alterações, mantendo-se como próprio da instituição, mesmo com a passagem de gerações, com as transformações da escola, da sociedade e das culturas humanas. Nesse ponto, a autora ressalta a busca de pesquisadores pelo *ethos* cultural da escola, considerado como a marca da escola, que constitui a realidade, as características e a identidade de cada escola, tornando-a única. Nesse ponto, a autora aborda o conceito de cultura da escola afirmando que cada escola possui sua identidade, a qual é criada a partir de seu contexto e sua demanda. As pessoas, no interior das instituições, vivem de modo peculiar essa cultura, reconstruindo e lidando com as tensões e contradições do campo educacional e organizam a vida escolar, suas ações e reações no cotidiano escolar.

Além dos conhecimentos que são conservados com o passar do tempo e reproduzidos na escola, existem aqueles saberes que são esquecidos e, até mesmo, deixados de lado. Observa-se que a cada geração, a cada nova proposta pedagógica, há uma parte da memória escolar que é eliminada, abrindo espaço para (ou sendo suprimida por) novos conteúdos, diferentes configurações de sala de aula e novos valores (FORQUIN, 1993).

O ofício da escola não está em apenas selecionar conteúdos, informações e materiais culturais. Além disso, a educação escolar necessita reorganizar esses saberes de forma que se tornem acessíveis para a compreensão das novas gerações, por meio de um trabalho de reorganização, reestruturação, ou de “transposição didática”. De acordo com Forquin (1993),

¹⁰ Yves Chevallard (1985 apud FORQUIN, 1993) concebe que um conteúdo de conhecimento que foi designado como conhecimento a ser ensinado, passa por um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Portanto, o processo que transforma um objeto de conhecimento em um objeto de ensino é denominado transposição didática.

dispositivos mediadores e elaboração de elementos de saberes intermediários, como imagens artificiais e aproximações provisórias, são fundamentais para o acesso dos jovens aos conhecimentos escolares. O autor inclui nesse “imperativo de didatização” os recursos didático-pedagógicos, tais como os manuais de professores, materiais didáticos, exercícios escolares, lições, sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares, que, apesar das críticas, os reconhece como base da vida intelectual, científica ou artística. Sem isso, pouco efetivo se torna o trabalho da escola no sentido de facilitar a comunicação entre o objeto de estudo e o estudante.

Logo, a escola como espaço heterogêneo e dinâmico de ensino e aprendizagem, evidencia-se como um campo de tensão entre a cultura escolar, a cultura da escola, a cultura das crianças, jovens e adultos e dos contextos socioculturais dos quais esses integrantes do grupo escolar advêm. Para além da noção de cultura discutida até aqui, Forquin (1993) ressalva que a cultura escolar não se trata somente de um número de realidades factuais, de variados contextos assimiláveis aos objetivos de práticas pedagógicas ou, até mesmo, os obstáculos que interferem na execução das práticas docentes. Cultura escolar é também o que constitui o objeto próprio do ensino, seu conteúdo, pois o ato de ensinar reflete o desejo de estimular os sujeitos a desenvolver competências e habilidades, colocando-os em contato com elementos culturais que construirão sua identidade pessoal e intelectual.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO CULTURAL COMPLEXO

O livro didático é um artefato cultural utilizado em situações de ensino e aprendizagem e assim foi entendido desde a sua criação. Lester e Labraña (2018) argumentam que se trata de um texto didático que tem participação na construção e na transformação da cultura. É, além de um texto usado em situações explicitamente pedagógicas, um objeto cultural.

É relevante reforçar que a ideia de cultura escolar se refere não apenas a normas e regras, símbolos e representações, além da transmissão de saberes, mas, sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados e resistências que ocorrem no ambiente escolar. Afinal, não há como negar que há determinadas situações e aspectos que só existem na escola. Munakata (2016, p. 122), ao considerar o exposto, comenta que, por conta disso, “a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas -

cultura negra, cultura indígena, cultura *gay* – e, por que não? – cultura escolar”, e conclui que um desses aspectos particulares da escola é exatamente o livro didático.

Choppin (2009) sublinha que o conceito de livro didático é historicamente recente. O autor exemplifica que a língua francesa não conhecia, antes da Revolução Francesa, o termo genérico que designa essa categoria de obras. Da mesma forma, outros países ocidentais vêm apresentando uma multiplicidade de denominações para as obras didáticas.

Percorrendo a abundância bibliográfica científica consagrada no mundo do livro e da edição escolar, constata-se que são utilizadas conjuntamente hoje várias expressões que, na maioria das vezes, é difícil, até impossível, de determinar o que as diferenciam. [...] Os franceses utilizam assim indiferentemente, entre outros termos, *manuels scolaires*, *livres scolaires* ou *livres de classe*; os italianos recorrem especialmente à *libri scolastici*, *libri per la scuola* ou *libri di testo*; os espanhóis hesitam muitas vezes entre *libros escolares*, *libros de texto* ou *textos escolares*, apesar que os lusófonos optem por *livros didáticos*, *manuais escolares* ou *textos didáticos*. Nos países anglosaxões, *textbook*, *schoolbook* e por vezes *school textbook* parecem ser empregados indistintamente, o mesmo que *Schulbuch* e *Lehrbuch* nos países de língua germânica, *schoolboek* e *leerboek* nas regiões que falam holandês; na Suécia se utiliza *skolbok* e *lärebok*, *skolebok* e *laerebok* na Noruega, *skolebog* e *laerebog* na Dinamarca, ou ainda *scholica enchreiridia*, *scholica biblia* ou *anagnostika biblia* na Grécia; etc (CHOPPIN, 2009, p. 19-20).

Benito (2012) afirma que o livro didático é um gênero textual com características próprias reconhecidas pelos sujeitos que o utilizam e pela sociedade na qual circula como objeto. Particularmente, a partir das últimas décadas, pesquisadores atribuíram ao livro didático o *status* de fonte de conhecimento para o estudo da cultura da escola. Igualmente, o livro didático assume uma identidade que o diferencia dos outros gêneros textuais. O autor ressalta que ninguém confunde um manual didático com outro tipo de texto, seja o livro impresso em papel ou em plataforma digital.

Stray (1993, p. 73) procura diferenciar os termos "livros escolares" e "livros didáticos" por conta do surgimento das várias categorias de livros. O autor os diferencia da seguinte forma: a) “[...] um livro didático é um livro destinado a fornecer uma versão pedagógica e didática de uma determinada área do conhecimento. Outros livros [...] podem ser usados para fins educacionais [...], mas, neste caso, o propósito pedagógico não é essencial para os editores”; b) se o livro for projetado para ser usado em sequências didáticas, mas de uma maneira menos central, que inclui notas escritas com o objetivo de promover a compreensão do aluno, este tipo de livro pode ser classificado na categoria chamada "livros escolares".

Um fato discutido por Lester e Labraña (2018) trata-se de que o livro didático impresso disputa sua hegemonia com novos artefatos culturais, em sua maioria digital ou

eletrônico: vídeos, CD e outras mídias didáticas típicas do ciberespaço, como páginas da *web*, hipertextos, dentre outros suportes atuais de leitura. Apesar disso, o impresso permanece sendo um artefato primordial na transmissão da cultura e seu campo de pesquisa continua a ser um desafio. Na versão digital, os textos didáticos que circulam na *Internet* ou no *e-book*, por vezes, imitam a diagramação dos livros didáticos impressos. “Nesse sentido, pode-se afirmar que o texto digital é adaptado em parte, quando manipulado, à lógica do texto impresso, influenciado neste caso pela cultura escolar¹¹” (BENITO, 2012, p. 36).

O livro didático convencional é compreendido por Benito (2012) como um *constructo textual* adaptado a certos requisitos sociológicos. É um livro que pode ser condicionado às políticas educacionais, na medida em que seus conteúdos e valores devam permanecer dentro dos limites que os governos estabelecem para ele. Pode ser compreendido, também como um “dispositivo de normalização cultural” (BENITO, 2012, p. 36) de cada faixa etária, por representar os padrões que a comunidade orienta para os sujeitos escolarizados em uma época. O autor justifica, ainda, que o livro didático, bem como os demais livros que circulam no mercado, é um produto cultural interposto a dois critérios: primeiro, de acordo com as intenções “culturais” dos autores que o criam juntamente à regulação dos sistemas editoriais do livro, e, segundo, pelos critérios culturais daqueles que selecionam e o usam como texto.

Quando Forquin (1993) ressalta que a escola é um “mundo social” e, por isso, detentora de cultura própria, modos particulares de agir, pensar e produzir conhecimentos, entre inúmeros outros fatores que garantem a compreensão de cultura escolar e cultura da escola, Teixeira (2011) observa que a escolha de conteúdos, dentre o amplo repertório cultural de alguns conteúdos em detrimento de outros, implica uma decisão política, por conta da qual são priorizados ideias, conceitos e valores que poderão ser perpetuados por grupos ou sociedades que de alguma forma são detentores do poder de decisão, representando o que um grupo priorizou como conteúdo escolar. Nessa perspectiva, a autora pontua o livro didático como resultado do processo de didatização apresentado por Forquin (1993).

O livro didático é resultado deste processo de didatização [...], o que resulta numa forma característica de apresentação e organização dos conteúdos, uma forma escolar que está presente nos livros didáticos, ao apresentarem conteúdos, exercícios, ilustrações, exemplificações, e que não se manifesta só no livro, mas em todos os recursos utilizados na escola. Estes conteúdos escolares, este saber escolar resulta de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática e

¹¹ Tradução livre da autora. No original: “En este sentido, se puede afirmar que el texto digital es adaptado en parte, al ser manipulado, a la lógica del texto impresso, influida en este caso por la cultura escolar”.

apresenta como característica a organização sob a forma de matérias ou disciplinas (TEIXEIRA, 2011, p. 9418).

Isto posto, o livro didático se constitui como um produto cultural, igualmente responsável pela transmissão de algumas expressões culturais, que, de acordo com Apple (1995) se estabelece como a maior parte das condições materiais para o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula de vários países, sendo importante resgatar que são os textos deste artefato cultural complexo que comumente definem a legitimação de culturas específicas a serem transmitidas.

Stray (1993, p. 77) afirma que o livro didático é um “produto cultural composto” que oferece uma organização de conhecimentos legitimados. O autor o chama de “composto” por conta do hibridismo existente nas várias formas de codificação de seus saberes, que perpassam a cultura, a pedagogia, a produção editorial e a sociedade.

Esses livros carregam mensagens que são codificadas de várias maneiras. Nos livros didáticos, os significados codificados de um campo de conhecimento (os assuntos a serem ensinados, como a gramática latina) são combinados com os da pedagogia (como ensinar e aprender?). A ascensão do capitalismo promoveu a transmissão dessas mensagens através da produção, distribuição e consumo de produtos. No século XIX, na Inglaterra e nos Estados Unidos, os livros didáticos tornaram-se artigos comerciais codificados em um contexto social em que a própria educação era como um produto de consumo (STRAY, 1993, p. 72-73)¹².

No mesmo sentido, Teixeira (2011) localiza o livro didático interposto entre as políticas educacionais, a mercantilização da educação e as práticas pedagógicas cotidianas na escola. A autora explica que as políticas educacionais se esforçam para determinar os conteúdos e as práticas de ensino e o livro didático pode ser concebido como um instrumento para se atingir esta imposição. Por conta disso, a autora afirma que as formas de resistência ao poder instituído ainda se manifestam nas escolas, apesar de nem sempre alcançarem as transformações desejadas. O livro didático, ao estabelecer parte das condições materiais para o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula, se constitui como elemento da cultura escolar, sistematizando a seleção de conteúdos, interferindo nas práticas pedagógicas e, de certa maneira, contribuindo para as formas de construção do conhecimento no espaço escolar.

¹² Tradução livre da autora. No original: “Ces ouvrages sont porteurs de messages qui sont codés de façon multiple. Dans les manuels, les sens codés d'un domaine de connaissance (les matières qui doivent être enseignées, comme la grammaire latine) sont combinés à ceux de la pédagogie (comment enseigner et apprendre?). L'essor du capitalisme a favorisé la transmission de ces messages par le biais de la production, de la distribution et de la consommation de produits. Au XIXe siècle, en Angleterre et aux États-Unis, les manuels devinrent des articles commerciaux à codage multiple dans un contexte social où l'éducation elle-même s'apparentait à un produit de consommation”.

A percepção de que o livro didático pode ser instrumento de políticas públicas para a construção de um currículo nacional não é recente. Apple (1995), na década de 1990, observou que o livro didático nos Estados Unidos estava se tornando cada vez mais “orientado por sistemas”. Segundo o autor, os livros, mediante aquele contexto, traziam conteúdos sob uma perspectiva cada vez mais racionalizada e dirigida por programas de testes e medidas de competência, especialmente no nível elementar (equivalente aos anos finais do ensino fundamental, no Brasil), e com o crescimento da adoção de testes de competência, padronizados em estados inteiros, no nível secundário (ensino médio).

Para Benito (2012, p. 45) “todo texto didático, como o micromundo, é em primeiro lugar um apoio curricular, isto é, uma forma de materialização do chamado currículo editado”, que não se trata de todo o currículo escolar, mas sim da versão impressa pela qual se traduz o currículo normativo e a proposta de conteúdos e práticas que costumam orientar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas por meio dos professores. Em vista disso, sistemas de ensino padronizados que acabam por substituir o protagonismo e autonomia docente, por suprimir o planejamento dos professores, devem ser questionados quanto a sua validade e relevância pedagógica, pois a escola, como um espaço plural, complexo e dinâmico, demanda a sensibilidade docente para a flexibilização de um planejamento que abranja as demandas das especificidades dos alunos, seus contextos e as atualidades do mundo. Os materiais didáticos precisam dialogar com as culturas que se encontram na escola, servindo como um suporte curricular, e não como o próprio currículo.

Ao abordar o livro didático como um dos mais visíveis sintetizadores da cultura da escola, Benito (2012) afirma que, com ele, é possível analisar o currículo editado de cada época, como um espelho da sociedade que o produz e na qual circula, refletindo os valores dominantes, as ideologias e os estereótipos expressos dessa sociedade. Para Munakata (2016, p. 130), o livro didático “não é apenas o depositário dos conteúdos, mas também dos métodos de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar”. Por esse motivo, a cultura da escola tornou-se um objeto de estudo substancial para a nova historiografia da educação. De acordo com Benito (2012), o livro pode ser analisado por inúmeros aspectos, como uma representação das práticas pedagógicas propostas por ele, como um suporte no qual os discursos pedagógicos fundamentam a ação escolar e como objeto que traz indícios de valores sobre os quais se baseia a administração que o regula.

Compreende-se o livro didático como artefato pertencente a uma cultura material, que se mostra como indício de práticas humanas e suas variações. Munakata (2016) coloca que a

cultura material escolar interessa na medida em que nela estão implícitas as possibilidades de práticas e de usos de objetos com fins educativos, o que permite a análise de processos educativos por meio dos conteúdos disciplinares ministrados, das metodologias empregadas, das atividades realizadas, dentre outros aspectos.

Portanto, o livro didático não apresenta apenas indícios da cultura material existente nas escolas. Segundo Munakata (2016), ao optar-se pelo mesmo livro para toda uma turma da escola, é fator determinante de um dos aspectos mais enraizados da cultura escolar desde o final do século XIX: a consolidação do ensino simultâneo, por meio do qual os professores comunicam os mesmos conteúdos para muitos alunos, ao mesmo tempo.

3.3 DAS CARACTERÍSTICAS ÀS FUNÇÕES E IMPERFEIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO

Antes de pensar as características que dão identidade ao LD, Choppin (2009) lembra que o livro didático foi reservado, originalmente, aos professores, para depois chegar às mãos dos alunos. O autor distingue, com isso, dois tipos de obras didáticas destinadas aos professores, pelo menos em teoria: a primeira abrange os "livros do professor", aqui no Brasil são nomeados "manual do professor", que associados aos livros dos alunos, seguido das disciplinas e das etapas escolares, possui as respostas às questões e exercícios, ou fornece ao professor orientações para exploração pedagógica ou, ainda, documentos e atividades complementares; a segunda categoria compreende os livros que tratam de questões pedagógicas ou didáticas e são utilizados durante a formação inicial dos professores ou ao longo de sua vida ativa, quando se trata da literatura profissional.

Choppin (2009) caracteriza, ainda, dois tipos de livros, que se situam igualmente no crescimento do mercado escolar e do mercado doméstico, sendo eles: os livros para as bibliotecas escolares e as publicações paradidáticas, que têm por finalidade comum ampliar o estudo dos conhecimentos escolares para além do tempo e do espaço da sala de aula. As obras paradidáticas visam a um mercado doméstico, mesmo quando essas obras, por vezes, são utilizadas sob a recomendação expressa dos professores, pois esse uso costuma ser orientado para acontecer em horário não escolar e sem o acompanhamento direto do professor. Os livros paradidáticos distinguem-se dos livros didáticos por dispensarem uma prescrição institucional, mas sua função e sua concepção estão nitidamente ligadas ao universo escolar.

No Brasil, existe uma política pública que avalia, compra e distribui, gratuitamente, obras didáticas para alunos e professores da educação básica pública. Trata-se do Programa

Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que receberá uma atenção maior no próximo capítulo, responsável pela avaliação, aquisição e disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, dentre outros materiais de apoio à prática educativa (BRASIL, 2017b). São inúmeros os suportes pedagógicos possibilitados para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, Mendoza et al. (2009) afirmam que, em uma época onde há uma variedade de suportes de ensino, sejam eles informatizados, audiovisuais ou não, o livro didático ainda é o mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz. Mas o que caracteriza o livro didático? Que critérios distinguem os materiais didáticos de outros materiais?

3.3.1 Breve Caracterização do Livro Didático

Benito (2012), em seu trabalho intitulado *El manual como texto*, pontua os atributos que tornam os livros didáticos tão únicos. O autor aponta que, na versão impressa, um livro didático é facilmente identificado por características que abrangem desde a capa, que é a porta de acesso ao livro por conta de seus recursos simbólicos e comunicativos, que estimulam a sensibilidade de seus leitores, passando pelo formato e diagramação, até as estratégias ilustrativas que utilizam como retórica a imagem associada à escrita.

A identidade de um livro didático é construída socialmente por dois fatores, de acordo com Benito (2012): a) um fator refere-se ao caráter do ícone geracional pertencente ao livro escolar, pois cada geração é identificada pelos livros didáticos que seus membros compartilharam como pares sociológicos em uma época escolar. Os escritos e imagens de livros didáticos tornam-se parte do imaginário social de uma geração e da identidade narrativa dos sujeitos que pertenceram a ela; b) o outro está associado à função de símbolo de uma cultura nacional, atribuída ao livro escolar como um conjunto de conhecimentos e valores transmitido a um grupo.

Objetivamente, Munakata (2012, p. 58) define o livro didático como aquele que é “produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar”. Por conta das inúmeras denominações que aparecem na literatura para designar o livro didático, Choppin (2004) afirma ser complexo caracterizar e diferenciar cada denominação relativa às obras

didáticas, pois cada país utiliza vários vocábulos para designar os livros escolares, como visto anteriormente.

A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo (CHOPPIN, 2004, p. 549).

As oscilações terminológicas mencionadas por Choppin (2009, p. 20) “podem explicar as motivações retóricas, especialmente nas línguas romanas, que repugnam geralmente repetir os mesmos termos”. Porém, existe uma abundância léxica que reflete a complexidade do estatuto do livro escolar nas sociedades, pois certas expressões remetem ao contexto institucional no qual a obra é utilizada ou à qual é destinada, de acordo com o autor.

Choppin (2009) justifica a diversidade de denominações que envolvem o livro didático, considerando o tempo, o lugar e o contexto onde alguns termos surgiram, pois constata que a diversidade do vocabulário empregado reflete a complexidade do livro didático, dependendo das épocas, dos momentos culturais, dos locais. Essa pluralidade de vocábulos provém tanto do conteúdo intelectual, quanto do suporte material, e, até mesmo, das múltiplas funções do livro.

Ainda na tentativa de caracterizar e diferenciar os livros escolares dos livros didáticos, Choppin (2009) afirma que alguns pesquisadores introduziram critérios de natureza regulamentária, pedagógica, editorial ou econômica para essa tarefa. Além do critério intencional, aquele que expõe a real intenção dos autores ou dos editores de publicar uma obra para uso escolar, dois outros critérios também são descritos. Um deles é o critério formal, que abrange todas as publicações com conteúdos relativos a uma ou mais matérias ensinadas em um ou mais níveis de ensino e com uma estrutura que se adapta ao curso ou a um programa escolar. Já o critério legal, decorrente do critério formal, corresponde aos livros escolares aprovados, por autoridade competente na área de educação, a serem utilizados no ensino.

Choppin (2009, p. 70) aponta o trabalho de outros pesquisadores, como Gabriela Ossenbach Sauter, da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, e Miguel Somoza, da Universidade de Buenos Aires, onde traçam cinco características comuns aos livros escolares:

[...] a intenção manifestada pelo autor ou editor de destinar expressamente a obra para uso escolar; a apresentação sistemática dos conteúdos; a adequação ao trabalho pedagógico, a complexidade dos conteúdos deve ser proporcional à maturidade intelectual e afetiva dos alunos; a conformidade com a regulamentação que há sobre os conteúdos de ensino, sua extensão e a maneira que eles devem ser tratados; a intervenção administrativa e política do Estado, pelo conjunto da regulamentação evocada anteriormente (seleção, hierarquização ou exclusão dos saberes e dos valores) e/ou da autorização explícita ou implícita definida após a publicação da obra.

Quanto à composição do livro didático, Caimi (2016) pontua, pelo menos, sete elementos que o constitui e o diferencia das demais obras literárias. O primeiro elemento é o de destinação ao uso escolar, que se encontra expresso na intencionalidade dos autores, ou dos editores; o segundo é a exposição sistemática da matéria a ser ensinada; o terceiro elemento trata da organização dos conteúdos em ordem crescente de complexidade, para as etapas e níveis de ensino; o quarto elemento está para o estilo textual e de uso de recursos linguísticos substancialmente expositivos, declarativos e explicativos; o quinto é a combinação variável de textos e imagens de acordo com a época; o sexto elemento enfatiza a presença de recursos didáticos, a exemplo de quadros, resumos, exercícios; e o sétimo elemento pontua que os livros didáticos são regulamentados de acordo com as políticas educacionais e os norteadores curriculares vigentes em cada época.

Caimi (2016, p. 249) observa que nas escolas de massa encontra-se um argumento central que justifica a concepção de unidade para os livros didáticos: “a necessidade de uma proposta uniforme, direcionada especificamente à instrução, que possa ensinar a todos e de maneira simultânea”. Além disso, outra justificativa, implícita à exposta, é a da possibilidade da coesão cultural, onde o LD, mais especificamente o de livro didático de História, sob a forma de compêndio, apresenta uma visão panorâmica do patrimônio acumulado pela humanidade, permitindo o acesso a um passado comum e a uma herança que necessita ser compartilhada por todos. Observa-se essa coesão cultural nos LD de Arte que abrangem uma seleção de patrimônios culturais e históricos juntamente com elementos da materialidade da arte e seus contextos e dos conhecimentos essenciais de cada linguagem artística.

Tendo em vista o esforço de caracterizar e distinguir o livro didático das demais formas de publicações literárias, Choppin (2009) enfatiza que, como todo objeto de pesquisa, o livro destinado ao uso escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual, não podendo, então, ter uma definição única, quanto menos uma única terminologia, como se pode observar. Todavia, são perceptíveis as características que tornam o livro didático tão único, tão particular à cultura escolar. E para uma melhor compreensão

desse produto cultural complexo, faz-se necessário versar sobre suas funções que abrangem as esferas sociais, políticas e escolares.

3.3.2 Funções e Imperfeições do Livro Didático

Bittencourt (2014) ressalta que a obra didática nasceu junto com o currículo, ampliando-se, no século XIX, ao deixar de ser acessível somente à elite brasileira. Naquela perspectiva, a função assumida pelo livro didático, afirma a autora, era de reunir os conteúdos que deveriam ser ministrados aos alunos, pois não havia muitos cursos de formação de professores. Hoje, os livros didáticos apresentam a função de sistematizar o conhecimento escolar, colocando o papel da escola em reunir e organizar as informações veiculadas em diversas mídias e fontes bibliográficas.

Tradicionalmente e originalmente, o livro didático foi usado principalmente para transmitir conhecimentos legitimados e constituir um depósito ou uma reserva de exercícios. Outra função implícita era a de transmitir valores sociais e culturais. Na atualidade, essas funções ainda são válidas. Porém, Mendoza et al. (2009) ressaltam que os livros também precisam estar aptos às novas necessidades dos alunos, como desenvolver hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, dentre outros.

Há poucas décadas atrás, os estudos sobre os livros didáticos os percebiam, mediante aquele contexto, como estáticos, reducionistas, no seu geral, e cerceadores da liberdade (FERRAZ; SIQUEIRA, 1987). Esta crítica se revelava ainda mais enfática ao se tratar do livro de Educação Artística, disciplina antecessora do componente curricular Arte nas escolas, decorrente do curso de licenciatura curta, que visava, numa perspectiva idealizada, formar professores para atuarem em três áreas do campo artístico: Música, Teatro e Artes Plásticas. Assim, os livros didáticos analisados por estas autoras se categorizavam na Função Ideológica e Cultural, discutida por Choppin (2004).

Além da Função Ideológica e Cultural, que tende para a aculturação dos alunos, de acordo com o apontamento anterior, Choppin (2004) observa que o livro didático pode possuir outras funções. A Função Referencial, que também é nomeada de curricular ou programática, compreende o livro didático como apenas a tradução do programa ou uma de suas possíveis interpretações. Nessa direção, o livro representa tudo aquilo que um grupo social acredita ser necessário transmitir às novas gerações.

Em sua Função Instrumental, também discutida pelo autor, o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que visam facilitar a memorização das informações, favorecer o desenvolvimento de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, dentre outros. E por último, a Função Documental, que é a mais recente. Nela, acredita-se que o livro didático permita fornecer um referencial de documentos textuais e icônicos, cuja observação e aproximações possam contribuir para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Choppin (2004) vê esta última função, a documental, como dependente da alta formação dos docentes para a sua eficaz utilização. Corroborando esse pressuposto, Díaz (2011) aponta que a eficácia pedagógica do livro didático está diretamente ligada à qualidade do uso que é feito pelos professores. Bittencourt (2014) pontua que um bom livro didático é usado por um professor de igual qualidade. Eguren et al. (2003), por sua vez, afirmam que o docente especialista apresenta significativas diferenças no que se refere ao uso do livro didático, apresentando resultados de aprendizagem maiores em relação ao professor não especialista.

Talvez seja necessário conceder maior atenção à formação inicial, em nível de graduação, em relação aos usos do LD. Silva (2012a), ao pesquisar os usos do livro didático de História com professores formados em História e com professores formados em outras áreas de conhecimento, como Pedagogia, Letras e Filosofia, que lecionavam a disciplina em questão, defendia que professores formados em História apresentariam melhores condições de explorar o livro didático, o que se confirmou em parte, observando os acréscimos de informações da ciência histórica que os professores formados na área ofereciam durante a explicação dos capítulos do livro usado, mas constatou que a questão da formação não fez diferença na forma como o livro didático foi utilizado em sala de aula. A pesquisadora percebeu que, apesar de os professores serem formados em áreas diferentes, a forma como utilizaram o livro didático de História não ressaltou muita diferença. Em geral, sobressaiu-se o uso do livro didático pela leitura dos textos principais de cada capítulo, ou seja, a narrativa histórica.

A pesquisa de Vilarinho e Silva (2015) vem ao encontro do exposto. A defesa das pesquisadoras em relação à importância do livro didático no papel de formação docente é justificada pelas características de países emergentes, como o Brasil, “onde o baixo poder aquisitivo da população aliado a políticas educacionais desafiadas por elevadas taxas de

evasão e repetência escolar, fazem com que este recurso, para muitos alunos, seja o seu único texto” (VILARINHO; SILVA, 2015, p. 404). As autoras ressaltam, ainda, outro problema: a precariedade da formação para a docência. Ao afirmarem isto, chamam a atenção para uma formação deficiente que acaba levando o docente a se apoiar, exclusivamente, nos conteúdos dos livros didáticos, deixando de lado seu protagonismo e autonomia profissional. Com isso, o livro didático torna-se decisivo no planejamento das aulas.

Nesse sentido, essas pesquisas (SILVA, 2012a; VILARINHO; SILVA, 2015) apontam para uma ineficiência na formação docente, de um modo geral, para as possibilidades de usos de materiais didáticos, incluindo com ênfase o livro didático, que acaba por assumir a função referencial, ou, na melhor das hipóteses, a função instrumental, apresentadas por Choppin (2004).

O livro didático, após algumas décadas, passou por uma diversificação de suas funções e suportes. De livro impresso, passa a participar cada vez mais do suporte multimídia. Por conta disso, Choppin (2009) afirma que a pesquisa histórica sobre o livro escolar deve levar em conta o impacto dessas transformações sobre a forma de edição e publicação clássica dos livros didáticos. Por outro lado, o autor vem observando, ainda, que o livro impresso se sobressalta em relação à estrutura e à apresentação das novas ferramentas de ensino e de aprendizagem nas escolas. Mas, com as novas possibilidades de suportes didáticos, o livro escolar deixa de ser a única referência de conhecimentos validados para os estudantes.

Para além das funções do livro didático, Mendoza et al. (2009) observam o livro a partir de suas imperfeições, que precisam ser pensadas sob uma perspectiva que visa compreender melhor as funções do livro didático na atualidade e as possibilidades de usos decorrentes delas, além de pensar o papel docente frente às mudanças desse produto cultural complexo. Para isso, os autores analisam três tipos de imperfeições (necessárias, inerentes e contingentes) que os livros didáticos apresentam para, desse modo, apontar pistas que conduzam a possíveis melhorias.

Em relação às **imperfeições necessárias** discutidas pelos autores (MENDOZA et al., 2009), o texto escolar não deve suplantiar o professor. Nesta lógica, os autores defendem que se o livro didático fosse um livro “perfeito”, no sentido de promover a aquisição autônoma do saber e sua aplicação por parte do aluno, sem a necessidade de um professor para se desenvolver essa competência e habilidade, logo, o aluno não precisaria de professores. O livro didático aparece como um suporte de conhecimento seguro e confiável no qual o estudante possa assimilar sozinho, mas, por meio de uma organização didático-pedagógica e

liberdade docente, o professor é capaz de explorar a potencialidade desse suporte, ampliando conceitos, propondo ao aluno colocar em prática saberes, elucidando dúvidas e provocando questionamentos críticos, por exemplo.

As **imperfeições inerentes** estão associadas à natureza material do livro didático. Um livro didático é um objeto estático, que produz certos tipos de imperfeições intrínsecas, afirmam Mendoza et al. (2009). É estático, pois, explicam os autores, como tem certa duração de vida, o tempo pode alterar a relevância de seu conteúdo. Sua natureza fixa torna difícil adaptar uma seleção de fenômenos dinâmicos a partir das recomendações dos documentos oficiais, da diversidade cultural dos alunos, ou da evolução dos meios de comunicação, o que levanta o problema de sua funcionalidade didático-pedagógica. As novas tecnologias, os diversificados suportes didáticos que hoje se associam aos livros escolares contemplam outras possibilidades de uso para ampliar as informações organizadas no livro, conectando-as com a atualidade. E, outra vez, o protagonismo do professor entra em relevância nesse processo. O livro não abrange as especificidades de cada aluno, o contexto de cada escola. Quem fará isso ainda serão os professores.

