

Org. Janaina Enck; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva



Anais do V Ciclo de Debates

**FORMAÇÃO
E ARTE NOS
PROCESSOS
POLÍTICOS
CONTEMPORÂNEOS**

ISBN 978-65-88730-24-9



Editora AAESC - 2025 Florianópolis/SC

Conselho Editorial da AAESC:

Consuelo Alcioni Borba Schlichta – UFPR
Federico Buján – UNA/UNR
Gerda Schutz Foerste – UFES
Isabela Frade do Nascimento – UFES
LuanaWedekin – UDESC
Sandra Makowiecky – UDESC
Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC
Vera Lúcia Penzo Fernandes – UFMS

Diretoria AAESC Biênio 2023/2025

Presidente: Janaina Enck - Florianópolis/SC
Vice-Presidente: Gabriel Souza Coelho – Barra Velha/SC
1ª Secretária: Jéssica Natana Agostinho - Florianópolis/SC
2ª Secretária: Marcos Antônio dos Santos – Criciúma/SC
1ª Tesoureira Jéssica Maria Policarpo - Florianópolis/SC
2ª Tesoureira: Andreza de Oliveira
Diretora de Promoção: Pedro Cabral Filho - Florianópolis/SC
Vice-Diretora de Promoção: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – Florianópolis/SC
Diretor de Divulgação: Alexssandro Schappo – Maravilha/SC
Vice-Diretor de Divulgação: Renata de Souza Batista – Balneário Camború

Conselho Fiscal:

Cristiane Pedrini Ugolini – Florianópolis/SC
Micheline Raquel de Barros – Florianópolis/SC
Giovana Bianca Darolt Hillesheim - Witmarsum -SC

Expediente:

Coordenação Geral:

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Comissão Científica:

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta
Gabriel Souza Coelho
Giovana Bianca Darolt Hillesheim
Nayara Brides Zandonai Schmauch
Valéria Metroski de Alvarenga

Comissão de Cultura:

Raquel Alberti

Projeto Gráfico:

Emiliana Pagalday Fernández
Janaina Enck

Comissão de Exposição:

Brenda Christine Figueira Pettirini
Carla Mara Nardes Biscorovaine
Emiliana Pagalday Fernández
Margarete Gasperin
Maristela Müller

Divulgação e Logística:

Ana Clara Ramos Bonetti
Luana Pavesi Pera
Selma Cristina da Silva Bueno de Oliveira

Secretaria:

Janaina Enck
Jéssica Maria Policarpo
Thalita Emanuelle de Souza

Anais do V Ciclo de Debates

**FORMAÇÃO
E ARTE NOS
PROCESSOS
POLÍTICOS
CONTEMPORÂNEOS**

ISBN 978-65-88730-24-9

**CONTEÚDOS DE ARTES:
PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS**

Organizadoras

Janaina Enck
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Florianópolis, 2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processos
Políticos Contemporâneos (4. : 2024 :
Florianópolis, SC)
Anais do Ciclo de Debates Formação e Arte nos
Processos Políticos Contemporâneos [livro
eletrônico] / organização Janaina Enck, Maria
Cristina da Rosa Fonseca da Silva. --
Florianópolis, SC : Editora AAESC, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88730-24-9

1. Artes visuais I. Enck, Janaina. II. Silva,
Maria Cristina da Rosa Fonseca da. III. Título.

25-260782

CDD-700

Índices para catálogo sistemático:

1. Artes visuais 700

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

SUMÁRIO

- Apresentação*** 07
Giovana Bianca Darolt Hillesheim
- Reformas curriculares no brasil e os conteúdos escolares de artes visuais: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica*** 13
Janedalva Pontes Gondim
- O componente curricular arte nas propostas curriculares de 2008 e 2020 do município de cascavel: análise a partir da pedagogia histórico-crítica*** 28
Luana Pavesi Pera
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Janaina Enck
- Proposta curricular: o papel da educação escolar e o ensino da arte à luz da pedagogia histórico-crítica*** 45
Andressa Dambrós
Fabiani Roberta Pereira
Sandra Devegili
- Por que falamos em luta? Escola, concepção de mundo e pedagogia histórico-crítica*** 66
Brenda Christine Figueira Pettirini
- Tendências na formação das licenciaturas em artes e suas consequências para a desvalorização da área no contexto escolar*** 82
Sofia Cavalheiro da Silva
- A intolerância mata: uma experiência poética, artística, estética e humanizadora na educação de jovens e adultos*** 97
Marcos Antonio dos Santos
Giovana Bianca Darolt Hillesheim
- Artes circenses e currículo: problematizações possíveis a partir dos documentos paranaenses*** 121
Nilo Silva Pereira Netto
- A periodização segundo a psicologia histórico-cultural: possibilidades***

<i>para o ensino das artes visuais</i>	141
<i>Thalita Emanuelle de Souza</i>	
<i>Jessica Maria Policarpo</i>	
<i>Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva</i>	
<i>O processo criativo na adolescência: uma perspectiva vigotskiana</i>	155
<i>Carla Mara Nardes Biscorovaine</i>	
<i>Inclusão e arte: sala experimental e recursos multifuncionais</i>	172
<i>Juliana Damasceno Nunes</i>	
<i>Francisco Carneiro da Silva Filho</i>	
<i>Sara Maria Marques Lima</i>	
<i>Zona de desenvolvimento proximal: esquema de investigação e aplicação para alunos com autismo no ensino de arte</i>	195
<i>Raquel Alberti</i>	
<i>O ensino da pintura e os seus conteúdos: o “modelo belas-artes”, o “modelo bauhaus” e a proposta “simulacionista”</i>	215
<i>Wagner Jonasson da Costa Lima</i>	
<i>Desabandonar: tudo que é sólido desmancha no tempo</i>	232
<i>Giovanni Fanini Negromonte</i>	
<i>Ana Elisa de Castro Freitas</i>	
<i>Poéticas identitárias: a carta em processos artísticos e educativos</i>	248
<i>Icaro Iago Santos de Almeida</i>	
<i>Ana Elisa de Castro Freitas</i>	
<i>Caminhar como proposição artística: relato de uma experiência de prática artística com estudantes da EJA</i>	263
<i>Rafael Silva Gonçalves</i>	

APRESENTAÇÃO

A coletânea de artigos presente neste livro é fruto de esforços de professores e pesquisadores comprometidos com a necessidade de emancipação social que apostam na conexão crítica da educação com a arte. Neste sentido, o IV Ciclo de Debates Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos, realizado entre os dias 6, 7 e 8 de maio de 2024 na cidade de Florianópolis apresenta 15 textos que engendram o caráter dinâmico e propositivo do evento, cuja natureza se alicerça na reflexão radical e propositiva sobre o ensino da arte.

Logo de início, abrindo e impulsionando os debates, Gondim nos alerta sobre os desdobramentos de um ensino de arte invadido por reformas curriculares neoliberais que constantemente estão esvaziadas de conteúdos e nos distanciam dos processos emancipatórios. Num esforço para recuperar a especificidade da arte, Gondim detalha algumas das principais contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para transpor este esvaziamento e reflete sobre a historicidade da elaboração curricular dos conteúdos de arte, convidando o leitor a refletir criteriosamente sobre o conceito de conteúdo clássico. Pettirini, por sua vez, ao responder a pergunta “por que falamos em luta?”, reforça em seu texto o quanto a Pedagogia Histórico-Crítica impõe para si a tarefa de desvelar as contradições sociais inerentes ao capitalismo, buscando promover uma educação que contribua para a emancipação humana.

Amparadas nesta discussão, Pera, Fonseca da Silva e Enck nos auxiliam a entender as mudanças em curso no universo educacional nacional comparando duas versões da Proposta Curricular do Município de Cascavel/PR, uma datada em 2008 e outra redigida em 2020, após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Num exercício de análise comparativa as pesquisadoras demonstram na prática os desdobramentos do processo de esvaziamento citado por Gondim e reforçam a urgência de uma educação que reconheça e valorize a dimensão crítica do conhecimento artís-

tico. Trabalho com intencionalidade semelhante é apresentado por Dambrós, Pereira e Devegili ao refletirem sobre a reelaboração da Proposta Curricular de Itapoá/SC em 2018, sinalizando intencionalidade curricular voltada para a omnilateralidade e visando um ensino que compreenda a arte como um produto histórico e objetivo resultado do desenvolvimento da vida dos seres humanos, marcando uma tentativa de resistência em meio aos insistentes acenos neoliberais.

Outra vertente de preocupação neste cenário de esvaziamento do ensino da arte se apresenta na fragilidade teórica presente em muitos cursos de licenciatura da área, conforme denuncia Silva ao destacar que, historicamente, o ensino de arte tem se configurado como um campo de disputas ideológicas que dificultam avanços e, não raro, patrocinam equívocos epistemológicos. Numa tentativa de romper barreiras de anemia teórica e resgatar fundamentos sócio-ontológicos do desenvolvimento humano, Hillesheim e Silva relatam experiência pedagógica envolvendo o ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos em Criciúma/SC. Ao dialogar com o público adulto por meio da criação artística envolvendo materialidades, linguagens e artistas diversos, os autores reafirmam a importância de oportunizar uma formação de sentidos numa concepção desenvolvente, considerando as particularidades de cada sujeito, as características do tempo no qual se vive, assim como as possibilidades e limitações impostas pela realidade de quem foi privado do acesso à escola durante período significativo de sua vida.

O texto de Souza, Policarpo e Fonseca da Silva, adensa ainda mais o referencial teórico basilar ao ensino desenvolvente ao resgatar a teoria vigotskiana da periodização do desenvolvimento humano, tecendo análises sobre como esta teoria contribui com o ensino da arte. As autoras demonstram o quanto o ensino das artes visuais tem potencial para enriquecer experiências individuais e promover um desenvolvimento integral que abranja aspectos emocionais, sociais, cognitivos e culturais essenciais para a formação humana. Nesta mesma perspectiva teórica, o desenvolvimento do pensamen-

to e o processo criativo na adolescência é esmiuçado no texto de Biscorovaine ao apresentar possíveis estratégias de ensino e aprendizagem para potencializar a criticidade e a criatividade dos adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental. A autora recorda que na adolescência são os pensamentos por conceitos cotidianos e científicos que conduzem o sujeito à intelectualização, sendo fundamental que a aula de artes, além de impulsionar a criatividade, ultrapasse os conceitos espontâneos, pois somente uma atuação pedagógica intencional levará o adolescente a uma experimentação estética munida de reflexão crítica.

No inventário das potencialidades emancipatórias e invisibilidades institucionalizadas, Netto nos chama atenção para o potencial educativo da linguagem circense, historicizando e refletindo sobre o lugar do circo nas propostas curriculares paranaenses referentes ao Ensino Fundamental. O autor elucida como a diversidade encontrada no universo circense, suas características lúdicas, potencial estético e artístico, favorecem a criatividade e a expressividade humana. Com objetivos semelhantes, Nunes, Silva Filho e Marques Lima narram estudo elaborado pelo programa Residência Pedagógica do Núcleo de Artes Visuais, produzido nas escolas-campos na rede pública de ensino de Manaus. Os autores demonstram como o ensino de arte pode ser transformado num campo fértil para aplicações de princípios da neurodiversidade, mediando a expressão individual, a criatividade e a experimentação. Logo, a implementação da educação inclusiva em salas experimentais de arte nas escolas da rede pública de Manaus é considerada pelos autores como uma maneira salutar de promover o direito à arte e o respeito à diversidade sociocultural. Munida das mesmas preocupações inclusivas, Alberti disserta sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski aplicado ao ensino de Arte, dedicando-se à especificidade dos alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e reforçando um olhar para as necessidades adaptativas dos estudantes no intuito de valorizar as potencialidades dos alunos com TEA.

Ainda no campo dos direitos, Negromonte e Freitas defendem a arte como instrumento de luta no direito à cidade, apresentando a intervenção de arte urbana desenvolvida em Paranaguá/PR intitulada “Desabandonar: tudo que é sólido desmancha no tempo”. Eles destacam o potencial dos artistas urbanos em intervir no ambiente em que estão inseridos, despertando na população debates, reflexões e conscientização. Ao pintar fachadas de casarões abandonados em Paranaguá, a arte provoca descontinuidades a partir de situações reais, questiona a ordem simbólica a encontrar outros modos de habitar o mundo e impulsiona desdobramentos criativos na vida cotidiana.

Lima nos leva a refletir sobre as possíveis contribuições para o ensino da pintura a partir do programa de ensino da arte formulado por Thierry de Duve no livro *Fazendo escola* (ou refazendo-a?), propondo uma abordagem de conteúdos que possibilitem o encontro entre a teoria, a prática e a história da pintura, como o conceito de composição pictórica. Ao contrapor o modelo Belas Artes e o modelo Bauhaus ao programa de ensino da arte formulado por Thierry de Duve, o autor aposta na integração possível entre o fazer da arte e a história da arte, permitindo o encontro entre variados princípios, processos, técnicas e poéticas da pintura e oportunizando aos estudantes aprender com culturas artísticas que não são as suas.

Experiências como as de Negromonte, Freitas e Lima discorrem sobre experiências práticas e pedagógicas no campo da arte que buscam subverter a virtualização do mundo e promover diálogos na formação em arte e educação. Assim também sugerem Santos de Almeida e Castro Freitas que juntos refletem sobre as aulas remotas durante o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 no curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, mediante descrição sensível da experiência realizada a partir da troca de cartas. O texto evidencia o quanto um processo educativo que se queira vivo precisa contar com a reciprocidade e com a arte de pensar junto, pois a intersecção emancipatória da arte

com a educação é um movimento que exige continuidade e perseverança. Sendo assim, desejamos boa leitura e reforçamos o compromisso do ***Grupo de Pesquisa Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos*** com a intencionalidade curricular junto ao ensino de arte.

Giovana Bianca Darolt Hillesheim

Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Arte
nos Processos Políticos Contemporâneos

Florianópolis, 2025.

REFORMAS CURRICULARES NO BRASIL E OS CONTEÚDOS ESCOLARES DE ARTES VISUAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Janedalva Pontes Gondim/UNIVASF

Resumo: Este artigo, de caráter teórico, fez uma parte da pesquisa do pós-doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina/UEDESC-Brasil e integra o grupo do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG). Procuramos neste texto, discutir primeiramente, o esvaziamento dos conteúdos escolares posto pelas reformas curriculares pautadas na Pedagogia das Competências (Marsiglia et al. 2017) cujo objetivo é pulverizar o conhecimento e subordinar o trabalho do professor a processos pedagógicos comandados pela tecnologia e pela lógica produtivista (Duarte, 2020; Freitas, 2018) e reverberam no ensino de Arte. Na segunda parte do texto analisaremos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013; 2011) a partir do conceito de clássico (Saviani, 2013; Duarte, 2012) para recuperar a especificidade da arte e superar as concepções distorcidas deste ensino na educação escolar agravadas pelas reformas curriculares. Para isso, se faz urgente uma formação docente crítica que se contraponha aos interesses do capital presente nas reformas curriculares vigentes no país.

Palavras-chave: Reformas Curriculares; Arte; Educação Escolar; Conteúdo clássico.

1.0 Reformas Curriculares no Brasil e o ensino de Arte

As reformas em curso no âmbito das políticas educacionais no Brasil são resultado da reestruturação do capital que ocorre desde 1970 com a crise do modelo "fordista-keynesiano" que foi substituído por um modelo de acumulação "flexível", o toyotismo.

Como consequência dessa reestruturação, desde 1990, assistimos, segundo os estudos de Evangelista, (2013); Evangelista, Shiroma, (2006) organismos internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura/Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE exercendo forte influência no processo de reestruturação das políticas educacionais a nível global e local com a justificativa de combater a pobreza e as desigualdades sociais.

Os compromissos a nível mundial e as intervenções dos organismos internacionais em torno da educação repercutiram no Brasil na delimitação de um currículo unificado que podem ser percebidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no Plano Nacional de Educação (2001), até chegarmos no documento que culminou na Base Nacional Comum Curricular (2017), a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 16/02/ 2017) e a BNC-Formação (2019/2020). Nestes últimos, destaca-se o esforço do empresariado brasileiro em financiar e divulgar a retórica em favor das reformas em torno de um currículo único, principalmente, por meio da atuação de fundações disfarçadas de filantropia¹, as quais passaram a exercer influência decisiva na formulação de políticas educacionais tanto da formação docente como do currículo da educação básica.

Sobre a formulação de um currículo único posto pelas reformas, Lavoura; Alves e Santos Jr. (2020, p. 554), analisam que a manobra de diminuir do currículo das escolas os conhecimentos mais desenvolvidos, primando pelos conhecimentos da vida cotidiana, tem sido justificada como uma medida necessária para dispor aos alunos conhecimentos básicos às suas rotinas sociais e aos seus projetos de vida. Esse discurso falacioso é empregado na sociedade como forma de camuflar as responsabilidades dos governantes em contemplar o direito de acesso dos alunos a uma educação pú-

¹ Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020, p. 553) argumentam que essa influência filantrópica não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros, mas sim parte de um movimento de lideranças corporativas e fundações privadas em todo o mundo para angariar poder e reconstruir a educação pública à sua própria imagem. Embora esse jogo seja muitas vezes participativo e amplamente aceito, corporações e fundações só conseguem desempenhar esse papel graças ao seu tremendo poder econômico - um subproduto direto da desigualdade econômica e política global - e aos cortes sistemáticos de recursos na esfera pública.

blica de qualidade.

No que tange ao esvaziamento dos conteúdos, Malanchen; Matos; Orso (2020) afirmam que:

Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade (Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 138).

Para Helena Freitas (2019), na lógica neoliberal, a padronização dos currículos da educação básica (BNCC e REM) e da formação de professores (BNC da Formação), é necessária para melhor avaliar de forma censitária todos os sujeitos – estudantes e os professores, as escolas e os sistemas como acontece nos modelos de avaliação em grande escala.

No caso dos conteúdos da Arte, a Base Nacional Comum Curricular, trata as diferentes áreas de conhecimento das artes (teatro, dança, artes visuais, música) como “unidades temáticas” da área de conhecimento denominada “Linguagens e suas Tecnologias, o que significa, segundo Guaraldo (2023) um violento desmanche epistemológico da área de Arte, pois uma das maiores conquistas do ensino de Artes no Brasil nas últimas décadas foi a formação de licenciaturas específicas para cada modalidade artística e a afirmação de que cada uma dessas áreas tem o seu corpo de conhecimento específico.

