

A ORDEM DO DISCURSO DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Autor (1) Maria Aparecida Vieira de Melo.

Universidade Federal da Paraíba (m_aparecida_v_melo@hotmail.com)

Resumo: Descrever a ordem do discurso do ensino de artes na educação do campo por meio da análise arqueológica do discurso (AAD) de Michel Foucault (2010) é o que se propõem neste trabalho. Desta feita, salienta-se, que o programa nacional do livro didático para a educação do campo, em particular, a coletânea Novo Girassol: saberes e fazeres do campo – o livro de artes permeará a análise que se pretende realizar sobre o que tem do passado no presente do ensino de artes? E quais tendências formativas do passado ainda se mantêm atualmente no ensino da arte? Objetiva-se com esta produção analisar a ordem do discurso da imagem visual do livro de artes, em particular o desenho das crianças como resposta as atividades propostas, e mais especificamente, mapear as imagens visuais que os alunos realizaram no livro enquanto repostas, escavar as tendências pedagógicas que estão mais presentes no livro de artes e identificar o jogo de imagens na categoria de desenhos e fotografias que compõem a organização do livro de artes do Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. Conclui-se que a pesquisa nos inclina para sabermos que a ordem do discurso da imagem visual presente no livro de artes analisado possibilita uma compreensão acerca de artes enquanto reprodução, ou seja, não há uma preocupação com as técnicas do fazer artístico limitando o aluno a explorar suas competências e habilidades, destacando, portanto, a tendência tradicional de ensino.

Palavras-chave:

Livro Didático, Ensino de Artes, Discurso, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

A educação do campo historicamente é bastante recente se comparada a educação rural. Mas, considerando a especificidade da educação do campo, nos interessa um debruçamento sobre o ensino de artes na educação do campo. Salienta-se, que o programa nacional do livro didático para a educação do campo, em particular, a coletânea Novo Girassol: saberes e fazeres do campo – o livro de artes permeará a análise que se pretende realizar sobre o que tem do passado no presente do ensino de artes? E quais tendências formativas do passado ainda se mantêm atualmente no ensino da arte?

Historicamente o ensino de artes no Brasil sempre foi tido como algo a menos, e nas escolas do campo a realidade parece não ser superada devido ao ato de reprodução de desenhos, em particular. Nesta relação de olhar o passado para compreender o presente nos suscita um arcabouço histórico para compreender como se deu o processo de ensino de artes na realidade brasileira.

Considerando a especificidade da arte, sobretudo ao que concerne ao seu ensino é interessante um olhar sobre as artes visuais já que esta é uma das linguagens que contempla a complexidade

da arte que historicamente foi fragmentada, esfacelada e disciplinarmente organizada, dito isto de outro modo, conforme o discurso jurídico enunciativo “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2018). Em sendo assim, haverá uma inclinação maior para a imagem visual que permeia o livro didático de artes do Novo Girassol: saberes e fazeres do campo.

Objetiva-se com esta produção analisar a ordem do discurso da imagem visual, e mais especificamente, mapear as imagens visuais que os alunos realizaram no livro enquanto repostas, escavar as tendências pedagógicas que estão mais presentes no livro de artes e identificar o jogo de imagens na categoria de desenhos e fotografias que compõem a organização do livro de artes do Novo Girassol: saberes e fazeres do campo.

Metodologicamente é uma pesquisa de natureza qualitativa, parte do procedimento analítico e argumentativo por meio da análise arqueológica do discurso (ADD) de Michel Foucault (2000). Destarte, os conceitos foucaultianos que nos ajudam a alcançar os objetivos supracitados são: discurso, enunciado e prática discursiva, regularidade e dispersão.