E por último, Mendoza et al. (2009) abordam as **imperfeições contingentes** que são atribuídas a editores, autores e até a outros fatores, como por exemplo, um livro que apresente um número muito grande de imagens e um texto muito reduzido, com informações imprecisas, dentre outros. Estas imperfeições são consideradas pelos autores as mais fáceis de serem resolvidas. Um controle inicial dos livros escolares pelas equipes de educadores, exercendo sua autoridade como pedagogos e especialistas das disciplinas, consegue identificar determinadas falhas e equívocos que editores, ou os próprios autores, poderiam deixar passar. O trabalho com equipe qualificada e o processo rigoroso de avaliação previnem que livros com imperfeições contingentes cheguem aos alunos e aos professores nas escolas.

Apesar de os livros didáticos apresentarem imperfeições e importantes limitações quanto aos seus usos e funções, Mendoza et al. (2009) ressaltam que, independentemente disso, os professores, quando eram alunos da educação básica, se formaram com o apoio de materiais didáticos que também apresentavam suas imperfeições e limitações, obtendo, inclusive sucesso em seu aprendizado. E, hoje, esses professores colocam seus alunos em contato com livros didáticos e outras ferramentas de apoio pedagógico, também imperfeitos e limitados, pois percebem as potencialidades desses materiais para a promoção da aprendizagem de seus alunos e sabem da necessidade da autonomia e do protagonismo docente para reduzir o impacto dessas imperfeições e limitações dos materiais didáticos no

processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Por conta do exposto, no próximo capítulo será abordado o livro didático no contexto das políticas educacionais brasileiras, concedendo foco para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Poderá se observar as tentativas e esforços do programa em atenuar algumas das imperfeições discutidas.

4 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS

As pesquisas atuais acerca do livro didático, por seu volume e diversidade, permitem apreendê-lo em sua complexidade. Todavia, mesmo se tratando de um objeto familiar e de fácil identificação, Bittencourt (2004) afirma ser praticamente impossível defini-lo. A autora constata que o livro didático pode vir a assumir distintas funções, que irão depender e variar das condições, do lugar e do momento em que é produzido e manejado nas situações escolares.

Pode-se afirmar que a finalidade do livro didático está na sua utilização por professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Gonçalves (2017), essa finalidade determina usos específicos do livro didático, tais como leituras, apropriação de informações, realização de propostas, orientação de estudo, dentre outros, e auxilia na orientação do trabalho docente. Isso é constatado pelo autor por perceber o livro didático a partir de um conteúdo organizado, estruturado e orientado por intencionalidades de natureza didático-pedagógica, de maneira que os assuntos são apresentados de forma gradual e com linguagem próxima aos estudantes para os quais ele se destina. Outras duas características distinguem o livro didático: a primeira é a identificação a um componente curricular e a segunda é a graduação do conteúdo de acordo com a organização dos anos ou ciclos escolares.

Estabelecidas as características do livro didático, se objetiva neste capítulo desenvolver maior aproximação com o objeto de estudo ao contextualizar o PNLD desde sua criação, detalhando aspectos de sua legislação, organização administrativa e o mercado editorial que esse programa atinge. Além disso, será feito um recorte da entrada do livro didático de Arte (LDA) no PNLD, trazendo para a discussão os estudos encontrados sobre o LDA durante a tessitura desta pesquisa.

4.1 SELEÇÃO, AQUISIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: O CENÁRIO DO PNLD

O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino brasileira e apresenta um percurso histórico de consolidação ao longo de décadas. A ideia da disponibilização de obras didáticas para estudantes teve início

como política pública em 1929, permanecendo no papel até 1937, quando se publicou, em dezembro daquele ano o Decreto-Lei nº 93/37 que criou o Instituto Nacional do Livro (INL) (FREITAS, 2018). A partir disso, em 1938, com o Decreto-Lei, nº 1006/38, instituiu-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para tratar da produção, do controle e da circulação das obras didáticas. Ao longo dos anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado a toda educação básica, atendendo aos quatro níveis de ensino: educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2019a).

É importante destacar que o Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, acabou por unificar as ações de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, mas mantendo a mesma sigla, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ampliou sua abrangência com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias. No decreto mencionado, o PNLD hoje contempla, por exemplo, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, dentre outros (BRASIL, 2017b).

Entretanto, até o PNLD se tornar uma política pública da abrangência que possui hoje, ocorreram inúmeras formas experimentadas pelos governantes para fazer chegar o livro didático às escolas. Em 1945, o Decreto-Lei nº 8460, de 26 de dezembro de 1945, foi publicado com o objetivo de consolidar a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Höfling (2000) coloca que, por meio desse decreto, houve o redimensionamento das funções da CNLD, centralizando, na esfera federal, o poder de legislar sobre o livro didático. Dessa forma, o Estado passou a assumir o controle sobre o processo de aquisição de livros em todos os estabelecimentos de ensino brasileiros. A autora afirma que, gradualmente, tais funções foram se descentralizando a partir da criação, em alguns estados, de Comissões Estaduais do Livro Didático.

Outro passo importante para a consolidação do programa do livro foi um acordo estabelecido entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), em 1966, que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). Essa comissão tinha o objetivo de coordenar as ações referentes à

produção, edição e distribuição do livro didático. Höfling (2000) afirma que o acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros durante o período de três anos consecutivos e foi quando o programa adquiriu continuidade, ao garantir o financiamento do governo federal a partir de verbas públicas. Além disso, a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), criada em outubro de 1967, absorveu os programas desenvolvidos pela extinta Campanha Nacional de Material de Ensino. A finalidade básica da Fename era a produção e a distribuição de material didático às escolas, mas por falta de recursos financeiros e sem organização administrativa, não desempenhou as tarefas de modo efetivo (HÖFLING, 2000).

Em decorrência dessa situação, na década de 1970, foi publicada a Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do MEC, que permitiu a implementação do sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, por meio de recursos do INL. Essa portaria foi fundamental para os desdobramentos que vieram em seguida, fortalecendo as políticas públicas sobre os livros didáticos no país (BRASIL, 2019a).

Höfling (2000) faz um breve resgate do período entre a criação da Colted, em 1966, à publicação do Decreto nº 77107, de 4 de fevereiro de 1976, que dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. A autora contribui colocando que a Colted desempenhou as funções de coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas ao aperfeiçoamento do livro didático, sua produção, edição e distribuição, até 1971, quando foi extinta. Em 1971, o INL desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) e assumiu a administração e o gerenciamento dos recursos financeiros que estavam, até então, a cargo da Colted. A autora afirma, ainda, que a contrapartida das Unidades Federativas se tornou necessária com o fim do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a criação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

A partir de 1972, o INL, responsabilizou-se por tornar eficiente o programa de coedição de obras didáticas, junto às editoras. Höfling (2000) aponta que foi criado um programa específico de coedição denominado Programa do Livro Didático (Plid), que contemplou os diferentes níveis de ensino: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plides) e Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu). Até 1975, o INL teve a responsabilidade de promover, juntamente com as editoras, o programa de coedição (BRASIL, 2019a).

Em 1976, a Fename foi modificada a partir do Decreto nº 77107, de 4 de fevereiro de 1976. Com isso, o governo assumiu a compra de importante parcela dos livros didáticos com a finalidade de distribuição para as escolas e bibliotecas públicas. Höfling (2000) acredita que em decorrência da compra da boa quantidade de livros didáticos por parte do governo, levou-se ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras. E com o sistema de coedição, o Estado foi assumindo o papel de financiador dos livros didáticos. Após a extinção do INL, a Fename ficou responsável pela execução do programa do livro didático. No entanto, como os recursos provinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e de contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação, ocorreu a insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública. Por conta disso, grande parte das escolas municipais ficou de fora do programa (BRASIL, 2019a).

Em substituição à Fename, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1983, que incorporou o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propôs a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental (BRASIL, 2019a). Höfling (2000) constata que, em 1984, acabou o sistema de coedição e o MEC passou a ser o comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Programa do Livro Didático.

Após inúmeras modificações, com a edição do Decreto nº 91542, de 19 de agosto de 1985, o PNLD foi criado, propondo diversas alterações, como a indicação do livro didático pelos professores; a sua reutilização ao possibilitar a implantação de bancos de livros didáticos; o fim da participação financeira dos Estados, passando o controle do processo decisório para a FAE; e, dentre outras medidas, a extensão da oferta aos alunos da então 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias (BRASIL, 2019a).

Furtado e Ogawa (2012) afirmam que o Brasil ocupa destaque entre os países de maior investimento em livros didáticos para a educação básica pública. As autoras reconhecem que a importância deste recurso didático na educação se demonstra pela necessidade de sua utilização nas escolas públicas, exigindo medidas para a consolidação e regulamentação do livro didático com o Decreto nº 91542/85, que implementou o PNLD. As pesquisadoras apontam que, no ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos e recebeu como uma das tarefas construir o Plano Decenal de Educação para Todos, entre 1993 e 2003. Posterior a um período de grande investimento no PNLD, no ano de 1992,

outra vez a distribuição dos livros ficou comprometida por falta de recursos financeiros, levando a um recuo quanto a sua abrangência de fornecimento, o que restringiu o atendimento apenas até a 4ª série do então denominado ensino de primeiro grau. Mas em julho de 1993 vincularam-se recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos da rede pública de ensino, criando um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático. Entre os anos de 1993 e 1994 foi publicada a “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, por meio do MEC, FAE e UNESCO, onde foram definidos os critérios para avaliação dos livros didáticos. Então, de forma gradativa, retornou-se à distribuição do livro didático no ensino fundamental e, em 1995, foram contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa, em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história (BRASIL, 2019a).

Freitas (2018) afirma que foi somente com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o FNDE que começou a avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos de forma contínua e massiva, por parte do Estado brasileiro.

Apesar do comprometimento na distribuição dos livros, foi estabelecido, ainda na década de 1990, o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado, em 1996, o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. De acordo com o FNDE (BRASIL, 2019a), esse procedimento continua a ser aperfeiçoado, pois todos os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, manifestações de preconceito ou discriminação são excluídos do Guia de Livros Didáticos. De acordo com Melo (2016), após a primeira avaliação dos livros didáticos, repercutiram na imprensa as constatações de inúmeros problemas das obras, tais como preconceitos contra negros, índios e mulheres, erros conceituais e metodologias de ensino já superadas. Esse fato, relata o autor, gerou protestos por parte da Associação Brasileira de Livros (ABRALE) que passou a cobrar maior transparência do processo avaliativo.

É válido mencionar que o ano de 1996 também se caracteriza pela promulgação da nova LDBEN nº 9394/96 e a disciplina de Arte, na nova LDBEN, figurou como componente curricular obrigatório, apesar de sua obrigatoriedade nesta legislação ter dependido da pertinente e insistente atuação de Arte-educadores de todo o Brasil junto aos parlamentares da Câmara e do Senado Federal (FRANGE, 2003).

No ano de 2000 passou a ser inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Pela primeira vez na

história do programa, os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Assim, os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000. Outro marco importante do programa foi a ampliação gradativa do atendimento aos alunos com deficiência visual com livros didáticos em braile. Hoje já ocorre o atendimento a esses alunos com livros de caractere ampliado e na versão MecDaisy¹³ (BRASIL, 2019a).

Em 2003, a partir da Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003, do Conselho Deliberativo (CD) do FNDE, se instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), cujo atendimento desse segmento de ensino instituiu-se progressivamente, iniciando as primeiras aquisições dos livros de português e matemática para os alunos do 1º ano das escolas públicas sediadas nas Regiões Norte e Nordeste e, ano após ano, livros para os demais componentes curriculares e regiões do país. Além disso, no ano de 2004 foi criada uma ferramenta de grande importância para a execução do PNLD, denominado Sistema de Controle e Remanejamento de Reserva Técnica (SISCORT), direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica. Em um primeiro momento, o SISCORT foi implantado em todos os estados, para atender às turmas de 1º ao 4º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019a). Furtado e Ogawa (2012) afirmam que o SISCORT, como parte integrante do PNLD, foi elaborado pelo FNDE/MEC, com o objetivo de auxiliar as escolas e as secretarias estaduais e municipais de educação no gerenciamento virtual em relação à distribuição e ao remanejamento dos livros didáticos. É válido ressaltar que as secretarias recebem do FNDE a quantidade de 3% de Reserva Técnica de livros na tentativa de garantir o atendimento integral das escolas e dos novos estudantes. Contudo, os livros didáticos da reserva são os dois títulos mais escolhidos no Estado. Caso a escola verifique as unidades cadastradas do SISCORT e não encontre a disponibilidade de sobras de determinado título utilizado na escola, o estudante, conseqüentemente, não receberá o livro, constituindo-se um problema a ser resolvido pelo PNLD.

Em 2006, marca-se outra mostra de fortalecimento das políticas de inclusão que se trata da distribuição do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa, para os alunos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em 2007, a distribuição de dicionários trilingues de português,

¹³ Trata-se de um conjunto de programas que permite transformar textos verbais e não verbais, disponível no computador, em texto digital falado.

inglês e libras nas escolas de ensino fundamental e médio, para o mesmo público (BRASIL, 2019a).

Em 2009, além da regulamentação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), foi publicada a Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009, que estabeleceu novas regras para a participação das escolas no PNLD. Sendo assim, a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais que desejam aderir ao PNLD necessitam cadastrar-se no programa para receber os livros didáticos. A referida resolução inclui também as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD e acrescenta livros didáticos de língua estrangeira (inglês ou espanhol) aos componentes curriculares que são distribuídos aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os livros de filosofia e sociologia também passaram a ser adquiridos para disponibilização ao ensino médio, em 2010 (BRASIL, 2019a).

A partir de 2015, o PNLD passou a selecionar obras didáticas em formato multimídia, que podem reunir tanto livro impresso quanto digital. No entanto, a versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, dentre outros, com o objetivo de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. O edital de convocação de obras didáticas que foi lançado em 2012 previa a apresentação de obras somente na versão impressa, pois abria espaço para a participação das editoras que ainda não dominavam as novas tecnologias. Em um primeiro momento, esse material foi destinado aos alunos e professores do ensino médio da rede pública e hoje se estende ao ensino fundamental. E, em 2015, ocorreu a primeira distribuição dos livros para o componente curricular Arte aos alunos de ensino médio por meio do PNLD, completando a abrangência de todos os níveis de ensino com LDA no ano de 2019 (BRASIL, 2019b). Por se tratar do objeto de estudo dessa pesquisa, o livro didático de Arte será abordado com maior atenção no item 4.2 deste texto.

A partir desse breve histórico sobre o PNLD, podem-se observar as tentativas de fortalecimento do programa do livro didático que se articulam numa rede complexa que visa ao crescimento econômico por meio do investimento no campo educacional. Nesse ângulo, revela-se a importância de se reconhecer a influência do mercado editorial sobre os processos de escolha do LD no âmbito do PNLD.

4.1.1 Reconhecendo o Mercado do Livro Didático

No Brasil, o PNLD constitui uma das principais políticas públicas no âmbito educacional, trazendo reflexos nos processos educativos e também na economia brasileira, conforme afirmado por Furtado e Ogawa (2012). As autoras, ao considerarem o livro didático como objeto de estudo, enfatizam que não é possível contemplá-lo de forma absolutamente neutra. Faz-se necessário considerar as variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais existentes, de forma não linear, dentro de um contexto histórico. E este fato não deve impedir que o processo de escolha dos livros didáticos seja efetivamente científico.

É válido ressaltar que o livro didático não é escolha do estudante que dele faz uso, mas trata-se de uma escolha que pode ser feita pelo professor (de preferência), pela escola ou pelas secretarias de educação municipais ou estaduais. A partir da escolha realizada, o estudante acaba por utilizar o livro que foi indicado e não outro. Gonçalves (2017) aponta a relevância dessa característica para a definição do mercado do livro didático como um importante fator condicionante das políticas públicas. O caráter de demanda sazonal do livro didático também configura outro fator que age sobre as políticas públicas educacionais, além da produção e distribuição que deve acompanhar o calendário escolar, pois o livro didático precisa estar disponível para o estudante no início do ano letivo. Se houver falhas na produção ou na distribuição dos livros ocorre o comprometimento da qualidade de uma política pública dessa abrangência (GONÇALVES, 2017).

Por tratar-se de um objeto observado a partir de diferentes perspectivas, o livro didático é pesquisado, de acordo com Bittencourt (2004), enquanto um produto cultural, como uma mercadoria oriunda do mundo editorial e na perspectiva do mercado capitalista, como um suporte de conhecimentos, informações e de metodologias de ensino e como um veículo de valores, ideológicos e culturais. Nesse sentido, Teixeira (2011) assegura que observar o livro didático em meio às tensões que o permeiam implica compreendê-lo como uma mercadoria, um objeto idealizado, produzido, distribuído e consumido. Percebem-se, com isso, relações entre cultura, Estado e economia, entrelaçadas desde o processo de produção de um livro.

Trata-se de uma trajetória que apresenta uma problemática complexa, pois diferentes segmentos são nela envolvidos: a editora e o autor que produzem o livro; o governo que o compra; o professor que o escolhe e o aluno que o consome, além de toda uma dinâmica editorial de mercado que visa o lucro numa sociedade capitalista (TEIXEIRA, 2011, p. 9420).

Diante do exposto, é importante ressaltar que, no Brasil, essa conjuntura é ainda perpassada pela regulamentação do Estado, que atua como regulador ao definir programas de escolha e avaliação dos livros, como uma forma de controle sobre os tipos de conhecimento que serão ensinados e os interesses dos grandes grupos editoriais. Entretanto, o interesse da indústria editorial não é dado apenas por motivações ideológicas ou pedagógicas, mas pelo mercado que representa a produção e distribuição de livros e materiais didáticos. Teixeira (2011) evidencia que há um mercado legitimado pelas políticas do Banco Mundial, que recomenda aos governos a prioridade de investimentos que tenham por finalidade proporcionar livros didáticos, percebidos como a expressão do currículo e como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Para isso, há grande investimento de recursos a cada ano no programa de livro didático e, igualmente, altos volumes de recursos empregados para o controle de qualidade e avaliação dos materiais.

Para Furtado e Ogawa (2012) é relevante considerar a condição do Brasil entre os países em desenvolvimento e observar a influência neoliberal sobre as políticas educacionais, as quais, na maioria das vezes, visam à formação de mão-de-obra técnica desvinculada de pensamento crítico, reflexivo e criativo, oferecendo formação com a finalidade de produção e não de criação. Essa concepção de ensino-aprendizagem diminui as possibilidades de formação de futuros profissionais que atuariam em áreas onde as capacidades de criatividade, inovação e criticidade são fundamentais, com exceção das escolas de uma elite econômica, que procuram estar alinhadas a uma formação que vise ao ingresso de seus alunos ao ensino superior.

Freitas (2018) reconhece que não há como se precisar os números mais antigos do setor editorial no Brasil, pois os dados são praticamente inexistentes até a década de 1970 e pouco conclusivos a partir de então. A autora afirma que é igualmente imprecisa a diferenciação entre livros didáticos, paradidáticos e de literatura. Não se tem como expressar em números confiáveis o crescimento das editoras no Brasil e como isso se deu. O fato é que se identifica que, desde muito cedo, o mercado editorial brasileiro foi dominado por poucas empresas que detinham grande parte da produção nacional, o que vem ocorrendo ainda na atualidade.

No estudo de Höfling (2000), a autora identificou, a partir de dados levantados por meio de análise de relatórios da FAE e de outras fontes sobre compra de livros didáticos pelo Estado, marcante centralização da participação de determinados grupos editoriais, como: entre

1977 a 1984, as editoras Brasil, FTD, Bloch, Ática, IBEP, Abril, Caminho Suave, Scipione, Primor, Ao Livro Técnico, Lemi, Vigília e Nacional; e, entre 1985 a 1991, Ática, Brasil, IBEP, FTD, Nacional, Saraiva e Scipione. As editoras aqui descritas estão em ordem da maior para a menor em termos de participação, em porcentagem, nas aquisições de livros pelo MEC e PNLD dos períodos referidos.

Diante o exposto, Höfling (2000) afirma que a recorrente presença de determinadas editoras no processo de aquisição de obras didáticas pelo FNDE pode comprometer a própria conceituação de uma política social com contornos mais democratizantes, e ser questionada a compra de milhões de livros didáticos pelo Estado desse número reduzido de editoras, principalmente por se tratar de uma situação que vem se confirmando por um longo período. Apesar disso, a autora reconhece ser impossível supor a ausência de tais grupos editoriais nos rumos do PNLD, uma vez que o MEC não é produtor de livros e materiais didáticos.

Cassiano (2005), ao observar os dados do PNLD de 2002 a 2006, percebeu, da mesma forma que Höfling (2000), uma grande concentração de livros vendidos por poucas editoras. Esse indicador vem se mantendo, com pequenas alterações, no período observado pela autora. Cassiano (2005) destaca a presença e a distribuição acentuada das editoras: Saraiva, FTD, Ática, Scipione, Brasil, IBEP e Nacional (esta, cada vez menos expressiva), sendo que nos últimos anos a editora Moderna amplia esta lista.

Dados mais recentes do PNLD 2018 e 2019 demonstram a ascensão da editora Moderna e recorrência de editoras mencionadas nos anos anteriores, corroborando os estudos em discussão, conforme se observa na Tabela 1.

Tabela 1 – Comparativo das 10 editoras com maior número de tiragem total nos PNLD 2018 e 2019.

PNLD 2018					PNLD 2019				
EDITORA	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	R\$ / MÉDIA POR EXEMPLAR	EDITORA	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	R\$ / MÉDIA POR EXEMPLAR
ÁTICA	28.345.543	221	128.260	8,61	MODERNA	34.695.100	334	103.878	6,75
MODERNA	26.644.538	257	103.675	9,50	ÁTICA	28.129.696	208	135.239	7,42
FTD	24.803.277	246	100.826	8,69	FTD	16.447.641	226	72.777	8,33
SARAIVA EDUCAÇÃO	22.895.410	278	82.358	8,58	EDICÕES SM	12.290.697	232	52.977	8,89
EDICÕES SM	14.318.728	192	74.577	8,43	SARAIVA EDUCAÇÃO	11.173.101	216	51.727	8,54
SCIPIONE	9.517.226	118	80.654	9,90	BRASIL	5.902.110	167	35.342	11,53
LEYA	5.738.065	112	51.233	12,82	SCIPIONE	5.413.885	92	58.847	10,84
BRASIL	4.036.560	128	31.536	13,53	FBF CULTURAL	2.132.747	10	213.275	3,39
IBEP	2.551.803	124	20.579	14,07	MACMILLAN	1.676.328	8	209.541	7,83
POSITIVO	2.573.531	134	19.205	13,48	MVC	1.538.756	68	22.629	17,02

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do FNDE: Valores de aquisição por editora do PNLD 2018 e do PNLD 2019.

A crescente dominação econômica das grandes editoras europeias é um fator que vem ascendendo no Brasil (CASSIANO, 2005). A autora ainda salienta as grandes sociedades de capital internacional que difundem globalmente suas publicações de livros e materiais didáticos, sendo algumas delas: Hachette, Hatier, Nathan, Macmillan, Longman, Anaya e Santillana. Na última década do século XX, grande parte das editoras que, recorrentemente, dominavam o setor de livros didáticos no Brasil, foi vendida para conglomerados multinacionais. Em vista do exposto, Cassiano (2005) observa que, no PNLD 2006, das nove editoras que mais venderam para o governo, apenas as Editoras FTD e Brasil eram independentes. As demais passaram a fazer parte de grupos editoriais, tais como: IBEP/Nacional, constituída como grupo, mas continua sendo nacional; Saraiva/Atual; Ática/Scipione, pertencentes ao Grupo Hachette; Moderna, pertencente à Santillana. A autora também afirma que, apesar dessa reconfiguração estrutural no quadro das editoras brasileiras de livros didáticos, os nomes dessas continuam a ser mantidos para o mercado ainda no PNLD de 2006. Após verificação, constatamos que os nomes se mantêm até o PNLD 2019. Outro fato recente é de que a IBEP, em 2019, estabeleceu parceria com a FTD que passará a imprimir, divulgar, comercializar e distribuir obras e materiais criados pela IBEP (IBEP/FTD, 2019).

Portanto, observa-se o forte interesse por parte das editoras em relação ao aumento da produção e consequente consumo do livro didático. Neste sentido, Furtado e Ogawa (2012) entendem que o LD, além de ser um recurso no processo de ensino e aprendizagem, passa a

ser um bem de consumo para as editoras, pois abre um mercado relacionado a investimentos e empreendedorismo, uma vez que as editoras aumentam seu lucro com o crescimento de sua produção. Dessa maneira, a educação contribui para que a base da economia esteja diretamente relacionada às empresas privadas.

4.2 O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE: FUNÇÃO E INGRESSO NO PNLD E NO MERCADO EDITORIAL

É perceptível como o papel do livro é de fundamental importância na vida escolar e social do aluno (BRISOLLA; TOURINHO, 2008). Mesmo que o LD não seja o elemento central do aprendizado, esse artefato cultural representa uma conexão entre professor, aluno e objetos de estudo, pois o conteúdo do livro didático pode ser o assunto de uma ou mais aulas, bem como pode vir a ser o ponto de partida ou de passagem em processos de ensino e aprendizagem.

O fato é que o LD não tem a função de formar professores, conforme ressaltam Brisolla e Tourinho (2008), entretanto, faz-se necessário reconhecer que eles exercem, de maneira indireta, esta função. As autoras afirmam que há professores que utilizam o livro didático como principal instrumento de orientação para seu planejamento e como suporte de suas aulas e os alunos são conduzidos a realizarem as tarefas expressas nos livros, tanto no ambiente escolar, quanto familiar. O livro, compreendido como suporte pedagógico, atende tanto ao aluno quanto ao professor, mas o uso que um e outro fazem dele é diferente. Para as autoras, pensar que um professor que utiliza o LD seja despreparado é perigoso, pois os professores podem ler um LD de várias formas. Um professor reflexivo que pensa seu próprio trabalho e analisa recorrentemente os diversos recursos metodológicos que utiliza para realizá-lo, tem uma forma diferente de escolher e usar o LD em relação a outro perfil de professor que segue o planejamento de anos anteriores, por exemplo.

O livro didático, percebido como um recurso educacional relativamente antigo, mantém a sua centralidade em diferentes contextos escolares, na medida em que se traduz como importante suporte da atividade docente (VILARINHO; SILVA, 2015). Na percepção das autoras, além de auxiliar o processo de ensino, o livro permite ao docente uma reflexão sobre o que conhece e o que ainda não conhece em relação aos conteúdos apresentados, o que acabaria por favorecer, em muitas situações, estudos particulares relativos às lacunas identificadas. As autoras defendem que o livro didático, além de orientar o ensino e a

aprendizagem, contribuiria, significativamente, para ampliar a formação docente, pois o livro entendido como um objeto de conhecimento serviria de ferramenta para a organização, sistematização e apresentação dos conteúdos escolares.

As considerações expostas sobre o livro didático, de modo geral, são importantes para pensar e discutir o livro didático de Arte no atual contexto, quando ele entra nas escolas públicas brasileiras e passa a estar presente no cotidiano escolar e disponível para uso nas aulas de Arte. É importante refletir sobre esse produto cultural complexo que, recentemente, passa a se estabelecer como objeto de conhecimentos organizados para uso de alunos e professores da rede pública de ensino.

4.2.1 O Livro Didático de Arte no Contexto do PNLD

Apesar de se constituir um suporte recente nas escolas públicas do Brasil, o LDA vem sendo produzido e distribuído há tempos. Barbosa e Coutinho (2011) afirmam que o livro considerado como sendo o primeiro didático específico para a antiga disciplina de Educação Artística foi editado no início do século XX, escrito por Abílio César Pereira Borges. Acredita-se que o referido livro tenha tido cerca de 41 edições, sendo usado nas escolas até, pelo menos, o ano de 1959. De acordo com as autoras, este manual didático, intitulado *Elementos da Geometria Prática Popular*, trazia conceitos e atividades já propostos por Walter Smith, nos Estados Unidos da América.

Em relação ao mercado editorial, Freitas (2018) cita o trabalho de Munakata (1995), que traz dados de 1995 onde se contabiliza os livros produzidos naquele ano, diferenciando-os por níveis de ensino e disciplinas. No que concerne à Educação Artística constata-se que o volume de livros paradidáticos se apresentou maior do que o de didáticos, bem como a não catalogação de livros em todas as fases da educação. No total foram 20 livros didáticos (títulos) destinados aos anos iniciais e apenas um título para os anos finais do ensino fundamental. Freitas (2018) chama atenção para o fato de que esses livros foram vendidos apenas ao mercado privado, pois no período de registro de Munakata (1995 apud FREITAS, 2018) não havia a incorporação do LDA no PNLD para o componente curricular em questão.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o fato de o MEC não ter realizado o processo de seleção de livros didáticos para o ensino de Arte anteriormente ao ano de 2014, não significa que estes livros não estivessem (e continuam) sendo publicados e amplamente divulgados em *sites* de editoras e outros meios, de acordo com Brisolla et al. (2007).

Inclusive, na década de 1980, observa-se a pesquisa de Ferraz e Siqueira (1987), em relação aos livros didáticos que vinham sendo produzidos e divulgados naquele período, com o forte debate contra o uso do livro de Arte ao enfatizarem que a sua utilização se opunha frontalmente às características de liberdade e criatividade da disciplina de Arte.

Valarini (2016) aponta para outro ponto de problematização: os desafios da capacitação e atualização dos professores, que resultam nas dificuldades de planejamento e de estratégias efetivas para o atendimento da demanda escolar. Por conta disso, ainda, segundo a autora, são muitos os professores que percebem o LD como referencial pedagógico e bibliográfico, e não como complemento ou manual de ideias para suas aulas. Logo, “o trabalho do professor de Arte precisaria estar fundamentado em bases mais sólidas, em resultados de estudos, em literatura atualizada nacional e internacional” (VALARINI, 2016, p. 24).

Na mesma perspectiva, Teuber (2012) enfatiza que os materiais didáticos são instrumentos pedagógicos, auxiliares das aprendizagens necessárias aos processos educativos. Assim, no campo da Arte, a contribuição do LD está na organização de conteúdos com a finalidade de ampliação do repertório vivencial e cultural dos alunos da educação básica.

Por conta da polêmica acerca desse objeto cultural complexo, as pesquisas que se fazem sobre esse tema vêm discutindo a qualidade, quantidade, custo e atualização dos livros, além da liberdade dos docentes para recriarem propostas didáticas utilizando como base esse instrumento pedagógico (TOURINHO; COSTA, 2008), verificando-se sua interatividade e conexão com a vida dos alunos que dele fazem uso.

No Brasil, a recente avaliação do LD para o componente curricular Arte, no âmbito do PNLD, parte da concepção de que a Arte, aqui entendida como campo de conhecimento, deve ter seus conceitos, conteúdos e procedimentos de criação respeitados, não sendo tomada como simples ferramenta a fim de facilitar a aprendizagem dos conteúdos das outras disciplinas (BRASIL, 2014). No Guia de Livros Didáticos do ensino médio (BRASIL, 2014) ressalta-se a importância de considerar o LD não como único material a ser utilizado para a aprendizagem de Arte, uma vez que este instrumento se constitui como suporte essencial ao trabalho do docente e para o estudo dos alunos, mas deve estar aliado a outros materiais e metodologias. Isso significa afirmar que os professores devem ir além do LDA e possibilitar o pensamento artístico, tanto no que se refere ao conhecer de forma mais aprofundada o assunto estudado, quanto de contextualizar a arte da comunidade onde alunos e professor estão inseridos.