Nesse mesmo raciocínio, Fonseca da Silva, Hillesheim e Ruschel (2019), afirmam que a estruturação da Artes na BNCC representa uma perda da arte como campo específico do conhecimento, Guaraldo (2023) acrescenta ao inserir a área de Arte no campo das “Linguagens” o documento revela um desconhecimento com as teorias da arte provocando a confusão na compreensão dos conceitos tanto de arte como de linguagem.

Segundo Guaraldo (2023), estamos diante de uma grande miscelâ-

nea conceitual, que vem gerando livros didáticos confusos e fragmentados, os professores pressionados a lecionar “todas” as linguagens acabam assumindo o papel polivalente e o resultado são aulas que não aprofundam o potencial criativo de nenhuma área artística com poucas condições de proporcionar efetivamente as práticas artísticas aos estudantes.

Na sua análise sobre a fragmentação dos conteúdos de artes no documento da BNCC Guaraldo (2023) aponta que a área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental ocupa 105 páginas e reúne 396 habilidades. Todas as quatro áreas de Arte (Visuais, Teatro, Música e Dança) reunidas ocupam 14 páginas e reúnem no total 57 habilidades. Rosa Iavelberg observou que nos Parâmetros Nacionais Curriculares a área de Língua Portuguesa ocupava 18% do documento e toda a área de Arte ocupava 16%. No BNCC Língua Portuguesa ocupa 28% e todas as artes reunidas ocupam 7%.

De acordo com a autora, “não há nesse elenco de objetos de conhecimento qualquer possibilidade de compreender com alguma profundidade a produção artística como um corpo estruturado complexo e ao mesmo tempo com possibilidade de práticas sensíveis e poéticas” (Guaraldo, 2023, p. 3).

Ainda segundo a autora, um dos problemas dessa listagem de habilidades proposto pela BNCC é de ordem metodológica, pois propõe a análise do elemento (artístico) para chegar na produção artística e não o contrário. A autora conclui que nenhum elemento componente da composição artística tem significação sozinho. São as relações entre os elementos constitutivos na composição que vão produzir os sentidos de dinamismo, estaticidade, alinhamentos, repetições rítmicas, hierarquias, tensões espaciais, contrastes ou semelhanças de escalas e direções que foram construídos historicamente pela humanidade. A análise não é do elemento constitutivo isolado, mas do objeto artístico no seu contexto concreto de produção social e cultural.

Outro aspecto a ser analisado, na organização da estrutura dos conteúdos na BNCC o componente curricular Arte está no sin-

gular e engloba as diversas áreas de artes com o acréscimo de artes integradas como unidades temáticas, tratando-as equivocadamente como subcomponentes da Arte. Essa abordagem está em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, aprovadas desde 2004, a partir das quais se formam profissionais com titulação própria em cada uma dessas graduações demonstrando a adesão do slogan da flexibilização das políticas neoliberais e resgatando a prática da polivalência (Fonseca da Silva, 2019) no cotidiano escolar.

No nosso entendimento, as Reformas Curriculares (BNCC e REM) agravam ainda mais a situação do ensino de Arte na educação escolar, além dos aspectos já citados, em razão do histórico recente deste ensino marcado por uma mescla das influências tradicionais/beletristas⁴ com ênfase na técnica e escolanovistas que desembocam em práticas pedagógicas da livre-expressão, e de outro, do Movimento de Arte-educação⁷ relacionando à aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte não vem contribuindo para o entendimento da especificidade da arte na educação escolar na perspectiva revolucionária.

Para Schlichta (2019, p. 341), com a Abordagem Triangular, com todos os acertos e equívocos, essa prática dominante desde os anos de 1980 tem um grande mérito: coloca a imagem como conteúdo e a prática da leitura e releitura “de imagens” como metodologia, o que foi facilmente absorvida pelos professores carentes em relação ao como ensinar arte. Contudo, segue a autora com sua análise:

A centralidade da imagem ressalta um objeto de estudo no âmbito do ensino da arte, mas exige também um conhecimento específico sobre a coisa que se quer conhecer e um conhecimento sobre o como fazer para que os alunos compreendam os sentidos desse objeto. Em suma, entendemos o ensino-aprendizagem da arte como um processo teórica e metodologicamente balizado por conhecimentos específicos da arte e de seu ensino-aprendizagem com vistas a superação do desconhecimento da coisa para seu conhecimento, ou seja, o que dá a esse objeto estatuto de arte? (Schlichta, 2019, p. 342).

Diante desta análise, entendemos que a Abordagem Triangular é uma grande contribuição para pensar o ensino de arte na escola, contudo, sua propagação acabou se restringindo a aspectos metodológicos, faltando-lhe problematizar aspectos relativos ao que ensinar e para quem ensinar? que no nosso ponto de vista, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, são questões centrais para a apreensão dos conteúdos artísticos pelos estudantes na condição de realizarem a passagem de um conhecimento ingênuo para um conhecimento estético (Schlichta, 2019; Peixoto, 2003).

2. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a construção dos conteúdos escolares de Arte

A necessidade da delimitação de conteúdos escolares da Arte tendo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013; 2011; Duarte, 2016; 2012) como fundamento epistemológico e político nos mobiliza a defendemos que a Arte na educação escolar não pode ser concebida como dom inato, apenas expressão de sentimento e pensamento do artista, como tradicionalmente vem sendo concebida nas metodologias de ensino e nas políticas educacionais brasileiras.

Entendemos que a arte como trabalho criador livre gera uma forma de conhecimento produzida dialeticamente na prática social ao longo da história humana, por isso, deve ser aprendida pelos estudantes na escola com o intuito de “se apropriarem das formas socialmente desenvolvidas de sentir” (Vigotski, 1999, p. 307). Assim, a finalidade da educação escolar, é promover o processo de humanização cumprindo o papel de mediadora entre, por um lado, da vida cotidiana e, por outro, das objetivações mais elevadas do gênero humano (Duarte et al. 2012, p. 5), o mesmo ocorreria para o ensino de Arte, onde se busca desenvolver a apropriação dos meios mais elevados de simbolização dos sentidos humanos.

No caso da arte, quais seriam os conhecimentos mais elevados constitutivos da área para integrar o currículo escolar e pro-

mover a humanização? Partindo desse questionamento, entendemos que os conteúdos que constituem o conhecimento artístico na escola devem partir da concepção de “clássico” para propor uma abordagem dialética do estudo da Arte na educação escolar. É importante ressaltar que para Saviani (2013, p. 17) “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”. A delimitação dos conteúdos escolares da Arte deve considerar como o critério a plena emancipação humana (Duarte et al, 2012), ou seja, aquele conhecimento que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre.

Neste sentido, observa-se que para operar o processo de seleção dos conteúdos se faz mister o pleno domínio do objeto do conhecimento que se pretende ensinar. Isto implica dizer, no caso, do ensino das Artes Visuais, os professores precisam se debruçar sobre a estrutura lógica do conhecimento artístico, sobre sua gênese, desenvolvimento e transformação ao longo da história humana.

Trata-se de perceber como os conceitos constitutivos das Artes Visuais estão articulados e como os mesmos compõem uma totalidade, perceber o que é mais universal que vem sendo estudado e acompanhar as redes de significados que estão presentes na realidade social.

No entanto, como bem nos alerta Saviani (2008), apenas identificar a estrutura lógica da área não é suficiente. Precisamos perceber sua conversão em saber escolar e sua dosagem no tempo. Deste modo, identificar o que é clássico também perpassa por conhecer o movimento deste conteúdo no currículo escolar.

Dessa maneira, Saviani (2008) nos dá outra pista para a indicação dos conteúdos clássicos. Estudar a disciplina e seu movimento nos livros didáticos e currículos para pensar historicamente como se deu a conversão do saber sistematizado em saber escolar. Essa análise nos permitirá balizar o processo de seleção de conteúdos avaliando o que tem permanecido nos currículos, apesar da luta de classes e dos esforços para que a classe trabalhadora se aproprie do que é universal.

Tomando o conceito de clássico como critério não quer dizer que este é traduzido em neutralidade, uma vez que o próprio conceito provém do processo dialético de objetivação produzido por homens e mulheres situados social e historicamente. Isto significa dizer, conforme Pasqualini (2018) que até mesmo o caráter objetivo é fruto de disputas epistemológicas e político-ideológicas.

Analisar as contradições da realidade social é investigar o papel que as instituições exercem para legitimar uma obra como clássica², a exemplo dos museus, mercado da arte, a história da arte, as bienais, prêmios, para não cair na armadilha de uma leitura superficial e acrítica de que a defesa pelos conteúdos na escola seja elitista.

A partir desse entendimento, no processo de produção artística deve-se considerar o movimento concreto do objeto na sua reconstrução histórica analisando que nem tudo que permanece enquanto referência pode ser considerado clássico como também investigar quais as objetivações foram impedidas de ser denominadas como clássico por conta dos embates políticos ideológicos de grupos minoritários explorados.

Esse ponto vale destacar que ao defender o acesso a universalidade dos conhecimentos não estamos propondo uma educação conteudista e etnocêntrica, mas que estes conhecimentos devem ser tratados à luz do movimento histórico-dialético em que eles foram elaborados e compartilhados.

Dessa forma, entendemos que em relação aos conhecimentos sistematizados das Artes Visuais é preciso identificar nesse processo histórico quais foram as permanências e referências mais importantes sem perder de vista a dialética do universal-particular-singular que constitui a totalidade sobre o objeto na investigação dos conteúdos clássicos (Pasqualini e Martins, 2015). Caso contrário, sem esse processo de mediação, continuaremos a anunciar obras e/ou conceitos na definição dos conteúdos clássicos de forma

2. A tese de Hillesheim (2018) e a dissertação de Enck (2023) analisaram as relações entre o mercado de arte e as escolhas pedagógicas dos professores na indicação de artistas e objetos artísticos no ensino de arte.

engessada e tradicional e que não viabilizam a emancipação humana.

Neste sentido, a adoção do conceito de clássico é tornar a atividade de selecionar os conteúdos escolares mais consciente por parte dos professores e profissionais inseridos na educação escolar. Em se tratando das Artes Visuais, primeiramente a tarefa é examinar o acervo artístico cultural produzido pela humanidade, extraindo dele quais são as produções que se configuram como “clássicos” que, embora radicados “numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo em época ulteriores” (Saviani; Duarte, 2012, p. 31); e que possibilitam aos jovens e as crianças, enquanto “membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’ (Saviani, 2009, p. 9).

Neste sentido, observa-se que para operar o processo de seleção dos conteúdos considerados clássicos se faz mister o pleno domínio do objeto do conhecimento que se pretende ensinar. Isto implica dizer que os professores precisam se debruçar sobre a estrutura lógica do conhecimento artístico, sobre sua gênese, desenvolvimento e transformação ao longo da história humana. Isso significa que o clássico são produções que se tornaram referência ao longo da história daquele conhecimento “são obras seminais, que dão mostras da unidade intrínseca entre a forma e conteúdo” em uma relação dialética que não está isenta das contradições da realidade social, condição sem a qual não se pode explicar o fato do clássico resistir aos embates do tempo.

Sendo assim, é preciso proporcionar a superação da visão espontaneísta da percepção ingênua em direção à percepção estética (Peixoto, 2003) compreendendo o processo longo e complexo de simbolização da arte que a humanidade desenvolveu durante sua história, pois “a arte possui em sua essência um valor objetivo, que extrapola um subjetivismo individual de apreciar ou não determinada obra” (Ferreira e Duarte, 2021, p. 7).

Para tal, é preciso ter explícitos os conteúdos corresponden-

tes à arte e seus objetivos educacionais, respeitando as especificidades epistemológicas e pedagógicas de cada uma de suas áreas, é um desafio aos cursos de formação de professores de Artes, sobretudo, considerando as inúmeras carências como: inconsistência teórica dos professores sobre o entendimento da arte causados por cursos de formação de professores cada vez mais aligeirados e fragmentados, a luta política-ideológica pela manutenção da Arte no currículo escolar e a delimitação dos conteúdos ora pautados na técnica, ora na sensibilidade, ora na massificação da indústria cultural que se manifestam mais nos aspectos metodológicos do que apontar o que caracteriza as objetivações do conhecimento artístico.

Sobre a objetivação do conhecimento, na teoria sócio-histórica, o conhecimento é explicado como resultado de um processo dialético de apropriação e incorporação oriundo do desenvolvimento histórico da humanidade. Nessa perspectiva teórica, pautada nos princípios do materialismo histórico-dialético, busca a superação de uma dicotomia no ato de conhecer: de um lado o primado do objeto e do outro do sujeito. Para Vigotski (1991) o conhecimento é construído na relação sujeito, objeto e o outro, este último podendo ser os pais, professores, colegas, um livro e tantas outros instrumentos culturais. Dessa forma, a reprodução, nessa abordagem teórica, não é um ato mecânico, mas um mecanismo psíquico de incorporação da complexidade da história humana presente nos instrumentos e nos modos de fazer da cultura. Por essa razão, Saccomani (2016) afirma que “por detrás de todo processo criativo, está todo o conjunto de apropriações que o indivíduo efetivou, concretizando as objetivações humanas como parte de sua individualidade.” (Sacomani, 2016, p. 106)

Desse modo, a objetivação humana condensa a historicidade das relações sociais mais complexas e suas contradições tanto do ponto de vista de sua continuidade como de sua ruptura. Contudo, para que as objetivações humanas sejam incorporadas como parte da individualidade é preciso que haja apropriação, ou melhor, um processo educativo. A apropriação é o conceito em termos psico-

lógicos na teoria sócio-histórica que indica o processo que torna possível a transição para o plano individual, das funções, que no princípio, foram construídas no plano social.

Assim, a criação artística, nesta teoria não é concebida como fruto de um indivíduo vocacionado, mas de um processo mediado pela cultura, ou seja, de um indivíduo inserido em um contexto social e histórico que o possibilita aprender os conhecimentos mais avançados elaborados pela humanidade e elaborar “novos”.

Dessa compreensão, ressaltamos a importância do conteúdo clássico na educação escolar, como aquele conhecimento que condensa a historicidade da humanidade e possibilita a partir de sua aprendizagem ampliar o repertório cultural dos estudantes, promovendo no plano psicológico, o enriquecimento das formas mais elevadas da consciência.

Nessa direção, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica nos ajudar a recuperar a finalidade da educação escolar para a formação humana em seu sentido emancipatório e para isso, a necessidade de que os conteúdos escolares sejam ensinados é fundamental. É importante destacar que para Saviani (2013, p. 17) “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”.

A delimitação de conteúdos escolares nucleares da Arte deve considerar que o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre, logo, o critério é o da plena emancipação humana (Duarte et al, 2012). Isto significa dizer, que em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

No caso das aulas de Arte é preciso proporcionar a superação da visão espontaneísta da percepção ingênua em direção à percepção estética (Peixoto, 2003 apud Schilichta, 2019) compreen-

dendo o processo longo e complexo de simbolização da arte que a humanidade desenvolveu durante sua história, trata-se segundo Vygotski (1999) de “um processo de superação por apropriação”. Para tal, ter explícitos os conteúdos correspondentes à arte e seus objetivos educacionais, respeitando as especificidades epistemológicas e pedagógicas de cada uma de suas áreas, é um desafio aos cursos de formação de professores de Artes.

Nesse aspecto, a formação de professores precisa segundo Saviani (2013), de uma formação densa e crítica para exercer uma práxis educativa transformadora que se contraponha aos interesses do capital presentes nas políticas curriculares vigentes que esvaziam os conteúdos de arte na educação escolar.

Conclusões

À luz das considerações apresentadas neste texto, entendemos que partindo dos pressupostos desenvolvidos da PHC, arte é um dos conhecimentos inerente à humanização e, como parte do currículo escolar, seu ensino contribui para a formação dos sentidos humanos, particularmente a sensibilidade estética, para tornar o homem rico, pleno de necessidades humanas.

Contrapondo-se ao modelo neoliberal das reformas curriculares vigentes no país que atinge de sobremaneira o ensino de Arte na educação escolar, as contribuições da Pedagogia Histórica-Crítica a partir do conceito de “clássico” pode nos ajudar a fundamentar o argumento de que a arte como valor universal é necessária ao processo de humanização e seu ensino na educação escolar contribui, particularmente, para a formação dos sentidos humanos a partir do desenvolvimento de uma sensibilidade estética.

Posto isto, as contribuições da PHC para refletir sobre os conteúdos que compõem o currículo de Artes Visuais na escola a partir do conceito de clássico demanda discutir nos cursos de formação de professores de Artes Visuais que pensar o currículo escolar pressupõe antes de tudo desenvolver uma consciência crítica das

finalidades da educação e o domínio da historicidade do conhecimento a partir de suas condições de produção, contradições e lutas que possibilitaram a permanência e a referência das objetivações denominadas de artísticas como também seus “esquecimentos”, sobretudo, considerando a conjuntura política da educação brasileira com as reformas curriculares que afetam de sobremaneira a concepção de ensino de Artes na escolarização, descaracterizando-a e muitas vezes excluindo do currículo escolar.

Referências

Duarte, N. “Um Montão de Amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao Currículo Escolar. Malanchen, J.; Matos, N. S. De; Orso, P. J. A Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. (pp.) Autores Associados. Edição do Kindle, 2020.

Duarte, N. Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico crítica do currículo. Campinas, SP; Autores Associados. 2016.

Duarte, N. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. En. Anais. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2012.

Freitas. L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1ed. Expressão Popular, – São Paulo, 2018. 160p.

Fonseca da Silva, M. C. Políticas e Currículo na Licenciatura em Artes Visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.12, n.3, p. 233-251, set/dez. 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.48250. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/48250> . Acesso em: 27 março 2023.

Fonseca da Silva, M. C. R; Hillesheim, G. B. D.; Ruschel, A. L: ENCONTRO REGIONAL DA FAEB – Sul, IV., Anais... Criciúma; AAESC, 2019.

Fonseca da Silva, M. C. R. O processo criador na docência de artes visuais, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de

Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 2290-2304.