A presente pesquisa nos inclina para sabermos que a ordem do discurso da imagem visual presente no livro de artes analisado possibilita uma compreensão acerca de artes enquanto reprodução, ou seja, não há uma preocupação com as técnicas do fazer artístico limitando o aluno a explorar suas competências e habilidades, destacando, portanto, a tendência tradicional de ensino. As imagens mais presentes no livro de artes em análise são os desenhos e as fotografias, mas elas não são consideradas como potencialidades de aprendizagem, pois na maioria das vezes estão apenas para ilustrar o texto.

Por conseguinte, espera-se conseguir despertar ao leitor a curiosidade arqueológica de continuar escavando a ordem de discurso da imagem visual presente nos livros didáticos de qualquer área e modalidade de ensino. Pois, o maior achado é que as imagens presentes no livro de artes da educação do campo estão postas como ilustrações, mas não enquanto possibilidades de promover o conhecimento e nem de despertar os aprendizes para apreender as práticas técnicas da arte e se tornarem artísticos nas múltiplas linguagens da arte, tal como é constatado no discurso jurídico do ensino de artes.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIVRO DIDÁTICO

A educação do campo é uma modalidade educacional da educação básica, a qual está constituída legalmente em uma ordem de discurso

jurídico, a saber: CF/1988; LDB 9394/1996; Decreto 7357/2010 – PRONERA; Diretrizes curriculares nacionais da educação do campo/2012 e PNE/2014/2024. Estes documentos legais enunciam sobre a educação do campo e suas especificidades, sobretudo, ao que concerne ao material didático, em particular o livro didático.

Ao escavar na legislação educacional voltada para as demandas da educação do campo, encontra-se enunciado no Parecer CNE/CEB n. 3/2008 – Reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo no Artigo 10º, este trata do planejamento da educação do campo, assinala a necessidade do atendimento de qualidade nas escolas multisseriadas, tal como está enunciado:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, *materiais didáticos* apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2018 p. 5, grifos da autora).

Tal premissa revela a necessidade as questões infra estruturais, como equipamentos e materiais didáticos, mas é preciso também observar que o discurso hegemônico prevalece, por se defender às escolas multisseriadas¹, pois como se sabe a multisseriação acontece no território rural, justamente pelo campo ser tratado como menos, atrasado, retrógrado.

Tratar da especificidade do material didático, em particular, o livro é bastante interessante, devido ao processo recente de sua existência. Pois a educação do campo vai se constituindo no finalzinho da década de 90 até os dias atuais. Em se tratando da disputa por uma educação básica do campo enquanto política educacional, é sabido que tão somente no primeiro Encontro Nacional de Reforma Agrária em 1997 é que há uma preocupação com os recursos didáticos voltados para a especificidade da educação do campo.

Deste modo, tratar da especificidade da política pública (AZEVEDO, 1997) do Programa Nacional do Livro Didático para o campo é fundamental para compreender os princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas, que se referem à institucionalização do PNLD-Campo, tal como consta em Brasil (2011, p. 27) ao afirmar que:

Reveste-se de importância, pois representa o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da educação do campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplem as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas. Implantação da política de material didático para estudantes,

¹Para compreendermos a prevalência da educação hegemônica acentuada no paradigma da educação rural presente nas escolas do campo sugerimos a leitura da dissertação de Melo (2015). Disponível em: <<http://www.tede2.ufpe.br:8080/tede/bitstream/tede2/4413/2/Maria%20Aparecida%20Vieira%20de%20Melo.pdf>>. Acesso em 25 de jun 2018.

ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas.

Significa que para além da institucionalização do PNLD-Campo como recurso didático imprescindível ao desenvolvimento das escolas do campo, deve-se fazer jus ao projeto político pedagógico da escola do campo, avaliação e práticas de ensino-aprendizagem contextualizadas nas escolas. Percebe-se, então a complexidade dos livros didáticos para o campo e suas outras necessidades emergentes (culturas e identidades) que permeiam o devir das escolas do campo que deveria se coadunar com a gestão democrática nas escolas do campo, a fim da politização do currículo.