Em vista do exposto, o Guia de Livros Didáticos de Arte do ensino médio enfatiza a necessidade de tratar da promoção de processos educativos em que estão afirmadas todas as dimensões do ser humano, sendo elas: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, políticas, dentre tantas outras, compreendendo os sujeitos jovens na sua integralidade e pluralidade de experiências e vinculações (BRASIL, 2014).

Brisolla et al. (2007) colocam a questão dos livros didáticos de uma forma ambígua. Por um lado, observam que os conteúdos propostos pelos livros constituem formas e versões de mundo, pois neles existem diferentes seleções e organizações de conhecimentos que se associam a fim de representar visões da arte na sociedade, na cultura e na educação. E, por outro, afirmam que os conteúdos nos livros didáticos de Arte, não raras vezes, são associados de modo que criam e anulam identidades, classificam-nas e as colocam em determinados quadros de referência social e cultural.

Conforme já mencionado, foi iniciado em 2004 o processo de implementação do LD no ensino médio. Começou com a distribuição de livros de Português e Matemática apenas nas Regiões Norte e Nordeste do país, para alunos do 1º ano. Depois, no decorrer dos anos, contemplou as demais regiões e incluiu livros para as disciplinas de Biologia, Física, Geografia, Química e História. Em relação ao LDA, apenas em 2014 foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos para esse componente curricular. Em 2015, ocorreu a primeira distribuição gratuita de livros didáticos de Arte para o ensino médio das escolas públicas, em todo o Brasil, e, em 2016, para os anos iniciais do ensino fundamental (4º e 5º ano). Nesse período, a opção pela não oferta do LDA do 1º ao 3º ano do ensino fundamental se justificava pelo entendimento de que outros tipos de materiais pedagógicos deveriam ser disponibilizados para um melhor desenvolvimento da abordagem didático-pedagógica desse componente curricular, próprias do universo infantil e de sua forma de articular conhecimento (BRASIL, 2018b).

Em 2017, a disponibilização do LDA se estendeu para os anos finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e, em 2019, já com obras alinhadas à BNCC para o primeiro ciclo dos anos iniciais (BRASIL, 2018b), que não era contemplado pelo PNLD pela justificativa anteriormente mencionada. A partir disso, o LDA passou a ser ofertado a todos os níveis de ensino do fundamental ao médio. Na Educação Infantil, conteúdos de Arte são disponibilizados aos docentes, também em 2019, por meio do manual do professor. A proposta do PNLD para a Educação Infantil é a de que os professores responsáveis pela educação de crianças entre zero a cinco anos e onze meses, possam escolher recursos

pedagógicos, entendido pelo Programa como o manual do professor, para apoiá-los no cotidiano da creche e da pré-escola. Da mesma forma, os professores do componente curricular Educação Física dos Anos Iniciais do ensino fundamental podem, pela primeira vez, escolher obras didáticas para uso como manual do professor (BRASIL, 2018b). Em relação aos anos iniciais, além de estender a escolha do livro didático de Arte do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o PNLD oferece a possibilidade de escolha de obras interdisciplinares de dois tipos: o primeiro tipo reúne Geografia e História; e o segundo reúne Ciências, Geografia e História. E, por fim, outra possibilidade aberta pelo PNLD é a oferta de livros didáticos de projetos integradores, que consiste em obras com propostas pedagógicas que integram, no mínimo, dois componentes curriculares, que pode ser selecionada no lugar de coleções disciplinares cujos componentes forem abrangidos na coleção interdisciplinar escolhida (BRASIL, 2018b).

Observa-se que, sendo 2015 o primeiro ano da distribuição do livro didático para o componente curricular Arte nas escolas da rede pública, o Guia de Livros Didáticos do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 7) considera “que as vivências artísticas no dia a dia não são suficientes para abarcar as possibilidades de construção do conhecimento em Arte”, sendo indispensável que a escola se responsabilize e proponha ações significativas ligadas ao pensamento crítico e reflexivo de seu público-alvo.

Sabe-se que trabalhando a Arte de uma forma sistemática e consistente, desenvolve-se o raciocínio artístico que é capaz de associar pensamento, sentimento e ações direcionadas ao contexto da prática de ensino-aprendizagem, devendo fazer parte da formação integral do ser humano. Com isso, propicia-se ao aluno a capacidade de lidar com a complexidade do mundo a partir de um pensamento crítico. E, em se tratando da disciplina de Arte nas escolas, é possível construir conhecimento pelo fazer individual e coletivo por meio da produção artística aliada à reflexão crítica. Importante ressaltar que o aluno que inter-relaciona produção, reflexão e fruição, constrói conhecimento dimensionando seu desenvolvimento pessoal ao seu contexto cultural (BRASIL, 2017c).

Fica evidente o quão importante é para os professores de Arte a participação em vivências, encontros e discussões da área de sua formação específica. Além disso, frequentar exposições e estar em contato permanente com sua própria poética pessoal, são atitudes que qualificam o docente, fortalecendo sua base para a atuação em sala de aula (VALARINI, 2016).

O LD não é o único instrumento que faz parte da educação nas escolas de ensino formal. Existe atualmente a utilização efetiva de diversos outros instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem junto ao livro relações de concorrência ou de complementaridade, comunicando-se necessariamente com as suas funções e usos (CHOPPIN, 2004). É válido ressaltar que cabe ao corpo docente das instituições públicas de ensino a escolha do livro didático que mais se aproxima do currículo da disciplina de Arte em suas escolas (SOARES, 2015), pois, por meio disso, ocorre de fato uma conversa entre o arte-educador e os subsídios teóricos e práticos constantes no livro escolhido, oferecendo maior sentido e significação aos processos educativos que ali se desenvolvem.

A escolha do LDA por meio do PNLD, em certa medida, já vem pré-determinada. Em 2015, havia apenas duas coleções para a escolha dos professores de Arte do ensino médio. Uma justificativa para isso seria por conta de se tratar da primeira seleção de LD para o referido componente curricular, pois, em 2018 o PNLD apresentou no Guia de Livros Didáticos de Arte apenas quatro coleções provenientes de quatro diferentes editoras. Em 2019 foram disponibilizadas no Guia cinco coleções de quatro editoras. Acredita-se que a oferta tão restrita de opções de LDA desfavorece o atendimento das particularidades do currículo de cada escola. Quanto maior for a oferta de títulos de diferentes editoras, maiores serão as possibilidades de diversificar os critérios de análise das obras por parte dos professores e gestores no momento da escolha. Observa-se, contudo, uma tendência na ampliação da seleção e, conseqüentemente, na oferta de LDA para as próximas edições do PNLD para o componente Arte.

Com o foco sobre os livros didáticos de Arte no PNLD, é possível observar na Tabela 2 que os dois títulos precursores do LDA no PNLD 2015 foram produzidos e impressos, respectivamente, pela FTD e IBEP, editoras que, em 2019, estabeleceram parceria entre si e que vêm se mantendo entre os maiores índices de distribuição no programa.

Tabela 2 – Relação das editoras selecionadas, em valores e títulos, para a distribuição do LDA pelos PNLD 2015, 2016 e 2017.

PNLD 2015			PNLD 2016			PNLD 2017		
Ensino Médio			Ensino Fundamental Anos Iniciais (4º e 5º Ano)			Ensino Fundamental Anos Finais		
Editora	Título	Valor Total Aquisição	Editora	Título	Valor Total Aquisição	Editora	Título	Exemplares Tiragens ⁽¹⁾
IBEP	ARTE EM INTERAÇÃO	46.228.849,47	ÁTICA	ÁPIS ARTE	23.545.665,43	FTD	POR TODA PARTE	6.112.637
FTD	POR TODA PARTE	24.595.391,70	MODERNA	PROJETO PRESENTE ARTE	10.851.924,95	SCIPIONE	PROJETO MOSAICO ARTE	3.566.073
			FTD	PORTA ABERTA	9.478.548,00			

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados estatísticos do FNDE dos PNLD 2015, 2016 e 2017.

⁽¹⁾ Nos dados oficiais disponibilizados pelo FNDE do PNLD 2017 não consta o valor total de aquisição por componente curricular, apenas das editoras, de modo geral. O que aparece são as tiragens totais por título de cada componente, por isso se optou por evidenciar esse valor para o PNLD 2017.

A Tabela 3 apresenta o segundo ciclo de seleção de LDA para o ensino médio e anos iniciais do ensino fundamental, nos PNLD 2018 e 2019, respectivamente. Cotejando as duas Tabelas, observa-se a regularidade da editora FTD, que aparece em todas as edições do Programa para o LDA, e chama-se a atenção para a editora Moderna que teve duas de suas coleções selecionadas pelas escolas no PNLD 2019, ressaltando a força que vem apresentando no programa, conforme observado por Cassiano (2005) nos PNLD de 2002 a 2006.

Tabela 3 – Relação das editoras, em valores totais de aquisição e títulos, selecionadas para a distribuição do LDA pelos PNLD 2018 e 2019.

PNLD 2018			PNLD 2019		
Ensino Médio			Ensino Fundamental Anos Iniciais		
Editora	Título	Valor Total Aquisição	Editora	Título	Valor Total Aquisição
FTD	ARTE POR TODA PARTE	24.500.629,95	MODERNA	NOVO PITANGUÁ ARTE	16.937.092,50
SCIPIONE	PERCURSOS DA ARTE	20.986.131,95	ÁTICA	ÁPIS ARTE	13.666.460,42
ÁTICA	TODAS AS ARTES	15.221.366,84	FTD	CONECTADOS ARTE	11.902.365,37
IBEP	ARTE EM INTERAÇÃO	9.653.646,94	SARAIVA	LIGAMUNDO ARTE	8.369.276,71
			MODERNA	PROJETO PRESENTE ARTE	5.748.716,14

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados estatísticos do FNDE dos PNLD 2018 e 2019.

Sobre os dados referentes às obras aprovadas no PNLD, Freitas (2018) comenta que não se tem acesso à quantidade total de obras inscritas para o componente curricular Arte e

nem informações das possíveis inconsistências que levaram às reprovações das outras coleções. E essa informação seria muito útil para compreender melhor sobre a seleção das obras, principalmente por se tratarem de coleções de editoras que abrangem uma boa expressividade do mercado editorial no Brasil.

A autora joga luz sobre o fato de que as obras selecionadas para o Guia de Livros Didáticos de Arte no PNLD 2017, destinado aos anos finais do ensino fundamental, mesmo tendo sido aprovadas, não estão isentas de inconsistências e problemas. No LDA Projeto Mosaico Arte, da Editora Scipione, por exemplo, é proposto um trabalho transdisciplinar por meio de quatro eixos temáticos, onde cada ano relaciona um tema a uma linguagem artística (FREITAS, 2018). A coleção, de acordo com o Guia de Livros Didáticos dos anos finais do ensino fundamental, apresenta contribuições de diferentes culturas para a formação do povo brasileiro e retrata múltiplas realidades das cinco regiões brasileiras e usa dos eixos temáticos para abordar a abrangência histórico-temporal da Arte de diversos povos, períodos e lugares (BRASIL, 2016a). De modo geral, essa coleção recebeu poucas críticas na análise relatada no Guia de Livros Didáticos de Arte. Contudo, se ressaltam as críticas em relação à carência de propostas para a vivência de técnicas convencionais do desenho e da pintura e a falta de elementos que contribuam para o ensino da notação musical, se for o desejo dos estudantes. Mas essas imperfeições do LDA podem ser supridas por meio da complementação e intervenção pedagógica de professores de Arte com formação específica em uma das áreas. Nesse entendimento, o professor formado em Música teria condições e propriedade de aprofundar os temas e conteúdos de sua especialidade, da mesma forma que o professor formado em Artes Visuais teria para aprofundar os conteúdos e temas dessa área apresentados no LDA.

Por outro lado, a coleção Por Toda Parte, da FTD, apesar de ter recebido a terceira colocação no Prêmio Jabuti de 2015, pela categoria Didático e Paradidático, e trazer como ponto positivo uma representatividade semelhante entre as linguagens artísticas, respeitando, dessa forma, a especificidade de cada modalidade de maneira interdisciplinar e em diálogo com conteúdos advindos de outros componentes curriculares, obteve rigorosas críticas no Guia de Livros Didáticos para o PNLD 2017, o que leva ao questionamento de sua aprovação, de acordo com Freitas (2018), ou, até mesmo, de sua premiação. Dentre as críticas descritas no Guia, pontua-se o fato de se apresentar um número maior de artistas da Região Sudeste e de tradições da Região Nordeste em relação às Regiões Norte e Sul. Critica-se também o fato de boa parte das imagens disponibilizadas na obra não contemplarem as devidas referências.

Ainda assim, o maior número de críticas presentes no Guia se localiza na seção intitulada Em sala de aula (BRASIL, 2016a). A exemplo do que está relatado no Guia, pontua-se as críticas em relação à não clareza dos conteúdos tratados, à sobreposição de informações em algumas seções, bem como à falta de fundamentação teórica no manual do professor. Outras críticas mais contundentes observam “casos em que o nome presente no livro não condiz com as traduções da literatura em torno de obras de arte e o nome traduzido pelas distribuidoras, no caso de títulos de filmes, e com menos ocorrência, pelas editoras, no caso de livros de ficção” (BRASIL, 2016a, p. 54).

Em vista do exposto, Freitas (2018) não nega a existência da subjetividade dos avaliadores, o que explicaria a avaliação mais positiva de uma coleção em relação à outra, mesmo que a coleção mais criticada tenha recebido prêmio por sua qualidade, pois há inúmeros fatores, alguns mais evidentes que outros, que atuam sobre a seleção e exclusão de determinadas obras didáticas no PNLD e sobre a recorrência de um grupo reduzido de editoras selecionadas no programa.

Contudo, os dados apresentados pelo FNDE sobre a relação de editoras, número de exemplares impressos, valores médios por exemplar, valor pela aquisição dos LDA, dentre outros, são demonstrativos da importância do investimento que o PNLD vem realizando, gradativamente, desde sua criação. Por conta da grande quantidade de exemplares adquiridos pelo governo brasileiro, cada exemplar de livros didáticos da editora FTD no PNLD 2018 (BRASIL, 2019c), por exemplo, custou para o FNDE a quantia de R\$ 8,69, em média, mostrando um valor muito abaixo do que custaria para a compra individual através do *site* da própria editora ou nas livrarias do país.

Esse fato é fundamental para a investigação, no campo educacional, de como esses recursos didáticos estão sendo escolhidos e utilizados em sala de aula pelos professores e alunos da rede pública de ensino. E antes de criticar apenas, Schlichta et al. (2018) enfatizam a necessidade de reconhecer que o livro didático é um tema ausente na formação inicial de professores de Arte, tendo em vista a escassa tradição que o livro tem na disciplina e a recente distribuição do mesmo pelo PNLD. Logo, muitos acadêmicos de licenciatura ainda se formam professores e, possivelmente, os que estão em formação hoje, não encontram espaço na graduação para refletir sobre o livro didático de Arte a partir de suas funções, escolhas e usos nos processos educativos.

4.2.2 Apresentando os Livros Didáticos de Arte: Projeto Mosaico Arte e Por Toda Parte

Neste item serão apresentados os LDA selecionados no PNLD 2017 – Projeto Mosaico Arte, da Editora Scipione, e Por Toda Parte, da Editora FTD – por meio da discussão de dados dos livros, como a formação dos autores, as linguagens artísticas presentes nas obras, a relação de conteúdos e temáticas distribuídas entre as linguagens e as propostas de práticas artísticas, triangulando-os ao Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2017 e ao Guia de Livros Didáticos de Arte do respectivo PNLD. Outras considerações acerca de aspectos como ilustrações, representação da diversidade e concepção do ensino de Arte serão discutidas no decorrer dessa seção.

Para dar início à discussão, é válido observar que a concepção de livro carregada desde as escolas medievais, trata-se da seguinte ideia, como citado no Guia de Livros Didáticos de Arte (BRASIL, 2016a, p. 20): “os livros trazem o legado secular das escolas medievais nas quais eram estudadas as artes liberais, ou *ars liberalis*. *Liber*, em latim, é o mesmo que livro”. Os livros, desde então, são considerados veículos para a liberdade de se aprender, pois o que está liberto no livro pode ser de conhecimento de todos que a ele têm acesso.

Ressalta-se que desde a primeira metade do século XX existem políticas e programas de incentivo à produção de livros didáticos no Brasil e que o PNLD existe, com esta denominação, desde 1985. Todavia, o livro didático para o componente curricular Arte passou a fazer parte desta política de avaliação, aquisição e distribuição somente a partir de 2015, como mencionado anteriormente.

No Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016a) enfatiza-se que, anteriormente à inclusão do LDA no PNLD, já havia a produção independente de livros didáticos para o componente curricular Arte, com vistas a atender às necessidades de suportes didáticos por parte de professores e escolas que tivessem condições e interesse em adquiri-los, mediante compra desses exemplares. Os conteúdos e assuntos expostos nos LDA, nas décadas de 1970 e 1980, “se restringiam a atividades técnicas, com ênfase na geometria e nos elementos formais das artes gráficas e plásticas” (BRASIL, 2016a, p. 17). Livros de História da Arte também foram adotados, apresentando conteúdos adaptados à educação básica. Por conta das pesquisas e discussões acerca da qualidade dos LDA e das mudanças das concepções de ensino da Arte, os conteúdos, linguagens e temáticas dos livros didáticos de Arte vêm se modificando para acompanhar essas alterações.

Exposto isso, sabe-se que o PNLD 2017 tem validade de três anos, prevendo a utilização dos LDA para os anos de 2017, 2018 e 2019. Os LDA, no PLND 2017, contemplaram a aprovação de duas coleções de natureza reutilizável, destinadas aos anos finais do ensino fundamental, acompanhadas de CD em áudio: Por Toda Parte, publicada pela Editora FTD, em 2015, e Projeto Mosaico Arte, publicada também em 2015, pela Editora Scipione. Cada coleção é composta por quatro livros do estudante e quatro manuais do professor, tendo a coleção Projeto Mosaico Arte, além disso, quatro manuais do professor em formato multimídia.

Sobre as especificidades das obras didáticas, elas são expressas no Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação do PNLD. Os LDA inscritos no PNLD 2017 contemplam as linguagens de Artes Visuais e Audiovisuais, Dança, Música e Teatro em um único exemplar, tendo em vista as estruturas curriculares previstas pela legislação educacional brasileira que se estabelecem como critério no Edital de Convocação. Em relação ao número de volumes e destinação, os LDA do PNLD 2017 devem se apresentar em quatro volumes e se destinar ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, respectivamente. Os livros devem conter no máximo 400 páginas em cada volume, para o livro do estudante, e até 512 páginas para o manual do professor.

Nesse ponto do estudo, procura-se discutir a presença das linguagens artísticas nos LDA considerando a formação dos autores das obras didáticas do PNLD 2017. Por conta disso, se organizou dois quadros, partindo das informações constantes nos LDA e atualizadas, no ano de 2019, com busca dos currículos dos autores que possuem cadastro na Plataforma Lattes e no *site* da editora, sobre as áreas de formação e atuação dos autores das obras didáticas analisadas.

Quadro 1 – Apresentação da formação e atuação dos autores do LDA Projeto Mosaico Arte.

Livro Didático – Projeto Mosaico Arte – Scipione			
Autores			
Beá Meira ¹⁴	Silvia Soter ¹⁵	Ricardo Elia ¹⁶	Rafael Presto ¹⁷
Graduada em Arquitetura pela FAU-USP Autora de livros didáticos e paradidáticos na área de Arte Foi professora-assistente da PUC-Santos e o do curso de Multimeios da PUC-SP Trabalhou como ilustradora, artista gráfica e cenógrafa em projetos na área da Educação e Teatro Foi coordenadora pedagógica na no curso de extensão da UFRJ, Universidade das Quebradas	Graduada em Comunicação Visual pela PUC-RJ Graduada em licenciatura em Dança pela Universidade de Paris VIII Mestre me Artes Cênicas pela UFRJ Doutora em Educação pela UFRJ Dramaturgista, crítica de dança e professora da Faculdade de Educação da UFRJ Organizadora e autora de diversas publicações na área de Corpo e Dança	Graduado em Comunicação Social – Cinema pela PUC-RJ Mestre em Educação pela UERJ Escritor e músico	Graduado em Artes Cênicas pela ECA-USP Teatrista do Coletivo Galochas e membro do Coletivo DAR Autor e ilustrador de livros na área de Arte e Teatro Atuou como professor de Teatro e Percussão em escolas públicas e particulares

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

O PNLD, desde sua origem, em 1985, tem recebido muitas críticas, sendo que algumas delas questionavam a formação dos escritores de livros didáticos, o que levou, cada vez mais, a produção de livros com a autoria de profissionais com formação e atuação nas áreas sobre as quais escreviam (SILVA, 2012b). Com isso, se observa no Quadro 1 que no livro didático Projeto Mosaico Arte, a formação dos autores perpassa as áreas da Dança, Cinema, Artes Cênicas (Teatro e Dança), Comunicação Visual, Comunicação Social e Arquitetura e Urbanismo. Outra observação é que o autor Ricardo Elia, além de ser formado em Cinema, atua como músico. Observa-se a ausência de autores com formação acadêmica específica em Música e em Artes Visuais, mesmo que haja autores com formações que dialogam com essa última área, como Arquitetura e Urbanismo, Cinema e Comunicação Visual. É possível observar, ainda no Quadro 1, a formação em nível de pós-graduação dos

¹⁴ Sobre a autora. Disponível em: <<https://www.aticascipione.com.br/pnld/edital/pnld-2018/obra/1411474/>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

¹⁵ Sobre a autora. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/1863257735933617>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

¹⁶ Sobre o autor. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1821594190040844>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

¹⁷ Sobre o autor. Disponível em: <<https://www.aticascipione.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/3779495/>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

autores Silvia Soter e Ricardo Elia que possuem, respectivamente, doutorado e mestrado em Educação.

No livro didático *Por Toda Parte*¹⁹, observa-se a formação e atuação dos autores dessa coleção didática no Quadro 2, por meio de dados fornecidos pela editora e atualizados a partir de buscas do cadastro dos autores que possuem utilizam a na Plataforma Lattes. Na formação dos autores ocorre a ausência das titulações acadêmicas em Teatro e Dança, havendo a totalidade de autores com formação em nível de pós-graduação, sendo dois doutores e dois mestres.

Quadro 2 – Apresentação da formação e atuação dos autores do LDA *Por Toda Parte*.

Livro Didático – <i>Por Toda Parte</i> – FTD			
Autores			
Solange dos Santos Utuari Ferrari ¹⁸	Carlos Elias Kater ¹⁹	Bruno Fischer Dimarch ²⁰	Pascoal Fernando Ferrari ²¹
Graduada em licenciatura em Educação Artística pela Universidade de Mogi das Cruzes Especialização em Arte-educação pela USP Especialização em Antropologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (Fesp-SP) Mestre em Artes – Artes Visuais – pela Unesp Artista plástica e ilustradora Formadora de educadores em Arte Assessora de projetos educativos e culturais	Graduado em Música pelo Instituto Musical de São Paulo Doutor e Pós-Doutor em Música pela Universidade de Paris IV – Sorbonne Professor titular pela Escola de Música da UFMG Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicação e Artes da USP Curador da Fundação Koellreutter da UFSJ	Graduado em licenciatura em Educação Artística pela Famosp-SP Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP Editor de objetos educacionais digitais.	Graduado em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco Graduação em Psicologia pela UBC-SP Graduação em Formação de Psicólogo pela UBC-SP Especialização em Sociologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo Mestre em Ensino de Ciências pela UCS-SP Professor da UCS-SP Ator e diretor de teatro

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Apesar da ausência de autores com formação acadêmica específica em alguma das áreas artísticas (Quadro 2), como Dança e Teatro, o livro *Por Toda Parte* apresenta em seus

¹⁸ Sobre a autora. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2130222841792201>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

¹⁹ Sobre o autor. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1845763886645209>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

²⁰ Sobre o autor. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5359680651867290>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

²¹ Sobre o autor. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8829976898222424>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

dados editoriais nomes de pessoas que prestaram assessoria para a produção dos livros, o que indica a busca pela qualificação dos conteúdos de cada área.

As formações específicas na área de Arte têm fortalecido as especificidades de cada campo artístico, como se observa nas coleções didáticas aprovadas no PNLD 2017. Sendo assim, no Guia de Livros Didáticos de Arte (BRASIL, 2016a) se reconhece que as obras didáticas para o componente curricular Arte têm apresentado um espectro maior do que pode ser compreendido como arte, conduzindo estudantes e professores a conhecerem e valorizarem a diversidade cultural e artística do país e do mundo, ampliando o repertório cultural e os levando a pensar sobre seus próprios contextos culturais.

Para além da formação dos autores, é válido revisitar os livros didáticos de Arte do PNLD 2017 com o intuito de discutir a relação das linguagens artísticas neles presentes no que diz respeito aos conteúdos e temáticas propostos. A coleção Projeto Mosaico Arte é composta por quatro volumes, onde se propõe um trabalho transdisciplinar por meio de quatro temáticas: 6º ano: corpo, que está relacionado à Dança; 7º ano: cidade, que está para as Artes Visuais e Audiovisuais; 8º ano: planeta, que se conecta com a Música; e 9º ano: ancestralidade, que contempla o Teatro. Como é ressaltado pelos autores da coleção, Meira et al. (2015) afirmam que é perceptível que as Artes Visuais e a Música perpassam todas as temáticas da coleção. Isso se evidencia ao passo que a maior densidade de temas e conteúdos pertence a essas áreas, sendo que as Artes Visuais é a área com maior representação, seguida da Música. Ao quantificar as propostas práticas dessa coleção, observou-se a expressividade das Artes Visuais em relação às outras linguagens. Para as Artes Visuais foram identificadas 31 propostas práticas, enquanto que para o Teatro foram seis, para Música e Dança foram cinco e para as Artes Audiovisuais foram duas. Uma proposta de *performance* foi identificada no livro didático do 6º ano. Optou-se por considerar a arte performática e o *happening* como artes híbridas por seu caráter que perpassa as Artes Visuais e Cênicas.

Nesse sentido, não reside na quantidade de propostas práticas a relação do tema de cada LDA com a linguagem artística, mas na densidade e temática dos conteúdos conceituais apresentados por meio de artistas, textos e imagens. A predominância de práticas para uma das linguagens não consiste em si um problema, uma vez que o professor formado em uma das áreas artísticas possui condições de aprofundar os temas e conteúdos de sua área de formação. No entanto, considerando que o LDA seja utilizado por um professor generalista ou de outra área de atuação pode se limitar a exploração das vivências restritas no livro, recorrendo em sua maioria nas linguagens das Artes Visuais e que, mesmo com as orientações

constantes no manual do professor, o docente pode abordar as práticas de maneira superficial e sem o tratamento de ampliação e aprofundamento de vocabulário artístico, técnico e conceitual que um especialista daria.

A coleção Por Toda Parte contempla um trabalho interdisciplinar entre as Artes Visuais e Audiovisuais, Dança, Música e Teatro. Nesta coleção observa-se um equilíbrio de temas e conteúdos entre as Artes Visuais e Música, aparecendo com menor frequência os temas e conteúdos de Dança, Teatro e Audiovisuais. Voltando-se o olhar para as propostas práticas na coleção, observa-se uma variedade maior de vivências e linguagens a serem oportunizadas em sala de aula pelos professores. Mas, ainda, são as linguagens das Artes Visuais com maior número de propostas práticas, somando 42 propostas, ao passo que Música possui 23 propostas, Teatro nove, Dança sete, Artes Audiovisuais três, uma proposta de *happening* e uma de *performance*. O LDA Por Toda Parte apresenta maior número de proposições de práticas artísticas em relação ao Projeto Mosaico Arte. Mas, ao considerar cada área artística, observa-se que a quantidade de propostas em Música na coleção Por Toda Parte é consideravelmente maior que no Projeto Mosaico Arte (cinco práticas). As demais áreas se aproximam em quantidade entre as coleções, destacando-se a maior frequência de vivências para as Artes Visuais. Propostas práticas em Teatro, Dança e Artes Audiovisuais aparecem com menor frequência nas duas coleções.

No Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016a) foram tecidas importantes considerações sobre os usos do LDA Por Toda Parte como a pouca representatividade das regiões Norte e Sul e a quantidade de textos extensos que necessitam da mediação docente para que os estudantes aproveitem as informações relatadas. Outro ponto em discussão no Guia é a necessidade de o professor estabelecer as devidas relações entre temas, modalidades e referências que os livros apresentam, a fim de desenvolver o trabalho com os projetos sugeridos no manual do professor. Além disso, os títulos das unidades e capítulos não são descritivos e acabam por indicar com pouca ou nenhuma precisão os conteúdos tratados, sendo fundamental que os professores se familiarizem com a coleção antes de elaborar projetos e planejar suas aulas. Há também sobreposição de informações, em algumas seções, que não se relacionam diretamente entre si, cabendo aos docentes buscar as possíveis relações. O livro do 7º ano inicia-se com a unidade “Os discursos das linguagens”, apresentando no primeiro capítulo o título “Arte é linguagem”. No Guia de Livros Didáticos de Arte (BRASIL, 2016a, p. 53) se faz a sugestão de que “os professores procurem uma fundamentação teórica, que não se encontra suficientemente

explicitada nos muitos textos do Manual do Professor, para poderem explicar em sala de aula a concepção de que a arte é linguagem, adotada pela coleção”.

É válido destacar que os pareceristas do PNLD, cientes da ação formadora dos livros didáticos, dedicam atenção especial ao manual do professor, pois este instrumento deve ir além da simples apresentação de respostas aos exercícios formulados na coleção. Nos manuais devem conter os pressupostos teóricos e metodológicos da obra didática e “servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes” (SILVA, 2012b, p. 807).

Além dos pontos que precisam de revisão, a coleção Por Toda Parte estabelece articulações entre temas, obras e artistas, expondo a história da arte de maneira não linear, apesar de apresentar, ao final de cada unidade, uma linha de tempo dos assuntos tratados na respectiva unidade. Nessa coleção encontra-se espaço para aproximar a arte do cotidiano à realidade dos estudantes, trazendo imagens advindas de filmes e livros de entretenimento, que aparecem contextualizadas junto aos temas tratados em capítulos e seções relativas às Artes Visuais e Audiovisuais, como a fotografia, as histórias em quadrinhos, o cinema e o desenho animado, ressaltando-se que não há destaque para a corporação, editora ou marca de produção dos produtos culturais apresentados (BRASIL, 2016a).

De modo geral, é tecida uma crítica em relação às ações e às produções em sala de aula das duas coleções apresentadas no PNLD 2017. No Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental enfatiza-se que as coleções trazem exemplos de trabalhos desenvolvidos em comunidades e em oficinas, entretanto, poucos exemplos são contemplados para reforçar a arte dentro do cotidiano escolar e das instituições de ensino para as quais os livros são destinados. Nessa perspectiva, no Guia são sugeridos a apresentação de artistas que atuam especialmente na educação básica e um olhar sobre as produções de estudantes sobrevindas de projetos que tenham resultado em exposições, intervenções e espetáculos (BRASIL, 2016a).