Ferreira, C. G.; Duarte, N. O clássico e os valores universais: uma discussão a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. *Acta Scientiarum. Education*, v. 43, e48852, 2021. ISSN on-line: 2178-5201 Doi: 10.4025/actas-cieduc.v43i1.48852.

Fonseca da Silva, M. C.; Hillesheim, G. B. D.; Ruschel, A. L: ENCONTRO REGIONAL DA FAEB – Sul, IV., Anais... Criciúma; AAESC, 2019.

Guaraldo, L. O ensino da arte e o ensino das linguagens no BNCC. Anais IX Enalic, Lajeado, RS. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103245> . Acesso em: 25/07/2024.

Iavelberg, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. In: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576> Disponível em 10/12/2022

Malanchen, J.; Matos, N. S. D. de; Orso, P. J. Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Autores Associados. Edição do Kindle, 2020.

Marsiglia, A. C. G.; et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 2017, abril. v. 9, n. 1. Salvador, p. 107-121.

Orso, P. J.; Malanchen, J. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. In: X Seminário Nacional do Histedbr. Campinas: Unicamp, 2016. Anais. p. 50-65. Acesso em: 30 jun. 2023.

Pasqualini, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://bitlybr.com/Sk6ssDfQ>. Acesso em: 14 março 2023.

Pasqualini, J. C; Martins, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015. Disponível em scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf. Acesso em: 15 de mai. de 2023.

Peixoto, M. I. H. Relações Arte, Artista e Grande Público: a prática estético-educativa numa obra aberta. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Saccomani, M. C. S. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Saviani, D. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. *Perspectiva*, Florianópolis, 2013, jan/abr. v. 31 n. 1, 185-209. Acesso em janeiro de 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p185>.

Saviani, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, p. 25-46, 2013.

Saviani, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Schilichta, C. A. B. D. Observatório do Paraná: o movimento curricular das licenciaturas em artes visuais. En: *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, 2019, set/dez. v.12, n.3, p. 335-347. Acesso em 14 de março de 2023. DOI:10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.46193

Vigotski, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O COMPONENTE CURRICULAR ARTE NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE 2008 E 2020 DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL: ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Luana Pavesi Pera¹

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva²

Janaina Enck³

Resumo: Este trabalho apresenta análise crítica acerca da organização dos conteúdos das artes em propostas curriculares que se reivindicam histórico-críticas. Para isso, selecionou-se a Proposta Curricular do Município de Cascavel de 2020 em comparação a sua versão anterior de 2008, onde observou-se as alterações propostas no documento após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, sobretudo nas modificações dos quadros de distribuição de conteúdos e objetivos da aprendizagem. Ancorados no materialismo histórico-dialético, com autores como Duarte (2004), Saviani (2013), Fonseca da Silva, Hillesheim e Nunes (2020) e Malanchen (2015), verificamos que as diretrizes para o ensino de Artes Visuais no município de Cascavel-PR assimilaram os conceitos da BNCC que se chocam com os pressupostos marxistas da proposta anterior. Neste contexto, reafirma-se a importância de aproximações com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica como alternativa contra-hegemônica.

Palavras-chave: Propostas Curriculares, Ensino de Artes Visuais, Pedagogia Histórico-Crítica, Currículo, Artes Integradas.

Introdução

O presente artigo apresenta considerações iniciais sobre pesquisas vinculadas ao grupo de pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos. O estudo em andamento é um recorte de pesquisas mais amplas vinculadas ao projeto de investigação em rede intitulado Observatório da Formação no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina

1. Licenciada em Artes Visuais pela UDESC-CEART (2017) Cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) na mesma instituição. Contato: luanaapera@hotmail.com

2. Professora doutora da UDESC-CEART, atua nos programas de pós-graduação em Artes Visuais, Educação e Profartes. É professora do Departamento de Artes Visuais e atualmente coordena o Museu da Escola Catarinense - MESC - cristinaudesc@gmail.com

3. Mestre em Artes Visuais pelo Prof-Artes UDESC (2022). Cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) na mesma instituição. Contato: tesedajana@gmail.com

(OFPEA/BRARG). Nosso foco de análise é como se dá a organização dos conteúdos das artes visuais em propostas curriculares histórico-críticas. Neste contexto, buscamos compreender como se constituem os processos contra-hegemônicos dentro da sociedade capitalista. Este texto, por sua vez, articula sistematizações realizadas tanto no formato de pesquisa de mestrado quanto de doutorado, ambas em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais linha Ensino das Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC).

O recorte de investigação aqui apresentado, tem como objetivo investigar alterações ocorridas no componente Artes Visuais, materializadas nas duas últimas versões da Proposta Curricular do município de Cascavel, localizado no oeste do Paraná (2008 e 2020). A escolha desses documentos deve-se à relevância das pesquisas de Malanchen (2015) no âmbito da condução da construção coletiva da versão de 2008, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A organização metodológica deu-se a partir da investigação de como os ideais das chamadas “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2004) avançam incorporando ideias de autores do campo progressista, mas estruturalmente se afastam de um caráter materialista histórico e dialético. Em análise inicial, a comparação estrutural das duas versões das Propostas (2008 e 2020) nos fornece elementos para a investigação de como esse processo foi construído ao analisar a materialidade do documento produzido: embora a apresentação da concepção do Componente Arte tenha permanecido com um aporte teórico na perspectiva histórico-crítica, os objetivos, organização e distribuição dos conteúdos tomam outra perspectiva.

A inserção da categoria “Artes Integradas” configura a necessária adequação dos documentos norteadores de todas as redes de ensino à aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Mais do que uma adequação formal ou léxica à nova legislação, a categoria retoma a inserção de um ensino polivalente⁴ e

4 Compreende-se por ensino polivalente aquele ministrado na disciplina arte que

altera profundamente a concepção do componente curricular Arte no documento.

Para tanto, o texto está organizado da seguinte forma: no primeiro momento, são apresentadas problematizações acerca do componente curricular Arte na BNCC. Posteriormente, são realizadas análises iniciais sobre a proposta curricular de Cascavel, buscando evidenciar as alterações entre as versões 2008 e 2020, ambas fundamentadas na PHC. Diante disso, pretende-se ampliar o rol de análises das propostas curriculares histórico-críticas, articulando sistematizações de dados sobre o ensino das Artes Visuais, bem como o repertório sobre reformulações do currículo do ensino de artes na educação básica, ao evidenciar as mudanças ocorridas na Proposta Curricular do Município de Cascavel.

Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular e as Artes

De 1996, com a Lei nº 9.394/1996 que garante a Arte como área de conhecimento obrigatória no currículo escolar, e posteriormente com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Nacionais, 1995) com orientações sobre o ensino de artes, até 2017, com a homologação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, passaram-se duas décadas marcadas por profundas mudanças no cenário educacional brasileiro. Em 2016, a legislação nº13.278, alterou novamente o art. 26 da lei nº9.394/1996 para a inserção das Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens que constituem o componente curricular de Arte. No entanto, com a BNCC as Artes passam por movimentos de subalternização.

Conforme Fonseca da Silva, Hillesheim e Nunes (2020) “a proposição da BNCC com força de lei é um elemento importante a ser considerado, pois diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ela deverá ser implementada na prática.” A Base

obriga um professor com formação em uma das áreas artísticas a ministrar os conteúdos das 4 áreas artísticas como Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) foi elaborada para ser um documento orientador da organização escolar, dentro de uma proposta, também defendida por Saviani (2013) sobre a necessidade de construir um sistema nacional de educação. O autor aponta que um dos problemas centrais da educação brasileira é a falta de continuidade de um projeto educacional, com metas a curto, médio e longo prazo. Sobre os desafios da educação do país o autor expõe: Penso que o grande desafio vem das condições objetivas de funcionamento da educação no Brasil, condições essas por mim denominadas de “materialidade da ação educativa”, no âmbito da qual destaquei três aspectos, a saber: ausência de um sistema nacional de educação, a questão organizacional e o problema da descontinuidade. (Saviani, 2013, p. 109)

No entanto, no processo de construção do texto, a BNCC reafirma um projeto educacional em que predominam concepções de ensino neoliberais. O documento que começou a ser escrito no governo Dilma Rousseff - PT (entre 2010-2016), com articulação entre várias entidades, inclusive as do campo da arte, como a Federação dos Arte-educadores do Brasil (FAEB) e a Associação dos Arte-Educadores do Estado de Santa Catarina (AAESC), teve desdobramentos nefastos para a educação brasileira a partir dos governos conservadores de Michel Temer - MDB - (2016 a 2017) e Jair Bolsonaro - PL (2018 a 2022). Toda a trama de articulação entre entidades e ministérios, foram atravessadas por um documento que submeteu a arte à sub-área dentro do componente Linguagens.

Cabe ressaltar o papel do estado na execução e implementação das ideias dominantes com roupagens de políticas públicas. No caso do ensino de arte, as ideias dominantes ressaltam a arte não como uma necessidade humana, mas como um sub-conhecimento, e que seu ensino na escola pode ser minimizado diante da relevância de conteúdos como matemática e português. Sob a égide da suposta neutralidade na qual a BNCC é apresentada, existem muitas formas de não validação da Arte enquanto disciplina de igual valor às demais, bem como as formas com que isso reverbera no univer-

so escolar, onde as disciplinas que instrumentalizam tecnicamente para o trabalho recebem um espaço no currículo maior em detrimento das demais.

Não é de hoje que a ideologia dominante permeia as políticas educacionais. Duarte (2004) argumenta que essas ideologias enfatizam a adaptação individual em detrimento da formação crítica e da transmissão do saber objetivo. Conforme exposto pelo autor, “a escola, sob essa perspectiva, não teria a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que é exigido por sua adaptação às relações alienadas e alienantes” (Duarte, 2004, p.29). O autor afirma que a difusão da concepção sobre o “aprender a aprender” está inserida no universo ideológico da naturalização de princípios neoliberais. Ou seja, tem sua ênfase na adaptação individual às demandas do mercado, com uma abordagem naturalizante das relações entre indivíduo e sociedade. O slogan “aprender a aprender”, apesar de pregar autonomia, individualidade, liberdade e criatividade, opera nos indivíduos a padronização e o esvaziamento de significados por meio do processo de alienação.

Nesse sentido, romper com os processos alienantes da nossa sociedade torna-se uma abordagem crucial no processo educacional, sobretudo no ensino de Arte. Essa perspectiva ancora-se nas concepções sobre a função da Arte desenvolvida por Vázquez (1978), que nos permitem pensar no ensino de Arte como agente do processo de desalienação, ao compreender as produções artísticas enquanto reflexo da realidade. A apropriação desses elementos torna-se essencial para o desenvolvimento humano, de forma a exercitar o olhar crítico.

O componente curricular arte nas propostas de Cascavel

A Proposta Curricular do município de Cascavel (2008), fundamenta-se teoricamente em autores da pedagogia histórico-

-crítica e na psicologia histórico-cultural. No documento, utiliza-se a perspectiva de Leontiev (1978) sobre ser humano criador, a transformação do meio natural pelos sujeitos de Engels (1990), e discute os significados da criação e da apreciação artística a partir de contribuições de Marx (1989), a definição de arte a partir de Peixoto (2002). Em sua reformulação, a Proposta Curricular de 2020 conta com o mesmo referencial teórico, mas com modificações nos quadros de distribuição de conteúdos e objetivos, além de apresentar uma contextualização histórica em sua introdução. No que tange o ensino de artes nas escolas, na perspectiva da educação estética, fundamenta-se principalmente em Denardi (2005) e Peixoto (2002, 2003, 2004), que direcionam metodologicamente a proposta.

Na primeira versão de 2008, apesar de haver um tópico específico sobre “encaminhamentos metodológicos”, o texto não apresenta indicativos metodológico no campo das artes visuais, abordando apenas a psicologia histórico-cultural, balizada em Vigotski e Leontiev, e que especifica a importância da ação do professor na zona de desenvolvimento proximal e utiliza o termo “professor mediador” do conhecimento artístico para definir o papel docente no processo de ensino-aprendizagem. (Cascavel, 2008, p.138). De forma semelhante, a reformulação de 2020 pauta o texto a partir da psicologia histórico-cultural, ao considerar que os conteúdos artísticos escolares devem ser trabalhados levando em consideração a Periodização do desenvolvimento da criança e a Zona de Desenvolvimento Próximo. (Proposta de Cascavel, 2020, p. 92)

Observa-se no tópico sobre “encaminhamentos teórico-metodológico” de Cascavel (2020) a orientação para a utilização, de forma geral e não específica, da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, ao enfatizar a importância da criação, fruição e contextualização da obra de arte em uma tríade etapista. Neste aspecto, a proposta utiliza Schilichta (2002, p. 4) para afirmar que “(...) como parte do que fazer não se pode perder de vista a relação entre o quê fazer e como fazer, com objetivo de superar a dicotomia conteúdo-forma, já que o ensino é um processo ao mesmo tempo

teórico e prático”. Porém, o texto não contextualiza que apesar de Schilichta (2011) reconhecer a contribuição de Ana Mae para o ensino de Artes, a autora é crítica quanto à abordagem triangular.

A proposta curricular de Cascavel (2020), ao tratar especificamente da linguagem visual, sugere a utilização da leitura de imagem e apresenta uma orientação quanto à sua abordagem conforme as etapas: descrever, identificar e interpretar. Para isso, apresenta um exemplo de leitura de imagem, a partir das obras Menina Pulando Corda, do artista Milton Dacosta (1950), Empinando Pipa, do artista Candido Portinari, 1942 e Amarelinha, do artista Aldemir Martins (1974).

A versão de 2020 também insere um tópico sobre o contexto histórico do ensino de artes no Brasil, apresentando uma retrospectiva desde o período do ensino artístico na colonização no século XVI até os dias atuais. O documento destaca as principais conquistas no campo jurídico, com a promulgação de leis que regulamentam essa área de conhecimento na legislação brasileira, tais como a LDBEN, Lei nº 5.692/1971, que apesar da sua tendência tecnicista, determina o ensino de arte nas escolas, Lei nº 9.394/1996 já citada neste texto, que coloca a arte como área obrigatória no currículo escolar, Lei nº 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, além de trazer referências de outras linguagens do componente curricular Arte.

O documento compreende a arte como um produto que retrata a totalidade humana, com as contradições inerentes da realidade histórica e social. Nesse sentido, conforme descrito na concepção do componente curricular, salienta que a “Arte não é neutra e nem isolada das demais atividades sociais e humanas”, e complementa que se trata de um trabalho criador fundamental na constituição dos sujeitos. (Cascavel, 2020, p.90). Este aspecto da neutralidade da arte, da ciência, entre outros temas, é sempre um elemento de apagamento das condições de produção que são entrelaçadas com o contexto social e possuem uma dimensão histórica. Schili-

chta (2011) contribui nesse debate ao afirmar que, mesmo quando não se está ciente disso, ações, palavras e ideias não são neutras e não existem em um vácuo. Dessa forma, as imagens carregam em si uma visão de mundo e uma perspectiva sobre a realidade humana e social:

(...) mesmo que não se tenha consciência, assim como as ações, as palavras, as ideias não são neutras, não se situam no vazio e, nesse sentido, imbricam-se com o mundo social, apresentando-se historicamente. É nessa perspectiva que se pode afirmar que as imagens, por sua vez, contêm uma concepção de mundo, uma perspectiva da realidade humano-social. (Schilichta, 2011, p. 376)

O ensino de artes visuais tem a imagem como um dos eixos principais do trabalho educativo, tornando-se essencial defender a perspectiva da não neutralidade da arte é essencial. Contudo, esta abordagem sobre a questão da neutralidade não está mencionada na proposta de 2008. Pode-se levantar a hipótese de que o tema entrou no documento de 2020 posterior ao crescimento dessas discussões no âmbito educacional, especialmente após a difusão do Projeto Escola Sem Partido. Apesar de ter sido considerado inconstitucional, esse projeto pautou o debate público na última década. Sobre o ensino supostamente neutro, Saviani aponta que “(...) não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade” (2013, p. 57). A abordagem da não neutralidade é fundamental para garantir que o ensino de arte não se limite a uma mera transmissão de técnicas, mas inclua também a formação crítica dos alunos, permitindo-lhes compreender e questionar as relações sociais e históricas subjacentes às produções artísticas.

Isso significa que o ensino de arte, na perspectiva da não neutralidade, busca a promoção de uma educação que reconheça e valorize a dimensão crítica do conhecimento artístico. A inclusão da discussão sobre a não neutralidade da arte no currículo de 2020 representa um avanço significativo, alinhando-se com uma

perspectiva educativa que valoriza a formação integral e crítica de professores e estudantes.

A seguir, analisaremos os conteúdos dispostos em ambas as propostas de Cascavel tendo em vista a importância dos documentos que orientam o trabalho educativo no desenvolvimento do saber escolar. Malanchen ao falar sobre a importância do saber escolar, afirma que:

(...) o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática. (Malanchen, 2015, p. 64)

Os quadros abaixo apresentam a distribuição de conteúdos das propostas curriculares de Cascavel, sendo a Quadro 1 referente ao documento de 2008 e a Quadro 2 refere-se a versão mais recente datada de 2020. Dado o recorte proposto pelo artigo, optamos em analisar neste momento os quadros referentes ao ensino de artes - artes visuais do primeiro ano do ensino fundamental I.