Neste contexto analítico sobre o livro didático para educação do campo, em particular, o livro de artes, é importante ressaltar que:

Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (FOUCAULT, 2000, p. 52).

É esse campo complexo de discursos que tomaremos como cabo e fim da análise da ordem do discurso da imagem visual no livro de artes da Coletânea Novo Girassol: saberes e fazeres do campo.

HISTORICIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES: BREVE REFLEXÃO

O ensino de artes, em particular, no Brasil foi bastante desafiador, pois teve que superar tendências pedagógicas que iam contra a natureza ontológica de artes. Desta feita, sob a lente de Ana Mae a historicização das artes é um processo de luta dos arte-educadores para que a artes se torne obrigatória no currículo da educação básica.

Sabendo que tudo começou com os Jesuítas no Brasil, o ensino de artes não foi diferente, destarte eles tinham por finalidade promover a reprodução dos santos que inspiravam sua religião, bem como tinham dois modelos de ensino de artes, um para os pobres e outro para os ricos. As produções de artes na época eram elementares e precarizadas, promovendo, portanto, a tendência do ensino da arte tradicional (Ferraz & Fusari, 1992). Em contrapartida ao movimento da arte tradicional, ressalta-se que:

É importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico histórico-social. À partir dessas noções poderemos reconhecer na construção

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nova história (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 20-21).

Acredita-se que a arte a partir da conquista dos arte-educadores deve ocupar no lugar central no processo de ensino para se construir a nova história do ensino de artes, comprometido com o desenvolvimento integral dos educandos, a partir das especificidades das múltiplas linguagens harmonicamente permeando a aprendizagem, a inovação, a criatividade, as competências e habilidades artísticas mediante ao fazer e viver a arte.

Há um processo histórico denso da constituição da arte no movimento de vir a ser, de se legitimar bastante contundente, que mereceria um estado da arte do ensino de artes, mas este não é a finalidade de se realizar, particularmente nesta obra, tendo em vista que os objetivos são de outra natureza. Mas, resumidamente podemos visualizar a complexidade deste processo histórico, a saber:

Tabela 1: processo histórico da arte

ANO	ACONTECIMENTO
1971	Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino da educação artística (a qual inclui artes plásticas, educação musical e artes cênicas) passa a fazer parte do currículo do ensino fundamental e médio.
1973	Criação dos primeiros cursos de licenciatura em Arte, com dois anos de duração e voltados à formação de professores capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico. A Arte foi incluída no currículo escolar, com o nome de Educação Artística, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nacional ainda como "atividade "atividade educativa" educativa" e não como disciplina disciplina.
1988	Ameaça de ser excluída do currículo, a partir das discussões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases: <ul style="list-style-type: none"> • "(...) convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área". • Por não ser considerada uma disciplina, a Educação Artística não tinha o "poder" de reprovar nenhum aluno e fazia com que os mesmos não tivessem interesse pela mesma, fazendo com que ela fosse vista como aulinha de desenho e o professor visto como organizador de festas e eventos na escola.
1980	Movimentos organizados pelos arte-educadores, pelos professores e estudantes de arte, que viabilizaram e estimularam, gradativamente, a conscientização e a participação dos professores em debates e lutas políticas que se seguiriam nas duas últimas décadas: <ul style="list-style-type: none"> • I Encontro de Especialistas de Arte e Educação, MEC/UnB – Brasília (1973); • I Encontro Latino-Americano de Arte-Educação – Rio de Janeiro (1977); • Semana de Arte e Ensino, ECA/USP – São Paulo (1981); • Congresso Congresso da International International Society Society for Education Education Thought Thought Art/INSEA/ Art/INSEA/ Sobreart Sobreart – Rio de Janeiro (1984); • Encontro de Arte-Educação do Nordeste – João Pessoa (1984); • Festival Latino-Americano de Arte e Cultura/FLAAC/UnB – Brasília (1987).