Pensando na concepção do ensino de Arte como conhecimento, nos LDA do PNLD 2017 observa-se a existência da história da arte com a contextualização fundamentada em uma historiografia multicultural, que passa a incluir diversos povos oriundos de distintas culturas, deixando de apresentar apenas artistas consagrados na Europa e nos Estados Unidos e de abordar exclusivamente estilos, movimentos e escolas artísticas ligados a museus, galerias e demais espaços expositivos da cultura dominante (BRASIL, 2016a). Outro aspecto relativo à história da arte nos LDA é que ela é apresentada de forma não linear, aproximando artefatos e representações visuais, gestuais e sonoras de distintos tempos e espaços.

Schlichta et al. (2018), ao avaliar os LDA do PNLD 2017, comentam que a história da arte deixa de ser versada apenas por meio de fatos ocorridos no passado, com conteúdos conceituais apresentados de forma linear, passando para uma abordagem de seus diferentes ritmos, espaços e tempos. Os autores resgatam que o ensino da história da arte acontecia na perspectiva de uma dimensão cronológica e linear dos acontecimentos, seguindo um processo sequencial em conformidade com o eixo espaço-temporal eurocêntrico, privilegiando-se fragmentos da biografia de artistas e suas obras afastados de contextos mais amplos.

Nas coleções analisadas observa-se que a história da arte está intrínseca aos temas tratados nos livros. Acredita-se que para o professor conseguir aprofundar informações do presente para estabelecer conexões de sentido com o passado, e que esse processo seja compreendido pelos estudantes, o docente deve ter uma formação especializada em uma das áreas da Arte, pois trabalhar a história da arte de forma não linear exige maior protagonismo do professor.

Outro ponto ressaltado no Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016a) é a recente inclusão de conteúdos das Artes Audiovisuais, da Dança e do Teatro nos LDA, bem como o acréscimo de materiais que envolvem as especificidades do ensino de Música, que, da mesma forma que as Artes Visuais, não se ensina mais atrelado apenas ao aprendizado de referências legitimadas por instituições, mas envolvendo diversas culturas, variados estilos, artistas e grupos de várias regiões do país e do mundo, ampliando repertórios, propondo experiências de aprendizagem e dando meios para o ensino dos elementos constitutivos da arte. A recente inserção dos conteúdos das áreas artísticas citadas pode ser uma justificativa da menor ocorrência dos mesmos nos LDA analisados.

Como referido, o processo de avaliação do PNLD vem se alterando a cada edição, pautando-se por critérios de qualidade na busca de produções de livros que contenham questões pertinentes à arte na atualidade. No Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016a) se ressalva que qualquer material didático participante do PNLD trata-se de um produto autoral - critério para inscrição no Edital de Convocação de obras didáticas para o PNLD 2017 - cujo foco se pauta por alguns temas que articulam conteúdos a partir de um grupo de intenções. Por conta disso, sabe-se que nenhuma obra abarcará a amplitude e profundidade do que existe a ser conhecido e estudado em Arte. Por essa razão, observam-se os LDA na perspectiva de complemento às aulas de Arte, dando espaço para a atuação, a interferência e o aprofundamento por parte dos docentes.

Uma obra didática, na percepção apresentada no Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016a), indica que a seleção de imagens de obras e de produções das diversas linguagens artísticas deve atender a diferentes singularidades, dando visibilidade a distintas culturas e permitindo a reflexão sobre diversas formas de produzir artisticamente. Como critérios e princípios para avaliação de obras didáticas do Edital de Convocação do PNLD 2017 (BRASIL, 2015, p. 41), é apontado que na perspectiva multicultural entende-se que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de ver e ouvir “diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência”. Logo, se deve oportunizar o desenvolvimento de empatia e respeito pelo outro na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e jogar luz sobre as razões dos conflitos que se omitem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, das pessoas com deficiência e outras, bem como os processos de dominação que, historicamente, têm concedido a poucos o direito de aprender. Nas imagens e textos das duas coleções, encontram-se representações da diversidade mencionada pelo Edital de Convocação, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Ilustração do LDA Por Toda Parte, do 6º ano, representando movimentos corporais.



Fonte: UTUARI, Solange et al. Por Toda Parte: 6º ano. São Paulo: FTD, 2015, p. 244.

A Figura 1 trata de um fragmento das ilustrações presentes no LDA Por Toda Parte, onde se observa a preocupação em representar a diversidade brasileira e as políticas de inclusão no contexto escolar. Além disso, no livro da mesma coleção, do 8º ano, na unidade 3, Tecnologia, corpo e voz, apresenta-se o tema da arte para deficientes visuais, refletindo sobre

o uso da tecnologia para a promoção da acessibilidade. Na mesma perspectiva, o livro do 6º ano, da coleção Projeto Mosaico Arte, evidencia um projeto em arte onde pensa o corpo e sua acessibilidade à arte, colocando em reflexão a deficiência física e os padrões de beleza. As ilustrações da coleção Projeto Mosaico Arte, em sua maioria, são fotografias de artefatos e representações visuais, que aparecem contextualizadas ao texto e às propostas presentes nos LDA, da mesma forma como são apresentadas as imagens no LDA Por Toda Parte.

A percepção apontada é tratada no Guia de Livro Didáticos de Arte do PNLD 2017 (BRASIL, 2016a), constatando que, ao longo dos volumes, é possível visualizar imagens de estudantes de diversas etnias e estudantes que fazem uso de cadeira de rodas, tratando-se de ilustrações representativas de situações de aprendizagem e de propostas didáticas que evidenciam a diversidade étnica brasileira, bem como sua pluralidade social e cultural.

As imagens presentes nos LDA analisados não servem apenas para ilustrar conteúdos ou para tornar os textos mais agradáveis. As imagens, nas duas coleções, são em si o próprio conteúdo (BRASIL, 2016a). Esse fato é importante ressaltar uma vez que nem todos os estudantes têm a possibilidade de frequentar museus, espaços expositivos e instituições culturais, espetáculos de dança, teatro ou música. E, em outras realidades, há escolas que não possuem acesso a equipamentos multimídia e *Internet*. Os livros podem ser a tecnologia disponível de fácil acesso, em determinados contextos, que permitirá a ampliação do repertório cultural e imagético dos estudantes, pois as imagens apresentadas nos livros permitem leituras e interpretações variadas, juntamente com os textos verbais. Os textos, por sua vez, permitem a ampliação e a compreensão dos conteúdos das diferentes áreas artísticas.

A arte é uma das formas de conhecer o mundo e pensar sobre ele e a vida. O livro didático aparece como uma das fontes de conhecimento e contato com arte para muitos estudantes brasileiros. Portanto, o material utilizado em aula precisa proporcionar a interação com este campo de saber, ao articular o pensamento reflexivo com as práticas artísticas (BRASIL, 2016a).

Na concepção mais recente do ensino de Arte, a Arte como conhecimento, se faz necessário destacar as características que devem ter um livro didático de Arte. De acordo com o Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2016a), uma característica é o imperativo de apresentação de produções artísticas, que nos livros analisados ocorre por meio do CD de áudio e imagens impressas, além das indicações de *sites* para acesso via *Internet*. Os objetos de estudo em Arte são as mais distintas formas e expressões de obras artísticas que são estudadas na escola com o objetivo de desenvolver o

pensamento artístico. As produções artísticas devem aparecer articuladas a textos reflexivos e com proposições de ações por parte dos estudantes e professores, pois a sua apreensão perpassa o campo da estética da arte.

Pensar artisticamente implica pensar com o corpo e com as sensações que o atravessam. Trata-se de um pensamento que envolve sons, formas, luzes, apreensões de tempo e espaço, e outros aspectos que nem sempre podem ser traduzidos em números e palavras, ainda que possam utilizar códigos diversos (BRASIL, 2016a, p.18).

Isto posto, acredita-se que o uso da tecnologia digital e de indicações de acesso a material complementar, por meio das novas linguagens, é de extrema importância para potencializar a ampliação do repertório imagético e sonoro dos alunos, para além do que é apresentado no LDA.

As tecnologias digitais vêm adentrando cada vez mais nos espaços escolares com o intuito de potencializar o processo educativo. Apesar disso, o livro impresso persiste como suporte de estudo, fonte de pesquisa e complemento para as aulas na educação básica. É válido observar que, mesmo sendo oferecido por meio impresso, o LD vem se ampliando para outras mídias, propondo outros conteúdos e interatividade para ocorrência dentro e fora da escola. Observa-se no Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2017, que se aceitou a inscrição de livros em dois tipos de composição: a) tipo 1 – livro impresso do estudante, manual do professor impresso e manual do professor multimídia; e b) tipo 2 – livro impresso do estudante e manual do professor impresso. Para tanto, a coleção Projeto Mosaico Arte, por conter manual do professor multimídia, foi inscrita como obra tipo 1, e a coleção Por Toda Parte, sem manual do professor multimídia, como obra tipo 2. O manual multimídia do professor consiste em DVDs que acompanham algumas obras, com conteúdo digital de complementação teórica e apoio à atuação dos professores em sala de aula.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o livro em formato multimídia pode ser oferecido para o professor, ao passo que para o estudante se disponibiliza somente o livro impresso, que, no caso do LDA, o conteúdo hipermídia vem digitado nas páginas do livro para o alcance por meio de dispositivos com acesso à *Internet* e no suporte de mídia de um CD para acesso ao conteúdo sonoro do livro. Mesmo que os conteúdos multimídias estejam acessíveis apenas no manual multimídia do professor para as obras do tipo 1, mostra-se a preocupação em

possibilitar a ampliação de acesso a outros conteúdos, através das tecnologias digitais, ao indicar *sites* e *links* para acesso dos alunos.

Da mesma forma que o manual multimídia do professor fornece subsídios para o trabalho docente, é válido destacar que no Edital de Convocação enfatiza-se que o “Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos” (BRASIL, 2015, p. 2), mas que nele também se ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação entre os conteúdos do livro e com outras áreas do conhecimento, além de propor discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências. Isso se deve ao fato de que ainda, no Brasil, há professores lecionando sem a formação específica na sua área de atuação. Outro ponto para justificar o manual do professor com todas essas informações é a necessidade de atualização docente, que se entende que possa ocorrer também por meio do livro didático.

Portanto, o LDA vem se apresentando não como um manual a ser seguido página a página pelos professores e estudantes, mas como um suporte aos estudos, respeitando a área de formação dos docentes e permitindo o diálogo e a interdisciplinaridade entre os campos artísticos e demais áreas de conhecimento. O LDA pode potencializar as práticas investigativas teóricas, possibilitar a leitura de imagem e apreciação estética, contribuindo para a formação do pensamento artístico e do campo da Arte como conhecimento. Para que essa tecnologia se faça efetiva no ambiente escolar, é necessária a participação e autoria dos professores no processo de escolha das obras didáticas. Cabe aos docentes estabelecer seus próprios critérios para uma escolha consoante ao planejamento e área de formação, para que seja possível articular o LDA ao processo educativo estabelecido para o ensino e a aprendizagem em Arte.

5 OS PROCESSOS DE ESCOLHA E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE NA PERSPECTIVA DOCENTE

Este capítulo consiste em desenhar a metodologia do estudo, apresentando os sujeitos participantes da pesquisa e situando o LDA no contexto das escolas públicas de Passo Fundo/RS, por meio da seleção de excertos de fala de 10 professores de Arte entrevistados. Falas significativas registradas nas entrevistas exploratórias com a Coordenadora do Núcleo do Ensino Fundamental na SME e com a Assessora do Livro Didático da 7ª CRE também serão consideradas, colocando em discussão a temática dos processos de escolha e usos do livro didático de Arte. Os dados produzidos e atribuídos às categorias de análise receberam tratamento analítico na perspectiva da técnica de análise de conteúdo, de acordo com Amado et al. (2013).

5.1 O CAMINHO METODOLÓGICO

Em vista dos objetivos propostos nesse estudo, tornou-se pertinente adotar uma metodologia de investigação qualitativa devido à necessidade de compreender e significar as relações existentes entre os docentes e o LDA como artefato cultural complexo e os processos de escolhas e usos desse objeto de estudo.

Minayo (2002) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Esse tipo de pesquisa corresponde a um patamar mais complexo e profundo das relações, dos fenômenos e dos processos, e reduzi-los à operacionalização de variáveis é inadequado para a análise dos dados produzidos de mesma natureza qualitativa.

O método de pesquisa adotado é o estudo de casos múltiplos que investiga fenômenos contemporâneos em profundidade e em seus contextos, principalmente quando os limites entre os fenômenos e os contextos não forem claramente evidentes (YIN, 2015). Da mesma forma, essa metodologia apresenta uma

[...] situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (YIN, 2015, p. 18).

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa abrangeu duas estratégias de produção de dados: a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Como documentos para análise, foram tomados o Edital de Convocação do PNLD 2017, o Guia de Livros Didáticos de Arte dos anos finais do ensino fundamental (PNLD 2017) e os livros didáticos de Arte do PNLD, ciclo 2017-2019: a) *Por Toda Parte*, de Bruno Fischer, Carlos Kater, Pascoal Ferrari e Solange Utuari, publicado em 2015 pela Editora FTD; e b) *Projeto Mosaico Arte*, de Beá Meira, Rafael Presto, Ricardo Elia e Silvia Soter, publicado pela Editora Scipione no ano de 2015. Os LDA analisados foram reconhecidos, primeiramente, a partir da resenha disponibilizada pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017. Em seguida, os exemplares das duas coleções didáticas foram manuseados para se verificar os conteúdos distribuídos dentro dos temas e linguagens apresentados nas obras didáticas. Outro ponto observado foi a representatividade da arte e da cultura das cinco regiões brasileiras. A formação dos autores foi considerada para discutir as áreas de conhecimento contempladas nos LDA.

A partir de tal compreensão, este estudo se estende sobre o tema do livro didático de Arte, iniciado com a consulta bibliográfica em teses, dissertações, anais e artigos publicados em revistas e periódicos, seguindo para uma visita exploratória à 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e à Secretaria Municipal de Educação (SME) com a finalidade de produzir dados acerca das escolas municipais e estaduais que optaram pelos LDA disponibilizados para escolha por meio do PNLD 2017. Na visita exploratória, foi realizada entrevista semiestruturada com a coordenadora e a assessora das respectivas instâncias municipal e estadual do segmento dos anos finais do ensino fundamental. As entrevistas foram audiogravadas para posterior transcrição.

Os processos de escolha podem compreender outras instâncias para além dos professores e equipe diretiva das escolas. Por conta disso, é fundamental apresentar as pessoas responsáveis, respectivamente, pela Coordenadoria do Núcleo do Ensino Fundamental da SME e da Assessoria do Livro Didático da 7ª CRE. Dessa maneira, apresenta-se no Quadro 3 os dados das responsáveis entrevistadas, protegendo a identidade das mesmas por nomes fictícios.

Quadro 3 – Dados das representantes da SME e da 7ª CRE.

Nome Fictício	Formação	Cargo/Função	Tempo de Atuação no(a) cargo/função
<i>Ruth</i> (Como referência à artista Ruth Schneider)	Magistério Graduação em Letras Especialização em Educação Infantil Especialização em Gestão Escolar Cursando Especialização em Orientação e Supervisão Escolar	Coordenadora do Núcleo do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais na SME	1 ano e 9 meses
<i>Ana</i> (Como referência à artista Ana Norogrande)	Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa Especialização em Orientação Educacional Especialização em Educação de Jovens e Adultos	Assessora do Livro Didático na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)	2 anos

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Os nomes fictícios da coordenadora e da assessora entrevistadas foram escolhidos tomando como referência duas artistas gaúchas, não contempladas nos LDA analisados, com o intuito de relacionar uma artista gaúcha do município de Passo Fundo, Ruth Schneider²², para representar a Coordenadora do Núcleo do Ensino Fundamental da SME, e outra artista gaúcha do município de Cachoeira do Sul, Ana Norogrande²³, para representar a Assessora do Livro Didático da 7ª CRE.

Os dados produzidos nas entrevistas com Ruth e Ana serão discutidos ao longo do texto, tecendo a análise junto à fala dos demais professores entrevistados e entremeando com pontos da análise documental dos LDA, do Guia de Livros Didáticos de Arte e do Edital de Convocação do PNLD 2017.

No decorrer das entrevistas exploratórias na 7ª CRE e na SME, observou-se a necessidade de ampliar a aproximação com o contexto estudado e produzir uma quantidade

²² A trajetória de Ruth Schneider (1943-2003) inclui exposições nacionais e internacionais e participação na XIX Bienal Internacional de São Paulo como convidada. Em 1996 foi fundado em Passo Fundo o Museu de Artes Visuais Ruth Schneider em sua homenagem. Disponível em: <<https://www.upf.br/mavrs/apresentacao/ruth-schneider>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

²³ Desde 1980, Ana Norogrande (1951) realiza exposições individuais e participa de salões e exposições coletivas no Brasil e no exterior. A artista realizou projetos de pesquisa em arte junto às Terras e Comunidades Indígenas Kaingang do Rio Grande do Sul e na comunidade da Ilha Grande dos Marinheiros, em Porto Alegre/RS. Participou de exposições como a 10ª Bienal do Mercosul e *Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*. Disponível em: <<http://ananorogrande.com.br/index.php/biog/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

maior de dados para posterior análise. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 professores de Arte da rede pública da educação básica do município de Passo Fundo/RS. Para participação na pesquisa, os professores entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A).

O critério de escolha dos professores para as entrevistas determinava que possuísem formação adequada para lecionar o componente Arte, por acreditar-se que, tendo formação na área do componente Arte, poderiam evidenciar maior criticidade na escolha no LDA, ou demonstrar argumentos consistentes sobre a opção de utilizá-los ou não em sala de aula. Nesse sentido, os professores participantes das entrevistas são graduados em uma destas áreas: Artes Visuais, Dança, Artes Plásticas e Educação Artística. Nenhum professor de Arte formado em Música, Teatro ou Artes Cênicas foi localizado em atuação na rede pública de ensino de Passo Fundo/RS até o período de realização das entrevistas.

A análise de dados, como pontuam Bogdan e Biklen (1994, p. 205), “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” durante a pesquisa, com o objetivo de ampliar a compreensão do material coletado e produzido e de, conseqüentemente, tornar compreensível os resultados da investigação.

Os professores participantes das entrevistas tiveram seus dados pessoais resguardados por nomes fictícios, cuja escolha se deu a partir da análise documental nos livros didáticos analisados, ao observar nomes de artistas citados nos livros *Por Toda Parte* e *Projeto Mosaico Arte*. Desse modo, os nomes das artistas fotógrafas Ana Mendieta, Diane Arbus e Lorna Simpson foram adotados para as três professoras com especialização em Fotografia. O nome da coreógrafa Trisha Brown foi escolhido para a professora com formação em Dança. Os nomes dos demais artistas plásticos e visuais foram atribuídos aos professores com formação em Artes Visuais, Artes Plásticas e Educação Artística. Esses nomes são apresentados no Quadro 4 por meio de sua formação acadêmica, idade e tempo de atuação na rede pública.

Quadro 4 – Dados biográficos dos 10 professores entrevistados agregados por rede de ensino.

Rede Municipal			
Nome Fictício	Idade	Formação	Tempo
Tarsila do Amaral	59 anos	Licenciatura Curta em Educação Artística Licenciatura Plena em Artes Plásticas Especialização em Arteterapia	32 anos
Rosana Paulino	55 anos	Licenciatura Curta em Educação Artística Licenciatura em Artes Plásticas Especialização em Psicopedagogia Especialização em Supervisão, Coordenação e Orientação Educacional	34 anos
Frida Kahlo	52 anos	Bacharelado e Licenciatura Plena em Desenho e Plástica Especialização em Arteterapia	31 anos
Lygia Pape	51 anos	Licenciatura Plena em Artes Plásticas Especialização em Arte-Educação	30 anos
Trisha Brown	36 anos	Licenciatura em Dança Especialização no Ensino de Arte	7 anos
Rede Estadual			
Nome Fictício	Idade	Formação	Tempo
Maria Keil	53 anos	Magistério Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Desenho Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico Especialização em Orientação e Supervisão Escolar	24 anos
Candido Portinari	36 anos	Licenciatura em Artes Visuais Cursando Especialização em Gestão Escolar	2 anos
Ana Mendieta	31 anos	Licenciatura em Artes Visuais Especialização em Artes Visuais: Fotografia, Vídeo e outras Tecnologias Especialização em Atendimento Educacional Especializado	2 anos e 6 meses
Lorna Simpson	31 anos	Licenciatura em Artes Visuais Especialização em Artes Visuais: Fotografia, Vídeo e outras Tecnologias Especialização em Arteterapia	4 anos
Diane Arbus	30 anos	Licenciatura em Artes Visuais Especialização em Artes Visuais: Fotografia, Vídeo e outras Tecnologias	8 anos

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

É válido observar no Quadro 4 o tempo maior de atuação dos professores da rede municipal em relação ao tempo de atuação dos professores na rede estadual. Essa distinção pode se dever ao fato de os professores do município serem admitidos via concurso público, fato este que confere maior estabilidade ao cargo ocupado. Dos professores entrevistados da rede estadual, apenas uma professora possui ingresso por concurso, inclusive é a que apresenta maior tempo de atuação na rede. Os demais estão vinculados ao magistério estadual por meio de contrato emergencial de caráter temporário. Todos os professores entrevistados

concluíram ou realizavam algum curso de pós-graduação *lato sensu* até o período das entrevistas.

Os dados produzidos por meio das entrevistas dos professores de Arte foram organizados por categorias de análise, na perspectiva da técnica de análise de conteúdo de Amado et al. (2013). De acordo com os autores, a análise de conteúdo se insere no conjunto de metodologias de análise de dados na investigação social por tratar-se de uma técnica que possibilita fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos desmembrados em categorias, com vista à explicação e à sua compreensão.

Após a definição das características relevantes do conteúdo, parte-se para o processo de transformar e agregar os dados brutos para uma descrição exata das características definidas. “O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (AMADO et al., 2013, p. 313). Dessa forma, faz-se necessário transformar os dados brutos em unidades para posterior análise. Em relação ao procedimento de categorização deste estudo, adotou-se o procedimento aberto (AMADO et al., 2013), onde foram definidas as categorias de análise a partir da leitura dos dados (processo de análise dos dados) produzidos por meio das entrevistas.

Nessa direção, foram estabelecidas as categorias de análise seguidas de subcategorias e unidades de registro. Com isso, de acordo com os objetivos propostos nesse estudo, foram selecionadas falas significativas das entrevistas²⁴ realizadas com os 10 professores da educação básica de Passo Fundo. Observa-se que as unidades de registro, também denominadas de unidades de significação, de acordo com Amado et al. (2013), são segmentos de conteúdos mínimos destacados para análise (frases, parágrafos de fala dos professores), e estes estão atrelados a uma subcategoria que, por sua vez, advém de uma categoria de análise.

Em vista do exposto, os dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas receberam tratamento analítico, procurando organizá-los por categorias de análise. A partir disso, ficaram estabelecidas cinco categorias de análise seguidas de subcategorias, conforme se observa no Quadro 5:

²⁴ O protocolo de questões que orientaram as entrevistas semiestruturadas encontra-se nos Apêndices B, C e D.

Quadro 5 – Categorias de análise seguidas de subcategorias.

1	Recepção do LDA pelos Professores
	1.1 Significado da inserção do LDA no PNLD
	1.2 Validade do investimento dos recursos financeiros utilizados para o LDA
2	Formação do Professor de Arte frente ao LDA
	2.1 Espaço para pensar e discutir sobre os LDA na graduação
	2.2 Posição do uso do LDA na graduação
3	Processos de Escolha do LDA
	3.1 Escolha (Quem fez? Onde? Em que momento?)
	3.2 Materiais disponibilizados para escolha
	3.3 Guia de Livros Didáticos
	3.4 Primeira opção e recebimento efetivo
4	Os Usos do LDA e de outros Materiais Didáticos
	4.1 Utilização do LDA
	4.2 Utilização de outros Recursos e Materiais
	4.3 Permanência do LDA (Em posse do aluno ou na escola? Motivo.)
	4.4 Classificação em relação à relevância e ao uso do LDA
5	Avaliação do LDA na Perspectiva Docente
	5.1 Concepções do ensino de Arte
	5.2 A polivalência do LDA na percepção docente

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

A categoria (1) **Recepção do LDA pelos Professores** estabelece a compreensão dos professores de Arte em relação à inserção do LDA componente curricular no PNLD. A categoria (2) **Formação do Professor de Arte frente ao LDA** busca verificar uma posição do livro didático na formação inicial dos docentes na perspectiva de espaço para a discussão de possibilidades de usos como recurso didático para as aulas de Arte. Em (3) **Processos de Escolha do LDA** são observados os relatos dos professores sobre como se deu a escolha do livro adotado na escola. Nos (4) **Usos do LDA e de outros Materiais Didáticos** analisam-se as possibilidades de usos que são feitas pelos docentes e a apropriação de outros recursos e materiais didáticos nas aulas de Arte. E na categoria (5) **Avaliação do LDA na Perspectiva Docente** verifica-se, nos depoimentos docentes, a evidência das concepções de ensino que fundamentam a prática dos professores de Arte, em consonância ou dissonância com o LDA, e contempla-se o posicionamento crítico dos professores frente à presença das áreas artísticas nas coleções didáticas em relação à sua área de formação.

5.2 ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLHA, USOS E OUTRAS PERSPECTIVAS DO LDA

Editoras e autores de livros didáticos vêm demonstrando significativa capacidade de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, concepções de ensino, renovações

curriculares e novas tecnologias, o que ajuda a justificar a sua permanência no cotidiano escolar de várias gerações de estudantes e professores (SILVA, 2012b). No entanto, a qualidade dos livros didáticos é criticada dentro e fora do âmbito acadêmico. O que parece não receber questionamentos mais incisivos é a utilização deste artefato cultural nas salas de aula, pois o seu uso, de acordo com Silva (2012b), apresenta uma boa aceitação dos diversos agentes da sociedade. O livro didático é, portanto, consagrado na cultura escolar, assumindo a preferência entre os materiais e recursos didáticos utilizados na educação básica. Neste contexto, ele reveste-se de acentuados contornos no processo de ensino e aprendizagem.

Se o uso do livro didático é pouco questionado por parte da sociedade, os processos de escolha desse artefato cultural podem se mostrar ainda menos evidentes fora do espaço acadêmico, sendo assunto de exibição nas mídias apenas em casos de polêmicas que envolvam, por exemplo, a presença de abordagens que firam os direitos humanos ou o convívio republicano, como racismo, misoginia, violência, dentre outras dessa natureza. Por conseguinte, torna-se necessário jogar luz sobre os dados produzidos nas entrevistas realizadas com os 10 professores da rede pública de ensino do município de Passo Fundo/RS, considerando-se também falas significativas da assessora do LD da 7ª CRE e da coordenadora do Núcleo do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais da SME.

5.2.1 Recepção do LDA pelos Professores

Na categoria (1) **recepção do LDA pelos professores**, observa-se a unânime receptividade dos professores quanto à possibilidade de aquisição do livro didático para o componente curricular Arte, pois todos os professores entrevistados demonstraram expectativas positivas em relação à perspectiva de receber livros didáticos de Arte na rede municipal e estadual de ensino. Dentre as justificativas para a boa receptividade do livro, registra-se o argumento de que seria um suporte bibliográfico confiável para o planejamento das aulas de Arte dos docentes, havendo duas manifestações que consideraram o LDA também como apoio e fonte de estudos para os estudantes. Não houve nenhum comentário contrário à aquisição dos livros didáticos de Arte quando pensados como instrumento de apoio pedagógico, sugerindo, na perspectiva dos docentes entrevistados, a percepção da boa qualificação do material disponibilizado para aquisição.

É válido destacar que Teuber (2012) reconhece que o livro didático é objeto de crítica, seja por tratamento unidirecional do conteúdo, que não apresenta distintos pontos de vista, ou

pela mediação dos conteúdos por diversas naturezas de interesses (políticas, pedagógicas, concepções de ensino), bem como por se mostrar um currículo aparentemente neutro e universal e pelo uso implícito que induz. No entanto, os professores entrevistados não consideraram em suas falas alguns desses aspectos mencionados pela autora quando indagados em relação à possibilidade de aquisição das obras didáticas de Arte. Alguns questionamentos e críticas sobre o LDA na perspectiva dos professores entrevistados surgiram quando foram instados a falar sobre as escolhas e usos desse material didático e sobre a avaliação que fizeram dos LDA.

Em entrevista com a coordenadora do Núcleo do Ensino Fundamental da SME, a coordenadora Ruth ressalta que os professores, ao serem informados de que receberiam livros didáticos de Arte no município, relataram uma preocupação em relação à adesão, porque acreditavam que o livro teria um posicionamento unidirecional de conteúdos, o que dificultaria uma abertura para os contextos de seus alunos. Com isso, Ruth comenta que:

[...] ao mesmo tempo, gerou uma discussão, pois outras pessoas trouxeram a questão de que a gente sabe de que há diferentes profissionais, que há profissionais que vão além, que buscam mais. Que, de repente, o livro acaba engessando um pouco. Mas também tem aquele profissional que, às vezes, não tem tanta experiência, não tem uma caminhada tão forte com a Arte, até porque sua formação não é naquele sentido [...], e que, de repente, o livro venha a contribuir nesse sentido de auxiliar esse trabalho. Então, na conversa, o quê que ficou: o livro como um suporte. Algo a mais a ser oferecido. Nada impede que o professor vá além do que o livro traz, ou que o livro seja um norteador de algumas questões que ajudem a expandir o conhecimento.

Observa-se uma preocupação dos professores em relação à forma como se concebe o uso do livro didático no ambiente escolar. Num primeiro momento, a ideia de que o LD, além de orientar o trabalho pedagógico dos professores, aparece como um manual a ser seguido à risca, roteirizando os conteúdos a serem ministrados pelos professores, causou um estranhamento inicial que foi relatado pela coordenadora Ruth. Contudo, na fala dos professores entrevistados, observa-se a abertura e consequente aceitação do recebimento dos LDA que passam a ser compreendidos como apoio para o planejamento, e, pontualmente, efetivos para ampliar e aprofundar conhecimentos com os alunos.

Com relação à subcategoria (1.1) *significado da inserção do LDA no PNL*, a fala da professora Trisha é representativa no sentido de observar uma preocupação com a sistematização dos conteúdos de Arte e o reconhecimento do campo enquanto componente curricular: “Eu acho que é a legitimação da Arte como componente curricular e não só como

um período de artesanato, que *tava*²⁵ acontecendo [...] e ainda acontece, infelizmente, no município”. Outros professores corroboram essa ideia ao comentar sobre o reconhecimento do componente Arte na matriz curricular com a chegada do LDA e afirmaram a potencialidade de se poder trabalhar os conteúdos juntamente com a leitura e a expressão da oralidade sobre os temas artísticos.

Apesar da significação dada ao LDA pelos professores entrevistados, evidencia-se a fala da professora Maria sobre a subcategoria (1.2) *validade do investimento no LDA com a aplicação dos recursos públicos financeiros*: “Eu não sei se ele corresponde a tudo, porque, pelo estilo do livro, não é um livro barato²⁶. A gente vê que é um livro muito bem elaborado, e eu não sei se o uso dele corresponde a tudo que foi investido para ele existir”. Esse excerto expressa a preocupação da docente entrevistada em relação ao investimento financeiro realizado na produção, aquisição e distribuição do LDA e o uso efetivo que é feito dele, principalmente em sala de aula. Alguns relatos dos professores entrevistados mostram que a insuficiência de exemplares que chegaram às escolas é um obstáculo para o uso em sala de aula com os alunos, como se observa na fala da professora Lygia:

Na verdade, ele poderia até ser bem melhor utilizado. Eu poderia usar, digamos, ter, *que nem* os outros professores, o livro em sala de aula se tivesse o número correto de livros. A grande deficiência é que não temos, nem nas outras disciplinas que precisam, como História, Geografia, Matemática e Português, que são as quatro maiores, os chavões de todas as escolas, não há livros suficientes.