Quadro 1 - Proposta Curricular do Município de Cascavel, 2008

CONTEÚDOS DE ARTE DO 1º ANO

	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES (Matéria-prima/ Elementos Formais)			PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (Artistas/Obras/Época)	
	ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	TÉCNICAS	GÊNERO	MOVIMENTOS OU PERÍODOS
A R T E S V I S U A I S	14. Forma* 15. Cor/pigmento(primária e secundária) 16. Linha 17. Volume 18. Textura 19. Plano	20. Figura 21. Simetria 22. Representação das formas 23. Fomalo da composição	24. Bidimensional (pintura; desenho; gravura e fotografia) 25. Tridimensional (escultura; modelagem; móbile; maquete e dobradura)	26. Retrato (frontal e de perfil) 27. Paisagem (natural e cultural) 28. Cenas do cotidiano	29. Arte na pré-história 30. Arte Figurativa 31. Arte Moderna Brasileira

Quadro 2 - Proposta Curricular do Município de Cascavel, 2020

1º ANO

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA	
ARTES VISUAIS	Imagem*	<p>COMPOSIÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Figuração, proporção, simetria x assimetria, semelhanças x contrastes, sobreposição, deformação e formato e composição. 	<p>GÊNEROS</p> <ul style="list-style-type: none"> Retrato x autorretrato, paisagem (rural, urbana e marinha) Cenas do cotidiano 	
	Ponto	<p>PROCESSOS DE CRIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigação Transformação Citação e releitura Reprodução, incorporação e colagem 	<p>SISTEMAS DA LINGUAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> Artista – obra e função do artista Atmosfera – papel e função do artesão Formas do artesanato 	
	linha			
	Forma		<p>MOVIMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Arte na pré-história: pinturas rupestres Arte Brasileira Arte local e do Paraná Arte oriental (dobraduras e moles) Arte indígena: grafismo, cerâmica, cestaria e pintura corporal Arte africana: estampas/padrões dos tecidos e pintura corporal 	
	Cor	<p>TÉCNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Bidimensionais: pintura, desenho, colagem, gravura (técnicas de impressão: marcenaria, carimbos) Desenho de observação e desenho de memória 		
	Plano			
	Textura	<ul style="list-style-type: none"> Tridimensionais: escultura, modelagem, coladura e maquete 	<p>ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Material – pinturas rupestres brasileiras e paraenses. Ex: Parque Nacional da Serra da Capivara (Utilizam-se de recursos tecnológicos). Imaterial – os saberes, formas de expressão e os modos de fazer Arte e tecnologia: jogos eletrônicos, animações, fotografia. Artistas que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação 	
	Volume	<ul style="list-style-type: none"> Meios contemporâneos – assemblagem (colagem tridimensional) Artesanato (papelis, recortes, fibras naturais) 		

Fonte: Cascavel, 2020

No Quadro 1 o destaque é a manutenção da categoria “conteúdos”, porém expostos com outra roupagem. Observa-se que o objeto de estudo da linguagem artística está sinalizado em ambos os documentos de forma diferente. No Quadro 1, a categoria “Conteúdos estruturantes (matéria-prima/ elementos formais)”, subdividido em “elementos formais, composição e técnicas” foi substituída no Quadro 2 por “Conteúdos”, “Composição/Processos de Criação e Técnicas”, “Gêneros/ Sistemas da Linguagem/ Movimentos e Arte Integrada”. Mais do que uma mudança de organização, abre precedente para a interpretação sobre a limitação de uma categoria ampla reduzida aos elementos formalistas, princípios da sintaxe da linguagem visual.

Nas tabelas de primeiro ao quinto ano do Fundamental I de ambas as versões do documento, os “Elementos Formais” (Cascavel, 2008), foram substituídos pela definição “Conteúdos” (Cascavel, 2020) e são compostos pelos Fundamentos da Linguagem Visual,

tais como forma, cor, linha, volume, textura e plano na primeira versão, e inclui “Imagem” na segunda versão, junto das demais citadas. As categorias Composição e Técnicas (2008) também aparecem na versão mais recente do documento, com a denominação “Composição, Meios de Criação e Técnicas”. No entanto, o segmento “Meios Contemporâneos” não é contemplado pelo currículo de 2020 como podemos observar no Quadros 2 em relação a outros anos da formação escolar, como os exemplos Quadro 3 e Quadro 4. Isso se repete nos outros anos do Ensino Fundamental I, porém, apesar de focalizarmos esse estudo sobre a totalidade da seriação escolar, por uma opção de recorte, representamos nesse artigo apenas quatro exemplos imagéticos. Os demais exemplos estão disponíveis na íntegra nos documentos oficiais de Cascavel (PR) de 2008 e 2020. Observa-se que nas tabelas da versão da Proposta Curricular de 2020 foram incluídas três novas categorias, a saber: “Processos de Criação”, “Sistemas da Linguagem” e “Arte Integrada - Patrimônio Cultural”. Em Processos de Criação em todos os anos, orienta-se a abordagem sobre Investigação, Transformação, Citação e Releitura, Reprodução, Incorporação e Criação, conforme exemplos (Quadro 1) e (Quadro 4) , somente no terceiro ano (Quadro 3) se complementa com “Formar, Inventar, Transformar”.

Em “Sistemas de Linguagem”, no primeiro e segundo ano orienta-se a abordagem sobre o papel e função do artista e artesão, além da abordagem sobre feiras de artesanato. No terceiro ano, contempla Museus e Arte locais ao invés de feiras. Por fim, nos quarto e quinto anos inclui galerias de arte, marchand e curador à lista.

Ao comparar os quadros de conteúdo dos demais anos do Ensino

Fundamental, a categoria “Gênero” permanece na versão de 2020 em relação a sua versão de 2008 com algumas alterações pontuais, sendo no terceiro ano a alteração mais acentuada, como observa-se no Quadro 3 com a inserção de paisagem natural, urbana, marinha e cenas do cotidiano.

Quadro 3: Proposta Curricular do Município de Cascavel, 2020

3º ANO

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
ARTES VISUAIS	Imagem	COMPOSIÇÃO <ul style="list-style-type: none"> Arte figurativa e arte abstrata Âmbito visual: figura x fundo, proporção x deformação, simetria x assimetria, semelhanças x contrastes, sobreposição e profundidade Representações: formas x deformação 	GÊNEROS <ul style="list-style-type: none"> Psicagem – natural, urbana, insidiosa, cenas do cotidiano, cenas x histórias, cenas reflexivas, imitação e natureza morta SISTEMAS DE LINGUAGEM <ul style="list-style-type: none"> Artista – Papel do artista Atuação – Papel e função Museus de Arte locais
	Forma	PROCESSOS DE CRIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> Formar, transformar e inventar. Criar, recriar, investigar, transformação, criação e releitura, reprodução e incorporação 	MOVIMENTOS <ul style="list-style-type: none"> Arte grega e romana Arte egípcia e arte brasileira Arte no Renascimento Barroco e Neoclassicismo Arte Impressionista – Moderno Arte na Renascença Barroca que produziram no município – artistas locais Arte (Renov) Arte orientada p/ cultura Arte religiosa: cristã, católica, escultura, pintura sacral, indígena e máscaras Arte africana e afro-indígena: candomblé e cultura, pintura corporal e máscaras
	Cor	TÉCNICAS <ul style="list-style-type: none"> 2 dimensões: pintura, desenho, colagem, gravura (técnicas de impressão: monocromia e cor/cores), Desenho de observação e desenho de memória Tridimensional: escultura (papel machê, madeira e argila), modelagem e móveis 	ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL <ul style="list-style-type: none"> Materiais – objetos históricos nos Estados Brasileiros Intervenção – os espaços de formas de expressão, os meios de base, festas, lendas, costumes e usos tradicionais Arte e tecnologia: <ul style="list-style-type: none"> Artesanato e artesanato Iluminação, áudio e vídeo Inteligência Vídeo – Arte Artistas que empregam os recursos tecnológicos nos processos de criação
	Plano	MEIOS CONTEMPORÂNEOS <ul style="list-style-type: none"> Fotografia Assemblage (colagem tridimensional) Arte Naif Artesanato (papel reciclado e tintas naturais) 	
	Luz		
	Textura		
	Volume		

Fonte: Cascavel, 2020

Quadro 4: Proposta Curricular do Município de Cascavel, 2020

5º ANO

EIXO	CONTEÚDOS	COMPOSIÇÃO/ PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS	GÊNEROS/SISTEMAS DA LINGUAGEM/ MOVIMENTOS E ARTE INTEGRADA
ARTES VISUAIS	Imagem	COMPOSIÇÃO <ul style="list-style-type: none"> Figuração e abstração Âmbito visual: deformação x fragmentação, semelhança x contrastes, silhuetização, repetição e analogias visuais 	GÊNEROS <ul style="list-style-type: none"> Natureza morta Cenas históricas Histórias em quadrinhos Indústria cultural
	Forma	PROCESSOS DE CRIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> Investigação e transformação. Criação e releitura. Reprodução, incorporação e criação 	SISTEMAS DE LINGUAGEM <ul style="list-style-type: none"> Artista – papel e função Museus de Arte locais, nacionais e internacionais Galerias de Arte Mercado Caricatur
	Cor	TÉCNICAS <ul style="list-style-type: none"> 2D e 3D: pintura, desenho, colagem, mosaico e gravura técnicas de impressão monocromia e cor/cores Desenho de observação e desenho de memória Tridimensional: escultura (papel machê, madeira e argila), modelagem e móveis 	MOVIMENTOS <ul style="list-style-type: none"> Arte Moderna (vanguardas artísticas: cubismo, futurismo e surrealismo) Arte Contemporânea (arte ambiental e grafite) Arte Brasileira Moderna (a partir dos anos 1950) e Contemporânea Artistas modernos e contemporâneos paranaenses e brasileiros que acordam temas do cotidiano e cenas históricas Arte indígena Arte afro-brasileira
	Plano	MEIOS CONTEMPORÂNEOS <ul style="list-style-type: none"> Fotografia (pontas de vista: frontal, topo, perfil, plano geral e zoom) Intervenção urbana Sticker-art Assemblage Arte Naif Instalação Produção midiática (cartas, outdoors, propaganda, catálogo de museu, e ilustração) 	ARTE INTEGRADA - PATRIMÔNIO CULTURAL <ul style="list-style-type: none"> Museus – antiguidades e objetos históricos, monumentos históricos - edifícios, parques, ecólogos e artefatos nacionais, o uso arqueológico, o uso de recursos tecnológicos Materiais – os saberes, temas de expressão, os meios de base, festas, lendas, costumes e usos tradicionais Arte e tecnologia: <ul style="list-style-type: none"> Artesanato e artesanato Iluminação, áudio e vídeo Inteligência Vídeo-art Multimídia Integração de criação de imagens: tecnologia site digital e uso, lupa 3D (utilizar recursos tecnológicos nos seus processos de criação)
	Luz		
	Textura		
	Volume		

Fonte: Cascavel, 2020

Já em “Movimentos” observa-se que em Cascavel (2020) apresenta mais movimentos artísticos a serem abordados na totalidade das séries desse segmento em relação a sua versão anterior. No entanto, a abordagem sobre arte contemporânea aparece no percurso escolar somente no quinto ano (Quadro 4), o que denota uma lacuna no ensino ao excluir a perspectiva contemporânea dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Essa ausência pode ser considerada problemática, visto que a arte contemporânea contribui para a formação do repertório dos indivíduos ao estimular uma leitura crítica, capaz de promover questionamentos e reflexões sobre a realidade em que estamos inseridos e sua historicidade.

Além dessas modificações, podemos citar os “Objetivos de Aprendizagem” que compõem uma das dimensões de adequação aos direcionamentos estabelecidos pela BNCC, bem como as “Artes Integradas” que igualmente passam a contemplar a grade curricular de Cascavel (2020). Conforme exposto no texto da Base, define-se que “Artes integradas, 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, 2017, p. 197). O documento ao propor Artes Integradas como unidade temática, alinha-se à perspectiva das aulas polivalentes, elemento outrora teoricamente superado, que sugere a integração entre as diferentes linguagens, onde as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades estejam presentes de maneira concomitante.

Em decorrência disso, a homologação da Lei 13.278/2016 (Brasil, 2016), que inclui Artes Visuais, Teatro, Música e Dança como as linguagens que constituem o componente curricular da educação básica, perde seu sentido com a sobreposição da BNCC. A nova roupagem da polivalência tem caráter de educação pós-moderna e neoliberal. Estudos de Fonseca da Silva, Hillesheim e Nunes (2020) descrevem esse cenário e refletem sobre as implicações dessa mudança.

Se a BNCC abordasse diretamente a temática da docência

por área, com professor específico para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro não existiria a desconfiança com o termo artes integradas, certamente ele abordaria a necessidade de processos de troca, de diálogo que todo bom professor de arte já realiza em sua prática pedagógica. No entanto, o documento sequer aborda a questão do professor que ministra a disciplina de Artes na escola, quanto mais a necessidade de formação específica. Deste modo, a análise possível de se fazer é de que as artes integradas não são nada mais, nada menos que a velha polivalência (Fonseca da Silva, Hillesheim e Nunes, 2020, p. 14)

Nessa perspectiva, a inserção das Artes Integradas no documento consolida uma lacuna no ensino das Artes, sem levar em consideração os teóricos das diferentes linguagens, e abre brecha para o desmantelamento de conquistas históricas por reconhecimento sobre as especificidades de cada área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, neste trabalho procuramos ampliar o rol de análises de propostas curriculares de municípios do Paraná, articulando sistematizações de dados sobre o ensino das Artes Visuais, bem como o repertório sobre as reformulações de currículo na educação básica. Para isso, focamos na análise das mudanças ocorridas na Proposta Curricular do Município de Cascavel nas versões de 2008 e 2020, as quais se embasam no método materialista histórico-dialético, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

No entanto, observou-se que a Proposta Curricular sofreu alterações para se adequar às diretrizes educacionais estabelecidas pela BNCC, documento que orienta a educação brasileira. Ao assimilar os conceitos da Base, além de orientar para a utilização da abordagem triangular e leitura de imagens, a proposta de Cascavel (2020) se choca com os pressupostos marxistas apresentados na

fundamentação teórica.

Igualmente, compreende-se que há um descompasso entre o que está descrito no texto e o que está proposto nas tabelas de conteúdo. Observa-se em ambas as propostas um corpo teórico apartado do corpo empírico, ou seja, sem uma práxis dialética, onde a metodologia fica a critério do professor, mesmo que cite a importância da práxis artística no texto e sugiram no documento mais recente algumas orientações metodológicas mais abrangentes.

Houve modificações nos movimentos artísticos a serem abordados no Ensino Fundamental I, mas observou-se a exclusão da Arte Contemporânea em ambas as propostas, aparecendo no currículo escolar somente no quinto ano. Outra mudança predominante, é a inserção das Artes Integradas no currículo, conforme os direcionamentos da BNCC, o que representa um retrocesso em pautas antes teoricamente superadas no campo das artes, mas que na prática permeiam historicamente o cotidiano escolar, como a polivalência no ensino.

Mais do que elencar semelhanças e diferenças, a partir do ocorrido em Cascavel (2008 e 2020), busca-se o desvelamento das estratégias de adequação do documento às premissas da BNCC e, conseqüentemente, ao fortalecimento de concepções de ensino dominantes. Apesar desse documento ter por base a construção de um projeto educacional a longo prazo, o texto toma a direção das chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, mesmo que não tenha referências diretas no documento que explicitem isso, o vocabulário adotado é o mesmo que a linguagem liberal, o que torna preocupante os contornos dados para a educação no país.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume II: ensino fundamental I. Cascavel: SEMED, 2008.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume II: ensino fundamental I. Cascavel: SEMED, 2020.

DENARDI, C. O ensino da arte na escola: um caminho à educação estética. Texto para fundamentar a Proposta Curricular em Arte da SEMED da Prefeitura de Cascavel. Curitiba, 2005.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, 2004.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1990.

FONSECA da SILVA, M. C. R.; HILLESHEIM, G. B. D. ; NUNES, A. L. R. A BNCC como fragmento de um projeto: reverberações na formação e no ensino de artes. In: FONSECA DA SILVA, M. C. R.. (Org.). Ensino de artes, polêmicas atuais: mesa de debate no IV Enrefaeb sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes. 1ed. Florianópolis: AAESC, 2020, v. 1, p. 11-26.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MALANCHEN, J. Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1989.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. PCN. 1997b). Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1995.

PEIXOTO, M. C. Arte e educação. São Paulo: Cortez, 2002.

PEIXOTO, M. C. Arte e educação. Arte e o grande público: a distância a ser extinta. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo nº 84). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

PEIXOTO, M. C. Arte e educação. Arte e vida: por quê? Anais... II Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba: EMBAP, 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHLICHTA, C. A. B. D. Ensino da arte: Uma metodologia para a humanização dos sentidos. 2002.

SCHLICHTA, C. A. B. A leitura da imagem no ensino da arte e a persistência da releitura. In: 20º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PROPOSTA CURRICULAR: O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O ENSINO DA ARTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Andressa Dambrós¹
Fabiani Roberta Pereira²
Sandra Devegili³

Resumo: O presente trabalho traz reflexões acerca da reelaboração da Proposta Curricular do Município de Itapoá/SC, realizada entre os anos de 2018 a 2022, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir de tais fundamentos, no trabalho de reelaboração e implementação da Proposta Curricular, encontram-se os estudos acerca do papel da educação escolar, assim como, do ensino da arte na formação humana integral dos alunos. Tais reflexões estão ancoradas no materialismo histórico dialético e fazem parte das discussões realizadas pelos profissionais da rede municipal de ensino de Itapoá/SC, em momentos de formação continuada, de modo que, tais fundamentos possam cada vez mais, ancorar o trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares.

Palavras-chave: Proposta Curricular. Ensino da Arte. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação de Professores.

Introdução

Ao longo da história, a decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar sempre esteve envolvida em debates movidos por diferentes projetos sociais. Tal decisão demanda considerar, sobremaneira, as relações entre o presente, o passado e o futuro (DUARTE, 2016), na medida em que o trabalho educativo significa garantir a apropriação pelos sujeitos das produções humanas no curso da história e, com isso, a reprodução em cada ser humano da humanidade produzida na história social. De acordo com Saviani (2021, p. 17), currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, e é papel primordial desta instituição viabilizar as condições de trans-

1. Licencia tura em Matemática. Secretaria Municipal de Educação de Itapoá SC. andressa.dambros@educaitapoa.sc.gov.br.

2. Especialização em Coordenação Pedagógica. Secretaria Municipal de Educação de Itapoá SC. fabiani.pereira@educaitapoa.sc.gov.br.

3. Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade. Secretaria Municipal de Educação de Itapoá SC. sandra.devegili@educaitapoa.sc.gov.br.

missão e assimilação dos saberes clássicos sistematizados, dosando-os e sequenciando-os de modo que a criança passe gradativamente do não domínio ao domínio de tais conteúdos, o que demanda: reflexão, reelaboração, crítica e movimento.