1980	Passam-se a discutir novas técnicas educacionais, (BARBOSA ,1994), o ensino da Arte deve seguir a Metodologia Triangular que é composta pela História da Arte, pela leitura da obra de arte e pelo fazer artístico, ou seja, a pessoa que aprende Arte deve saber, não apenas fazer algo, mas, também saber de onde veio aquilo que ela está fazendo, o que levou aquelas pessoas a fazerem aquela obra, para assim, fazerem à leitura da obra.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96; Artigo 26, parágrafo 2º - ensino de arte é componente curricular obrigatório na educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos; • A LDB passa a considerar a Arte como disciplina obrigatória da Educação Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que ela é composta de quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.
1998	PCN- Arte (em todos os níveis) – Parâmetros do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; identificam a arte como área de conhecimento – com metodologias – conteúdos e avaliações – reconhecendo a arte como uma disciplina – um conhecimento fundamental na educação básica.
2013	Ensino de Música - Parecer CNE/CEB nº 12/2013, aprovado em 4 de dezembro de 2013 - Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.
2016	DANÇA, TEATRO E ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO – aprovados no projeto que inclui o ensino dessas artes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A partir desta data as escolas teriam até cinco anos após a sanção do projeto para implementar as mudanças necessárias para o ensino das novas disciplinas.
2016	A Lei n 13.278/16, sancionada no dia 3 de maio de que incorpora teatro, artes visuais e dança ao currículo do ensino básico brasileiro - educação infantil e ensinos fundamental e médio. As práticas agora fazem parte do conteúdo obrigatório da disciplina de artes, que, até então, contemplava apenas o ensino de música. De acordo com a Lei, as escolas públicas e privadas têm cinco anos para se adequar aos novos parâmetros.
2016	Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. No ensino médio – arte como as matérias que devem ter “estudos e práticas”, incluídos como obrigatórios no BNCC. BNCC- A diluição da Área Arte com suas diferentes Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) na Área de Linguagem compromete a conquista da formação de professores de Arte em licenciaturas específicas, como ocorre na atualidade em diversas universidades, faculdades e centros universitários no nosso país, pois dá abertura para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte, A Arte aparecer dentro da área de Linguagens, sendo que no documento da BNCC Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são considerados subcomponentes.

Fonte: produção da autora inspirada em Torres, 2018.

Neste breve recorte temporal compreendemos como a arte tem ocupado o espaço educacional, sobretudo ao que concerne a ordem do discurso jurídico, bem como a tendência pedagógica que circunda o fazer artístico, sobretudo na educação do campo.

A IMAGEM VISUAL E A EDUCAÇÃO: INTERFACES

Em pleno século XXI a educação incorpora novas abordagens teórica-metodológicas que inspiram uma centralidade no olhar a favor da sistematização do processo pedagógico, estando o professor ocupado a direcionar a intencionalidade de seu trabalho no escopo de sua prática social, educativa.

A prática social educativa é um fazer educativo intencional, porquanto deve ser sistematizado, deliberado e vivenciado intersubjetivamente, em prol da finalidade maior que é a aprendizagem. Ou seja, não se pode pensar o fazer pedagógico desgovernado de um propósito, pois se assim for é apenas um fazer pelo fazer, sendo este repetitivo e dominador tal como é a tendência da arte tradicional e tecnicista (Ferraz & Fusari, 1992). Ao contrário o fazer educativo artístico deve ser dinâmico, dialógico, interativo, inovador e instigador de novas habilidades e competências criativa ao que concerne no modo de entendimento acerca dos conteúdos cruciais do processo da aprendizagem, destacando-se as imagens como artefatos pedagógicos proporcionadores dessa inovação didática no campo da arte, ou melhor das artes visuais.