A definição da quantidade de livros que é destinada às escolas procede dos dados do censo escolar do ano anterior ao da entrega. Por conta disso, há variações de ano após ano em relação ao número de matrículas. Nessa perspectiva, alguns professores relatam optar pela permanência dos LDA na escola, por conta de o número de livros ser, muitas vezes, inferior ao número de alunos matriculados, impossibilitando a entrega para posse dos alunos.

Em direção contrária às falas das professoras Maria e Lygia, os demais professores entrevistados comentaram tratar-se de um bom investimento dos recursos públicos sob a justificativa de que há crianças na rede pública que não possuem acesso a outra fonte bibliográfica de Arte e que se torna mais viável, economicamente, apresentar reproduções de

²⁵ Optou-se por manter a grafia conforme a manifestação oral dos entrevistados, sem correções de natureza gramatical.

²⁶ A compra em larga escala realizada pelo FNDE reduz de forma considerável o preço unitário do livro didático, chegando ao valor de R\$ 8,50 a média por exemplar entre as editoras selecionadas no PNLD 2017. Fonte: FNDE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

arte colorida para os momentos de leitura e apreciação de imagens. A professora Tarsila comentou que antes da chegada do LDA às escolas públicas necessitava investir em impressões de imagens para possibilitar a ampliação do repertório imagético e cultural dos alunos. Agora afirma aproveitar o conteúdo presente no próprio livro, pois, em sua escola, cada aluno tem o seu livro.

Teuber (2012) corrobora essa perspectiva, para além da crítica ou defesa, afirmando que, apesar das controvérsias sobre a eficácia e o valor do livro didático na formação crítica do aluno, ele é um dos poucos materiais disponíveis nas escolas para apoio da prática docente e, muitas vezes, para suporte de estudo dos alunos.

5.2.2 Formação do Professor de Arte frente ao LDA

Ao tratar da categoria (2) **formação do professor de Arte frente ao LDA**, observa-se nas manifestações dos docentes entrevistados a ausência de discussões em nível de graduação sobre materiais e livros didáticos. Para Valarini (2016), essa lacuna na formação inicial dos professores reverbera em dificuldades de planejamento de aulas ou de estratégias capazes de atender às distintas demandas do cotidiano escolar. Por isso, afirma a autora, é que muitos professores compreendem o livro didático como referencial pedagógico e bibliográfico, e não como complemento ou manual de ideias que possa ampliar e aprofundar saberes escolares.

Na sequência, observa-se que, na subcategoria (2.1) *espaço para pensar e discutir sobre os LDA na graduação*, nenhum professor entrevistado reconhece, em sua formação inicial, uma disciplina ou um momento da sua vida acadêmica em que puderam refletir sobre as escolhas e usos do livro didático. Apesar de já existir a produção e venda de livros didáticos de Arte no período em que realizaram sua graduação, eles acreditam que, como esses materiais se destinavam mais ao uso em escolas particulares, poderia não haver um interesse de discussão na graduação por parte dos professores do ensino superior. Outra professora entrevistada, Rosana, coloca que “mesmo que as escolas particulares, que algumas adotassem, [...] nunca teve um momento para discutir, para pensar sobre isso. Se era bom ou não. De que forma isso acontecia. A gente não teve essa oportunidade”. Como particularidade apresentada, Trisha foi a única entrevistada que recorda de ter cursado uma disciplina onde pode pensar os livros paradidáticos de Dança. A disciplina, na ocasião, foi Metodologia do Ensino de Dança, na qual foram abordadas as possibilidades de usos de livros paradidáticos. Nessa perspectiva, Mendoza et al. (2009) afirmam que o assunto de avaliação e escolha de

livros didáticos deveria ser prioritário na formação docente. Mas que, muitas vezes, é inexistente. Os autores ainda ressaltam que as poucas abordagens que ocorrem na formação em nível superior são feitas de maneira descuidada e sem profundidade.

Dessa forma, pode-se observar na subcategoria (2.2) *posição do uso do LDA na graduação* um não posicionamento, durante a formação inicial, em relação ao uso do LDA nas manifestações dos professores entrevistados. Da mesma forma, os professores comentaram que sentem necessidade desse tema em suas formações continuadas e enfatizam que nem em seus cursos de pós-graduação tiveram a possibilidade de pensar o LDA. A professora Lygia sugere que, por meio do MEC, possam ser ofertados cursos de formação docente para as possibilidades de uso dos livros didáticos, pois reconhece que as formações que tem feito no município não são suficientes para sanar as lacunas existentes em relação a essa temática.

Bonini e Yano (2018), ao tratarem da avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de Língua Portuguesa, afirmam que o lugar do livro didático nos cursos de licenciaturas não é garantido, salvo quando é abordado como tema dentro de uma ou outra disciplina. Os autores reconhecem que em cursos de formação continuada e pós-graduação o tema tem sido um pouco mais recorrente. No entanto, os dados observados nas entrevistas com os docentes de Arte revelam certa proximidade com o estudo de Bonini e Yano (2018), demonstrando que as licenciaturas que formaram os professores de Arte participantes da pesquisa não tiveram um espaço para se pensar e discutir o LDA na formação inicial com propriedade e densidade, exceto o livro paradidático, conforme mencionado. Diferentemente da discussão de Bonini e Yano (2018) sobre o campo da Língua Portuguesa, na área da Arte não ocorreram falas dos professores reconhecendo um lugar de discussão desse artefato cultural em seus cursos de formação continuada e/ou de pós-graduação.

Bonini e Yano (2018) concordam que, divergente do livro didático que vem se transformando por meio de intensos debates e inovações, a formação inicial docente, não obstante as publicações que fundamentam as discussões e críticas em torno desse tema, ainda necessita passar por mudanças que permitam a garantia de uma formação mais adequada às práticas profissionais dos professores. Constata-se que as licenciaturas deveriam oportunizar a aproximação dos acadêmicos com a prática profissional docente, com fundamentação teórica de base atrelada aos contextos contemporâneos. Os autores enfatizam que é necessário dar maior atenção à leitura crítica dos documentos oficiais referentes às políticas educacionais públicas voltadas ao livro didático, pois essa lacuna na formação inicial dos professores acaba

reduzindo o LD ao papel de roteiro de aulas. Portanto, é válido reconhecer as potencialidades do livro didático, bem como suas imperfeições, para que os professores possam utilizá-lo de modo criativo, autônomo e crítico.

5.2.3 Processos de Escolha do LDA

Nesse ponto, leva-se a discussão para a categoria dos (3) **processos de escolha do LDA**. Zambon e Terrazzan (2013) citam o trabalho de Zambon (2012), no qual a autora constata os raríssimos estudos na área de pesquisa em educação em Ciências que problematizam a utilização do livro didático por professores e alunos em sala de aula ou que tratem dos processos de escolha das obras didáticas. Nessa perspectiva, também se observam os poucos estudos na área de Arte-educação que abordam a temática do livro didático de Arte, como registra Freitas (2018). Por conta disso, a discussão desse estudo se constitui no amparo teórico estabelecido entre as diferentes áreas disciplinares do campo da Educação.

Na subcategoria (3.1) *escolha (Quem fez? Onde? Em que momento?)*, observa-se que dos dez professores entrevistados, sete professores realizaram a escolha dos LDA apresentados pelo PNLD 2017. Os outros três professores justificaram os motivos pelos quais não participaram da escolha do LDA. A professora Rosana atuava como orientadora pedagógica durante o período de escolha e os professores Candido e Maria não atuavam com os anos finais do ensino fundamental no momento da escolha.

Quando questionados se a dinâmica de escolha ocorreu de forma compartilhada ou individual, seis professores afirmaram que realizaram a escolha individualmente, por não ter outro professor de Arte no mesmo segmento de atuação e por suas escolas não estabelecerem escolha por área. A docente Diane comentou que na sua escola anterior havia outra professora de Arte que possuía maior tempo de atuação na escola, logo, sua opinião teve menor peso na escolha.

A coordenadora do Núcleo do Ensino Fundamental da SME, Ruth, afirma que os professores tiveram o tempo de um mês para realizar a escolha, pois os materiais de divulgação das editoras começaram a chegar às escolas no início do mês de julho de 2016. É importante ressaltar que no mês de julho ocorre o recesso docente no município, consequentemente, os professores comentaram que precisaram usar esse período para a escolha em casa, devido à demanda de planejamento, atuação em sala de aula, revisão de tarefas, correção de avaliações, dentre inúmeras outras funções da docência. Com isso, os

professores apresentaram como regularidade em suas falas a ausência de tempo nas dependências das escolas para a efetuação das escolhas. Outro ponto comentado, foi que as reuniões agendadas para esse processo acabaram contemplando outros assuntos em suas pautas, impedindo a disponibilidade de tempo de qualidade para as escolhas.

Próximo do exposto, Zambon e Terrazzan (2013) constatam que das 15 escolas nas quais realizaram seu estudo, apenas quatro escolas destinaram tempo em reunião pedagógica com o objetivo de os professores compartilharem os resultados da escolha de livros. Os autores acreditam que esse formato de reunião seria uma oportunidade para troca de informações entre os professores, garantindo a transparência no processo de escolha de livros didáticos, e, ao mesmo tempo, promovendo a discussão de aspectos mais amplos, de modo a qualificar o trabalho docente por meio de alinhamentos comuns da escola, expressos em seu projeto pedagógico.

Observa-se que, na subcategoria (3.2) *materiais disponibilizados para escolha*, os docentes optaram por levar o material de divulgação das obras didáticas para suas casas, ocupando horas extras não remuneradas para realizar a escolha. Outro ponto a ser observado é que os sete professores que participaram do processo de escolha do LDA do PNLD 2017 receberam os livros e manuais do professor impressos, juntamente com o DVD que contempla o material multimídia de uma das coleções.

Ana, assessora do livro didático da 7ª CRE, conta que algumas escolas estaduais ainda recebem os livros físicos, diretamente das editoras. “A gente fica sabendo que (as escolas) ainda recebem livros, que as editoras ainda enviam. Não tanto quanto anos atrás. Eram paredes de livros. Era muita coisa”. A assessora informa, ainda, que não houve registro de assédio por parte das editoras nas escolas, mas que é proibido, durante o período da escolha, as editoras oferecerem palestras, presentes, livros para os professores. “A orientação é bem clara, bem direcionada sobre o que não deve ocorrer”, afirma Ana e toda essa pressão das editoras deve ser evitada no período de escolha dos livros didáticos para não afetar a autonomia dos professores em buscar, com imparcialidade, a opção que melhor se adequa ao seu trabalho docente. A orientação referida pela assessora do LD é a Portaria Normativa nº 7, de 2007, que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito do PNLD, que enfatiza, dentre uma série de ações, a proibição das editoras de realizar pessoalmente a divulgação ou entrega de qualquer material de divulgação dos livros, diretamente nas escolas, durante o período de escolha.

Uma manifestação da professora Lorna ilustra a preocupação levantada pela assessora do LD. Lorna comenta que acabou optando pela coleção Por Toda Parte após presenciar uma palestra de apresentação do material didático realizada pela editora FTD com a participação de um dos autores, em Porto Alegre. Esse evento ocorreu anteriormente ao período de escolha dos livros didáticos no âmbito do PNLD 2017, mas foi crucial para estabelecer a escolha da docente Lorna.

Zambon e Terrazzan (2013) observam que o envio de cópias impressas de coleções didáticas pelas editoras funciona como ponto de partida para o processo de escolha. No estudo dos autores, afirma-se que foi a chegada dos livros nas escolas que provocou as gestões a agilizar o processo de escolha, distribuindo os materiais para os professores, criando mecanismos e organizando espaços para a seleção dos livros. A liberação antecipada do Guia de Livros Didáticos na *Internet*, anterior à chegada de exemplares das obras didáticas nas escolas, não teve efeito para a promoção do processo de escolha, pois não foi observado pelos autores um indicador de que professores ou equipe gestora o consultaram antes de as editoras enviarem as coleções às escolas.

Apesar dos relatos de escolha por meio dos exemplares dos LDA, a assessora Ana e a coordenadora Ruth afirmam que as escolas têm acesso ao Guia de Livros Didáticos. A assessora Ana reconhece que o Guia está cada vez mais prático para leitura, mais objetivo e com apelo visual melhor. Mas admite que para os professores disporem de bom tempo para a escolha dos livros didáticos é necessário que o Guia de Livros Didáticos seja disponibilizado com certa antecedência e que a gestão de cada escola organize o tempo em reuniões para que a escolha ocorra nesse espaço.

A coordenadora Ruth afirma que os professores do município tiveram acesso aos livros, pois as editoras levaram às escolas e as suas respectivas coordenadoras pedagógicas informaram à SME que organizaram reuniões para os professores analisarem as obras didáticas. Importante ressaltar que os professores receberam a coleção das duas editoras selecionadas no PNLD 2017. Ruth informa que, no âmbito da SME, enviaram às escolas algumas sugestões do que era importante levar em conta na hora de fazer a escolha. Um dos pontos presentes nas informações enviadas foi a leitura crítica do Guia de Livros Didáticos.

Na subcategoria (3.3) *Guia de Livros Didáticos*, observa-se nas falas dos professores entrevistados que, em sua maioria, desconhecem o Guia de Livros Didáticos, revelando uma dissonância entre as orientações da 7ª CRE e da SME e a efetiva orientação da gestão de cada escola. A docente Maria comentou que teve acesso ao Guia de Livros Didáticos dos anos

iniciais do ensino fundamental no período em que atuava nesse segmento. Lygia afirma que recebeu o Guia de LDA de modo impresso, mas que realizou a escolha por meio dos livros de divulgação das editoras. Rosana, enquanto atuava como orientadora pedagógica, ressaltou que teve acesso ao Guia também na forma impressa, mas como não estava ministrando aulas para o componente curricular Arte não despendeu atenção ao material. E, por fim, Lorna comentou que: “[...] a coordenação pedagógica deve ter enviado, eu me lembro de terem informado sobre isso, em algum momento, mas eu particularmente não fui atrás”. Os demais professores afirmaram desconhecer esse documento. Logo, observa-se que o processo de escolha se restringiu ao manuseio dos LDA impressos, fato este que é ressaltado como fundamental para a decisão da escolha, de acordo com o relato dos professores, e que corroboram os dados encontrados na pesquisa de Zambon e Terrazzan (2013). A assessora do LD da 7ª CRE reconhece a necessidade do manuseio do livro físico ao passo que compreende o impacto ambiental gerado pela grande produção de papel.

Ana: Hoje, como tem toda essa questão da sustentabilidade, tudo isso está indo muito para a informática. Tem os *links*, você acessa o livro digital, que é algo que para o futuro vai ser assim, para evitar tanto consumo de papel. Então assim, o acesso é pela página do FNDE, tá tudo ali. É bonito. Claro que para nós, professores, é melhor visualizar o livro, folhear o livro. A nossa geração é essa. Então, às vezes, você olha o livro ali na tela e não é a mesma coisa. E para a CRE não vem mais nenhum livro, nós não recebemos mais.

Fica evidente nas falas dos professores a necessidade de manuseio dos livros didáticos no momento da escolha. Todavia, o Guia de Livros Didáticos, que é produzido com rigor científico, se mostrou um recurso irrelevante no momento da escolha por parte dos professores entrevistados, mesmo se tratando de um material que é constituído para além da descrição das obras didáticas, pois traz pareceres de profissionais da educação com qualificação para este exercício que procuram evidenciar as potencialidades e as fragilidades das obras didáticas.

Freitas (2018) observa que são poucos os professores que têm conhecimento ou que utilizam o Guia de Livros Didáticos, vindo ao encontro dos dados encontrados nesta pesquisa. A autora afirma, ainda, que não há como precisar o ponto de interferência desse instrumento para a análise e escolha dos livros nas escolas, pois são muitos os fatores que podem influenciar na decisão dos professores.

Os professores entrevistados comentaram que procuraram olhar para os LDA pensando seu planejamento para a particularidade de cada ano escolar, a perspectiva de sua

formação específica e de sua concepção de ensino, mas relataram que os LDA apresentados para escolha, de modo geral, pouco contemplaram seus planejamentos.

Valarini (2016), ao analisar sete coleções de livros didáticos de Arte, em 2014, observou que há certa tendência por parte das editoras das coleções de livros didáticos de manter uma estrutura comum a todas as coleções. Com isso, a autora reconhece que se cria uma unidade para as coleções, mas por outro lado revela certo nivelamento e homogeneização de conteúdos, o que pode afetar a escolha do LDA, por parte do professor, que pode ter dificuldade em encontrar uma coleção que se desenhe mais próxima de seu contexto escolar e se distinga das demais.

A professora Maria observa que nas escolas onde atuou e atua não encontrou um planejamento comum ao componente curricular Arte, pois tem percebido que os objetos de conhecimento trabalhados em Arte mudam de professor para professor, de acordo com a formação específica e preferências de cada um. Mesmo que o LDA não tenha contemplado integralmente o seu planejamento, ele vem se mostrando um norteador de conteúdos comuns, uma vez que na BNCC as habilidades a serem desenvolvidas em cada ciclo escolar se mostram de forma bastante genérica.

Conforme exposto, os LDA apresentados no Guia de Livros Didáticos de Arte do PNLD 2017 consistiram em apenas duas coleções: Por Toda Parte e Projeto Mosaico Arte. Olhando para a subcategoria (3.4) *primeira opção e recebimento efetivo*, observa-se que, dos dez professores entrevistados, nove afirmaram que receberam os livros pedidos em primeira opção, mesmo aqueles professores que não puderam participar do processo de escolha afirmaram que os docentes que os antecederam comentaram que o livro escolhido como primeira opção foi o recebido. Apenas uma professora relatou dúvida: Rosana comentou que não sabia precisar se o livro presente na escola foi escolha da 1ª ou 2ª opção, por se tratar da escolha de outra professora que havia saído da instituição. Seguindo o padrão nacional, o LDA mais escolhido foi o Por Toda Parte, da editora FTD, sendo a escolha de oito professores, e o Projeto Mosaico Arte, da editora Scipione, a escolha de dois professores.

A coordenadora do Núcleo do Ensino Fundamental da SME e a assessora do LD na 7ª CRE afirmam que a escolha dos livros didáticos no âmbito do PNLD 2017 foi democrática, respeitando a predileção de cada professor dos distintos componentes curriculares e escolas. Em contrapartida, a coordenadora Ruth explicou que como o município busca uma unidade no sistema de ensino, as próximas escolhas de LD se darão na forma de que o LD mais escolhido pelos professores será o selecionado para a toda a rede municipal. Essa decisão foi

motivada pela abertura que o Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017, permitiu ao unificar as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários no âmbito do PNLD. Com isso, a rede municipal busca uma tentativa de sanar o problema de insuficiência de exemplares nas escolas em função do censo escolar. Essa estratégia é uma maneira de amenizar a falta de livros nas escolas municipais, uma vez que se tornará mais fácil realizar trocas entre as escolas se a adoção dos LD for das mesmas coleções para cada componente curricular. No entanto, com a abertura de escolha unificada promovida pelo novo decreto, no qual é citado no artigo 18 que “durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I - para cada escola; II - para cada grupo de escolas; ou III - para todas as escolas da rede”, observa-se o risco de uma escolha homogênea não atender às especificidades e necessidades dos diferentes contextos escolares e projetos pedagógicos, ferindo também a autonomia docente.

Para a rede estadual, permanece a escolha de cada professor, conforme coloca a assessora Ana. Nessa perspectiva está a justificativa de que importa ao professor escolher o livro didático que melhor se adeque ao seu trabalho pedagógico, pois é ele quem vai mobilizar os alunos aos usos do LD, e se o livro não apresentar temas e conteúdos que tenham coerência com a forma de trabalho do docente, este dificilmente irá usá-lo como material de apoio e pesquisa em sala de aula, quanto menos orientar estudos domiciliares aos alunos.

Os livros didáticos são concebidos tanto como suporte para o planejamento docente quanto para o estudo dos alunos da educação básica. Dessa maneira, observa-se que a perspectiva docente em relação ao atrativo estético desse artefato cultural foi levada em consideração no momento da escolha, pois se evidencia nas falas dos docentes uma preocupação estética dos LDA quanto à aceitação ou rejeição dos estudantes.

A fala da professora Lygia é representativa no sentido de demonstrar a procura dos professores por um material atrativo à leitura:

Visualmente o Por Toda Parte me chamou a atenção. [...] Porque ele é mais colorido. Ele tinha mais vida. Aquela capa tinha mais vida. O título, Por Toda Parte, teve mais vida. Arte Por Toda Parte. Que legal! O título chamou a atenção. O livro chamou a atenção. O *design* dele chamou a atenção. Depois eu fui olhar dentro e, por dentro, seguiu essa linha. Por isso eu *escolhi ele*.

Mendoza et al. (2009) reconhecem que, com o processo dinâmico de transformação dos livros didáticos, as ilustrações presentes nesses materiais apresentam-se com melhor qualidade, principalmente nas publicações do final do século XX e início do século XXI. A

melhoria das ilustrações aparece tanto no plano do grafismo quanto das cores, bem como no espaço que a elas é concedido nos livros didáticos. Nesse sentido, os autores observam a preocupação quanto aos textos não verbais. Nos relatos das entrevistas, destaca-se que a professora Lorna apontou como potencialidade para escolha do LDA Por Toda Parte os roteiros para leitura de imagem, que foram apresentados em palestra de apresentação do material didático. Lorna conta que essa palestra acabou direcionando a sua escolha por esse LDA, tendo em vista a forma como a coleção foi apresentada. Apesar disso, ressalva que há a apresentação de muitas imagens concentradas em uma sequência de páginas, o que torna os capítulos, às vezes, confusos, principalmente para o estudante conseguir estabelecer conexão e proximidade entre os diferentes textos.

Em vista do exposto, observa-se que os critérios de escolha dos professores de Arte entrevistados perpassam a observação de conteúdos alinhados aos seus planejamentos, as concepções de ensino de Arte presentes nos LDA, a diagramação dos textos, com especial atenção à apresentação de imagens e, nesse entendimento, a qualidade das imagens e dos roteiros de leitura.

Pode-se pensar que a apresentação visual do LDA e das imagens ter sido bastante considerada na escolha da maioria dos professores de Arte por conta de a maior parte das formações dos docentes ser na área das Artes Visuais e Plásticas. Valarini (2016) assinala que o projeto gráfico dos LDA não é um elemento secundário, e, de forma alguma, menos importante do que as propostas de conteúdos, principalmente em se tratando de Arte. A autora enfatiza que é possível para as editoras optarem por diagramações atrativas, sem perder de vista o apelo ao consumo, mas, que deve haver um cuidado para que a aparência não se sobressaia à validade das informações contidas nos livros. Por isso, a atenção às informações sobre as imagens de arte (localização, tamanho, técnica, autoria, data, dentre outras) e à qualidade de suas reproduções nos LDA deve ser redobrada.

Nessa perspectiva, Zambon e Terrazzan (2013) apresentam estudos na área de educação em Ciências onde os professores relataram a diagramação como critério de escolha dos LD de Ciências. A forma como são apresentados textos verbais e não verbais nos livros didáticos parece ser relevante para as diferentes áreas do saber.

Contudo, o Guia de Livros Didáticos não se mostrou como instrumento relevante para a escolha, uma vez que os professores afirmaram que foram os livros impressos que possibilitaram a avaliação para escolha e que muitos docentes, inclusive, desconheciam esse documento. Observa-se, com isso, que, mesmo com a consolidação do PNLD e o

investimento na produção do Guia de Livros Didáticos, que cada vez mais se mostra preocupada com uma apresentação visual mais atraente e objetiva, os professores não recorrem a esse instrumento de análise de obras didáticas.

Como o LDA é recente no âmbito do PNLD, talvez se justifique o desconhecimento da maioria dos professores entrevistados. Entretanto, estudos sobre a temática do LD nas áreas de História (SILVA, 2012a), Língua Portuguesa (CAVALCANTI; SILVA, 2016) e Ciências (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013) colocam que o Guia não é relevante para a escolha dos livros didáticos, mesmo em disciplinas que pertencem ao PNLD há anos. Cavalcanti e Silva (2016) apontam como impedimentos de uso do Guia para a escolha dos livros didáticos como a possibilidade desse documento não chegar de forma impressa às escolas em tempo hábil, seja porque, quando chega, fica guardado e não é entregue aos professores ou, ainda, porque os professores desconhecem o fato de que esse material pode ser consultado na *Internet* e, por último, preferem mesmo não o utilizar, pois recebem exemplares de LD impressos, e isso, na perspectiva dos professores, basta, deixando de ampliar a visão das obras didáticas ao contrapor os aspectos observados nos livros com os elementos apontados na resenha crítica do Guia. Logo, acredita-se que o processo de escolha dos livros didáticos poderia ser melhor qualificado se os professores utilizassem o Guia, assim seria possível ampliar a percepção dos docentes sobre as obras didáticas por meio das análises críticas apresentadas no Guia de Livros Didáticos.

5.2.4 Os usos do LDA e de Outros Materiais Didáticos

Para além das escolhas do LDA, é válido observar esse artefato cultural na perspectiva pedagógica dos seus usos. Teuber (2012) atenta para os poucos estudos no Brasil que se dedicam à análise do uso do livro didático nas salas de aula, tomando por referência o professor ou o aluno, ou mesmo ambos. A autora cita Garcia e Pivovar (2008) que revelam um reduzido número de investigações cujo objetivo é compreender a utilização dos livros pelos professores em suas aulas e verificar a interferência do livro didático na elaboração dos planejamentos docentes. Outro ponto mencionado pela autora é no campo específico do ensino da Arte. Teuber (2012) afirma que as pesquisas educacionais sobre as funções que os materiais didáticos desempenham no processo de ensino e aprendizagem e a compreensão das práticas de uso destes materiais no cotidiano escolar são também raras e de pouca profundidade.

Outros estudos sobre o livro didático na prática docente apontam que alguns docentes da educação básica o utilizam como instrumento de conhecimento e de métodos para o ensino, configurando-se em uma ferramenta de apoio para o exercício pedagógico. Por outro lado, as pesquisas também indicam o uso não apenas como ferramenta, mas como direcionamento do ensino, no qual os professores destinam ao LD outras finalidades, como um instrumento que define o modo de agir da prática docente, o currículo, as abordagens metodológicas e os quadros conceituais (LOCH; ROMANOWSKI, 2013).

Em vista do exposto, procura-se observar a categoria que versa sobre (4) **os usos do LDA e de outros materiais didáticos**, na perspectiva docente. Os dez professores entrevistados relatam que, mais frequentemente, a (4.1) *utilização do LDA* se dá como suporte para o planejamento. Alguns professores como Diane, Candido, Tarsila, Trisha e Lorna optaram por adaptar partes de seus planejamentos para inserir o LDA no uso com os alunos, como se ilustra na fala de Diane:

Utilizo para tudo. Uso para planejar, para pesquisa própria de planejamento de aula, para atividades, conteúdo, utilizo com os alunos, sempre utilizo com eles para dar sequência do conteúdo, para visualizar uma obra de arte que tem ali, até para eles levarem para casa para fazer trabalhos. Eles levam, depois eles retornam com o livro. Eu utilizo bastante o livro aqui na escola.

Para o professor Candido, o LDA contribui com o conteúdo teórico da Arte, pois o docente percebe que os estudantes costumam expressar a ideia de que arte é só a prática, cita inclusive, que a percepção maior dos alunos é que a aula de Arte se restringe apenas ao desenho e à pintura, o que o instiga a contextualizar suas aulas, mostrando as relações que as linguagens artísticas estabelecem entre elas, com a história e com as culturas da humanidade. Essa preocupação também aparece na fala de Diane: “[...] O que eu acho interessante é fazer a inserção do livro através do conteúdo, porque eles (os estudantes) precisam ler sobre artes, eles precisam entender que não é só um desenho, não é só pintar”. Candido comenta que quando utiliza o LDA ele propõe leituras coletivas, interferindo com explicações e expondo, quando necessário, vídeos e *slides* sobre o assunto tratado, para ampliar repertórios e discussões. Além disso, o professor relata apropriar-se de algumas propostas práticas do LDA quando as reconhece como potentes para a aprendizagem em Arte. Mas sempre procura, com maior frequência, criar propostas práticas partindo dos conteúdos trabalhados em consonância ao seu repertório. Às vezes, as ideias se constroem a partir do LDA, que o professor percebe como material válido para a ampliação de seu próprio repertório.

A professora Tarsila comenta que o uso que faz do LDA é no sentido de promover significados da Arte para os estudantes. Enfatiza que “tem que transformar a aula em uma coisa dinâmica. Não pode ser só a leitura do livro didático. [...] Ele é um instrumento, um recurso para melhorar minha aula, para melhorar a visão deles [dos alunos] também”. O uso relatado pela docente se dá partir da seleção de temas e conteúdos como ponto de partida ou de chegada para projetos que envolvam os alunos, seus familiares e a comunidade escolar. A docente cita um projeto que partiu de um tema do LDA que tratava da relação da arte com o artesanato. Com isso, o projeto culminou em uma exposição de artesanato familiar que envolveu grande parte da comunidade escolar. A professora afirma que a inspiração para esse projeto partiu do livro, pois foi lá que a docente encontrou a apresentação de uma artesã de Recife, o que permitiu, na visão da professora Tarsila, o protagonismo dos estudantes e de seus familiares no espaço escolar.

As professoras Trisha e Lorna relatam trabalhar com o LDA de maneira muito próxima. Encontra-se essa proximidade nos depoimentos das professoras ao observar que se apropriam do livro para adaptar o planejamento de cada ano escolar. Lorna comenta que, como sua formação é em Artes Visuais, sente dificuldade em abordar os conteúdos das outras áreas artísticas da forma como são apresentados no livro. Por isso, quando estabelece uma aproximação dos conteúdos de Artes Visuais com os de Música, por exemplo, ela toma o LDA como disparador de um projeto que ela elabora de forma a facilitar para os estudantes a relação estabelecida, pois comenta que, muitas vezes, no LDA a conexão entre as linguagens não se mostra tão evidente para o aluno. Já para a professora Trisha, sua formação em Dança a aproxima da Música, o que, em sua percepção, facilita estabelecer diálogo com essa área e utilizar os conteúdos apresentados pelo LDA.

A professora Rosana assegura que já esperava a contemplação da Arte no âmbito do PNLD, mas observou que os conteúdos do livro adquirido pela escola onde atuava não contemplavam o planejamento de suas aulas, o que acarretou a pouca utilização do LDA, seja como suporte pedagógico, seja em uso com os estudantes. Da mesma forma, a professora Maria afirma que utiliza muito pouco o LDA com os alunos, pois percebeu que o livro que havia sido escolhido antes de assumir os anos finais do ensino fundamental não se encaixou no seu planejamento. Por conta disso, a professora acredita que, se houvesse condições de destino de verbas públicas para os professores produzirem seus próprios materiais didáticos, esses recursos teriam melhor aproveitamento, pois, argumenta que o LDA contempla as quatro áreas artísticas e possui muitos assuntos e conteúdos, o que é inviável de ser trabalhado

em apenas dois períodos semanais. E acrescenta que o LDA é um ótimo suporte de planejamento para o professor, mas que os alunos não precisariam receber um livro didático de Arte. Já a professora Lygia comenta não fazer uso do LDA com as turmas por conta na insuficiência de exemplares para cada aluno.