Com a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, todos os estados e municípios precisavam rever, ou até, reelaborar suas propostas curriculares, tendo como pressuposto teórico a BNCC. Assim, em 2019, Santa Catarina lança o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, e o município de Itapoá começa a reelaboração da sua proposta curricular, adequando o currículo de Santa Catarina às necessidades locais. Assumindo a Pedagogia Histórico-Crítica como concepção pedagógica, a Proposta Curricular do Município de Itapoá foi finalizada em agosto de 2022, com ampla participação dos mais de 300 profissionais de ensino que atuam na rede.

A partir da homologação da Proposta Curricular em 2022, a rede passa pelo processo de implementação do documento, e suas concepções teóricas e metodológicas têm norteado os Planos de Formação Continuada para professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da rede de ensino, assim como, o trabalho pedagógico desenvolvido nas Unidades Escolares.

1. Proposta Curricular Municipal de Itapoá / SC - o papel da educação escolar e o ensino da arte na formação humana integral dos alunos

A reelaboração da Proposta Curricular do Município de Itapoá, teve início no ano de 2018, sob assessoria coordenada pela Professora Dra. Rosângela Pedralli, a partir de um projeto de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e dos coordenadores pedagógicos das Unidades Escolares. Ainda neste ano, realizaram-se estudos de aprofundamento sobre as teorias pedagó-

gicas e suas concepções, bem como sobre as correntes filosóficas e epistemológicas, buscando compreendê-las. A partir destes estudos, de forma coletiva, os profissionais da educação, entenderam que a Pedagogia Histórico-Crítica, configura-se como a pedagogia que melhor atende ao ideal de formação integral dos alunos da rede.

Depois de assumida a concepção pedagógica para a rede de ensino de Itapoá, os profissionais da educação, no ano de 2019, deram continuidade aos estudos a fim de analisar e definir a concepção metodológica e de avaliação que melhor responde a concepção pedagógica assumida pela rede, sendo ela, a metodológica Atividade Orientadora de Ensino.

Após tal percurso formativo, nos anos de 2021 e 2022, em consonância com as concepções pedagógicas e metodológicas que iriam nortear a educação no município, deu-se continuidade aos estudos sobre as especificidades dos segmentos, das áreas do conhecimento, dos campos de experiências e dos componentes curriculares e, desta forma, foi possível munir o documento do que caracteriza sua gênese e objetivo central: nortear o trabalho pedagógico desenvolvido no município.

A Proposta apresenta ainda, os conhecimentos (conceitos e conteúdos) já identificados como essenciais para o desenvolvimento humano, os objetivos de aprendizagem e orientações metodológicas para cada campo de experiência e componente curricular, dentro de cada ano escolar.

A Proposta Curricular do Município de Itapoá assume o princípio da educação integral em aproximação ao conceito de omnilateralidade, considerando que por meio dele, é possível promover um processo formativo voltado à participação cidadã, à emancipação e à liberdade como ponto de chegada de um trabalho educativo efetivo.

A formação integral do ser humano traz consigo a compreensão da Educação Básica como um percurso formativo no qual a elaboração de conhecimentos vai se tornando complexa de maneira orgânica e progressiva, como um movimento contínuo de aprendizagens. Nessa direção, a Proposta Curri-

cular de Santa Catarina (2014, p. 31) salienta a importância de “[...] compreender o percurso formativo como um continuum que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo da vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos”.

Nesse sentido, o papel do professor se apresenta de maneira evidente, considerando a escolha consciente dos objetos de conhecimento que serão mobilizados, as funções psicológicas e os modos de operar conceitualmente que o professor pretende desenvolver. Tais escolhas subsidiam o professor na procura pelos procedimentos de ensino mais adequados à experiência com o objeto e na determinação dos critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sejam cognitivos, afetivos ou motores. Nos cognitivos, destacam-se as funções de percepção, atenção, memória, imaginação, seleção, comparação, abstração e planejamento consciente para a solução de problemas. Dentre os afetivos, sinalizam para a função motivadora para a ação cognitiva, que importam aqueles ligados à intencionalidade da atividade. Por fim, apresentam-se os critérios relacionados à expressão motora.

Com esse objetivo, para a atualização da Proposta Curricular do Município de Itapoá, a primeira parte do documento, os fundamentos teóricos e metodológicos, têm como finalidade trazer importantes reflexões acerca dos fundamentos teórico-filosóficos assumidos pela rede de ensino, o que compreende as concepções norteadoras – concepção de homem, de sociedade, de conhecimento, do papel social da escola e do papel do professor -, a análise dos pressupostos que norteiam a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural. O texto também se ocupa de reflexões pedagógicas mais específicas, na medida em que aborda a estruturação do trabalho pedagógico, a qual apresenta a metodologia assumida pela rede de ensino, amparada na Teoria da Ativi-

dade e suas implicações para o processo de planejamento.

1.1 Currículo de Arte

A legitimidade da Arte como componente curricular na Educação Básica, teve um percurso iniciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com a nomenclatura de Educação Artística, entendida apenas como atividade/práticas artísticas que poderiam ser desenvolvidas no contexto escolar.

A partir da LDB é que a Arte passa a ser considerada obrigatória na Educação Básica, como elucida seu Art. 26, §2: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, em diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Em 2016, esta mesma lei, no Art. 26, sofreu modificações e passou a incluir Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para o ensino da Arte nos currículos escolares. A partir da Lei No 9.394/1996 e suas alterações, houve movimentos no país na direção de ampliar os cursos de formação docente nessas linguagens, a fim de evitar a exigência da polivalência dos professores de arte no âmbito escolar e garantir a qualidade do ensino das linguagens artísticas específicas. Nesse sentido, optou-se por eleger as linguagens artísticas, anteriormente citadas, como eixos estruturantes na matriz curricular do componente de arte.

Tal escolha também vem ao encontro da intenção de indicar aos professores de arte, em suas diferentes áreas de formação, conteúdos possíveis de serem trabalhados ao longo do ensino fundamental. Os quatro eixos, na matriz curricular, contam com os mesmos conceitos gerais norteadores para o processo educativo: historicidade, processo de criação (poética e poética), linguagens (elementos das linguagens e materialidades) estética (e crítica de arte) e sistema da arte.

Os conceitos gerais sugerem aos docentes, por vezes, a possibilidade de propostas pedagógicas que integram os diferentes eixos. Vale ressaltar que a integração entre as linguagens artísticas,

que aqui se colocam como eixos, é característica marcante nas produções estéticas da atualidade. Os professores terão autonomia, em seus planejamentos de aulas, para percorrer um único eixo de forma linear; elencar conteúdos de dois ou mais eixos ou, até mesmo, de todos os eixos. O entendimento é que, independente do percurso escolhido pelo docente, os conceitos gerais serão contemplados no processo de ensino e aprendizagem da arte junto aos alunos.

Na proposta Curricular, o componente curricular de Arte traz as Orientações Metodológicas, propõe conceitos gerais norteadores, e a partir destes, conteúdos escolares e objetivos de aprendizagem. São os conceitos gerais norteadores:

- **Historicidade** – Refere-se à realidade histórica, no caso a história da arte – manifestações artísticas na área das artes visuais, da dança, da música e do teatro, significando a qualidade de fazer parte das afirmações de conhecimento sobre o passado, denotando atualidade histórica, autenticidade e factualidade. Pensar a historicidade na Arte é ir além de noções cronológicas que atravessam tempos e espaços e que, à vista disso, não se fazem de forma linear, o que remete a pensar a vida e a cultura também de forma não linear, na relação com a história, e compreender que o sujeito é herdeiro de uma cultura e nela se constitui, como também deixa as suas marcas.
- **Processo de criação (poética e poiética)** – Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos elaboram, criam, produzem, constroem e materializam suas poéticas. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética e intensificada de sentimentos, ideias, desejos, valores e acontecimentos relacionados à vida. As produções artísticas podem ser individuais ou coletivas. Esse conceito refere-se também em apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. Por poética

entende-se a linguagem usada para fins estéticos com base na imaginação de quem cria ou aprecia o resultado dessa criação.

- Linguagens (elementos da linguagem, e materialidades) – Linguagens artísticas são as diversas maneiras de expressões por meio das artes. Cada material é uma matéria que dá consistência física à obra de arte. O corpo, o movimento do/no corpo, como a tinta e uma imagem em movimento, ou, som e o silêncio, são matérias que deixam de ser o que são quando sujeitas à prática artística, perdendo sua crueza de matéria pela passagem para o simbólico. Os elementos da linguagem são os elementos que compõem a produção artística, seja ela corporal, visual, sonora. As linguagens, assim como os elementos constitutivos e as materialidades referem-se à forma e à função. A reflexão acerca da materialidade na arte se torna imprescindível, pois não se separa a matéria da obra. Independente da semiose em que a obra se materializa, se articulam suportes, ferramentas e matéria. As inter-relações das tecnologias dão novas complexidades à produção artística, combinam formas analógicas com equipamentos digitais. As artes ganham espaço quando deixam de oportunizar para as crianças apenas a expressão prática, mas também a apropriação crítica de conceitos que integram a percepção, imaginação, intuição, memória, emoção, entre outros usos sociais das linguagens artísticas. A forma e a função na arte estão articuladas com a intenção de comunicar e expressar conceitos pelo artista. Desta forma, é importante considerar que a linguagem artística possui especificidades pela sua materialidade, pelos conceitos que a caracterizam e pela sua natureza elaborada historicamente nos diversos contextos sociais e culturais.
- Crítica de arte – 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, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Esse conceito

articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. A Crítica de arte pressupõe também reflexões que sugerem construir argumentos e ponderações sobre a fruição, 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.

- Estética – trata-se de um conceito filosófico. Estética é uma palavra com origem no termo grego *aisthetiké*, que significa “aquele que nota, que percebe.” Ela trata do estudo do que é belo, nas manifestações artísticas e naturais, e é conhecida como a filosofia da arte. Um belo que decorre de conceitos singulares, elaborados na coletividade e que marcam cada contexto social. Ela estuda o julgamento e a percepção do que é considerado belo, a produção das emoções pelos fenômenos estéticos, bem como: as diferentes formas de arte e da técnica artística; a ideia de obra de arte e de criação; a relação entre matérias e formas nas artes. Por outro lado, a estética também pode ocupar-se da privação da beleza, ou seja, o que pode ser considerado “feio”. 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. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. A estética pressupõe também o conceito de fruição, que se refere ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- Sistema da arte – O Sistema da Arte refere-se ao que denomi-

na os espaços onde circulam ideias, pessoas, obras e trajetórias ligadas ao contexto artístico. É uma rede de trabalho dinâmico e orgânico. Suas relações simbióticas envolvem indivíduos, organizações e o poder público para promover o encontro entre proposições artísticas e as pessoas, contribuindo assim para o desenvolvimento humano e social. Todas essas instâncias são responsáveis, direta e indiretamente, pela produção, difusão, validação e comercialização não apenas de objetos, mas também de eventos e projetos artísticos, oportunidades de intercâmbio e extensão em pesquisa. Esse sistema se organiza, portanto, em três dimensões que regem as ações, relações e trocas que se dão dentro do sistema e entre o sistema e a sociedade em geral.

- Indicado pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014), outro conceito que não está citado entre os conceitos na matriz curricular neste documento, mas que permeia todos os demais é o conceito de semiose, que trata da produção e da apreensão de sentido em toda e qualquer linguagem, ou seja, um conceito central que pontua a relação do sujeito com o mundo, considerando diferentes sistemas de signos. Esses signos podem ser verbais ou não-verbais nas diferentes possibilidades de comunicação humana, como quando dançamos, escrevemos, cantamos, desenhamos, sentimos, visualizamos, sentimos através do tato ou mesmo das vibrações sonoras. Portanto, o conceito de semiose deve ser a base na organização do trabalho pedagógico, juntamente com os conceitos de axiologias / ideologias, as quais implicam a ética e a estética, pois os signos trazem consigo valorações, e por conta disso, humanizam o sujeito nas relações que estabelece com o outro. Portanto, é importante que sejam apresentados e discutidos, a partir de textos críticos (de críticos de arte, historiadores, antropólogos, sociólogos entre outros autores que escrevem sobre arte). Entende-se, por isso, que independente da semiose, cada produção artística é marcada pela sua materialidade. Algumas produções, pela facilidade dos recursos

atuais, como a própria tecnologia, fazem-se híbridas, a exemplo do cinema, das instalações artísticas, do teatro, entre outros.

1.2 A função social da escola

Na base de todas as relações humanas está o trabalho, que determina e condiciona a vida em sociedade. Trata-se de uma atividade humana intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção de bens necessários à manutenção da própria vida. Em meio às ideias produzidas pelo homem, estão aquelas que constituem o conhecimento referente ao mundo. Esse conhecimento, em suas diferentes formas (senso comum, conhecimento científico, filosófico, estético entre outros), exprime as condições materiais de determinado momento histórico. Compreender essa historicidade permite concluir que a sociedade atual é fruto de um processo histórico, ou seja, determinadas situações da realidade são impostas a cada novo ser humano, porém também há elementos que, no curso da história, podem ser modificados a partir da ação humana. Nesse contexto, a educação ganha relevância social inegável. Nas palavras de Saviani (211, p.80) “[...] a educação também interfere na sociedade, podendo contribuir para a sua transformação”.

O ensino escolar constitui-se como um dos pilares elementares para que a sociedade seja transformada dando subsídios para que os alunos exerçam sua cidadania, transformando a si mesmo e à própria sociedade.

Para tanto, é necessário transmitir às novas gerações as conquistas que os seres humanos já desenvolveram ao longo da história, por meio do trabalho. Essa transferência, no entanto, não ocorre de maneira natural, tampouco mecânica. Para apropriar-se da cultura, é necessário que cada indivíduo desenvolva de maneira ampla as funções psicológicas superiores capazes de possibilitar a ele a utilização do patrimônio humano-genérico, fazendo das apropriações mediações entre os sujeitos e a realidade.

Por isso, independente da etapa de ensino ou do componente curricular em questão, é essencial tomar como fundamento teórico-metodológico a definição de Saviani (2003, p. 96), segundo a qual “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sobre os conceitos cotidianos (empírico – do senso comum) e os conceitos científicos (da ciência, da arte e da filosofia) – Vygotsky afirma, sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual, que a aprendizagem dos conceitos científicos na escola produz uma grande transformação nos conceitos espontâneos que a criança adquire em sua vida cotidiana. Mas, os conceitos científicos operam essa transformação no pensamento da criança a partir da base formada pelos conceitos espontâneos. Sem os conceitos espontâneos, a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirir os conceitos científicos, mas, sem estes, seu pensamento se tornaria prisioneiro da imediatez da vida cotidiana. (DUARTE, 2016, p. 68).

Ao assumir a Pedagogia Histórico-Crítica, como concepção pedagógica, entende-se que a educação escolar tem o compromisso com a socialização dos conhecimentos científicos, que avança num movimento contínuo e que deve ser analisado de forma contextualizada, compreendendo suas contradições, movimentos e possibilidades de mudança das práticas sociais, vale destacar que educar não significa eliminar ou separar o conhecimento científico do conhecimento cotidiano (conceitos/ideias elaboradas no senso comum), as formas superiores de expressão humana de outras formas, mas sim, de estabelecer uma relação de modo que o conhecimento do senso comum avance para o conhecimento científico, em um processo de superação por incorporação, o qual eleva o pensamento e a subjetividade do indivíduo para níveis cada vez mais ricos e complexos, e isso se dá, especialmente, no processo intencional e sistemático de ensino, tarefa da educação escolar. Para Saviani (2021, p. 13),

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido histo-

ricamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado, a descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo.

Desta forma, compreendendo a educação como um trabalho não material, “que tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmo como algo exterior ao homem” (SAVIANI, 2021, p. 12), mas interessam para constituírem internamente, como uma segunda natureza (algo que não é inato ao sujeito, mas produzido historicamente pelos homens).

A especificidade da educação escolar consiste na socialização dos conhecimentos elaborados e sistematizados historicamente pela humanidade. Vale ressaltar, que não se refere a qualquer tipo de conhecimento, refere-se ao conhecimento científico, da episteme em oposição à opinião infundada ou irrefletida do senso comum.

Desta forma, o ensino do conhecimento científico, não coincide com conhecimento nomeado em grego como *Doxa*, ou senso comum – conhecimento espontâneo, ingênuo, ligado exclusivamente a experiências cotidianas e que precisam ser superados pela apropriação dos conhecimentos científicos – tampouco, refere-se ao conhecimento fundado numa longa experiência de vida, *Sofia* – ser sábio, sabedoria individual acumulada ao longo da vida também pelas experiências da vida cotidiana.

Desta forma, cabe considerar que a aprendizagem não ocorre de modo espontâneo, tampouco em virtude da maturação biológica do sujeito, mas é mediada culturalmente. Nesta perspectiva, o professor trabalha diretamente com o desenvolvimento humano, sistematizando o conhecimento de modo intencional, em conteúdos escolares, ressignificando sua atividade

de pedagógica como concretizadora de um objetivo social. A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade de aprendizagem do estudante, deve criar nele um motivo para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação.

O professor como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o trabalho educativo: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem. No contexto apresentado, o desafio do trabalho do professor, relaciona-se com a organização do ensino, de modo que o processo educativo escolar se constitua como atividade para aluno e professor; ou seja, um ensino que promova a aprendizagem pressupõe um sujeito em atividade que lhe permita compartilhar significados, onde a ação de quem ensina é fundamental.

No processo de ensino e aprendizagem, o professor é concebido como o interlocutor mais experiente. No entanto, não é o dono do conhecimento, aos moldes do que assumia a pedagogia tradicional, tampouco um mero facilitador, na perspectiva de mediação da pedagogia nova. Ao contrário, é o organizador das atividades que compreendem os conceitos e os conteúdos, as formas como podem ser aprendidos e as ações necessárias para redirecionar a busca de um nível mais avançado de conhecimento àquele que ensina.

Quanto mais se desenvolve a humanidade, quanto mais rica é a prática sócio-histórica acumulada, quanto mais a ciência, a arte e a filosofia acumulam experiências e sistematizam nas linguagens, mais complexa se torna a tarefa da educação, a transmissão e a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. No desenvolvimento do psiquismo humano, da consciência, em bora se desenvolva nas condições de uma consciência social, nas condições de vida, não se desenvolve ou se transforma naturalmente, especialmente, não se desenvolve fora do processo de educação, na atividade prática ou cognitiva. Para Leontiev (2004, p. 178):

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo de-

termina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica: enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver.