É neste território epistêmico que procura-se compreender a complexidade existente ao que concerne a imagem visual, para tirá-la do uso ingênuo que por vezes é tratada em sala de aula e sobretudo, no livro didático, inclusive da educação do campo do livro de artes, por muitas vezes as imagens visuais presentes servirem apenas para ilustrações e não como potencialidades para aprendizagem significativa, não se trata de buscar compreensões acerca do seu modo de fazer, pensar, representar um dado acontecimento cotidiano por meio da imagem visual, trata-se de escavar os nexos pedagógicos existentes entre a imagem visual e a educação do campo no livro de artes, pois há interfaces ocultas que precisam ser desveladas no processo de incursão do aprendiz no contexto interno da escola. Assim, é destacado por Freire e Guimarães a importância da palavra não escrita, por esta preceder a palavra do mundo, tal como é dito:

[...] uma nova linguagem que não a escrita poderia ajudar enormemente, do ponto de vista técnico, ao que eu chamo 'leitura do mundo' e, portanto, 'leitura da realidade', não necessariamente através da palavra escrita. Não vejo nisso antagonismo nenhum. Pelo contrário, vejo até que a leitura do mundo termina por colocar a leitura da palavra. Aí, então, a escrita da palavra e a sua leitura, uma vez mais, estariam associadas dinamicamente com a leitura do mundo (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 56).

A 'nova linguagem que não a escrita' prima por signos outros que podem ser vislumbrados nas imagens visuais, tal como foram usadas por Freire em seu livro "a educação como prática para liberdade em 1967, em particular,

nos apêndices, onde as imagens ilustram as palavras geradoras dos círculos de cultura vivenciados em uma experiência de alfabetização de jovens e adultos no Estado do Rio e da Guanabara². É uma experiência que demonstra a interface entre imagem visual e educação, daí o seu nexu pedagógico se faz presente nos desdobramentos que suscitam as palavras geradoras do processo de alfabetização de jovens e adultos nos círculos de cultura.

Vivenciar a prática educativa tendo a imagem como suporte pedagógico é primar pelo que Carlos defende como essencialmente necessário à pedagogia crítica da visualidade, afim de que a educabilidade do olhar possa ser exercida no processo que essa pedagogia “[...] ocupa-se com o exame do ser, do sentido, da ordem do funcionamento, do conteúdo veiculado e dos efeitos produzidos pela imagem [...]” (CARLOS, 2008, p.15). Os efeitos produzidos pela imagem visual (existência, presença e percepção) a depender da intencionalidade, deliberação e sistematização por meio da intersubjetividade a aprendizagem acontece por um objetivo e não outro. A complexidade existente no processo de aprendizagem, cuja ocorre de forma heterogênea ancora-se nas possibilidades dos efeitos que a imagem pode produzir no ser da aprendizagem.

Tratar a imagem visual e educação do campo do livro de artes é buscar sua interface pedagógica que se materializa através dos nexos pedagógicos descritos nas práticas discursivas que se materializam em seu uso no contexto escolar, sendo um suporte pedagógico promotor da aprendizagem.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: ANÁLISE DA ARTE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Enunciar o procedimento analítico argumentativo através da análise arqueológica do discurso é primar pelo seu precursor Michel Foucault que desde década 70 trata da produção do conhecimento no território da arqueologia. Em sendo assim, Foucault (2010, p.205), afirma que “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Dito de outro modo, o saber que se opera aqui é o que foi dito, ou seja, a luz de Foucault (2000, p.108), descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo

² Sugiro a leitura das páginas 123 a 148 do livro “Educação como prática da liberdade de Paulo Freire (1967), disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em 25 jun de 2018.

indivíduo para ser seu sujeito. Tal como está descrito na seção dos saberes, competências e habilidades. Tratar da natureza dos saberes, é considerar a sua construção advinda de uma prática, amalgamada com a relação intrínseca que se estabelece entre a teoria e a prática.