Sobre a elaboração de materiais educativos, Bonini e Yano (2018) acreditam na validade de o professor preparar seu próprio material, pois os autores pensam que assim ocorre uma elaboração didática crítica e de respeito ao estudante como interlocutor para um processo de ensino e aprendizagem significativos. Compreendendo a demanda do professor para a elaboração e construção de materiais educativos, os pesquisadores ponderam a necessidade de destinação dos recursos públicos para esse fim.

Teuber (2012), sobre o ensino de Arte, considera que melhor seria se o livro didático de Arte fosse criado na própria sala de aula, ressignificado e construído mediante pesquisas curiosas e instigantes, primando pela reflexão, e concebido numa perspectiva interdisciplinar. Acredita a autora, que o LDA concebido dessa maneira respeitaria a especificidade de cada contexto de aprendizagem. A forma como a construção desse material se daria não fica explícita no pensamento de Teuber, mas há uma preocupação em cunhar um material que seja de fato objeto de estudos e pesquisas dos educadores e estudantes.

Enquanto isso não é realidade no Brasil, as professoras Mendieta e Frida explicam que utilizam o LDA mais frequentemente como suporte de planejamento do que em uso em sala de aula com os alunos, pois ainda estão se familiarizando com esse material, e testando como inseri-lo nas aulas de Arte. É válido ressaltar a fala de Mendieta acerca dos investimentos públicos para a produção, seleção, aquisição e distribuição do LDA:

[...] ele fica como material de apoio ainda, mas eu tenho usado, até porque eu acho que é um valor muito grande investido nisso para a gente não utilizar. É quase como se a gente não valorizasse aquilo que estava sendo feito, então de alguma maneira, em algum momento, a gente tem que tentar se cobrar para utilizar porque é um recurso vindo de impostos, é o nosso dinheiro circulando, é o dinheiro do aluno. Então nós temos um dever, eu acho que já entra como um dever, de em algum momento utilizar esse livro didático. Duas ou três vezes por trimestre, a gente fazer alguma atividade que esteja ligada ao livro didático. No ensino médio ainda tenho muita dificuldade, mas no fundamental eu já consegui me organizar. [...] Eles (os alunos) gostam do livro didático, mas não sabem, às vezes, como usar, então o professor tem que realmente pegar o livro, não é só deixar com eles. É fazer a leitura junto, é olhar as imagens junto, é usar o recurso da maneira correta. Se você simplesmente disser: “Vocês vão fazer esse questionário que tem aí.”, não! Tem que fazer a leitura junto. Porque senão eles não conseguem fazer a compreensão total daquilo.

A professora Frida diz usar em alguns momentos com os alunos: “[...] eu uso só para acompanharem a leitura, se tiver que fazer uma releitura, aproveitar uma imagem, fazer um resumo. [...] Eu uso mais quando envolve Música”. Nesse depoimento observa-se que o LDA é mais utilizado quando a docente opta por explorar um conteúdo diferente de sua área de formação. Assim, o livro serve de suporte para leitura de imagens e de textos verbais, bem como fonte confiável de estudo para uma área distinta da formação da professora em questão.

Para diversificar as aulas de Arte, observa-se que na subcategoria (4.2) *utilização de outros recursos e materiais* os professores são unânimes em ressaltar que o LDA não é a única tecnologia utilizada para a preparação das aulas e em sala com os estudantes. Silva (2009) aponta que o uso do LD como um recurso didático é também auxiliado pela adoção de um conjunto de artefatos comunicacionais como jornais, revistas, quadrinhos, rótulos, quadros e tabelas, placas, cartazes e peças publicitárias, dentre inúmeros outros. Esse conjunto de artefatos comunicacionais caracteriza outra maneira de ver e conceber o LD, ampliando sua influência na educação, que hoje se abre para as novas linguagens e tecnologias digitais.

Nas falas dos docentes entrevistados observa-se o uso de diversos artefatos que auxiliam no desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem no processo pedagógico. A maioria dos docentes revela usar outros materiais e diversas linguagens, inclusive com maior frequência do que o LDA, até mesmo os professores que mencionaram fazer uso do LDA como suporte de planejamento e em sala de aula com os alunos. Pode-se citar a recorrência nas falas dos professores os recursos e artefatos comunicacionais: vídeos, fotografias, imagens impressas e projetadas, músicas, textos jornalísticos, revistas, livros com biografia e obras de artistas, *smartphones* e materiais educativos de museus. Ainda, os professores evidenciaram a importância em realizar as aulas de Arte em espaços expositivos da cidade. Além disso, a professora Mendieta comentou que produz jogos educativos que versam sobre temas de determinadas aulas para despertar a curiosidade dos estudantes sobre os assuntos tratados, além de oportunizar a interação entre os alunos.

Metade dos professores comenta sobre a limitação de usos de outras tecnologias digitais como os computadores das salas de informática e o uso de *smartphones* que, para utilizar algumas funções, necessitam de acesso à *Internet*. Frida, Diane, Lygia, Rosana e Tarsila explicitam a instabilidade da *Internet* oferecida em suas escolas. Tarsila, no entanto, afirma que teve um período de transição para aquisição de um novo acesso à rede de *Internet* que vem melhorando a estabilidade do sinal e permitindo um pouco mais de uso no ambiente escolar. As demais professoras acabam por utilizar outros recursos que não necessitem de

acesso à *Internet* por conta da grande instabilidade de sinal que possuem em suas escolas. Diane justifica que tem utilizado com maior frequência o LDA do que de tecnologias digitais, principalmente que envolvam o acesso à *Internet* por conta de na sua escola ter rede de acesso à *Internet* muito instável e não comportar o uso dos alunos em sala de aula. Outro fator determinante ao distanciamento das tecnologias digitais no ambiente escolar de Diane se dá pelo fato de a sala de informática ter computadores que não funcionam, impedindo propostas que envolvam buscas e pesquisas na própria escola.

Esse argumento de Diane pode ser mais um indicativo do porque o LDA persistir nas escolas, uma vez que, pelo menos, metade das escolas dos professores entrevistados mostra-se incapaz de promover o processo de ensino e aprendizagem, ampliando suas possibilidades por meio de suportes digitais e recursos que permitam o acesso à informação e à comunicação via *Internet*. Os demais professores não manifestaram aspectos relativos ao exposto, não sendo possível verificar a eficiência ou deficiência dos alunos em se comunicar e acessar informações por meio da *Internet*.

Dentre os materiais e recursos mencionados pelos professores, chama atenção o uso dos materiais educativos de museus, evidenciados na fala da professora Lorna, por se tratar de materiais didáticos que a docente melhor conhece e se apropria para uso, muito antes da chegada do LDA nas escolas públicas do município. Esses materiais são produzidos e disponibilizados em quantidades significativas em instituições privadas e públicas como museus, centros culturais e bienais, de acordo com Teuber (2012). A autora reconhece que, desde a última década do século XX, cresceu significativamente no Brasil o interesse de várias instituições pelo campo da Arte, com patrocínio de grupos financeiros privados, como o Santander Cultural, em Porto Alegre, e o Itaú Cultural, em São Paulo. Destaca-se também a criação de um Centro de Arte Contemporânea, o Instituto Inhotim, em Brumadinho, fruto do investimento de empresários e colecionadores. Por conta disso, os recursos investidos se estendem ao caráter educativo dessas instituições que se comprometem com o desenvolvimento cultural, visando ao estabelecimento de diálogo entre os diversos contextos das produções artísticas e o público visitante, do qual faz parte o público escolar. Os materiais educativos disponibilizados pelos centros artísticos são valorizados na fala de Lorna pela qualidade da resolução das imagens impressas e também pelas propostas práticas que, na perspectiva da professora, favorece a elaboração de projetos de Arte.

Loch e Romanowski (2013) consideram que a experiência no uso do livro didático só se consolida em conhecimento quando de fato ocorre a análise e reflexão por parte do

professor. A simples reprodução do uso não assegura a construção de conhecimento. O docente que não teve em seu curso de graduação conteúdos relativos às escolhas e usos do livro didático e não busca ou não tem acesso a essa temática em outros espaços de formação, pode acabar usando o livro de maneira mecânica, transformando-o em um roteiro de trabalho que deve ser seguido página a página, e o professor assumindo o papel de leitor de textos e comandos de propostas.

Contudo, como a presença dos LDA no ensino público brasileiro é recente e os professores entrevistados demonstraram em suas falas um uso não central do livro didático nas aulas de Arte, acredita-se que, apesar da teoria, o caráter prático da disciplina amplie as possibilidades de usos de materiais artísticos e recursos didáticos que acabam por ocupar a maior parte da aula de Arte, descentralizando o uso do LDA.

Nesse sentido, é importante analisar a subcategoria (4.3) *permanência do LDA*. Nela observa-se que oito professores optaram por manter os livros na escola, sendo que um dos oito professores possui apenas uma turma onde os alunos puderam manter o LDA sob sua posse. Esse é o caso do professor Candido. Este docente relata que os livros que chegaram foram em número insuficiente para a maioria das turmas, por conta disso, optou-se por manter os livros na escola para proporcionar o uso desse material de modo coletivo. Apenas para uma turma do 6º ano chegaram livros em número suficiente, por esta razão, o LDA permaneceu em posse dos estudantes.

A justificativa mais recorrente dos professores por optar pela permanência dos livros no ambiente escolar se dá por conta da maioria dos alunos acabar não levando o LDA às aulas quando este é solicitado, o que dificulta a execução do planejamento docente. Neste fato somam-se falas de cinco professores. Dois professores afirmam que o motivo de manter os LDA na escola é devido a insuficiência de livros em relação ao número de alunos ativos matriculados. E há um caso em que a justificativa ocorre pela pouca utilidade do LDA em sala de aula, e por conta disso, a professora Maria optou por manter o livro na escola, pois, na sua percepção, os alunos já carregam os livros das demais disciplinas que os utilizam com maior frequência, como observa-se em sua fala.

Não tem porque eles ficarem carregando, a gente não usa sempre. Agora, por exemplo, se eles estiverem trabalhando e precisarem levar o livro, ou se eles quiserem levar para conferir alguma coisa que eu trabalhei para estudarem para uma prova, que nós temos a prova trimestral, aí sim. Podem levar sim.

Por um lado, a fala de Maria vai ao encontro do pensamento das professoras Diane e Frida que comentam que os livros permanecem na escola, o que possibilita que elas recorram, inclusive, aos LDA de outros anos para trabalhar algum assunto que está presente em um livro que não corresponda ao ano escolar de determinada turma. As docentes justificam que os artistas apresentados nos livros podem ser trabalhados em todos os segmentos da educação básica. O que muda é a maneira de abordar os conteúdos e as temáticas em grau de complexidade e profundidade de acordo com cada turma.

Machado (1996) defende a ideia de que os livros devam ser mantidos nas escolas devido ao problema de falta de devoluções ao final de cada ano letivo para as obras reutilizáveis. Segundo o autor, deveria existir, em cada sala de aula, prateleiras com os livros a serem utilizados pelos alunos, em quantidade suficiente para cada um. Além disso, seria necessária a construção de um acervo de livros didáticos nas bibliotecas das escolas, disponíveis para a retirada em caso de necessidade de uso domiciliar. Dessa forma, haveria livros em número suficiente para atender à demanda escolar. A partir disso, o trabalho seria o de manutenção, de atualização, ou de substituição total de uma ou outra área, quando necessário. Não obstante, o autor reconhece os obstáculos para a defesa dessa ideia que esbarram nas condições de trabalho precárias dos professores e do aparente interesse das editoras que demonstram dependência acentuada em relação aos órgãos governamentais que compram os livros a serem distribuídos. Em contrapartida dessa defesa, observa-se que apenas duas professoras destinaram os LDA para posse integral dos alunos, que é o caso de Tarsila e Mendieta.

Para a professora Tarsila, o fato de manter os livros sob a posse dos estudantes ocorre por falta de espaço físico da escola, o que levou os professores e gestores a realizarem um trabalho de conscientização em relação à devolução dos livros reutilizáveis ao final de cada ano, pois no início do processo havia o registro de inúmeras abstenções de materiais. Mas ao entregarem um termo de recebimento do material para cada aluno e coletar a assinatura no ato da entrega, esse número reduziu consideravelmente. Tarsila comenta que o número de alunos que deixam de levar o LDA à aula, quando solicitado, é entre um ou dois alunos por turma. Para ela não é um número expressivo, pois não afeta o desenvolvimento da aula.

A professora Mendieta tece um comentário justificando a necessidade de entregar os livros para posse dos alunos:

[...] o livro didático tem que permanecer com o aluno, inclusive, ele não tem que retornar para a escola depois desse período de três anos, porque isso é um material

que vai ficar na casa dele. Em algum momento, alguém pode ler, ou o aluno, ou um pai. É um livro que vai trazer algum conhecimento, às vezes, para uma comunidade. Eu dou aula ali na *vila X* e eles não têm livros em casa, então não importa se é o irmãozinho pequeno que vai usar para recorte e colagem ou se vai ser o pai que vai parar e ficar lendo domingo à tarde. O livro didático pertence à comunidade, não à escola. Então, ele tem que permanecer com o aluno.

A fala de Mendieta revela o domínio cultural que um livro didático representa para o contexto das políticas educacionais públicas. Na sua fala está a percepção de que, mesmo posteriormente ao período de utilização do LD, esse material possa ser revisitado e reutilizado para outros fins por distintos agentes da sociedade, para além da leitura do estudante. Mesmo os professores entrevistados que optaram pela permanência do LDA na escola comentaram que quando é preciso que o aluno realize uma tarefa domiciliar, pesquisa ou estudo, se permite que os livros sejam levados para casa.

Di Giorgi et al. (2014) afirmam que o livro didático representa, em vários casos, a única possibilidade de leitura tanto na escola quanto no ambiente familiar do estudante. Essa afirmação aponta para os benefícios de o aluno permanecer com o livro didático, uma vez que o acesso a livros está intimamente ligado ao poder econômico. Mesmo que os autores considerem que o capital cultural²⁷ dependa significativamente de inúmeros fatores como o próprio contexto cultural familiar, eles avaliam como benéfica a posse dos livros didáticos utilizados em sua formação para os alunos de camadas sociais menos favorecidas.

Assim, Di Giorgi et al. (2014), ao contrário de Machado (1996), defendem que os livros didáticos devam ser consumíveis, apoiado na perspectiva de que estes possam contribuir na constituição de um capital cultural, e uma mudança no PNLD traria a possibilidade de o aluno permanecer com os livros em casa, tanto para uso próprio como para uso dos familiares, bem como um material de pesquisa e de estudo. É na dimensão microsocial que se situa a argumentação dos autores que almejam que o aluno possa dispor de material próprio para uso pedagógico do livro didático em sala de aula durante o ano letivo, que possam registrar informações complementares e realizar atividades no próprio livro, e, posteriormente, levá-lo para sua casa.

Em vista do exposto, observa-se o caráter de maior importância dado por parte dos professores ao componente curricular Arte com a chegada dos livros didáticos. Porém, o envolvimento dos alunos com a disciplina não foi alterado, na percepção dos docentes. Por

²⁷ Os autores apontam que, “na perspectiva de Bourdieu, o capital cultural constitui (na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (Di Giorgi et al., 2014, p. 1048).

conta disso, é válido indagar se esse fato ocorre por conta do pouco acesso que é dado aos alunos para o uso e posse do LDA ou se é por conta da recente chegada do livro às escolas públicas, ou, ainda, se é soma dos dois fatores e de outras variáveis que esse estudo não contempla.

Na subcategoria (4.4) *classificação em relação à relevância e ao uso do LDA* na escola pública, oportunizou-se aos professores entrevistados atribuírem um valor de zero a dez em relação à relevância e ao uso do LDA (Quadro 6), respectivamente, onde zero representa nenhuma relevância ou nenhum uso do LDA e dez concebe muita relevância ou muito uso do livro didático de Arte. Desse modo, os valores, dentro dessa escala, foram classificados da seguinte maneira: a) relevância do LDA – zero: nada relevante, de um a cinco: pouco relevante, e números de seis a dez: muito relevante; e b) uso do LDA – zero: nenhum uso, de um a cinco: pouco uso, e números de seis a dez: muito uso.

Quadro 6 – Atribuição de valores na percepção docente em relação à relevância e uso do LDA na escola pública.

Relevância		Uso	
Professores	Valores Atribuídos	Professores	Valores Atribuídos
Candido	10	Candido	7
Diane	9	Diane	8
Frida	8	Frida	5
Lorna	8	Lorna	8
Lygia	8	Lygia	0
Maria	5	Maria	4,5
Mendieta	3	Mendieta	5
Rosana	7,5	Rosana	3
Tarsila	9	Tarsila	8
Trisha	9	Trisha	7

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Observa-se que a maioria dos professores reconhece a relevância do livro para o planejamento docente e para o estudo dos alunos que, com a chegada do LDA na escola pública, passam a ter acesso aos conteúdos e aos temas de Arte organizados e validados por profissionais da área. Apenas uma professora considerou que o livro é pouco relevante, sendo o caso da professora Mendieta que comenta a sua atribuição do valor de número três para a relevância do LDA, justificando que não aproveita nem metade dos conteúdos expostos no LDA. Com isso, compara-se ao aproveitamento dos conteúdos feito pela professora de História de sua escola, que consegue encontrar a maior parte dos conteúdos que planeja no LD de História, e isso é inviável para os professores de Arte, na concepção de Mendieta, pois

o LDA contém os conteúdos de, pelo menos, quatro áreas artísticas, e sua formação é em Artes Visuais.

Nos valores atribuídos pela professora Rosana, entende-se que a docente, apesar de considerar o LDA relevante para o uso escolar, acaba fazendo pouco uso com os alunos. Rosana comenta que entende o LDA como suporte teórico para o aluno, e acredita que o acesso ao conteúdo, na forma como aparece registrado no livro, facilita a compreensão dos alunos, pois, de acordo com a professora, o visual marca mais. Até mesmo em relação às imagens de obra de arte, a concepção de Rosana segue a mesma linha:

Eu levo obras [reproduções de arte], [...]. Mas se ele [o aluno] tem no livro [a reprodução da obra de arte], ele consegue ver mais vezes. Isso vai *instigar ele* a buscar, de repente, até pesquisar, querer saber mais sobre aquele contexto da história. Eu acredito que o livro tem esse poder de despertar, de fazer com que a gente queira mais. Claro, também depende de como você estimula o uso.

A professora Rosana entende que o uso do LDA pelos alunos possa ser aprimorado mediante estímulo e orientação docente. No entanto, reconhece que faz pouco uso desse instrumento com os alunos, tendo em vista o seu planejamento que diverge dos conteúdos apresentados nos LDA e por sua formação em Educação Artística que, apesar de contemplar um pouco de cada linguagem, foi muito rasa mediante o atual contexto dos LDA e, portanto, não faria uso de todos os conteúdos neles contidos com a mesma propriedade que possui para tratar as Artes Visuais, pois continuou sua formação nas Artes Plásticas.

Outros dados que se destacam são os valores atribuídos pela professora Lygia. Apesar de pensar o LDA como um referencial teórico muito relevante, reconhece não fazer uso dele com os alunos. A docente coloca que o LDA é muito relevante por ser uma fonte confiável de referências de conteúdos de Arte, mas que ainda busca outras informações e referências na *Internet* e em apostilas, pois percebe o LDA como fonte de teoria e o que busca são possibilidades de práticas para proporcionar aos alunos, e, nesse ponto, o LDA não supre a sua necessidade, por isso a atribuição de valor zero para o uso do livro.

Teuber (2012) adverte que o livro didático deveria servir de apoio pedagógico aos processos de ensino e aprendizagem, atendendo às necessidades tanto dos professores quanto dos alunos, mas observa que esse instrumento vem se sobrepondo ao trabalho docente, ocultando o protagonismo do professor. Observa-se que a professora Lygia afirma não fazer uso do LDA, o que a faz pesquisar sobre diferentes propostas, principalmente práticas, para oportunizar aos alunos distintas vivências. Nessa direção, pergunta-se, se os LDA

disponibilizados pelo PNLD apresentassem um maior número de práticas, a professora Lygia e as outras professoras entrevistadas, que mencionaram a grande quantidade de teoria nos LDA, os seguiriam à risca, deixando de lado as particularidades de cada turma, contexto? Ou fariam um uso crítico, selecionando práticas potentes para cada situação de aprendizagem? Ou, ainda, fariam pouco uso dos LDA com os alunos uma vez que o livro ainda contemplaria as quatro linguagens artísticas? Essas questões ainda permanecem sem respostas, por essa pesquisa não ter almejado contemplá-las.

5.2.5 Avaliação do LDA na Perspectiva Docente

Durante as entrevistas, os professores opinaram sobre suas percepções acerca da aplicabilidade do livro para uso próprio e com os alunos, pontuando lacunas e potencialidades. Como potencialidades do LDA os professores colocam as sugestões de *sites*, as reproduções de imagens coloridas e os roteiros de leitura de imagens. A professora Tarsila avalia que a questão da leitura e oralidade foi potencializada com o LDA; a professora Mendieta percebe que o LDA revestiu o caráter da disciplina com maior seriedade, pois os alunos, no início, questionavam: “E tem livro de *Artes*?”, e Mendieta respondia: “Tem. Lembra que a *prô* disse que tinha um contexto histórico que eu tive que estudar? *Tá* aí.” (grifo nosso). Esses e outros excertos são analisados na categoria (5) **avaliação do LDA na perspectiva docente**. Nos apontamentos colocados pelos professores ficam evidentes as concepções de ensino de Arte que orientam as ações dos docentes entrevistados e as críticas ao caráter de polivalência do componente curricular em questão que o LDA confere.

O primeiro apontamento aqui discutido abrange instâncias maiores do que o livro didático de Arte, pois gira em torno dos possíveis direcionamentos do ensino de Arte na contemporaneidade. As professoras Mendieta, Maria, Lygia, Frida e Rosana criticam que não há um planejamento comum para a Arte a exemplo do que ocorre para os demais componentes, como História, Português, Matemática e Ciências em documentos oficiais que regem a educação brasileira, que se dá por conteúdos como pré-requisitos para o estabelecimento de novos saberes e de diferentes graus de complexidade. As professoras citam a BNCC como elemento norteador da prática docente, mas que nesse documento a Arte é apresentada de forma superficial, o que recai em um problema sobre “o quê” ensinar, exatamente, em cada ano escolar. Nesse ponto, em particular, Maria enfatiza que cada professor atua partindo de sua área de formação e ensina, com maior propriedade, aquilo do

qual possui interesse pessoal, dentro do que propõe a BNCC para cada ciclo escolar. Isso se constitui um problema na perspectiva dos dez professores entrevistados, uma vez que há alunos que trocam de escolas e acabam não encontrando uma sequência de conteúdos de Arte. Outro problema é que nas escolas públicas do município não contratam professores com titulação em cada área artística para complementar com outras linguagens a formação em Arte dos alunos.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir a subcategoria (5.1) *concepções do ensino de Arte*. Observa-se a conexão das críticas tecidas pelos professores em relação à progressão de conteúdos de Arte e as concepções de ensino que orientam suas práticas, destacando-se a fala de Maria:

Eu vejo o livro assim, ele não tem essa sequência, porque quando eu pensei em fazer o planejamento da história da arte, no sexto ano eu vou trabalhar as pinturas rupestres, [...] para quando chegar aqui no nono ano trabalhar o modernismo [...]. Mas o livro não faz isso. O livro alterna em tudo. Não sei se o livro está certo e eu estou errada por querer uma sequência. Eu não saberia te dizer exatamente o que eu penso.

Na concepção da professora Maria, se o LDA apresentasse uma linearidade da história da arte, ele poderia ser um balizador dos conteúdos a serem ensinados especificamente em cada ano escolar. Em consonância do exposto, a fala de Lorna faz referência ao LDA tomando-o como o currículo do componente Arte: “Então, eu achei muito bom [o LDA], porque eu acho que reforça um pouco o que a gente fala em sala de aula, estabelece uma linha pedagógica a ser seguida, não fica só a gente elaborando ali que para as crianças parece meio solto, né?”. Sacristán (2013) coloca que o currículo e sua implementação têm condicionado as práticas educativas. No depoimento de Lorna, é possível observar uma visão processual do currículo, que, de acordo com Sacristán (2013), leva a distinguir o currículo oficial, que está para o projeto educacional ou o texto do currículo explicitamente apresentado, e o currículo na prática, que se trata do que de fato é realizado na escola. Ao comentar “[...] porque eu acho que reforça um pouco o que a gente fala em sala de aula [...]”, Lorna trata do currículo na prática, e ao abordar que o LDA “estabelece uma linha pedagógica a ser seguida”, observa-o como o currículo oficial, tratado por Sacristán (2013).

Mesmo assim, sabe-se que a formação específica de cada professor (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) é o que direciona a área artística que será desenvolvida com maior profundidade dentro do componente curricular Arte. Nesse aspecto, é importante destacar a manifestação de Maria, que demonstra dúvida quanto à concepção de ensino que segue: “Não

sei se o livro está certo e eu estou errada por querer uma sequência [...]”. Ao questionar sua própria perspectiva diante do LDA, percebe-se que há um choque entre a concepção de ensino da Arte que foi estabelecida na formação inicial de alguns dos professores entrevistados com a abordagem expressa nos LDA aprovados pelo PNLD. Diante o exposto, observa-se que o conteúdo que estabeleceria a almejada sequência de conteúdos apresentada pelos professores entrevistados seria a história da arte. Outros conteúdos da Arte, como os conteúdos procedimentais desenho, pintura, fotografia, gravura, dentre outros, não foram mencionados como temas que necessitem de uma abordagem mais sistemática ou de pré-requisitos para serem ensinados.

Acredita-se que nenhum dos professores tenha mencionado necessidades de trabalhar um conteúdo procedimental antes de outro, como, por exemplo, aprofundar os conhecimentos em desenho para depois introduzir a gravura, já que para a execução dessa linguagem o desenho seja precursor, por haver a concepção de que no ensino de Arte na educação básica não se intenciona formar artistas, mas se almeja oportunizar vivências e expressões com as diversas linguagens da arte, como defende a professora Trisha: “Quando a gente [se referindo aos professores de Dança] entra em sala de aula, a gente não vai trabalhar técnicas, assim como nas Artes Visuais não vai dentro de sala de aula trabalhar técnicas de desenho, na Dança a gente também não trabalha técnicas”.

Em relação à concepção de ensino de Arte que é exteriorizada por Maria, revela-se que metade dos professores entrevistados evidenciou como lacuna nos LDA a ausência da linearidade da história da arte, justificando que os alunos compreendem com melhor clareza os processos artísticos ao abordar linearmente as manifestações artísticas. A professora Mendieta, além dessa preocupação, ressalta que realiza o seu planejamento alinhado ao da professora de História. Com isso, Mendieta acredita que ambas estabelecem diálogo entre os dois componentes curriculares. Já Tarsila, consegue elaborar projetos com a professora de Português de sua escola, promovendo maior aproximação da Arte com a Língua Portuguesa. E Rosana estabelece parcerias com a professora de Educação Física, pois encontra diálogo com esse componente curricular por meio da Dança, que não é base de sua formação.

Esse fato ressalta que a concepção de ensino de Arte que fundamenta a ação pedagógica da metade dos professores entrevistados é a abordagem linear da história da arte. Os professores defendem essa ideia com a justificativa de que, para os alunos, essa é a melhor forma de compreensão dos processos artísticos. Em direção oposta, nas duas coleções aprovadas no PNLD 2017 são apresentadas as manifestações artísticas de maneira não linear e

com aproximações entre períodos históricos e espaços geográficos distintos. Observa-se que no manual do professor do ensino médio, no livro didático *Por Toda Parte*, selecionado, adquirido e distribuído pelo PNLD 2015, apresenta-se a abordagem pedagógica que orienta os temas e conteúdos desse livro, e que também segue nessa configuração nos livros do ensino fundamental do PNLD 2017:

A abordagem desse material considera que o conhecimento não é construído de forma linear e cronológica, mas sim acontece nas relações entre os temas, artistas e obras. Por esse motivo, a história da arte também não é apresentada de forma unilateral, cronológica e vertical. Os temas são construídos em suas relações com contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, promovendo um aprendizado em interação, que não acontece de cima para baixo, mas de forma relacional e paralela (BOZZANO; FREANDA; GUSMÃO, 2013, p. 424).

Em texto publicado em 1989, Ana Mae Barbosa já se posicionava em relação ao ensino não linear da história da arte, justificando que na concepção dos arte-educadores a história da arte não é linear. Ao invés de se preocupar em evidenciar apenas as transformações das formas artísticas através dos tempos, podendo-se, com isso, incorrer no erro de tratar essas mudanças como “evoluções” das expressões artísticas, a autora pretende mostrar que a arte não está isolada do cotidiano dos sujeitos, de sua história pessoal, mas que busca-se contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas conjunturas (BARBOSA, 1989).

Como singularidade, o professor Candido aponta como potencialidade do LDA *Por Toda Parte* justamente a aproximação da arte contemporânea com a arte clássica, moderna, pré-histórica, colocando em destaque as novas linguagens artísticas e suas materialidades. O professor demonstra sua compreensão de que o ensino de Arte busca tornar visível aos alunos a proximidade da arte com o dia-a-dia, despontando às manifestações artísticas do passado e do tempo atual. Candido acredita que o ensino de Arte, nessa concepção, possibilita aos alunos estabelecer significados da arte em suas produções, leituras, críticas e reflexões. Pode-se levantar a hipótese interpretativa de que a formação recente do professor Candido teria relação com a concepção não linear do ensino da história da arte. No entanto, observa-se que a professora Rosana, formada em Educação Artística, não evidenciou preocupação com a necessidade do ensino linear da história da arte em suas falas, e que professoras, que cursaram a graduação no mesmo período que Candido, como Diane, Lorna e Mendieta, expressam a importância de trabalhar a história da arte linearmente.

Ainda, a docente Rosana comenta o que percebe como positivo no LDA justamente a possibilidade que ele oferece de ampliar o conteúdo ali exposto para o contexto da sua turma.

Como positivo, de certa forma, ele me ofereceu coisas que eu pudesse aproveitar, utilizar ou adaptar. Porque a Arte, assim, eu acho, sempre estamos fazendo um jogo. Diferente da Matemática em que dois mais dois é igual a quatro, na Arte não é assim. Por exemplo, ele traz o conteúdo paisagem. Dentro daí eu já entrei em Impressionismo. Eles [os alunos] fizeram desenhos de observação das árvores daqui da escola, aí a gente partiu para a parte da pintura, explorando a questão das cores, trabalhando a parte da impressão. Então o que ele oferece de bom é isso, que você pode adaptar, puxar para onde você quer. Você pode fazer de acordo com o que você quer seguir no teu plano.

A professora Rosana, apesar de afirmar que faz pouco uso do LDA, demonstra utilizá-lo de forma descentralizada e coerente ao seu planejamento, aproveitando alguns temas e conteúdos do livro para potencializar o seu planejamento, os recursos e materiais artísticos e espaços de que dispõe em sua escola.