Considerando a relevância do desenvolvimento do psiquismo (da consciência, do pensamento) para a formação do homem, de forma integral e omnilateral se faz necessário que a teoria e a prática pedagógica caminhem em direção a tal propósito. É preciso, portanto, promover uma educação que seja crítica, que se ancore nos conhecimentos mais desenvolvidos socialmente pelos homens em toda a história da humanidade, como pretende a Pedagogia histórico-crítica.

1.3 O conhecimento da arte na formação da consciência humana

O ensino e a aprendizagem dos conhecimentos da arte, juntamente com a ciência e a filosofia, elaborados e sistematizados na história da humanidade, nos diferentes lugares, espaços e tempos, contribui de forma significativa para o desenvolvimento pleno do ser humano, já que questões como capacidade de percepção e sensibilidade tornam-se fundamentais no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e para experimentar e compreender a realidade social e cultural. A arte é envolvida por diversos campos de conhecimento, os quais refletem um conjunto de valores sobre a importância da mesma em suas diversas formas e para o desenvolvimento humano.

O materialismo histórico dialético se caracteriza pelo movimento do pensamento, através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Desta forma, compreender o patrimônio artístico desenvolvido ao longo da história como fundamental para o desenvolvimento humano, pressupõe compreender o processo pelo qual os sujeitos desenvolvem sua consciência da realidade.

Segundo Leontiev (2004), a realidade está presente ao homem na sua consciência. Toda interação real do homem com

a realidade que o cerca, resulta em um reflexo psíquico, que depende da relação do sujeito com o objeto refletido, na qual o homem estabelece novas significações. A significação é a generalização da realidade, uma esfera de representações de uma sociedade, a ciência, a língua e a sua arte existem enquanto sistemas de significação correspondentes. Segundo Vigotski (2001), o signo é um elemento mediador da atividade humana e promove o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos.

Lukács apresenta que para o homem superar a aparência das coisas e se desenvolver cada vez mais e de forma integral, existem dois caminhos: um deles é o pensamento teórico, da ciência, o outro, o pensamento sensível, da arte. Na arte, a aparência das coisas é mostrada de maneira intensificada, “uma forma de pôr em evidência certos aspectos da realidade que tornam a obra de arte ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida, um reflexo da individualidade e um questionamento da sua autenticidade” (Duarte, 2016).

A arte é um produto histórico e objetivo resultado do desenvolvimento da vida dos seres humanos. Quando Lukács localiza a gênese da arte, na vida, a realidade, no cotidiano, afirma que a arte surge de demandas objetivas; afirma também, que a arte tem um caráter imanente, não tem um caráter transcendente, porque ela surge em decorrência de necessidades postas pela vida, demandas colocadas pela realidade.

A maneira específica da arte refletir a realidade, pela via da subjetividade, propicia ao indivíduo a possibilidade de enxergar aspectos da realidade que estão eventualmente escondidos no cotidiano. Provoca o indivíduo a experimentar sentimentos, emoções que não são propriamente dele, mas que são característicos do gênero humano como um todo, e perceber que muitas vezes a sua dor, suas alegrias, angústias, preocupações, emoções, entre tantos outros sentimentos, não pertence somente a ele como um ser único, mas é uma expressão genuinamente humana, e saber disso, confere aos sujeitos um certo conforto, assim como importantes reflexões.

É a partir dos elementos da vida, do cotidiano, que a arte

vai extrair o seu conteúdo. No entanto, o conteúdo extraído da vida cotidiana, num processo poético e estético na esfera artística, ganha outros contornos, uma certa intensificação, e se diferencia da vida cotidiana, por refletir em essência a realidade. Diante de uma obra de arte, os sujeitos podem ficar emocionados por serem apartados, pelo menos por algum tempo, da vida cotidiana (que é genuinamente pragmática, automatizada, espontânea, imediata, heterogênea) e ao romper com essas características, são levados e direcionados a atenção para o belo, para a beleza das formas, das cores, dos movimentos, dos sons, dos elementos constitutivos da obra, da história, entre outros. E é a partir dessa subjetividade impressa de forma intensificada que, enquanto sujeitos espectadores, podem ascender a patamares mais elevados de compreensão tanto de si mesmo, como da realidade em que vivem.

Segundo Duarte (2016, p.78), no processo artístico, as referências da vida cotidiana ganham novas configurações e provocam nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano. A relação do espectador com a arte é imediata, assim como se relacionam com vivências do cotidiano. No entanto, o que resulta das vivências é que é diferente. Nas vivências com a arte os sujeitos deixam suspensas necessidades imediatas e práticas e passam a viver uma relação que se dirige ao conteúdo da obra, dada por suas formas e por questões essenciais à vida humana, contribuindo para o seu desenvolvimento e elevando sua subjetividade a um nível superior.

Lukács (2018) aponta que a eficácia social e humanista da arte não consiste apenas numa embriaguez da receptividade direta, pois o sujeito antes de se relacionar com a arte, tem experiências e conhecimentos já apropriados, que somado a cada relação com o conteúdo da obra de arte, se transforma. Duarte (2016, p. 68) apresenta algumas reflexões sobre o conhecimento da ciência e da arte, assim como, as implicações da apropriação destes conhecimentos para o desenvolvimento humano. Segundo o autor, a partir do trabalho e da prática social, surgiram, ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade, diferentes tipos de ob-

jetivações do gênero humano. Na vida cotidiana, espontaneamente, como objetos e a linguagem, e partir deste nível, se desdobram outras formas, mais elevadas e complexas, como a ciência, a arte, a filosofia, a religião, a política, o direito e os sistemas de valores. Para a Pedagogia histórico-crítica, o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto.

A arte e a ciência não constroem diferentes realidades, mas refletem de maneira distinta a mesma realidade como afirma Lukács (1966 apud Duarte, 2016, p. 75), de modo a surgirem como desdobramentos de aspectos da atividade coletiva de transformação da natureza, e marcam a passagem do ser puramente natural para o ser social. A ciência pretende refletir a realidade com objetividade, por meio do método científico, uma investigação racional sobre os processos e fenômenos, não um reflexo absolutamente neutro da realidade, pois, como sabemos, a arte e a ciência têm sua origem histórica nas atividades da vida cotidiana e nas formas de subjetividade que são geradas nessas atividades, e são essas, base para o reflexo psíquico, que constitui o desenvolvimento do pensamento científico (pensamento conceitual) e da sensibilidade artística (o reflexo estético da realidade).

Sem o pensamento conceitual e sem o desenvolvimento sensível, da estética – das relações recíprocas entre atividade, pensamento e linguagem – o homem não seria capaz de dominar processos mais complexos da realidade. Se operasse somente a partir da vida cotidiana, o homem ficaria detido às aparências das coisas, ou então, interpretaria as coisas de maneira fetichista, como se existissem em si e por si mesmo e como se fossem independentes da atividade humana. Portanto, para o homem ir além e superar a aparência das coisas e se desenvolver cada vez mais e de forma integral, como explica Duarte (2016, p. 77), “existem dois caminhos: um deles é o pensamento teórico, da ciência, o outro, o pensamento sensível, da arte”.

O outro caminho para superar a aparência fetichista das coisas é o da arte. Diferente da ciência, a arte não se afasta da aparência das coisas, porém, a aparência é mostrada de outra forma,

de maneira intensificada, “uma forma de pôr em evidência certos aspectos da realidade que tornam a obra de arte ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida, um reflexo da individualidade e um questionamento da sua autenticidade” (idem, 2016, p. 77). Diferentemente das vivências cotidianas, que visam um resultado prático e a satisfação de uma necessidade imediata, a relação do sujeito com a arte, a experiência estética, contribui de forma significativa para o desenvolvimento do gênero humano, uma vez que eleva a subjetividade a um nível superior. “A obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de maneira mais condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida” (idem, 2016, p. 79).

A obra de arte que eleva a subjetividade do sujeito a um nível superior é, especialmente, aquela que consegue estabelecer relação entre seu mundo interno e as questões fundamentais de um determinado momento do desenvolvimento da humanidade. Para dar forma à obra de arte, o artista, para expressar o conteúdo, busca a perfeição da forma. O receptor, por sua vez, é conduzido pela forma para acessar a riqueza do conteúdo. “O indivíduo receptor relaciona-se antes de tudo com o conteúdo da obra de arte. Sem essa relação primariamente voltada para o conteúdo não ocorre o efeito estético da obra sobre o indivíduo receptor” (LUKÁCS, 1966 apud DUARTE, 2016, p. 81).

[...] a obra de arte coloca diante do indivíduo, de forma confrontadora, a vida humana, mas não como uma cópia da vida cotidiana desse indivíduo e sim como um “mundo” construído de tal maneira que o indivíduo é levado a vivenciar as relações humanas de forma particularmente intensa e provocativa. Nada disso, porém, é alcançado se o artista não conseguir essa transformação do conteúdo em forma e da forma em conteúdo. (LUKÁCS, 1966 apud DUARTE, 2016, p. 81)

Para se ter maior compreensão do efeito da obra de arte assim como o conhecimento da ciência sobre o indivíduo para o processo de desfeticização, vale destacar as análises de Lukács e de Vygotsky por meio da categoria de catarse, apresentadas por Duarte

(2016, p. 81-92). O conceito de catarse empregado pelos autores, se refere ao processo de superação dos limites da cotidianidade e de desenvolvimento da relação consciente com o gênero humano, de identificar e confirmar o essencial para sua própria vida. Desta forma, a catarse é antes de tudo um fenômeno da vida, um momento no qual o indivíduo se vê diante da necessidade de questionar sua concepção de vida e de si mesmo. Esse é o passo para a desfetichização das coisas – uma ampliação da visão de mundo e à omnilateralidade do ser humano – uma consciência que “supera a aparência de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma e exerceriam poder sobre os seres humanos, passando a vê-los como produtos da atividade humana coletiva”. (idem, 2016, p. 85)

Para a identificação dos conhecimentos mais essenciais para o desenvolvimento humano, para que seja possível distinguir entre o essencial e acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, Saviani aponta a importância da noção de “clássico”. Em relação aos conhecimentos que devem ser objeto de estudo na escola, Saviani (2003) destaca a necessidade de que conhecimentos clássicos sejam garantidos no espaço escolar, ou seja, que os estudantes tenham acesso àquilo que de mais elaborado a humanidade já produziu. Saviani (2012, p. 31), define clássico como aquilo que, mesmo tendo nascedouro em uma conjuntura histórica diferente da contemporânea, é capaz de captar “[...] questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como ser que se desenvolve historicamente”. Cabe destacar, como aponta Leontiev (1978), que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade é essencial para a continuidade do progresso histórico.

Em termos educativos, Duarte (2016, p. 67) aponta que o critério para identificar quais os conhecimentos mais desenvolvidos e que podem produzir a humanização dos indivíduos, nos vários momentos de desenvolvimento, são aqueles encontrados na prática social em sua totalidade, e que permitem aos sujeitos se objetivarem de forma universal e livre.

Conclusões

Buscar uma educação escolar pública de qualidade, voltada à omnilateralidade, significa comprometer-se com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade, ou seja, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos e dedicar-se à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013).

Portanto, a escola não se justificaria se o ensino fosse pautado somente nas experiências cotidianas dos sujeitos, nas ideias ligadas à opinião do senso comum sobre as coisas, concebidas de maneira imediatista, mas sim, pelo ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, assim como, metódicos e sistematizados, pelos quais os sujeitos possam desenvolver o pensamento a fim de identificar, analisar, refletir, argumentar criticamente, agir e transformar o contexto social no qual está inserido.

É nesse sentido que se torna necessário o ensino e a aprendizagem dos conceitos da arte que podem, de fato, produzir a humanização dos indivíduos de forma universal e livre, e este processo acontece, de forma privilegiada, no contexto da educação escolar.

A Pedagogia Histórico Crítica tem como preceito fundamental a produção da humanidade em cada indivíduo singular em suas máximas potencialidades e possibilidades (essa seria a definição do trabalho educativo). Então, fruir uma obra de arte, dançar, pintar, desenhar, cantar, entre tantas outras expressões, são capacidades que podem ser aprendidas assim como nossos sentidos também devem ser educados, desde os primeiros anos até a vida adulta.

A Pedagogia Histórico Crítica, vai sinalizar para a importância de desenvolver os sentidos, tanto para apreciação como para a criação artística a partir do contato com aquilo que de mais desenvolvido a humanidade produziu. A arte vai operar essas modificações qualitativas na subjetividade dos indivíduos, e é nessa direção o importante papel da escola em colocar os alunos em contato com diferentes modalidades artísticas, para que eles aprendam

a fruir e a produzir arte, caminhando num sentido de tornarem indivíduos mais sensíveis e esteticamente educados para compreenderem melhor tanto a si mesmos, como a própria realidade.

Referências

DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Tradutor Rubens Eduardo Farias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Florianópolis. 2014.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 44. ed. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 12. ed. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2001.

POR QUE FALAMOS EM LUTA? ESCOLA, CONCEPÇÃO DE MUNDO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Brenda Christine Figueira Pettirini¹

Resumo: Este artigo busca explorar como a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, pode oferecer uma abordagem emancipatória que permita uma compreensão crítica do conhecimento e transforme a realidade educacional. Adotando uma análise crítica baseada na perspectiva marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica é utilizada como base teórica, considerando que ela busca compreender as contradições sociais inerentes ao capitalismo e promover uma educação que contribua para a emancipação humana. Essa teoria pedagógica é contrastada com a concepção burguesa, que visa perpetuar o controle técnico e sociopolítico da classe dominante. Os resultados indicam que a educação, dentro do contexto capitalista, é utilizada como ferramenta de controle pela classe dominante, limitando o acesso dos trabalhadores ao conhecimento crítico e produzindo uma concepção de mundo que naturaliza a perpetuação do sistema capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica é apresentada como uma alternativa viável que disputa a concepção de mundo transformadora. Destaca-se a necessidade de posicionar-se criticamente em relação à educação, identificando e combatendo as tendências hegemônicas que perpetuam o controle da classe que detém os meios de produção.

Palavras-chave: Concepção de mundo. Pedagogia Histórico-Crítica. Escola.

Introdução

A presente pesquisa visa a explorar como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), fundamentada no materialismo histórico-dialético, pode oferecer uma abordagem emancipatória que permita uma compreensão crítica do conhecimento e transforme a realidade educacional. Adotando uma análise teórica e crítica baseada na perspectiva marxista, utilizando obras de autores como Abrantes (2018) Cambi (1999), Duarte (2015, 2021), Duarte e Duarte (2023), Marx e Engels (2017), Marx (2004), Neto e Rosa (2022), Saviani (2013, 2017 e 2019) e Tonet (2013) para fundamentar suas argumentações. Na apresentação da educação sob a perspectiva

1. Mestranda na linha de Trabalho, Educação e Política no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC). E-mail: brendachristinefp@gmail.com

marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) fundamentada no materialismo histórico-dialético busca compreender as contradições sociais e promover uma educação emancipatória. Essa teoria pedagógica emerge como uma possibilidade para alcançar uma compreensão mais profunda e crítica do conhecimento a fim de transformar a realidade. Diante disso, afirma-se a importância de se posicionar criticamente e identificar a tendência hegemônica das relações sociais produzidas na escola, nos conteúdos, currículos e práticas pedagógicas.

1. A luta de classes na educação escolar

Em uma sociedade dividida em classes, o papel da educação é marcado por conflitos e disputas. Para a classe dominante, a educação é vista como uma ferramenta para perpetuar seu controle técnico, sociopolítico e os valores burgueses neoliberais. Já para a classe trabalhadora, como um meio de alcançar emancipação através da transmissão dos conhecimentos adquiridos ao longo da humanidade, com o intuito de mudar a ordem econômica e social vigente (Cambi, 1999). As classes sociais, formadas no processo de produção e apropriação de riqueza, têm interesses comuns e são fundamentais na história devido à luta entre os que produzem e os proprietários dos meios de produção, afinal, a história das sociedades é marcada pela luta de classes (Marx e Engels, 2017). Portanto, as classes sociais são fundamentais para entender o processo histórico social do desenvolvimento da humanidade.

Tomar conhecimento da luta de classes permite a compreensão de que apesar dos indivíduos serem “[...] sujeitos da história [...] não são eles que determinam o curso da história [...]” (Tonet, 2013, p. 16), e que embora alguns indivíduos se destaquem nesse processo, e possam influenciar a história, suas ações refletem os interesses das classes. Dessa forma,

Ao realizarem as suas ações, eles estão expressando, quer de modo consciente ou não consciente, interesses que os ultrapassam como

indivíduos e que são os interesses das classes sociais. Há, pois, uma articulação entre sujeito coletivo e sujeito individual no interior do processo histórico, sendo o primeiro o momento predominante. (Tonet, 2013, p. 16).

Assim, o indivíduo não cria sua visão de mundo do zero nem apenas com base em suas próprias experiências. Ele desenvolve e transforma sua visão de mundo a partir de elementos herdados da sociedade, reinterpretando-os de forma ingênua ou crítica (Duarte, 2015). A visão de mundo de um sujeito reflete a sua participação na história humana, com todas as suas contradições e conflitos.

Em um mundo em que a forma de produção é baseada no sistema capitalista, a ideologia dominante, que faz parte do controle da classe que detém os meios de produção, produz e reproduz através das diferentes ferramentas do estado burguês, uma concepção de mundo. Assim colocam Duarte e Duarte (2023, p. 61):

Essa ideologia impregnou de tal forma concepções de mundo predominantes na atualidade que parece ser absolutamente natural e inquestionável a aceitação do capitalismo como horizonte intransponível ou, para usar outra metáfora, como redoma sob a qual estaria aprisionada para sempre toda a humanidade.

No campo do conhecimento, as classes sociais determinam necessidades e visões específicas, pois estão ligadas ao processo de produção. Mesmo assim, são os sujeitos que criam teorias, explicações e ideias sobre o mundo, e ao fazerem isso, acabam mostrando, consciente ou inconscientemente, os interesses das classes sociais (Tonet, 2013). No caso da classe dominante, são os interesses dela que são difundidos e ensinados de diversas maneiras. Portanto, na construção do conhecimento, há uma conexão entre as classes sociais e o indivíduo.