Na seção em que é tratado o discurso jurídico sobre a educação do campo e o livro didático, foi possível explicitar algumas enunciações perpassadas pela similitude que corrobora com a regularidade enunciativa, pois o aspecto fundamental da análise do discurso é que todo enunciado é portador de certa regularidade e não pode dela ser dissociado (FOUCAULT, 2000). Por conseguinte, foi essa regularidade enunciativa juridicamente que foi analisada a favor da educação do campo e do livro didático, presentes na ordem do discurso jurídico, que primamos por revelar a regularidade de uma prática discursiva, presente nos próprios documentos, fazendo jus não apenas das afirmações mais originais, mas das que eles [os documentos] retomaram, até recopiaram de seus predecessores (FOUCAULT, 2000).

Desta feita, as seções que corroboram com o escopo deste trabalho, são analisadas, investigadas e explicitadas por meio da análise arqueológica do discurso. Exercício analítico e argumentativo que possibilitou compreender os artefatos culturais que circundam a ordem do discurso da imagem visual do livro didático de artes da educação do campo.

Neste sentido, entende-se por discurso, segundo Foucault, a saber:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2000, p. 135).

Compreende-se, que o discurso é um conjunto de enunciados e formação discursiva, sendo assim, denomina-se de enunciado conforme Foucault, a saber:

[...] é uma função de existência que pertence exclusivamente aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles fazem sentido ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos [...] que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2000, p. 99).

Já por formação discursiva é pertinente o que está dito pelo próprio Foucault em arqueologia do saber, em um de seus enunciados sobre:

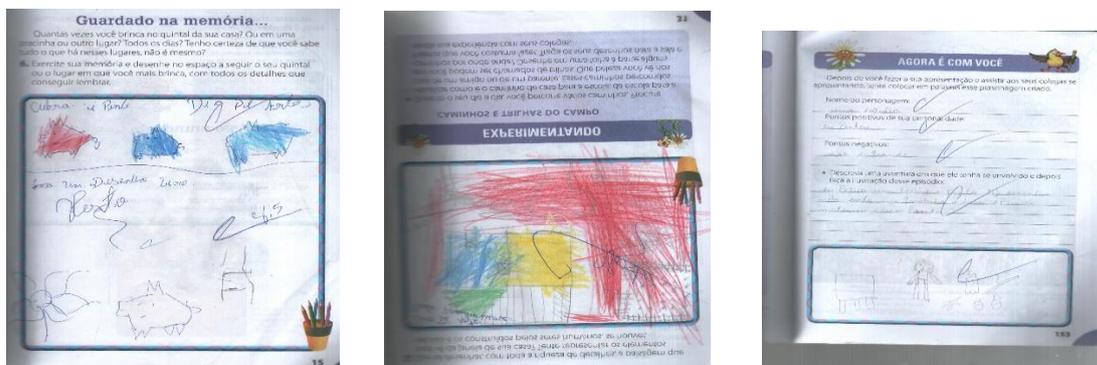
Formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2000, p. 50).

DESCREVENDO ALGUNS ACHADOS – CONSIDERAÇÕES

Após a inclinação sobre a educação do campo, o PNLD-CAMPO e o livro de artes foi possível enunciar alguns pressupostos que subsidiaram a alcançar o que se havia proposto nos objetivos e nas duas questões que provocaram todo este debruçamento.

As provocações que nortearam o processo de escavação arqueológica estão pautadas nos enunciados, a saber: o que tem do passado no presente do ensino de artes? Tal como consta no livro de artes da educação do campo, tem muito da tendência tradicional e tecnicista, primando sobretudo pela reprodução de desenhos, sem competências e habilidades, pois a criança nas respostas com desenhos, é visto que não há uma técnica, qualidade e coordenação, apresentando a prática da arte em seu ensino de forma elementar e precarizada, pois as crianças do campo não possuem recurso algum para se desenvolver atividades de artes visuais. Assim como pode ser visualizado:

Imagem 1: Desenho da criança no livro de artes da educação do campo



Fonte: Dias; Oliveira, 2014.