Outra concepção evidenciada nas falas dos professores entrevistados é a promoção de aulas de Arte na perspectiva da Abordagem Triangular. Schlichta et al. (2018) evidenciam que as concepções do ensino de Arte citadas pelos autores das coleções *Por Toda Parte* e *Projeto Mosaico Arte* contemplam a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, bem como novas tendências teórico-metodológicas, ao citar a interculturalidade, o multiculturalismo, a estética do cotidiano e a cultura visual, com destaque para a Abordagem Triangular, assimilada por inúmeros professores de Arte, desde os anos 1990. Todos os professores entrevistados afirmaram trabalhar na perspectiva da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1995).

Ressalta-se a regularidade dos professores em comentar sobre a leitura de imagens, a contextualização e o fazer nas aulas de Arte. Porém, para Mendieta, o LDA implica dificuldades para dar conta da Abordagem Triangular para o ensino de Arte: “a arte [...] tem a parte prática e eu sinto alguma dificuldade, como eu uso a *metodologia* triangular. Tem a parte teórica [contextualizar], a prática [fazer] e a reflexão [ler imagens] daquilo. Então para mim se torna mais difícil ainda [usar o LDA]”. E, ainda, comenta que a falta de linearidade da história da arte no LDA dificulta a compreensão dos alunos em relação aos processos artísticos. Por conta da preocupação quanto à aprendizagem de seus alunos, Mendieta busca trabalhar, especialmente no ensino médio, a história da arte na perspectiva da linearidade:

eu ainda procuro, com a minha metodologia, uma maneira de inserir o livro didático no ensino médio, porque eu não consegui nenhuma editora que eu conseguisse uma conexão com a maneira que eu dou aula, porque eu trabalho muito em uma linha de história da arte. Isso faz, então, que eu queira uma linearidade para o aluno entender o que ele *tá* fazendo, minha maior dificuldade é isso, porque eles são muito perdidos

na linha espaço e tempo. Então, quando eu tento dar uma aula que é ligada à história e a linha da história da arte eles conseguem se encontrar, mas eu não encontro esse material.

A professora Mendieta volta a tratar da não linearidade da história da arte dos LDA e, nesse momento, coloca que isso é um obstáculo, inclusive, para trabalhar na perspectiva da Abordagem Triangular. Em contrapartida, para a professora Rosana, o grande potencial do LDA é a possibilidade de promover diversas leituras e afirma que o livro “traz uma leitura, não somente de texto [verbal], mas de imagens. [...] Ele vem para somar, enriquecer. Se for bem usado, claro”. Em consonância à professora Rosana, Frida também coloca que, dentro da Abordagem Triangular, sempre trabalha com a leitura de imagens, afirmando que raramente entra em sala de aula sem ter alguma imagem para trabalhar. E o LDA vem suprimindo essa necessidade de ampliação do repertório imagético dos alunos, pois Frida avalia como outro ponto positivo do livro a presença de imagens de boa qualidade que permitem a leitura, a contextualização e despertam para propostas práticas.

Para Schlichta (2009) uma das tarefas da Arte na escola é possibilitar o acesso e o domínio dos conhecimentos artísticos necessários à leitura das imagens e da aparência da realidade, sem ignorar, sobretudo, a relevância da arte na formação dos sentidos. E isso amplia para a mobilização de outros conteúdos além da história da arte, como os fundamentos das linguagens visuais, teoria das cores, estética, filosofia e psicologia da arte, semiótica, antropologia do imaginário, cultura visual e estudos de construções e criações bidimensionais e tridimensionais como o desenho, a gravura, fotografia artística, cinema, produção audiovisual, animação, ilustração, pintura, escultura, instalação²⁸, *assemblage*²⁹, dentre outros. Diante disso, Schlichta (2009) reconhece que não há dúvida de que a leitura de imagem é uma das principais práticas no âmbito do ensino de Arte, principalmente no campo das Artes Visuais, pois expande a compreensão que os estudantes têm de si mesmos e do mundo.

Nessa direção, Schlichta e Teuber (2011) afirmam a importância de o docente em Arte ser propositor da aproximação do aluno com o conhecimento artístico necessário à leitura de imagens, e, principalmente, da realidade, pois se considera a arte como meio para desnudar e pôr em discussão as contradições sociais da contemporaneidade. Para isso, é urgente descristalizar um pensamento estruturado no senso comum, que trata da noção generalizada

²⁸ Produção artística geralmente projetada para ocupar um espaço específico, às vezes, apenas para um curto período de tempo. Costumam ser compostas de muitas partes individuais e podem ocupar tanto uma sala quanto uma galeria inteira (KLEIN; KLEIN, 2012).

²⁹ Trabalho no qual o artista reúne uma coleção de objetos do cotidiano, resignificando-os no conjunto. Em geral, resulta em uma colagem bidimensional ou numa construção tridimensional (KLEIN; KLEIN, 2012).

de que é fácil ler imagens. Distante de simples assimilação do repertório imagético do sujeito que aprecia uma imagem, a leitura de imagens “exige do apreciador um acervo, um conjunto de saberes e um esforço de interpretação da produção artística, para vê-la como a expressão de um sujeito para outro e como uma mensagem a ser compreendida” (SCHLICHTA; TEUBER, 2011, p. 5736).

Por esse ângulo, Teuber (2012) coloca que a contribuição do LDA é apresentar e organizar os conteúdos que têm o poder explicativo da finalidade da arte, os conhecimentos que desvelam as justificativas das representações e dos artefatos culturais, sobretudo, explicitando os valores que os consagram. E isso vai muito além de contextualizá-los pelo viés da história da arte. É um movimento que perpassa diversas fontes teóricas e práticas que validam as Artes Visuais como campo de conhecimento.

Por outro lado, Valarini (2016) afirma que ainda há muitos professores de Arte que propõem como práticas em suas aulas o exercício das cópias e ressalta que os materiais didáticos com os quais teve contato durante a sua pesquisa em 2014, anterior à inserção do componente Arte no PNLD, apresentavam algumas propostas como práticas de cópias para serem realizadas no próprio livro, produções com passo a passo, além de mostrar imagens de obras de arte em pequenas dimensões, o que dificulta a sua leitura, análise e apreciação. As características apontadas por Valarini (2016), em seu estudo, ressaltam as mudanças ocorridas na produção de livros didáticos de Arte selecionados por meio da avaliação do PNLD. A autora coloca que, mesmo com as transformações de concepções de ensino de Arte, alguns professores acreditam que trabalhando com a releitura se garante o contato com obras de arte e que, por meio dela, se desenvolvem habilidades, conceitos, e amplia-se a capacidade de atenção e concentração dos alunos.

Em vista do exposto, evidencia-se que quatro professoras entrevistadas, Maria, Lygia, Lorna e Mendieta, relatam perceber maior quantidade de teoria expressa em textos verbais nos LDA selecionados no âmbito do PNLD 2017. E, por conta disso, na percepção dessas professoras, há poucas propostas práticas e exercícios de revisão dos temas e conteúdos abordados. A fala de Maria guarda relação com algumas características dos livros analisados por Valarini (2016) ao relatar o seu desejo de que houvesse espaço no próprio LDA para os alunos realizarem suas produções no livro.

Eu acho que ele [o LDA] tem muita parte teórica, porque o aluno ainda gosta da parte prática. Eu acho que ele poderia ter mais sugestões de atividades práticas para o aluno desenvolver e menos leitura, porque o que acontece? *Não, profê. Ler de*

novo? Aula de Arte não é para ler e interpretar. Eles dizem isso. Então assim, se ele [o LDA] tivesse uma lacuna, seria essa. Que apresentasse mais sugestões de atividades práticas. Não que não tenha, [...] mas poderia ter algumas coisas a mais de atividade. Porque eu lembro que aqueles livros bem antigos, que eu ainda tenho alguma coisa guardada, vinha até no próprio livro o espaço para o aluno desenvolver o trabalho dele, de recorte, de colagem, de tinta, de linha, sabe? Eu acho que um pouquinho disso poderia ter ainda. Acho que não precisaria ser tão teórico (grifo nosso).

Valarini (2016) afirma que as aulas de Arte pretendem contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da expressividade, do conhecimento artístico-cultural, dentre outros aspectos. Contudo, os livros didáticos de Arte analisados pela autora se mostraram pouco flexíveis por enfatizar conhecimentos prontos, não favorecer a autoria de pensamento do aluno, desconsiderar suas escolhas pessoais e não promovem suficientemente os processos reflexivos. A autora comenta, ainda, que observou a presença de tarefas de passatempo com a finalidade de ocupar o tempo, esvaziando o sentido das propostas.

A partir das evidências destacadas por Valarini (2016), os LDA que vêm sendo selecionados pelo PNLD vão na contramão do exposto pela autora. Com isso, pensa-se na possibilidade de haver maior número de propostas práticas nos livros didáticos, de modo que o aluno possa realizá-las no próprio livro, mas, logo, observa-se que a característica de reutilização impede o aluno de interferir no livro recebido. Outro ponto é a autonomia docente para a criação de propostas adequadas à realidade da escola. Havendo maior número de propostas no LDA, corre-se o risco de o professor se acomodar em solicitar apenas as propostas do livro, deixando de dinamizar conteúdos e temas artísticos próximos da realidade dos seus alunos, o que tornaria o ensino de Arte mecânico e sem significado. Dessa forma, os livros didáticos de Arte apresentados pelo PNLD 2017 demonstram exigir o protagonismo do docente na condução, aproveitamento e adaptação de conteúdos e vivências neles expostos. Mas espera-se esse protagonismo nos professores formados em uma das áreas artísticas, ao passo que para os docentes formados em outra área podem encontrar desafios maiores para elaborar propostas artísticas que valorizem o ser autoral, criativo e reflexivo do aluno.

Para além das práticas, a professora Trisha especifica como lacuna a ausência de exercícios e de questões para retomada dos assuntos tratados nos capítulos dos livros. No mesmo sentido, Lorna pontua que os livros apresentam várias questões para debates em grupo, mas não há espaço no livro para exercícios e perguntas que permitam ao aluno avaliar o seu entendimento sobre os conteúdos, de forma a revisar sobre o que foi tratado. Diane e Lorna também tecem críticas ao Por Toda Parte, afirmando que há muitas informações sobrepostas, tornando a leitura do livro confusa para os alunos, e até mesmo para os

professores que podem ter dificuldade em administrar tantas informações para dar conta de um assunto específico, principalmente por tratar de até cinco áreas artísticas: Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e Audiovisuais.

Com a exposição dessa última ideia, é oportuno discutir a subcategoria (5.2) *a polivalência do LDA na percepção docente*. A polivalência no ensino de Arte tem sido fortemente combatida no decorrer das lutas para a sua legitimação enquanto componente curricular. No entanto, os LDA são produzidos em concordância às concepções pedagógicas vigentes, no caso, à BNCC. Nesse documento, com força de lei, espera-se que “o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas” (BRASIL, 2017a, p. 205). O que se espera na BNCC é questionável, uma vez que o professor de Arte tem competência para aprofundar as aprendizagens de sua área de formação e não de aprofundar todas as diferentes linguagens das distintas áreas. Mas se reconhece a eficiência da Arte em estabelecer diálogos com as diversas áreas do saber, não somente entre as áreas artísticas.

Na BNCC se expressa a intenção do trabalho interdisciplinar entre as áreas artísticas para compor o componente curricular Arte. É relevante especificar os sentidos que carregam os termos polivalência e interdisciplinaridade. Schlichta et al. (2018) explicam que ambos são palavras-chave para se compreender o papel destinado ao ensino da Arte. A polivalência, que consiste na ideia de um único professor de Arte lecionar as diferentes linguagens artísticas, está para o contexto da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus (LDB) nº 5692, promulgada em 1971, quando se concebe a Educação Artística como atividade educativa no currículo escolar e se iniciam as licenciaturas curtas que, com seu currículo contemplando Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas, formavam em dois anos um único professor para lecionar as três áreas artísticas nas escolas. A interdisciplinaridade é concebida nos desdobramentos da LDBEN, nº 9394, de 1996, que trata da legislação vigente para a educação na contemporaneidade. Na BNCC ela se expressa na forma de aproximar e estabelecer diálogo entre as áreas artísticas, uma vez que há graduações específicas para formar professores de Arte para cada área: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais.

Barbosa (2016) coloca que a interdisciplinaridade é o trabalho integrado de diferentes disciplinas. Se tratando das áreas artísticas, pode-se pensar a interdisciplinaridade ocorrendo entre elas provocadas pelo trabalho conjunto de dois ou mais professores especialistas. A interdisciplinaridade se constitui enquanto trabalho de vários professores provocando as

possibilidades do aluno em estabelecer diferentes conexões entre os diversos campos de conhecimento. Barbosa (2016, p. 143) é enfática ao afirmar que “não se faz interdisciplinaridade somente com conversa de corredor. Também não é necessário que dois ou mais professores estejam juntos, ao mesmo tempo na sala de aula”. Mas é essencial a construção de um projeto conjunto, onde cada professor saiba o que o outro vai ensinar e como. E tão essencial quanto o processo é a revisão constante dos resultados, conclui a autora.

Ao se apropriar dos sentidos que o termo interdisciplinaridade carrega, observa-se que o trabalho interdisciplinar proposto na BNCC é inviável de ser realizado por um único professor especialista, pois este possui propriedade em ensinar sobre a sua área de formação. E não havendo outros professores de campos artísticos distintos na escola, o trabalho interdisciplinar entre as áreas artísticas torna-se inviável. Portanto, a ideia de polivalência permanece muito próxima do trabalho docente na realidade vivida, mesmo com a criação de áreas de formação específicas em cada campo da Arte.

Quando se pensa na formação do docente de Arte, se observa as distintas áreas específicas de conhecimento que abrangem o campo artístico. O LDA contempla as diferentes áreas e estabelece conexões entre elas. Por conta disso, é válido focar sobre a preocupação de Maria:

Eu acho que seria excelente se tivesse [um profissional de cada linguagem na escola]. Por exemplo, eu lembro que quando eu trabalhei [na escola X], eu tive um estagiário da área de Música, foi maravilhoso o que ele trabalhou com os alunos. Mas isso porque era a formação dele e não é minha. Não adianta eu querer trabalhar uma coisa que eu não conheço. [...] O livro supõe que eu conheça todas [as linguagens], que eu tenha habilidade para trabalhar todas elas, aí é bem difícil e a gente acaba não fazendo.

Ela reconhece que as áreas artísticas da prática docente são mais bem conduzidas e aproveitadas quando ministradas por professores com formação específica. Mas ressalta que se percebe uma tensão em “dar conta” de todas as linguagens, quando é inviável e incompatível com a formação dos professores. Nesse sentido, a professora Lorna também enfatiza a riqueza para a formação dos alunos que seria se as escolas contassem com um corpo docente de Arte mais abrangente: “[...] eu acho que seria tão rico ter mais profissionais para trabalhar mais plenamente todas as linguagens e fazer projetos maiores e tudo mais. Mas infelizmente não tem. Então a gente tem que trabalhar como dá, né?”. Apesar de Lorna entender os obstáculos impostos pela polivalência, a docente tenta promover conexões entre

as áreas artísticas na intenção de ampliar a compreensão dos alunos em relação às manifestações artísticas.

Lorna: [...] uma proposta de registro fotográfico de uma dança, ou uma pesquisa teórica sobre uma dança folclórica e a gente socializa, trago um vídeo, alguma coisa para eles olharem, conhecerem. Até para eles entenderem que tudo isso é arte. Porque até eu falava com uma turma essa semana, que eles vêm para escola e quando a gente fala “arte” dentro da escola, eles associam automaticamente a desenho. É porque esse é o único referencial que eles têm, então ampliar essa visão deles, para que eles tenham a percepção de que a arte é muito mais que desenhar. Que desenho é fundamental, mas ele não é tudo. E para que eles criem hábitos, saibam ir *em* espetáculo de música, saibam se portar dentro de um teatro e tenham vivenciado todas as expressões (grifo nosso).

Novamente, o desenho aparece como a linguagem mais reconhecida e, muitas vezes, como sendo o único conteúdo do componente curricular Arte. Na manifestação da docente Lorna observa-se a força que as concepções do ensino de Arte de até meados do século XX e, posterior, com a Educação Artística, provocaram no componente em questão, repercutindo ainda na contemporaneidade. Anteriormente foram expostas as falas dos professores Candido e Diane, apontando que os alunos compreendem a Arte na escola como o ensino de desenho e pintura. O que se pode perceber em relação a tal questão é que as formações polivalentes dos professores de Arte, que se iniciaram na década de 1970 e que ainda são ofertadas hoje, formam professores que tendem a reduzir as vivências artísticas à linguagem do desenho, o que limita a compreensão dos alunos em relação a esse componente curricular.

Alvarenga e Silva (2018) afirmam que a polivalência é uma marca da LDB nº 5692/71, e o curso superior de Educação Artística foi concebido como a formação de um único profissional que, supostamente, teria a capacidade de ministrar aulas de Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas na educação básica. Mas essa formação sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, pois dividia opiniões e expunha as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. Ressalta-se a forma como as outras áreas artísticas foram ofuscadas pelas Artes Plásticas, e dentro da própria área, pelo desenho. Partindo disso, as autoras acreditam que com as licenciaturas em áreas artísticas específicas, se possa, cada vez mais, formar professores de Arte especialistas, o que deve reverberar na maior compreensão do que se constitui o ensino de Arte pelos alunos da educação básica, pois um maior número de estudantes terá contato com esses profissionais.

Com a luta de arte-educadores no Brasil, no sentido de fortalecer a Arte como componente curricular e afastar o caráter de polivalência para o seu ensino, observa-se que poucas mudanças foram estabelecidas com as atualizações ocorridas na legislação educacional. Valarini (2016) aponta que o próprio PNLD, em consonância com a BNCC, estimula a polivalência das linguagens artísticas, ao indicar que os LDA devam incluir conteúdos das quatro linguagens, mais as Artes Audiovisuais. Por consequência, pode ocorrer uma simplificação de conteúdos, já que o professor não é formado para atuar em todas as áreas presentes no livro. Mas, a autora ressalva que as propostas das diferentes linguagens artísticas, pensando no tempo em períodos que é disponibilizado nas escolas públicas para a Arte, não exigem profundidade de conhecimento de todas as linguagens por parte do professor.

A professora Rosana acredita que o LDA contendo as quatro áreas artísticas deva implicar em dificuldades para os professores especialistas em ministrar e articular todas elas para promover um ensino de Arte polivalente, como foi estabelecido em sua formação inicial. Ela afirma que não percebe uma cobrança por parte de seus gestores para efetiva promoção de todas as áreas de Arte na escola. Dessa forma, ela acaba ensinando a partir da formação em que teve maior aproveitamento que, no caso, foram as Artes Plásticas. Mas que sua formação inicial em Educação Artística permite que ela vincule as áreas com maior facilidade, acredita. Mesmo assim, volta a ressaltar que a sua prática de ensino está pautada nas Artes Plásticas.

As professoras Diane e Mendieta, com formação em Artes Visuais, relatam suas percepções em relação à presença das quatro áreas artísticas nos LDA, mais as Artes Audiovisuais, criticando a forma como são concebidos os livros de Arte no âmbito do PNLD 2017. Diane afirma que o livro, na forma como contempla as áreas, se torna confuso, pois mistura os conteúdos das diferentes áreas: “Então, eu acho que ele é meio confuso, porque ele mistura muito. Acho que poderia ser separado, não sei se existe essa possibilidade, mas seria mais prático para os professores de Artes Visuais terem um livro separado”. Nesse trecho de seu depoimento, Diane acredita que facilitaria se houvesse a oferta no PNLD de livros separados nas áreas específicas, pois cada professor poderia escolher o livro compatível com sua área de formação. Diane reconhece que a legislação concebe a Arte integrada nas quatro áreas, onde a BNCC as reduz em unidades temáticas, e pensa sobre se ter a oferta de livros que contemplem as quatro áreas, mas que apresente cada área separada, o que tornaria o uso do LDA mais democrático em relação à formação específica de cada professor.

Para Valarini (2016), a tentativa de abranger todas as linguagens artísticas em um único livro didático demonstra-se ser uma ideia prejudicial, porque as Artes Visuais mostram primazia em relação às outras áreas, que acabam por ser tratadas com superficialidade. Contudo, o que se observa é que os professores entrevistados procuram trabalhar, com maior ênfase, os conteúdos pertinentes às suas áreas de formação.

A docente Mendieta enfatiza o caráter de polivalência que existe na forma como estão organizados os LDA e expõe a contradição entre a exigência de formação específica e a contemplação das quatro áreas artísticas nos livros didáticos:

Eu me sinto invadindo o espaço de um profissional que se formou para fazer aquilo. Na verdade, é uma luta. A gente entra num conflito de ética, porque ao mesmo tempo que *tu se formou* para fazer aquilo e *tu sabe* que *tu tem* a especificidade para fazer aquilo bem feito, a partir do momento em que eu entro no campo profissional de Música, eu não quero fazer uma coisa errada. [...] Mas eu tenho que fazer isso, porque eu sei que muitas vezes eles não vão ter acesso a nada, a nada. Então de maneira sutil eu entro, mas eu não tenho toda a didática da teoria da música e isso já *marca eles*. A maneira como eles consomem [arte e produtos culturais], a questão cultural vai ficar marcada, porque eles não tiveram contato. E seria específico para eles entenderem como funciona a teoria musical, como uma pessoa que dança entende os ritmos, são coisas que infelizmente eu não tenho a formação. Eu teria que ter as formações nas linguagens todas para eu falar disso. Nisso iria uns 20 anos e um investimento gigantesco *pra* fazer isso. Eu entendo a questão da abordagem do governo. Eu sou contra. Eu acho que ter uma professora de Artes [Visuais], uma de Música, uma de expressividade corporal [Dança e Teatro] é necessário. Se não *tu não forma* um aluno na integralidade dele. Não consegue” (grifo nosso).

Observa-se no depoimento da professora Mendieta a forma como a presença das quatro áreas artísticas no LDA implica na ideia de polivalência. O receio em abordar o conteúdo de outra área, diferente de sua formação, de maneira superficial, com chances de incorrer em erros, pode, muitas vezes, conduzir à prática polivalente, uma vez que não haja clareza para alguns professores do que distingue a polivalência da interdisciplinaridade.

Para alguns professores, como Trisha, Tarsila, Maria, Lorna, Frida e Candido, o LDA apresenta um relativo equilíbrio entre as áreas, em relação à proporção de conteúdos distribuídos. Entretanto, todos os professores relataram como regularidade a falta da representação da arte e da cultura sulista, observando a maior representatividade das regiões Sudeste, Norte e Nordeste. Isso, na perspectiva dos professores, não se constitui um problema do ponto de vista pedagógico, uma vez que eles encontram abertura para tratar da arte e da cultura da região Sul. Todavia, seria positivo para os alunos dos estados do Sul visualizarem a presença de artistas e produções culturais dessa região, pois, de certa forma, a percepção de

valorização do que é produzido no Sul alcança a compreensão de que há artistas e patrimônios culturais aqui reconhecidos nacionalmente.

A presença das quatro áreas artísticas nos LDA também não se constitui um obstáculo para esses professores, pois enfatizam que o livro não deve ser utilizado à risca, por isso escolhem os conteúdos e as temáticas que podem utilizar em sala de aula ou em seu planejamento, sem sentir a necessidade ou, em certa medida, a cobrança para trabalhar tudo que está presente nos LDA. Mesmo que houvesse a intenção em se trabalhar todos os conteúdos e as temáticas dos livros didáticos, acredita-se ser impossível, uma vez que o tempo destinado para a Arte no ensino fundamental – anos finais – nas escolas dos docentes entrevistados tem a duração de dois períodos semanais, o que implica em pouco tempo para dar conta de tudo que abrange o livro didático.

Portanto, se por um lado a abrangência das quatro áreas artísticas nos LDA pode induzir à ideia da prática polivalente para quatro professores entrevistados, outros seis professores demonstram adaptar-se às concepções de ensino vigentes, selecionando alguns conteúdos dos livros para o seu planejamento. Este é o caso de Maria, que não utiliza o livro com os alunos, ao passo que outros aproveitam conteúdos, textos e imagens dos LDA com os discentes em sala de aula e também para o seu planejamento, buscando elementos que se afinem à sua área de formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as escolhas e os usos do livro didático de Arte possibilitou ampliar a voz de um grupo de arte-educadores de Passo Fundo/RS, colocando em discussão os anseios que perpassam as distintas formações que facultam o exercício da docência em Arte. Os conflitos existentes entre as concepções de ensino vigentes com as formações iniciais de parte dos arte-educadores entrevistados reverberam, em certa medida, na forma como livro didático de Arte é concebido, escolhido e utilizado. Em vista disso, é importante retomar alguns pontos levantados e discutidos nesta pesquisa para apresentar as diversas respostas produzidas frente aos objetos propostos e apontar lacunas que poderão ser contempladas em estudos posteriores.

O primeiro esforço empreendido foi o de contextualizar o ensino de Arte, voltando-se para a relação das concepções pedagógicas e a formação docente, que permitiu compreender as constantes lutas para a permanência do componente Arte na matriz curricular da educação básica brasileira. Com isso, surgiram reflexões que permeiam a relação da formação docente com os processos de escolha e usos do LD, pensando o espaço destinado nas licenciaturas das áreas artísticas, para avaliação e discussão de livros e materiais didáticos.

No segundo momento, procurou-se reconhecer o LD como artefato cultural complexo que, presente na cultura escolar, diferencia-se de outros tipos de livros por suas características e assume distintas funções no âmbito escolar, mediante as concepções de docentes e estudantes que dele fazem uso. Esse artefato cultural é compreendido igualmente por meio de suas imperfeições que, em certa medida, podem conferir maior autonomia e liberdade docente quanto a seus usos.

Em continuidade, o terceiro ponto discutido nesse estudo consistiu em apresentar a recente entrada do LDA no contexto brasileiro das políticas educacionais públicas, sendo o ano de 2015 o início do contato dos alunos das escolas públicas brasileiras com obras didáticas de Arte advindas da distribuição estatal. Nessa direção, foi possível reconhecer os LDA Projeto Mosaico Arte e Por Toda Parte, no âmbito do PNLD 2017, apontando as editoras Scipione e FTD com coleções selecionadas para o PNLD. Foram discutidas as titulações dos autores dos livros, relacionando-as às diferentes áreas artísticas presentes nas obras didáticas, além de observar criticamente a relação dos conteúdos e das propostas práticas distribuídas entre as áreas artísticas.

O movimento realizado para construção desse estudo contemplou a necessidade da realização de uma visita exploratória à Secretaria Municipal de Educação (SME) e à 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a fim de colher informações acerca das escolas municipais e estaduais que optaram pelos LDA disponibilizados para escolha através do PNLD 2017. Com isso, foram selecionados 10 professores da rede pública de ensino, no município de Passo Fundo/RS, para participarem de entrevista semiestruturada, respondendo a questões sobre os processos de escolhas e usos do LDA. A definição deste grupo sujeito pautou-se no critério de que os professores possuísem habilitação em uma das áreas artísticas específicas, por acreditar-se que eles poderiam evidenciar maior criticidade na escolha no LDA e expor argumentos consistentes sobre a opção de utilizá-los ou não em suas aulas. A análise dos dados produzidos deu-se por meio do estabelecimento de categorias e subcategorias, na perspectiva da técnica de análise de conteúdo, de acordo com Amado et al. (2013), com o intuito de responder aos objetivos propostos nessa pesquisa.

Para tanto, é válido considerar que a receptividade do LDA pelos professores entrevistados foi observada como positiva mediante a perspectiva do recebimento desse artefato nas redes municipal e estadual de ensino no município de Passo Fundo/RS. Os argumentos que evidenciaram tal receptividade foram os de que o livro seria um suporte bibliográfico confiável para o planejamento das aulas de Arte e de que funcionariam como apoio e fonte de estudos para os estudantes, não havendo comentários contrários à aquisição dos LDA quando pensados como instrumentos de apoio pedagógico, sugerindo a percepção da boa qualificação dos livros disponibilizados para escolha.

Alguns professores, entretanto, demonstraram preocupação com o que representaria a entrada do LDA nas aulas de Arte, principalmente para docentes que não possuem formação específica para lecionar este componente curricular. Assim, os docentes consideraram a ideia de que, nas mãos de professores generalistas, o livro pudesse ser utilizado à risca, tornando as aulas de Arte voltadas quase que exclusivamente às leituras e práticas presentes nos livros.

Apesar do receio inicial quanto à forma de utilização do LDA nas escolas, o significado que ele representou aos professores entrevistados consistiu na sistematização de conteúdos de Arte e, conseqüentemente, na sua legitimação enquanto componente curricular, passando a ampliar a percepção dos alunos em relação às linguagens expressivas e aos conteúdos teóricos do componente em questão, que, em comentários dos docentes, ficou evidenciado o entendimento dos alunos de que a Arte limitava-se apenas ao desenho e à pintura. Essa percepção apresentada nas manifestações dos docentes pode ser compreendida

como herança das décadas de ensino superficial da Arte que, muitas vezes, recaiu sobre a livre expressão e atividades de passatempo.

Além da dicotomia entre o que se ensina nos cursos de graduação para as áreas artísticas específicas e o que as leis pressupõem como conteúdo para o componente curricular Arte na educação básica, a grande liberdade de “o que ensinar em Arte” pode ser percebida como um problema para o reconhecimento da importância de sua presença no currículo escolar. Dessa forma, houve também a compreensão, por parte dos professores, de que com a chegada do LDA às escolas públicas se tornaria possível ampliar a compreensão dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar, uma vez que os professores ressaltaram a ausência de um documento norteador do ensino mais detalhado para a área da Arte, mesmo que se observe um esforço contido no documento da BNCC do ensino fundamental em apresentar os objetos de conhecimento e as habilidades de cada uma das linguagens. Como as áreas artísticas restaram reduzidas a unidades temáticas na BNCC, observou-se certa superficialidade na forma como foram tratadas no documento.

A partir disso, procurou-se analisar os critérios utilizados pelos docentes para a escolha do LDA. Observou-se que o processo de escolha dos LDA pelos professores entrevistados foi um percurso solitário, em sua maioria, pois o pouco tempo destinado ao componente curricular Arte nas escolas, muitas vezes, demanda o trabalho de um único professor por segmento e, não raro, até de dois segmentos de ensino. Apenas uma docente comentou ter podido contar com outra professora no período de escolha do LDA no âmbito do PNLD 2017, mas que suas percepções em relação às duas obras didáticas não foram validadas ou, ao menos, levadas em consideração pela docente de maior tempo de atuação na escola, que sobrepujou a escolha.

O tempo que foi destinado aos docentes entrevistados para a escolha das obras didáticas dentro do ambiente escolar e da carga horária de cada professor foi insuficiente. As reuniões agendadas para esse processo acabaram contemplando outros assuntos em suas pautas, impedindo a disponibilidade de tempo de qualidade para as escolhas, o que forçou os professores a utilizarem tempo de trabalho e espaço fora do ambiente escolar para realizar esse processo.

Os materiais aos quais os docentes tiveram acesso foram exclusivamente os exemplares dos livros didáticos de Arte impressos, sendo o Guia de Livros Didáticos um documento que não impactou de forma contundente no processo de escolha. A ausência da leitura do Guia foi justificada pelo desconhecimento da maioria dos professores e, aqueles que

tiveram acesso ao documento, acabaram por não o utilizar, pois acreditam ter melhor percepção do que tratam os materiais ofertados ao manusear os exemplares impressos das coleções. Pensa-se que o processo de escolha poderia ser potencializado se o Guia de Livros Didáticos fosse disponibilizado com antecedência à chegada das obras didáticas às escolas e que o tempo para leitura crítica do Guia fosse disponibilizado dentro do horário de trabalho dos professores que, após a leitura, poderiam contrapor suas percepções ao manusear ou acessar as obras didáticas para maior apropriação do material disponibilizado.