De acordo com Saviani (2019) as teorias pedagógicas se dividem em dois grupos: aquelas que mantêm a ordem existente na sociedade, atendendo aos interesses das classes dominantes, e aquelas que buscam transformar a sociedade, alinhando-se com os interesses das classes oprimidas. Em uma sociedade capitalista, as

pedagogias hegemônicas favorecem a burguesia, enquanto as contra-hegemônicas apoiam o movimento operário e outros grupos subordinados.

O conflito entre classes e conservação de uma classe que domina outra, faz com que seja necessário um domínio tanto de força material quanto ideológica, criando uma concepção de mundo que justifique seu poder, pois “[...] conhecer e explicar o mundo de determinada forma são condições imprescindíveis para que uma classe conquiste e mantenha o seu domínio sobre outras” (Tonet, 2013, p.16). A concepção de mundo se dá a partir de conhecimentos e valores sobre a vida, a sociedade, a natureza, as pessoas, incluindo como o sujeito se vê na sociedade, e as relações entre esses aspectos. E é sempre tanto individual quanto coletiva, como reiterado por Tonet (2013). O que significa que tem características únicas que refletem a vida de cada pessoa, mas ao mesmo tempo é construída coletivamente, tanto em seu conteúdo quanto em sua forma (Duarte, 2015). Compreendendo que a concepção de mundo se forma a partir da vida, é essencial adotar uma perspectiva materialista da história e da categoria do trabalho para evitar a perpetuação de visões distorcidas da realidade.

De acordo com Duarte (2015) os valores humanos são constituídos por meio do trabalho, enquanto atividade que produz também a cultura e apresenta o materialismo histórico dialético enquanto uma concepção de mundo que parte do processo histórico e social. A realidade existe como o mundo natural, independente da humanidade, e como o mundo social, criado pelos seres humanos através da transformação do mundo natural, incluindo instituições, culturas e estruturas sociais.

Esse processo é mediado pelo trabalho, que é a atividade através da qual os seres humanos utilizam recursos naturais para construir e manter suas sociedades. Portanto, a concepção de mundo é um conhecimento que resulta do trabalho humano, abrangendo tanto o mundo natural, quanto o social, transformado pelas ações humanas. O trabalho é a base fundamental que conecta os

seres humanos à natureza. Através do trabalho, os humanos interagem com o ambiente natural, transformando-o e, ao mesmo tempo, transformando a si mesmos, esse processo permite que se desenvolvam como seres humanos. Portanto, o trabalho é crucial tanto para a criação do mundo material quanto para a realização da humanidade, não sendo uma atividade mecânica de transformação da natureza e criação de objetos mas uma atividade consciente, que é realizada de acordo com as necessidades humanas.

No entanto, uma compreensão histórica da realidade por si só não é suficiente. É crucial que a luta de classes esteja presente nas análises, e que a produção e transmissão de conhecimento sejam criticamente ligadas a essa perspectiva. Para Tonet (2013) na perspectiva ontológica marxista, é inevitável a ligação entre conhecimento científico e a luta de classes. Para o autor, partir desse entendimento faz com que se adentre em uma perspectiva que permite um conhecimento mais próximo da realidade e que tem um compromisso com a classe trabalhadora, pois ela exige um conhecimento mais profundo da realidade. No entanto, essa necessidade não garante automaticamente a obtenção da verdade, pois a efetivação depende da intervenção e das qualidades do sujeito.

Assumir a perspectiva proletária não assegura que se alcance a verdade, mas oferece a melhor metodologia para compreender a realidade. Toda abordagem das questões relacionadas ao conhecimento pressupõe um tipo de concepção de mundo que pode ser explícita ou implícita. O desenvolvimento do materialismo histórico-dialético e do marxismo estabeleceu os fundamentos de uma concepção que também revolucionou a forma de produzir conhecimento científico. Tal concepção expressa a perspectiva da classe trabalhadora e está intrinsecamente ligada à superação do capitalismo, permitindo a realização plena dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a educação não deve ser vista de forma apartada do todo, já que ela é parte da sociedade e faz parte das mudanças históricas e sociais que ocorrem ao longo do tempo. Isso implica em situar a educação dentro do contexto no qual ela se de-

envolve, a fim de identificar suas contradições e a compreender dentro da luta de classes e nas mudanças na produção da vida. Ou seja, em uma sociedade onde existem diferentes classes sociais com interesses opostos a educação escolar se submete aos interesses de uma dessas classes, refletindo seus valores e objetivos. Portanto, a educação está inevitavelmente imersa na luta de classes, mesmo que as pessoas não tenham consciência disso.

Segundo Saviani (2013), desconsiderar tais contradições, assim como acreditar em uma possível neutralidade, e não posicionar-se diante dos rumos da educação e da própria forma de ensinar os conteúdos na escola é favorecer os interesses da classe dominante. Hoje, é a concepção pedagógica burguesa, que domina grande parte dos currículos, metodologias, e documentos educacionais. De acordo com Saviani (2013), tal concepção que reflete os interesses e valores da classe dominante tem sido consistentemente promovida e defendida pela intelectualidade que representa essa classe.

Quando Saviani (2013, p.26) faz a pergunta “Por que falamos em luta?” e segue: “[...] Obviamente porque é preciso vencer a resistência daqueles (a classe dominante) cujos interesses implicam a manutenção, consolidação e perpetuação da forma atual de sociedade”, é da educação enquanto um ato político que ele está falando. Apesar da educação ser uma ferramenta utilizada pela classe dominante, ela é também o lugar em que os conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos estão sistematizados e podem ser apropriados pelos filhos da classe trabalhadora. É comum ver conceitos, práticas e interpretações em sala de aula que não evidenciam as bases teóricas e epistemológicas defendidas, mas o fato é: todos eles possuem.

Porém, quando se parte da compreensão da escola enquanto um espaço de disputa e da luta de classes, não há como ignorar que mesmo que de maneira indireta, a estrutura das relações sociais que se desenrolam no âmbito pedagógico possui raízes e implicações em uma determinada visão, ainda que não explicitada ou datada (Abrantes, 2018). Quando uma aula não tem como objetivo a cone-

xão entre os estudantes e os conteúdos que enriquecem nossa compreensão da humanidade, ela está indo de encontro a uma ideologia dominante.

Os conteúdos escolares mostram-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da humanidade através da educação escolar, visto que, eles representam os instrumentos de conhecimento utilizados ao longo da história da humanidade. A falta de tais conhecimentos elaborados impossibilita a compreensão da realidade em sua totalidade, que ultrapasse a imediatez e a superficialidade dos conhecimentos cotidianos (Abrantes, 2018). Decidir o que será ensinado nas escolas não é uma escolha neutra ou imparcial. Essa decisão é, na verdade, uma escolha entre duas visões de mundo que são opostas e estão em constante conflito, considerando que “A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si.” (Duarte, 2015, p. 9). Ao definir quais conteúdos ensinar, se está de fato, tomando partido nesse conflito. A definição dos conteúdos escolares é uma decisão importante que influencia diretamente se a educação vai manter o status quo ou se vai promover mudanças sociais e disputar e construir a consciência dos estudantes.

É uma tarefa fundamental perceber quais práticas e teorias pedagógicas negligenciam a relação dos estudantes com os conhecimentos elaborados e como isso pode levar a um ciclo de ensino esvaziado, no qual os alunos não conseguem desenvolver uma compreensão real dos problemas e desafios enfrentados pela sociedade. Essa tarefa deve ser construída entre toda a comunidade escolar, já que a instituição possui um papel importante na forma como os professores conduzem suas práticas. De acordo com Abrantes (2018), parte dessa tarefa é munir os estudantes com os conhecimentos históricos, de forma que não se conformem com relações que contribuam para sua desumanização e para o amortecimento diante das desigualdades e violências do estado burguês. Esse processo faz parte de negar o estranhamento que é gerado pelo sistema

produtivo do capital. Para Marx (2004), uma sociedade baseada na propriedade privada não se preocupa com a satisfação das necessidades humanas ou o desenvolvimento de sua humanidade, ao em vez disso, ela cria novas necessidades para manter o controle. A propriedade privada não transforma as necessidades básicas em necessidades humanas, mas sim em necessidades artificiais que colaboram com o processo de alienação. Isso fica evidente na maneira como o sistema desvaloriza e negligencia cada vez mais a educação escolar, em especial a escola pública, transformando-a em mais uma mercadoria. Assim, o sistema educacional é cooptado por interesses capitalistas estrangeiros e por empresas privadas, que passam a controlar o sistema educacional.

A escola pode ser um espaço alienante e estranho, tanto aos trabalhadores que nela atuam, quanto para suas práticas pedagógicas e os resultados que delas derivam, os quais contribuem para o estranhamento e a alienação em seus estudantes. Esses estudantes se tornarão trabalhadores que, quanto menos tiverem acesso ao conhecimento crítico, menos preocuparão a classe burguesa em desafiar a ordem imposta. A escola então torna-se uma ferramenta que minimamente profissionaliza trabalhadores que precisam, ao fim do processo escolar, somar, ler e escrever para saber cumprir funções mecânicas em seus trabalhos. Essa desvalorização da humanidade e alienação podem ser explicitadas por Marx (2004, p. 141) ao descrever como o economista nacional e o capitalista reduzem as necessidades do trabalhador ao mínimo essencial para a sobrevivência física e sua atividade ao movimento mecânico. Na visão deles, “[...] o homem não tem nenhuma outra carência, nem de atividade, nem de fruição; pois ele proclama também esta vida como vida e existência humanas”, a vida escassa torna-se uma norma para o trabalhador, que é tratado diante da propriedade privada como um ser insensível, que não possui necessidades e desejos e qualquer necessidade para além da sobrevivência é um luxo.

Negar o acesso aos conhecimentos aos estudantes é tratar a educação crítica como mais um luxo que o trabalhador não tem a

necessidade de possuir. De acordo com Abrantes (2018) o processo alienante ocorre quando a vontade do estudante é limitada pelos imediatismos da vida individual, resultando em desmotivação, falta de compreensão e identificação com os conteúdos, consequências do estranhamento gerado pelo sistema de produção capitalista, fazendo com que sintam-se desconectados e alienados da aprendizagem e do propósito da educação. Na visão do autor, a formação desses trabalhadores não se resume a uma qualificação, mas na verdade, a um mecanismo que coloca os filhos da classe trabalhadora em uma posição de submissão antes mesmo de tornarem-se trabalhadores explorados.

2. Escola é lugar de tomar partido

Saviani desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no marxismo, para criar uma educação concreta que vai do empírico ao concreto através da análise teórica. Ao contrário das pedagogias tradicional e moderna, que tratam os alunos de forma abstrata ou como indivíduos isolados, a Pedagogia Histórico-Crítica vê os alunos como sínteses de relações sociais (Saviani, 2019). Reconhece que os interesses dos alunos são moldados por condições sociais não escolhidas por eles. A escola, então, deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, essencial para entender e transformar a sociedade.

É nesse cenário, de diversos ataques à educação, que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surge enquanto uma possibilidade, pois reconhece a importância da luta efetiva dos professores para compartilhar esse conhecimento de forma mais ampla na sociedade, afinal [...] a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa” (Saviani, 2013, p.26). A PHC visa à formação integral dos estudantes, reconhecendo as desigualdades sociais. Compreender o papel social da educação e as contradições

do sistema capitalista na sala de aula é fundamental para lidar com os conflitos no trabalho educativo. A definição dos conteúdos escolares é influenciada pela interação entre a produção de conhecimento e sua adaptação ao ambiente educacional, gerando tensões na comunidade escolar e moldando as políticas educacionais. Isso desencadeia uma luta política nas instituições de ensino, afetando as relações sociais no processo de aprendizagem. Além disso, é importante reconhecer o papel dos professores na luta de classes e a necessidade de lutar por melhores condições de trabalho para garantir uma educação de qualidade. De acordo com Duarte (2015), o desenvolvimento humano é impulsionado pelas contradições da luta de classes, o que também afeta os “elementos culturais” e a luta ideológica entre diferentes visões de mundo. A escolha dos conteúdos escolares reflete essa disputa, pois “A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si.” (Duarte, 2015, p. 9). A Pedagogia Histórico-Crítica busca socializar conhecimentos avançados para promover o materialismo histórico-dialético como concepção de mundo. Os conteúdos clássicos são valorizados porque seu valor transcende as circunstâncias específicas em que foram criados. No entanto, a utilização dos conteúdos clássicos não é suficiente sem uma concepção de mundo contra-hegemônica.

O papel do conhecimento sistematizado se torna mais eficaz quanto mais o ensino se aproxima de uma concepção materialista, histórica e dialética do mundo. Ensinar conteúdos escolares é, portanto, também ensinar as concepções de mundo que esses conteúdos transmitem e estreitam a relação entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo. A escola também constrói a visão de mundo dos estudantes com base nos conteúdos e no seu ensino. Conforme Duarte (2015) essa visão destaca a importância do trabalho pedagógico ao analisar como o ensino escolar influencia a formação da concepção de mundo. Os conteúdos ensinados são construídos socialmente ao longo da história e refletem as práticas

da humanidade. Esses significados se tornam parte do pensamento dos indivíduos, ilustrando como a educação molda a compreensão que as pessoas têm do mundo.

É fundamental reconhecer que a apropriação dos conhecimentos sistematizados pela classe trabalhadora tem papel na formação de uma concepção de mundo, mas que a educação escolar possui limites nesse processo, afinal, não é imediatamente acessando o conhecimento científico que se terá uma concepção de mundo coerente e revolucionária. Assim, a mudança em direção a uma concepção de mundo mais adequada depende não apenas do conhecimento científico, mas também de uma prática política contínua e de vínculos com a classe trabalhadora “[...] para que, junto com os conhecimentos científicos desveladores do real, as relações de confiança e de referência sejam fortalecidas” (Neto e Rosa, 2022, p. 5). A forma como as pessoas entendem o mundo não é apenas individual, mas também influenciada pelas relações de poder na sociedade. A mudança de uma visão pessoal para uma compreensão social mais adequada depende da luta de classes que acontece no dia a dia (Neto e Rosa, 2022). A Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto uma teoria pedagógica comprometida com o processo revolucionário destaca-se nesse debate ao focar na transformação da classe trabalhadora e na maneira como ela percebe a realidade. É no desenvolvimento dessa teoria, no trabalho educativo e no chão da escola que se afirma a necessidade de responder o porquê lutamos: para se construir visões de mundo mais coerentes e humanizadas.

Conforme Saviani (2017) a Pedagogia Histórico-Crítica compreende os estudantes como reflexos complexos das condições e relações sociais. Seus interesses estão ligados às circunstâncias em que vivem, e sua criatividade surge na forma como lidam e transformam essas circunstâncias.

Para isso, o autor traz o conceito de aluno empírico e concreto. Considerando o aluno empírico, enquanto aquele que tem interesses imediatos, e o aluno concreto, cujas necessidades estão enraizadas nas condições sociais que enfrenta. Ainda sim, diante de

um espontaneísmo do estudante, é preciso atender as necessidades reais da aprendizagem de casa estudante, ainda que muitas vezes não coincida com seus interesses imediatos. O conhecimento sistematizado, embora possa não ser atraente para o aluno em um nível superficial, é essencial para o seu desenvolvimento e sua humanização, e cabe à escola garantir o acesso a esse conhecimento. Esses conhecimentos imediatos e empíricos muitas vezes carregam uma concepção de mundo dominante, que é herdada das relações sociais alienadas e impostas de diversas formas à classe trabalhadora. Com relação a estes conhecimentos Saviani (2017, p. 15) coloca que “[...] a concepção de mundo hegemônica é aquela que, em função de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, obteve o consenso das diferentes camadas sociais convertendo-se em senso comum”. O senso comum é contraditório porque combina elementos que emergem da prática cotidiana das massas com conceitos superficiais que vêm da tradição ou da visão dominante. Esses conceitos são frequentemente aceitos sem uma análise crítica, além de dificultarem a formação de uma consciência de classe entre os grupos subordinados, tornando mais difícil a organização popular em direção a sua emancipação.

Através do materialismo histórico dialético, é possível estruturar uma concepção de mundo baseada no processo histórico-social, ensinando conteúdos de forma estruturada e assumindo uma posição na luta de classes com o objetivo de construir um novo modelo econômico e novas relações sociais. Isso envolve entender como os estudantes percebem a realidade e formar professores que compreendam as diferentes teorias pedagógicas e seus objetivos.

A visão de mundo não é apenas sobre como ver o mundo, mas também sobre como agir dentro dele. O desenvolvimento da concepção de mundo envolve reconhecer sua ligação com a prática social e a luta de classes, sendo um processo não linear (Duarte, 2021). Mudanças qualitativas importantes ocorrem de maneiras complexas e nem sempre evidentes. É fundamental lembrar que não se deve separar o conhecimento da concepção de mundo,

tratando-os como questões individuais. Essa perspectiva de separação é promovida por uma visão dominante e deve ser contestada tanto na elaboração dos currículos quanto na sala de aula. De acordo com Duarte (2021) o ensino dos conteúdos torna-se mais concreto quando fundamentado em uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética. Ao desenvolver ações mais eficazes e direcionadas por meio da luta coletiva, é possível resistir à lógica dominante e avançar em direção à transformação. E essa é uma das tarefas das quais a Pedagogia Histórico-Crítica está comprometida, como traz Duarte (2021, p.119): “A pedagogia histórico-crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade”. A saída está no rompimento com a lógica do capital, é necessário resistir à lógica dominante por meio de diversas ações, cujas estratégias devem ser adaptadas conforme a correlação de forças detectada na análise das situações enfrentadas (Saviani, 2019). Pode-se afirmar que a escola deve assumir uma posição crítica e emancipadora diante da vida e de seus acontecimentos, tanto históricos quanto atuais, no contexto político.

3. Considerações Finais

No contexto de uma sociedade marcada pela luta de classes é essencial identificar e lutar contra as teorias dominantes burguesas na educação. Partindo do entendimento de que a educação escolar é política e um espaço de disputa, a Pedagogia Histórico-Crítica representa uma possibilidade concreta de construir uma consciência crítica e transformadora nos estudantes.