Como podemos ver, tais imagens visuais, já respondem a outra questão que suscita nossa curiosidade, a saber: quais tendências formativas do passado ainda se mantêm atualmente no ensino da arte? A reprodução, o desenho livre, as pinturas de qualquer jeito. Salienta-se que este livro é da minha subrinha que reside no campo, nesta época ela cursava o 4º ano dos anos iniciais numa sala multisseriada, isso em 2017.

As tendências que permeiam o livro todo é o texto em detrimento das imagens visuais, ou seja, os desenhos e fotografias que compõem o livro estão postos como ilustração, representação e não como possibilidades epistêmicas a favor do conhecimento da arte como promotora do desenvolvimento integral do sujeito.

Ao analisar a ordem do discurso da imagem visual, no decorrer do livro temos a ordem do discurso

da imagem visual presente nos desenhos e nas fotografias que ilustram o livro. As imagens visuais que foram mapeadas diz respeito aos artistas como: Esref Armagan, turco, nasceu cego, é pintor; Pablo Picasso, Vicent Van Gogh, por estes nomes, sabe-se que a arte que se apresenta no livro de artes para educação do campo, não apresenta artistas locais da região, nem a cultura artística das comunidades camponesas, a título de exemplo: a festa junina, não há nada que trate desta expressão cultural que é tão viva no nordeste, mas não há no livro nada da cultura dos camponeses da região do Nordeste.

As principais tendências presentes em todo o livro de artes da educação do campo são a tradicional e a tecnicista, por meio da escavação estas tendências pedagógicas emergem com bem mais presença no livro de artes, assim como foi identificado o jogo de imagens na categoria de desenhos e fotografias que compõem a organização do livro de artes do Novo Girassol: saberes e fazeres do campo. As artes visuais presentes no livro didático de arte para a educação do campo não possibilitam a vivência da abordagem triangular proposta por Ana Mae. Principalmente se o educador não ensina porque nunca aprendeu, ou seja, não obteve uma formação no campo das artes para sair da representação do desenho só por desenhar. Ainda no campo dos desenhos e fotografias, registra-se um saber artístico que é urbanocêntrico, sociocêntrico e etnocêntrico.

O maior achado é que é preciso descolonizar a arte do livro didático para educação do campo para que os camponeses se coloquem como protagonistas deste campo de saber, para que se valorize o artesanato local, as festas, as culturas e identidades localmente, ressignificando a existência e pertencimento ao território do campo e não a outros saberes aprimorados dos artistas americanos como permeiam o livro com seus desenhos e fotografias servindo apenas de ilustração.

A discussão não se esgota por aqui é preciso ficar atento a ordem do discurso imagem visual para educação do campo que pouco se tem materializado no livro de artes na imagem visual e nem na imagem-texto.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Capinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRASIL, **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

BRASIL, Resolução nº 40 de julho de 2011. Dispõem sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do Campo. Acesso em: 25 de jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 25 de jun. 2018.

BRASIL. Parecer Nº 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 25 de jun 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 25 de jun 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 25 de jun 2018.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10035-resolucao-06-17032009&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. acesso em: 25 de jun 2018.

CARLOS, Erenildo João. **Sob o signo da imagem:** outras aprendizagens, outras competências. In: Erenildo João Carlos. (Org.). Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

CARLOS, Erenildo João; SILVA, M. L. G. **O uso pedagógico da imagem na educação de jovens e adultos.** Conceitos (João Pessoa), v. 8, p. 15-21, 2018.

DIAS, Arleide Alves; SANTOS, Vanessa Oliveira. **Novo girassol saberes e fazeres do campo:** arte, 4º e 5º anos. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação:** (diálogos). 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

TORRES, Niedja Ferreira dos Santos. **Orientações de estudo da Semana 3, da disciplina História do Ensino das Artes no Brasil.** Especialização em artes e tecnologias. EAD/UFRPE. 2018.