Durante a análise desse processo, observou-se que os critérios para a escolha do LDA, utilizados pelos professores de Arte entrevistados, pautaram-se sobre a observação de conteúdos alinhados aos seus planejamentos, as concepções de ensino de Arte presentes nos livros, a diagramação dos textos, com especial atenção à apresentação de imagens e, nesse sentido, a qualidade das imagens e dos roteiros de leitura.

Os professores entrevistados afirmaram ter procurado olhar para os LDA pensando em seu planejamento, na particularidade de cada ano escolar e nas perspectivas de sua formação específica e de sua concepção de ensino, apesar de que relataram que os LDA disponibilizados para escolha, de modo geral, pouco contemplaram seus planejamentos. Mas, mesmo as professoras que afirmaram fazer pouco uso ou nenhum uso em sala de aula com os alunos, optaram por receber os LDA pensando-os como referenciais de estudo.

Outro dado constatado foi o de que o LDA mais escolhido foi o Por Toda Parte, da editora FTD, sendo a escolha de oito professores, logo, o Projeto Mosaico Arte, da editora Scipione, foi a escolha de dois professores, seguindo o padrão de escolha nacional. Apesar das duas coleções adotarem uma linha de abordagem e apresentação de conteúdos muito próxima, pode-se observar que, a partir de alguns comentários dos docentes entrevistados, a diagramação de textos e imagens da coleção Por Toda Parte implicou na aderência da maioria dos professores pela obra.

Ainda, observou-se que a escolha dos LDA no âmbito do PNLD 2017 foi democrática, respeitando a predileção de cada professor dos distintos componentes curriculares e escolas. No entanto, com o objetivo de unificar as próximas escolhas de livros didáticos das escolas municipais de Passo Fundo, tendo em vista a resolução do problema da insuficiência de exemplares, conforme anunciado pela representante da SME, corre-se o risco de uma escolha homogênea não atender às especificidades e necessidades dos diferentes contextos escolares e projetos pedagógicos, ferindo também a liberdade docente. Para a rede estadual de ensino, permanecerá a escolha de cada professor. A opção por continuar nessa conduta reside na

justificativa de que importa ao professor escolher o livro didático que melhor se adequa ao seu trabalho pedagógico, pois é ele quem vai mobilizar os alunos em relação aos usos do LD, e caso o livro não apresente temas e conteúdos que tenham coerência com a forma de trabalho do docente, este dificilmente irá usá-lo como material de apoio e pesquisa em sala de aula, quanto menos orientar estudos domiciliares aos alunos.

Outro ponto tratado neste estudo foi o de compreender o lugar da avaliação de livros didáticos na formação docente. Os professores entrevistados não reconheceram um lugar para avaliação e discussões sobre materiais e livros didáticos durante seus percursos formativos, não havendo uma disciplina ou um momento na sua vida acadêmica em que puderam pensar a avaliação de livros didáticos e discutir seus possíveis usos. Consequentemente, a avaliação de livros didáticos de Arte não teve lugar na formação inicial e nem mesmo nas formações continuadas e nos cursos de pós-graduação percorridos pelos docentes.

Esse fato pode ter influência na forma como o LDA é concebido e utilizado pelos professores entrevistados, pois se observou certa insegurança destes em relação às formas de usos dos LDA. Alguns chegaram a sugerir formações continuadas que abordassem esse tema de maneira prática, já que foi observado como falha nas suas formações. O receio de cair no uso exclusivo do livro didático com os alunos é uma realidade que, em um primeiro momento, impactou os professores de Arte, mas que prontamente se desconstruiu ao acessarem as obras. Acredita-se que a participação dos docentes em formações que tratem das formas de avaliação e de usos dos livros didáticos possa ampliar as suas percepções quanto às possibilidades desses materiais, aliados a outros recursos e artefatos comunicacionais e de informação disponíveis no mercado.

Esse aspecto da pesquisa instigou a reflexão sobre a necessidade de as licenciaturas explorarem melhor os critérios de avaliação e formas de usos de materiais e livros didáticos em uma abordagem crítica, oferecendo-se espaço privilegiado para essa discussão em disciplinas de sua matriz curricular, uma vez que são recursos disponíveis e consolidados à cultura escolar. Torna-se crucial que os futuros professores possam encontrar espaço em sua formação para pensar e confrontar visões acerca do livro didático.

Ainda, procurou-se avaliar a relação entre as concepções de ensino de Arte e os usos do LDA. Observou-se que os LDA se pautam por uma concepção não linear no tratamento da história da arte. Todavia, o estudo revelou que metade dos professores entrevistados considerou como ponto negativo a ausência da linearidade da história da arte, justificando que os alunos compreendem melhor os processos artísticos ao abordar linearmente as

manifestações. Acredita-se que essa concepção de ensino dos professores tenha se consolidado durante suas formações em nível de graduação. Em contrapartida, observou-se que um professor apontou como potencialidade do LDA justamente a aproximação dos períodos artísticos de modo não cronológico, colocando em destaque a arte contemporânea e suas materialidades.

Outra concepção evidenciada nas falas dos professores é a promoção de aulas de Arte na perspectiva da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1995). Essa perspectiva de ensino de Arte pode apontar para a concepção pedagógica que orientou a formação inicial dos professores e, também, para a concepção dos documentos norteadores do ensino anteriores à BNCC. Contudo, constatou-se que as concepções do ensino de Arte presentes nas duas coleções didáticas, no âmbito do PNLD 2017, consideram a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, bem como a interculturalidade, o multiculturalismo, a estética do cotidiano e a cultura visual, com ênfase para a Abordagem Triangular, o que amplia as possibilidades de tratamento do material didático e permite uma aproximação à concepção do ensino de Arte expressa na BNCC (2017a) por meio das seis dimensões do conhecimento dos campos artísticos: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, mesmo que os LDA deste estudo tenham sido produzidos e impressos em época anterior à publicação da BNCC.

O fato de os professores entrevistados não transformarem o livro didático em projeto de trabalho e em única ferramenta para o ensino da Arte na escola, deve-se à percepção de que os LDA apresentam temas e conteúdos que diferem do planejamento do docente. Esse distanciamento pode ser percebido como uma imperfeição necessária, na perspectiva trazida por Mendoza et al. (2009), em que o livro didático não deve suplantiar o professor, uma vez que desacomoda criativamente os docentes para a elaboração de projetos e vivências artísticas adaptadas às distintas realidades escolares. Nessa compreensão, cabe ao professor a autonomia de pensar e propor práticas que dialoguem com a realidade de seus alunos, realizando justamente esse movimento crítico frente ao LDA.

Assim, a fala de cinco professores evidenciou que eles procuraram adaptar partes de seus planejamentos de modo a inserir alguns conteúdos do LDA para uso com os alunos. Pode-se, ainda, observar que os professores, mesmo aqueles que relataram fazer pouco ou nenhum uso do LDA, acabaram utilizando o LDA como mais uma fonte de pesquisa para o planejamento das aulas e de projetos artísticos.

Nas falas dos docentes evidencia-se o uso de diversos outros artefatos que promovem o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em Arte. Os recursos e materiais citados pelos professores perpassam vários veículos de comunicação como revistas, jornais impressos, livros com biografia e obras de artistas, e também materiais impressos como fotografias, imagens reproduzidas em papel e materiais educativos de museus e até recursos tecnológicos digitais como projetores de vídeo e imagem, aparelhos de som e *smartphones*. Não ficou evidenciada nas falas de todos os docentes a sua relação e dos alunos com a novas tecnologias, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. No entanto, observou-se, em alguns relatos, dificuldades com as tecnologias digitais para uso dependente de acesso à *Internet*, além de situações de mau funcionamento de computadores nas salas de informática. Esses fatores contribuíram para que uma professora relatasse o maior uso feito do LDA na tentativa de suprir as necessidades de ampliar o conhecimento em Arte por meio da leitura de imagens e textos verbais apresentados nos livros, uma vez que as tecnologias digitais não se mostraram eficientes em seu ambiente escolar.

As dificuldades apontadas nos relatos dos docentes levam à questão do quanto as escolas estão preparadas para uma abordagem de ensino que transcenda o espaço físico escolar e as páginas de um livro didático. Ainda mais na perspectiva do campo da arte, que proporciona visitas virtuais a museus do mundo todo, interação por meios digitais de objetos de arte para uma experiência estética mais rica, além de permitir o alcance de peças teatrais, musicais e coreográficas. Essa maior aproximação dos estudantes com a arte poderia ser facilitada no ambiente escolar se houvesse equipamentos e acesso à *Internet* de qualidade. Entretanto, as manifestações apresentadas pelos docentes entrevistados revelam que ainda há muito que se melhorar no que diz respeito à atualização do ensino.

Contudo, a pouca utilização do LDA em sala de aula relatada por cinco docentes deve-se a diversos fatores, além de outros motivos que não puderam ser mapeados por esse estudo. Mas, algumas justificativas do pouco uso do LDA podem ser reconhecidas, como: a sua recente entrada no PNLD; as concepções de ensino dos professores que divergem das concepções pautadas nos livros selecionados; a insuficiência de exemplares para todos os alunos matriculados; e, até mesmo, a presença das quatro áreas artísticas em um único exemplar. Este último fator é visto de forma negativa por alguns professores, pois houve alguns comentários relativos à impossibilidade de aproveitamento de grande parte dos conteúdos expostos no LDA por conta da presença das quatro áreas artísticas.

É oportuno resgatar que este estudo contemplou um grupo de dez professores graduados em uma das áreas da Arte, compreendendo que eles poderiam contribuir criticamente ao estudo com base em sua formação inicial e que, por conta disso, teriam maior criticidade na escolha e nos usos do LDA, ao contrário do que se esperaria de professores generalistas. Todavia, não foi possível observar a validade do pressuposto colocado como critério de escolha e, nesse sentido, a lacuna deixada pelo estudo viabiliza o ensejo a novas pesquisas que contemplem a perspectiva de professores não especialistas que lecionem o componente curricular Arte quanto às escolhas e usos do LDA, permitindo uma análise mais abrangente da realidade do ensino de Arte.

Dessa forma, buscou-se problematizar o caráter de polivalência existente no LDA. O ingresso e a permanência da disciplina de Arte na matriz curricular da educação básica brasileira são marcados por lutas que perduram até a segunda década do século XXI. Outro fato que caracteriza esse componente são as primeiras formações docentes pautadas na polivalência, que se mostraram insuficientes para o ensino de Arte galgar a compreensão de área de saber com conhecimentos e metodologias próprios. As formações específicas foram criadas na tentativa de promover um ensino de Arte sistemático, consistente e de profundidade, ampliando repertórios vivenciais, imagéticos e culturais dos alunos. Contudo, as especificidades dessas formações são, muitas vezes, desrespeitadas nas escolas por conflitarem com os documentos norteadores do ensino vigentes e com a presença das diferentes áreas artísticas nos LDA, que incutem a ideia de polivalência na prática do docente em Arte.

Além disso, a proposta de interdisciplinaridade, como é expressa na BNCC (2017a) parece não se transpor da teoria à prática, uma vez que nas escolas públicas em que atuam os docentes entrevistados, há apenas um profissional para ministrar a disciplina de Arte, não havendo a contratação de professores das quatro áreas artísticas para a promoção de um projeto interdisciplinar efetivo entre as diferentes áreas da Arte. Isso leva alguns docentes, na tentativa de promover um diálogo interdisciplinar entre as áreas artísticas, a entenderem que precisam tratar das quatro áreas em suas aulas, caindo na ideia da prática polivalente sem o devido domínio dos conteúdos específicos de todas as áreas, exceto os de alçada da sua área de formação. E nessa prática, algumas das áreas artísticas passam a ser utilizadas como recursos para a promoção do ensino de conteúdos da área de formação do professor especialista, como reconhece Barbosa (2016).

Entretanto, a presença concomitante das áreas artísticas nos LDA se dá por conta de o Edital de Convocação, no âmbito do PNLD 2017, expressar as especificidades das obras didáticas, descrevendo a necessidade de que os livros didáticos de Arte contemplem as Artes Visuais e Audiovisuais, Dança, Música e Teatro em um único exemplar, tendo em vista as estruturas curriculares previstas pela legislação educacional brasileira que se estabelecem como critério no Edital de Convocação. A ideia de seleção, aquisição e distribuição de obras didáticas de Arte que atendam às especificidades de cada área artística com exemplares igualmente específicos, na esfera do PNLD, é sugestão inviável mediante as políticas públicas educacionais que reduzem as áreas artísticas, tratando-as como unidades temáticas.

A partir de tal compreensão, observou-se, por meio das entrevistas com os professores, que o LDA ocupou espaço limitado e posição parcial nas aulas do componente curricular Arte dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas de Passo Fundo, por conta dos relatos que evidenciaram a não centralidade do seu uso em sala de aula com os alunos. Partindo dos comentários dos professores, foi possível compreender como se deram os processos de escolha do livro didático de Arte no âmbito do PNLD 2017 e que a utilização ocorreu nos momentos de planejamento e pontualmente, em sala de aula, com a seleção de alguns temas e conteúdos presentes nos livros para serem abordados com os estudantes, como a leitura de textos e imagens presentes nas obras. Contudo, este estudo não alcançou a compreensão da forma como, de fato, é conduzido e orientado o uso do LDA pelos professores para os alunos e como eles se apropriam desse artefato cultural. Esse aspecto fica em aberto para estudos posteriores que tratem da temática do livro didático de Arte.

Assim, reafirma-se que o livro didático não deve ocupar todo o espaço do componente curricular Arte nas escolas da educação básica, pois o LDA é um artefato a mais a ser ofertado para a promoção do processo de ensino e aprendizagem em Arte, mesmo que este ainda não seja o ideal. E um uso mesclado a outros recursos tecnológicos (digitais ou não), em sala de aula, pode ser potencializador para a compreensão da Arte como conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Valéria Metroski. Licenciatura em artes visuais no Brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso às vagas. *Revista Ciclos*, Florianópolis, v. 2, n. 3, ano 2, p. 126-137, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/4950>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2018nahead/2175-6236-edreal-2175-623674153.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSÓE, Nilma. Procedimentos de análise de dados. In.: AMADO, João (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2013.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de Arte*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Anais*. p. 143-157. 2016. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791818.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan./abr. 1995.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. UNESP: São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BENITO, Augustín. El manual como texto. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 33-50, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/03.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

BITTENCOURT, Circe. O bom livro didático é aquele usado por um bom professor. *Nova escola*, ed. 269, 01 fev. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BITTENCOURT, Circe. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 30, n 3, p. 471 – 473., set/dez, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BONINI, Adair; YANO, Daniella de Cássia. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de língua portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 323-343, maio/ago. 2018.

BOSCO, Maria Cristina. *O ensino da arte contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. *Arte em interação*. São Paulo, IBEP, 2013.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Histórico*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 09 jan. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 11 jan. 2019b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 09 jun. 2019c.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos. *PNLD 2019: guia digital - apresentação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 18 de julho de 2017b, 129º da República.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos. *PNLD 2018: arte – ensino médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017c.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos. *PNLD 2017: arte – anos finais do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016a.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2 de maio de 2016b, 195º da Independência e 128º da República.

BRASIL. *Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático PNLD 2017. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2015.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos. *PNLD 2015: arte – ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006*. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Publicada no DOU em 02 de fevereiro de 2006, Seção I, p. 9-43.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996, 175º da Independência e 108º da República.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971, 150º da Independência e 83º da República.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

BRISOLLA, Lúvia; TOURINHO, Irene. O livro didático de artes visuais e o profissional reflexivo: relações possíveis. In: I Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, 2008, Goiânia. Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual. Goiânia - Goiás: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2008. v. 1. p. 1-11.

BRISOLLA, Lúvia; COSTA, Gisele; Irene, TOURINHO. O livro didático não morreu. Estará agonizando? Aproximações teóricas sobre um objeto de estudo. In: *Encontro nacional da associação nacional de pesquisadores de artes plásticas*, n. 16, 2007, Florianópolis. p. 904-913.

CAIMI, Flávia Eloisa. Materialidades do livro didático de história ao longo do século XX: convergências e singularidades entre Brasil e Argentina. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA (Org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: CRV, 2016, p. 247-268.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312b, jul./dez. 2005.

CAVALCANTI, Taíza Ferreira de Souza; SILVA, Alexsandro da. Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores? In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G., (Orgs.). *Interculturalidade, linguagens e formação de professores* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 67-102. Ensino e aprendizagem collection, v. 2. ISBN 978-85-7879-347-0. DOI: 10.7476/9788578793470.0006. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Maria Adriana Cappello (Trad.). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549- 566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

DEMENECH, Flaviana. Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, *Anais*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: PUCPR, p. 20760- 20774, 2015.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio; RAMOS, Regina Célia; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, p. 1027-1056, 2014.

EGUREN, Marian; BELAÚNDE, Carolina; GONZÁLEZ, Natalia. *Representando el texto educativo desde su uso: um diagnóstico para la escuela urbana*. Lima: IEP, 2003. Disponível em: <<http://www.cies.org.pe/es/investigaciones/educacion/repensando-el-texto-educativo-desde-su-uso-un-diagnostico-para-la-escuela>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ENCICLOPEDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. *Bauhaus*. 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo368/bauhaus>>. Acesso em: 06 de jul. 2019.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. *Arte-educação: vivência, experiência ou livro didático?*. São Paulo: Loyola, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 35-47.

FREITAS, Hiannay Tupyara Jovem de. O livro didático de Arte no PNL 2017. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PR, 2018, Ponta Grossa-PR. Caderno de resumos, XVI Encontro Regional de História, ANPUH PR, 2018. Disponível em: <<http://www.encontro2018.pr.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhemFtcyI7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSUZPIjtzOjM6IjQzOSI7fSI7czoxOiJoIjtzOjMyOiIwNTdiMGM1MWI1NTg5MDI5NmNjOTg1ZTI0YTdmYmJmOSI7fQ%3D%3D>>. Acesso em: 8 jun. 2019.

FURTADO, A. G.; OGAWA, M. N. Políticas públicas do livro didático e o Banco Mundial. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2123/149>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. *Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia Faculdade de Educação, Uberlândia, 2017.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 159 -170, abr. 2000.

IBEP/FTD. Disponível em: <<https://ibep.ftd.com.br/>>. Acesso em: 31 maio 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KLEIN, Jacky; KLEIN, Suzy. *O que é arte contemporânea?* São Paulo: Claro Enigma, 2012.

LESTER, Luis Ajagan; LABRAÑA, Carlos Muñoz. Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-19, 2018.

LOCH, Valdeci de Fátima Valentim; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O livro didático e a formação de professores. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba. XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: Editora Champagnat, v. 1. p. 10866-10878, 2013.

MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos: quatro pontos. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar., p. 30-38, 1996.

MEIRA, Béa; SOTER, Silvia; ELIA, Ricardo; PRESTO, Rafael. *Projeto Mosaico Arte*. São Paulo: Scipione, 2015.

MELO, Fernando Garcez de. Estado e políticas públicas para o livro didático no Brasil. *RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 03, p. 547-562, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9716/6423>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

MENDOZA, Miguel Ángel Gómez; PIEDRAHITA, María Victoria Alzate; CORTEZ, Geoffin Ninoska Gallego. *Saber y evaluación de libros de texto escolar: una herramienta de reflexión y acción*. Pereira, Risaralda, Colombia: Editorial Papiro, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

PEREIRA, Marcos Villela; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (Orgs.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 173-188.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 5-17, maio/ago. 2015.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. Políticas públicas para o ensino de arte no Brasil. In: *Trajetórias e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais do XV Confaeb*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

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. *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: 16 fev. 2019.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte ; TEUBER, Mauren . Mediação e ensino da arte: um exercício de partilha do sensível. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/ I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação - SIRSSE, 2011, Curitiba. *Anais*. Congresso Nacional de Educação, 2011. p. 5726-5738.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte . Ensino da arte, formação dos sentidos e leitura da imagem: reflexões sobre o que parece explicado. In: Encontro Nacional da ANPAP, 2009, Salvador - BA. *Anais*. Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Salvador - BA: EDUFBA, 2009. p. 3212-3225.

SILVA, Isaíde Bandeira da. O livro didático de história: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 565-597, jul./dez. 2012a.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 23 dez. 2019.

SOARES, Wellington. Livro didático: qual o peso na sua aula? *Nova escola*, n. 282, v. 30, p. 16-23, 2015.

STRAY, Chris. Quia nominor Leo: vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'éducation*, n. 58, 1993. In: *Manuels scolaires, États et sociétés. XIX^e - XX^e siècles*. p. 71-102.

SUBTIL, Maria José Dozza. A Lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Campinas, SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/716>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Significados do livro didático na cultura escolar. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, *Anais*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: PUCPR, p. 9416- 9426, 2011.

TEUBER, Mauren. O livro didático de arte no processo ensino aprendizagem na escola: buscando pistas. In: *Anais do II Encontro Arte, Educação e Formação Continuada*. Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao_2012/Pesquisa_e_PosGraduacao/Anais_II_Encontro_Arte_Educacao_e_Formacao_Continuada/TEUBER_Mauren.pdf>. Acesso em 09 jan. 2018.

TOURINHO, Irene; COSTA, Gisele. Como e porque investigar o livro didático para o ensino de artes visuais. *Visualidades*, Goiás, v. 6, n.1, p. 202-212, 2008.

UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISCHER, Bruno; FERRARI, Pascoal. *Por toda parte*. São Paulo: FTD, 2015.

VALARINI, Denise. *Livros didáticos de ensino de arte: avaliação e análise crítica*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/304762/1/Valarini_Denise_M.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2018.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; SILVA, Jovana de Souza Nunes da. A avaliação do livro didático como instrumento de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 403-428, set./dez. 2015.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 585-602, maio/ago. 2013.

ZORDAN, Paola. Por poéticas no ensino das artes: uma sintomatologia. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 set. a 02 out. 2013, Goiânia-GO, p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_3161_texto.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a participante,

Este documento contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado/a a participar.

Este estudo é intitulado “Escolhas e Usos do Livro Didático de Arte” e está sendo desenvolvido pela pesquisadora Amábile Cristina Novaes Scorteganha, sob a orientação da Professora Dra. Flávia Eloisa Caimi.

O objetivo deste estudo é o de analisar os processos de escolhas e usos do Livro Didático de Arte, com a finalidade de contribuir com considerações acerca dos usos do livro didático de Arte, para discentes e docentes da área.

Sua participação consiste em responder uma entrevista semiestruturada e audiogravada, que, posteriormente, será transcrita para sua apreciação.

Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Considerando o exposto, eu, _____, inscrito/a no RG de nº _____ e CPF nº _____, voluntariamente e esclarecido/a sobre a justificativa, os objetivos e os procedimentos que embasam a pesquisa e sobre os benefícios que o seu trabalho produzirá no campo educacional, autorizo que as informações obtidas de mim pela pesquisadora Amábile Cristina Novaes Scorteganha, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sejam utilizadas para as finalidades constantes do estudo intitulado “Escolhas e Usos do Livro Didático de Arte”, ressalvada a garantia do sigilo que me assiste e que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Passo Fundo, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para representante da SME.

Entrevista para produção de dados referente à pesquisa desenvolvida pela mestranda Amábele Scorteganha, sob orientação da Professora Dra. Flávia Eloisa Caimi, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF), sobre os processos de escolhas e usos dos Livros Didáticos de Arte no Município de Passo Fundo.

Dados do(a) Entrevistado(a) – Secretaria Municipal de Educação

Nome: _____
 Formação: _____
 Cargo/Função (atual): _____
 Tempo de atuação na atual função: _____
 Data da Entrevista: _____ Horário (início e término) da Entrevista: _____
 Tempo de Gravação do roteiro de entrevista: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Tendo em vista a recente seleção, aquisição e distribuição dos Livros Didáticos de Arte para o Ensino Fundamental - anos finais - pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), comente sobre a percepção dos professores (receptividade, indiferença, resistência) quanto à possibilidade de aquisição de Livros Didáticos para o componente curricular Arte.
- 2) Sobre os processos de escolha dos Livros Didáticos de Arte pelo Município:
 - a) Quem fez a escolha? Cada escola escolheu para si? Cada professor?
 - b) Houve um entendimento para escolher um só livro para toda a rede?
 - c) Todas as escolas fizeram opção por livros didáticos de Arte?
- 3) Como se deu o momento da escolha? Foi oficial com toda a rede? Houve um período e cada escola se organizou? Quanto tempo os professores tiveram para a escolha?
- 4) Os professores tinham acesso aos livros na hora da escolha? Ou tinham acesso apenas ao Guia de Livros Didáticos?
- 5) As editoras fizeram algum tipo de assédio ou pressão sobre a rede/escolas/professores?
- 6) Qual o montante de LDA solicitado pela SME para o FNDE?
- 7) Quais foram os livros mais solicitados em primeira opção?
- 8) Os professores receberam exatamente os livros que solicitaram em primeira opção? Quais foram os livros de Arte recebidos?
- 9) Qual o olhar pedagógico quanto às possibilidades de usos dos LDA? Foram dadas orientações quanto aos usos dos LDA para os professores?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada para representante da 7ª CRE.

Entrevista para produção de dados referente à pesquisa desenvolvida pela mestrande Amábil Scorteganha, sob orientação da Professora Dra. Flávia Eloisa Caimi, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF), sobre os processos de escolhas e usos dos Livros Didáticos de Arte no Município de Passo Fundo.

Dados do(a) Entrevistado(a) – 7ª Coordenadoria Regional do Estado

Nome: _____

Formação: _____

Cargo/Função (atual): _____

Tempo de atuação na atual função: _____

Data da Entrevista: _____ Horário (início e término) da Entrevista: _____

Tempo de Gravação do roteiro de entrevista: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Tendo em vista a recente seleção, aquisição e distribuição dos Livros Didáticos de Arte para o Ensino Fundamental - anos finais - pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), comente sobre a percepção dos professores (receptividade, indiferença, resistência) quanto à possibilidade de aquisição de Livros Didáticos para o componente curricular Arte.

2) Sobre os processos de escolha dos Livros Didáticos de Arte pelo Município:

a) Quem fez a escolha? Cada escola escolheu para si? Cada professor?

b) Houve um entendimento para escolher um só livro para toda a rede?

c) Todas as escolas fizeram opção por livros didáticos de Arte?

3) Como se deu o momento da escolha? Foi oficial com toda a rede? Houve um período e cada escola se organizou? Quanto tempo os professores tiveram para a escolha?

4) Os professores tinham acesso aos livros na hora da escolha? Ou tinham acesso apenas ao Guia de Livros Didáticos?

5) As editoras fizeram algum tipo de assédio ou pressão sobre a rede/escolas/professores?

6) Qual o montante de LDA solicitado pela 7ª CRE para o FNDE?

7) Quais foram os livros mais solicitados em primeira opção?

8) Os professores receberam exatamente os livros que solicitaram em primeira opção? Quais foram os livros de Arte recebidos?

9) Qual o olhar pedagógico quanto às possibilidades de usos dos LDA? Foram dadas orientações quanto aos usos dos LDA para os professores?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores da rede pública de ensino.

Entrevista para produção de dados referente à pesquisa desenvolvida pela mestrandia Amábele Scorteganha, sob orientação da Professora Dra. Flávia Eloisa Caimi, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade de Passo Fundo (UPF), sobre os processos de escolhas e usos dos Livros Didáticos de Arte no Município de Passo Fundo.

Dados do(a) Entrevistado(a)

Nome: _____ Data de nascimento: _____

Formação: _____

Cargo/Função: _____ Outros componentes curriculares ministrados: _____

Tempo de atuação na atual função: _____ Rede(s) Atendida(s): _____

Data da Entrevista: _____ Horário (início e término) da Entrevista: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Tendo em vista a recente seleção, aquisição e distribuição dos Livros Didáticos de Arte para o Ensino Fundamental - anos finais - pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), comente sobre a sua percepção (receptividade, indiferença, resistência) quanto à possibilidade de aquisição de Livros Didáticos para o componente curricular Arte.

a) O que a inserção no PNLD representa para a disciplina?

b) Como você considera a distribuição de LDA (se é um bom investimento dos recursos públicos, ou não)?

2) Quanto à sua formação em nível de graduação:

a) Teve formação para usar o LD?

b) Ocorreram discussões, em alguma disciplina ou outro momento de formação na graduação sobre o LD (prós e contra)?

c) Você consegue reconhecer uma posição no seu curso de formação sobre o uso do LD nas aulas de Arte?

3) Como ocorreram os processos de escolha do Livro Didático de Arte do Ensino Fundamental - anos finais - no âmbito do PNLD, na sua escola?

a) Quem escolheu o LDA? (Se foi o professor sozinho, se foi outro professor que não o entrevistado, um grupo, se foi a coordenação, se conversaram com professores de outras escolas, etc...)

4) Quais foram os materiais a que teve acesso para o processo de escolha do LDA?

5) Que estratégias utilizou para a análise dos LDA? (Leitura dos Guias de Livros Didáticos, Materiais de Divulgação das Editoras).

a) Você leu efetivamente o Guia de Livros Didáticos? Quando? Como? Qual parte do Guia?

6) Você teve espaço em reuniões pedagógicas para realizar a análise dos LDA ou necessitou de tempo e espaço para além da escola?

7) Qual foi o livro que escolheu para primeira e segunda opção, respectivamente?

a) Você recebeu exatamente o livro que solicitou na primeira opção? Em caso negativo, qual livro de Arte recebeu?

8) Os livros de uso exclusivo dos alunos permanecem na escola ou ficam com os alunos? O que motivou essa decisão? Quem decidiu dessa forma? Em caso de não ter sido sua decisão, você concorda que seja assim?

9) Comente sobre o uso que vem fazendo do livro nas aulas de Arte.

a) Sua percepção em relação ao LDA mudou ou permaneceu no decorrer do ano letivo? b) O LDA recebido foi adequado ao planejamento das aulas?

10) Você utiliza outros materiais além do LD durante as aulas de Arte? Quais? De que forma? De uso coletivo, pequenos grupos ou individual?

11) Como você avalia o LDA escolhido para uso na escola?

a) O que deveria conter um bom livro didático de Arte, na sua opinião? (O que ele deveria conter? O que não poderia faltar?)

b) O que você considera mais positivo e quais são as lacunas do livro escolhido/utilizado?

12) Em relação ao uso do LD em aula, como você o classifica quanto a sua utilidade e relevância em sala de aula? Explique/justifique.

Pouco Uso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muito Uso
Pouco Relevante												Muito Relevante

13) Qual sua percepção sobre o interesse/gosto dos alunos pelo LDA?

14) O envolvimento deles com a disciplina se altera, de alguma forma, com o uso do livro?

a) Houve algum episódio em suas aulas em que o uso do livro pelos alunos chamou sua atenção? Alguma fala dos alunos sobre o LDA que se destacou?

CIP – Catalogação na Publicação

S423e Scorteganha, Amábile Cristina Novaes
Escolhas e usos do livro didático de arte [recurso eletrônico]
: perspectivas de professores / Amábile Cristina Novaes
Scorteganha. – 2020.
1.7 Mb ; PDF.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Flávia Eloisa Caimi.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2020.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos – Avaliação.
3. Escolas municipais – Passo Fundo (RS). 4. Prática de ensino.
I. Caimi, Flávia Eloisa, orientadora. II. Título.

CDU: 37.036

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364