Assim, é tarefa dos professores e da comunidade escolar lutar por uma educação intencional e comprometida com a transformação social, que possibilite aos alunos compreender e atuar na realidade em que estão inseridos. O estudo conclui que a educação, dentro do contexto capitalista, é utilizada como ferramenta de controle pela classe dominante, limitando o acesso dos trabalhadores

ao conhecimento crítico. A luta por uma educação que valorize o conhecimento crítico são vistas como essenciais para combater a alienação e favorecer a emancipação dos estudantes.

Assumir que os conhecimentos têm uma concepção de mundo é assumir que o trabalho educativo não é neutro, ele reflete uma visão específica de mundo. Professores comprometidos com a transformação social devem direcionar sua prática para promover um entendimento mais profundo e consciente dessa visão de mundo. Para isso, a adoção de uma concepção crítico-dialética é essencial para não reproduzir a ideologia da classe dominante. Sendo o ensino dos conteúdos clássicos central para desmistificar o cotidiano e o senso comum.

Os currículos escolares devem garantir que a população trabalhadora desenvolva uma compreensão crítica dos conhecimentos sistematizados para fortalecer a consciência proletária. Assim, a formação de professores precisa ser completa para que possam dominar esses conteúdos e promover a consciência necessária para implementar as transformações que levarão à construção de uma nova sociedade, além da ordem capitalista, construindo uma perspectiva histórica da produção do conhecimento.

Para enfrentar os desafios impostos pela lógica do capital, é essencial considerar um rompimento com essa estrutura. No entanto, é importante entender que essa ruptura não pode ser alcançada de imediato, uma vez que exige uma transformação profunda das relações de produção. Esse processo demanda tempo e esforço coletivo e para mudar o status quo, sendo assim, é fundamental organizar a comunidade acadêmica e escolar, implementando análises concretas do mundo material e negando a ingenuidade e neutralidade no processo educativo.

4. Referências

ABRANTES, Angelo Antônio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI; TEIXEIRA,; AGUDO (org.). Pedagogia Histórico-Crítica: Le-

gado e Perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 99-116.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo : Editora da UNESP, 1999.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, As Lutas De Classe E A Educação Escolar. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação, Práxis e Emancipação Humana. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 5–20, 2020. DOI: 10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p5-20. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542..> Acesso em: 29 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Autores Associados, 2019.

DUARTE, Newton. A IMPORTÂNCIA DA CONCEPÇÃO DE MUNDO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8, 24 jan. 2015. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12808>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton; DUARTE, Elaine Cristina Melo. Função Social Da Escola: A socialização do conhecimento objetivo como compromisso político. In: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela; DIAS, Sabatha Catoia (orgs.). *O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com Língua*. Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2023.

TONET, Ivo. Método científico: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács. 2013.

NETO, Hélio da Silva Messenger; ROSA, Júlia Mazinini. A DIALÉTICA CONSCIENTE/ NÃO-CONSCIENTE NA CONCEPÇÃO DE MUNDO:: implicações teóricas, metodológicas e práticas para o ensino de ciências da natureza na perspectiva histórico-crítica. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 24, n. /, p. 1-11, jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/R7v3s8ZJNBvPMpjMv9bXWwv/?format=pdf>

f&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista/Teses de abril. Boitempo Editorial, 2017.

Marx, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM ARTES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A DESVALORIZAÇÃO DA ÁREA NO CONTEXTO ESCOLAR

Sofia Cavalheiro da Silva¹

Resumo: Sob o tema da formação das licenciaturas em Artes no Brasil, o presente artigo busca apontar caminhos para o combate e a superação da histórica desvalorização do ensino de Arte no contexto escolar. A partir desse objetivo, dialoga-se com trabalhos de fundamentação marxista que, na articulação aqui apresentada, possibilitam a identificação de tendências na formação docente em Artes. Nesse processo, ao analisar os modelos formativos e suas consequências no modo como a Arte tem sido trabalhada no ensino básico, se levanta a hipótese de que há, na formação dos professores de Artes, a tendência de um ensino que não parece objetivamente comprometido em compreender e posicionar o papel e a importância da arte na formação humana. Em consequência dessa questão, verifica-se ainda hoje a incompreensão da relevância da área, bem como a continuidade de sua desvalorização no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação em Artes. Ensino de Artes. Desvalorização da Arte.

1 Introdução

Tomando como objeto de estudo as licenciaturas em Artes², o presente trabalho busca discutir a respeito das tendências na formação dessas licenciaturas e a consequente desvalorização da área no contexto escolar. Desse modo, pretende-se abordar o ensino de Artes na escola, a partir de uma análise do ensino de artes na própria formação docente, considerando com isso a intrínseca relação entre ambos. Nesta perspectiva, dialoga-se aqui com trabalhos de fundamentação marxista voltados a debater formação e ensino de artes, que nos possibilitam o reconhecimento da historicidade do tema, bem como a identificação de modelos formativos, tendências pedagógicas e algumas problemáticas que se mostram ainda

1 Graduada do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC. Sofiacavalheiro.trabalhos@gmail.com

2. Para facilitar a compreensão de diferentes conceitos sobre artes utilizados neste texto, grafa-se com minúscula quando o sentido referir-se à forma de conhecimento humano (arte) e com maiúscula quando se tratar da disciplina Arte, do curso de formação e da arte na escola.

presentes na atualidade. No entanto, considerando a amplitude de questões que uma análise sobre formação docente em Artes poderia abordar, torna-se necessária a definição do aspecto específico que aqui se pretende discutir, o qual se caracteriza pela problematização da histórica marginalização do ensino de artes na escola. A partir dessa problemática central que aqui será abordada, desdobra-se também a definição da contribuição que o presente trabalho almeja proporcionar, tendo como objetivo final apontar caminhos para o combate e a superação da desvalorização do ensino de arte na escola, a partir de uma revisão crítica do atual modelo de formação das licenciaturas em Artes.

Desse modo, tendo em vista a persistente e histórica incompreensão generalizada da relevância ou do papel da arte na formação humana e conseqüentemente sobre a função que a área deve exercer no currículo escolar, deflagra-se a necessidade de uma análise da formação das licenciaturas em Artes para buscar um possível entendimento que justifique este fenômeno. Nesse processo se faz necessária a verificação dos motivos que poderiam atestar a importância da defesa do ensino de artes e sua permanência no ensino básico, tendo como finalidade possibilitar que professores e alunos compreendam de fato a relevância da área e seu papel na formação escolar, alcançando assim sua respectiva valorização.

Em estudo realizado por Maria José Dozza Subtil (2016), a professora aponta por meio de entrevistas com licenciados dos cursos de música e artes visuais, em sua maioria egressos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) que, para além dos gestores das instituições de ensino, parece que também “os estudantes ainda não perceberam a necessidade da disciplina de Arte na escola” (SUBTIL, 2016, p. 909). Nesse caso, retomando a necessária análise dos cursos de licenciatura em Artes para compreensão desse problema, parece plausível que se questione se os próprios cursos de formação em Artes, de modo geral, têm se preocupado efetivamente em capacitar os professores para responder com consistência esta questão, tendo em vista que se apresenta a continuidade de um

contexto de desqualificação das disciplinas de Artes na escola que, “[...] preferencialmente manifestadas em produtos como apresentações, comemorações e objetos decorativos [...] afirma-se como uma atividade secundária [...]” (SUBTIL, 2016, p. 911), na medida em que parece falhar na defesa de sua importância, aparentemente pouco reconhecida. Afinal de contas, a questão que se coloca não é simples, pois não se trata apenas de defender o ensino de arte sob a mera alegação de sua relevância, mas sim de compreender, de fato, o que faz da arte algo que possa ser reivindicado como um importante componente curricular. Nesse caso, é de se compreender que somente ao identificar em que consiste a importância da área para a formação humana, é que se pode então argumentar a seu favor. Tendo em vista a complexidade da questão aqui levantada, não é de se espantar que “continua no terceiro milênio a indefinição do que é, para que serve e como o conhecimento artístico pode ser praticado nas escolas” (SUBTIL, 2011, p. 250).

2 Problemas históricos e atuais no ensino de artes

Constituído por uma história de sistemáticos ataques a sua permanência no contexto escolar, o ensino de artes no Brasil tem sido marcado pela desvalorização da área que, mesmo quando conquista a garantia de sua presença nos currículos escolares, é frequentemente marginalizada e tida como uma disciplina menor, ou mesmo reduzida a uma mera dimensão ornamental e por vezes utilitarista da arte. Em um passado próximo da realidade escolar brasileira, a então chamada “educação artística”, só passou a ser componente curricular obrigatório do ensino básico a partir da década de 1970, de forma ainda pouco qualificada e marcada por uma abordagem polivalente que não dava conta de trabalhar com profundidade os conteúdos das diferentes linguagens, dentre as quais se encontravam as artes plásticas, a música, cênicas e o desenho. Como consequência dos processos de disputa para a superação desse modelo de ensino polivalente das Artes, os anos de 1990 marcaram progressivas modificações nas licenciaturas que foram “paula-

tinamente transformando-se em cursos não polivalentes, buscando desse modo sua formação plena por área” (FONSECA DA SILVA, 2019, p. 236). No entanto, o que se apresenta no atual contexto escolar do ensino de Artes não parece corresponder ao reconhecimento de sua relevância, tendo em vista um cenário atual marcado pela disparidade e inconstância da oferta de disciplinas de Artes entre as instituições de ensino que, enquanto em alguns casos colocam a Arte como componente curricular desde a educação infantil, em outros só a ofertam nas séries finais do fundamental, tendo a sua presença ainda mais fragilizada no ensino médio.

No âmbito da formação de professores de Artes e em especial das licenciaturas em artes visuais, a trajetória histórica do ensino de arte no Brasil configurou a estruturação de três modelos de formação que se apresentam como tendências que reverberam na educação escolar. Tais tendências, caracterizam-se por dois modelos predominantes, um que conserva a abordagem de uma perspectiva das belas artes e um outro de perspectiva construtivista, tendo em menores proporções, uma terceira tendência caracterizada pelo modelo sócio-histórico. Em relação ao modelo das belas artes e ao modelo construtivista, essas duas tendências, apesar de suas singularidades, possuem como característica comum uma abordagem de ensino de Arte na qual predomina o desenvolvimento de atividades práticas que enfatizam o fazer. No entanto, essas duas vertentes, que a partir da formação das licenciaturas se deslocam para a escola por meio dos professores, parecem não ter sido capazes de apresentar respostas satisfatórias ao problema da desvalorização do ensino de artes. Em ambos os modelos, aparenta não haver a preocupação em formar docentes aptos a responder, a partir de uma consciente concepção de arte, em que consiste a importância da área para a formação humana e, conseqüentemente, seu papel e relevância no contexto escolar.

Se realizarmos um breve resgate da história do ensino de arte no Brasil, para a partir do passado compreendermos melhor o nosso presente, veremos que é possível extrair da análise deste

percurso algumas importantes compreensões, que não são apenas básicas, mas também fundamentais. Se voltarmos aos primórdios do ensino de artes no país e analisarmos como exemplo a educação promovida pelos jesuítas, veremos uma questão elementar que destaca a indissociável relação entre ensino de arte e contexto político-ideológico. No caso do ensino promovido pelos jesuítas no Brasil do século XVI, trabalhou-se a arte de modo a promover uma educação que tinha por finalidade a evangelização, enquanto na ocasião da vinda da família real portuguesa ao Brasil no século XIX, observa-se a instrumentalização da arte para propiciar lazer e prestígio à corte real, bem como a disseminação de uma concepção de arte europeia. Em ambos os casos, é possível identificar que à arte, em diferentes períodos, é apregoada uma função que atende a interesses específicos do grupo que detém o poder de sua produção e circulação, seja no circuito artístico, ou no âmbito educacional. Desse modo, se faz necessário já de início o reconhecimento de que o ensino de Arte, no interior das instituições de ensino, ocupa um espaço que é “determinado pelas injunções das políticas educacionais e das ideias pedagógicas dominantes” (SUBTIL, 2011, p. 242), cujas concepções de arte por elas promovidas correspondem às suas respectivas visões e interesses político-ideológicas. Tendo isso em vista, reitera-se que os modelos de formação que têm predominado no campo da educação em Artes até aqui, bem como as abordagens propostas pela pedagogia tradicional e a pedagogia nova que compõem esses modelos ao adentrar no campo do ensino de Arte a partir da primeira metade do século XX, parecem não ter dado conta de superar a desvalorização da área.

Tendo em vista as considerações apresentadas até aqui, afirma-se a identificação de que “[o] ensino de arte na maior parte [de sua] história esteve a reboque de demandas políticas, econômicas e culturais que nem sempre possibilitaram que ela se estabelecesse no campo escolar como conhecimento importante e significativo” (SUBTIL, 2011, p. 250). Neste processo, é necessário que se compreenda que, para além das lutas por sua inserção e permanência

nos currículos escolares, junto a valorização de sua área, o ensino de arte tem se configurado como um campo de veladas disputas pelas concepções que correspondem à definição de seu papel na prática escolar, bem como de sua função na formação humana, tão pouco compreendida.

Considerando que o desenvolvimento de uma defesa da relevância do ensino de arte demanda estar apoiada a uma determinada ideia sobre a arte e seu papel social, não se pode negar a afirmação de que, para compreender e defender a importância do ensino de arte é preciso que se deixe claro o que está sendo considerado como algo importante, o que implica necessariamente em um posicionamento que está atrelado a “[...] um ideal de homem, de sociedade e de arte e de ensino”. (CASTRO et al., 2019, p. 301). Tendo isso em vista, parece plausível reconhecer que existe nos cursos de formação de licenciatura em Artes, a necessidade de instaurar-se um explícito posicionamento em relação às definições do que se considera ser o papel social da arte e mais especificamente, sua função no ensino escolar, para que os graduandos reconheçam assim, sob quais concepções de arte realizam sua formação, entendendo as reverberações que tais concepções terão na sua atuação em sala de aula. Afinal de contas, se ao final de uma graduação de licenciatura em Artes, os estudantes recém-formados e com seus diplomas em mãos, se encontram incapazes de defender a importância da arte para a formação humana e sua função no contexto escolar, deveríamos nos perguntar - que tipo de professores estamos formando e que tipo de conhecimentos estão sendo priorizados nesses cursos de formação? Que tipo de professores estão sendo formados quando esses se encontram capazes de elaborar ótimas aulas abordando inúmeros artistas e detalhes sobre obras, mas encontram dificuldade em argumentar, com profunda consistência, qual é a importância da arte para a formação humana e seu papel no currículo escolar? - Neste caso, tomando o partido da perspectiva dos autores citados nas reflexões aqui apresentadas, cuja a análise atrelada ao modelo sócio-histórico se baseia nos pressupostos do materialismo

histórico e dialético, encontra-se a compreensão da arte como elemento humanizador e emancipatório, tendo nessas duas características suas fundamentais justificativas de relevância para o processo de formação humana. Nessa perspectiva, se reconhece a arte como uma produção que atende a necessidade específica do ser humano de superar os limites da mera sobrevivência. O que resulta na criação de novas necessidades eminentemente humanas e que nos levam a superar um modo de vida “animalesco” ou mesmo automatizado.

Nessa compreensão, ao levar em consideração o próprio contexto histórico no qual se reivindica a relevância da arte na formação humana, se reconhece que “[a] importância da criação artística e da apreciação da arte é determinante para a superação do homem desumanizado no processo produtivo” (SUBTIL, 2011, p. 243), considerando que

[...] a atividade artística resulta da necessidade fundamental do homem de superar os limites da mera sobrevivência, [...] que vão além do atendimento ao apelo primário do alimento e do abrigo (SUBTIL, 2011, p. 243)

o que neste caso, deflagra a arte, em nosso contexto atual, como uma atividade e manifestação da resistência humana. Ou seja, de resistência do ser humano a redução de suas vidas às demandas da mera sobrevivência que, no contexto da sociedade capitalista, enclosura os trabalhadores nas incessantes relações de produção e consumo, submetendo suas vidas às massivas dinâmicas do trabalho alienado na sociedade capitalista. Neste contexto, a arte parece sofrer a tendência de ser reduzida à condição de mercadoria, bem como compreendida como tal na medida em que, nas condições atuais da classe trabalhadora, dedicar-se a uma atividade artística só parece viável quando essa assume o caráter de trabalho remunerado.

Tendo isso em vista, a escola parece configurar-se em um espaço privilegiado para que os sujeitos possam vivenciar a arte descomprometida com finalidades mercadológicas, o que parece

fazer do campo da educação, o último bastião no qual a arte ainda resiste com maiores possibilidades de ser exercida enquanto um direito humano, em função do valor humanizador que resguarda a satisfação de uma necessidade própria de nossa espécie. No entanto, em contrapartida a esta perspectiva da arte como elemento emancipatório e humanizador que deve ser garantido na formação escolar e que é própria do já mencionado modelo sócio-histórico, a história do ensino da Arte no Brasil vem apresentando um desenvolvimento que, de modo geral, seja no modelo das belas artes, ou nos modelos construtivistas, têm oscilado entre tendências espontaneístas e tecnicistas que, de acordo com Subtil (2011, p. 248) se manifestam “[...] dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o fazer, [...]”. Nesta dinâmica, se retoma a problemática da falta de compreensão do papel do ensino de arte e sua importância no currículo escolar visto que, mesmo quando desenvolvidas com qualidades técnicas e interessantes discussões, as atividades artísticas na escola, muitas vezes centradas no fazer da produção e análise formal de objetos artísticos, parecem deixar de lado conteúdos teóricos que levantam discussões mais profundas, abordando as concepções de arte e suas respectivas visões sobre o que ela é, situadas em discussão de dimensão sociológica, política e filosófica, que concentram justamente as reflexões que poderiam apresentar aos estudantes e os demais membros escolares, os debates que disputam pela definição da importância e conseqüentemente do papel da arte na formação humana. No entanto, esta problemática relativa à incompreensão da função da arte e sua conseqüente desvalorização que se apresenta no contexto escolar, aponta ser apenas um sintoma conseqüente das já mencionadas tendências presentes na formação acadêmica das licenciaturas em Artes. Para Subtil (2016, p. 898) “[...] a formação nas Licenciaturas em seu afã de abordar apenas os conteúdos de cada área não contempla o universal do qual todas as áreas da Arte se alimentam [...]”, o que segundo a autora, gera uma tendência de escantear discussões que abordam elementos contextuais da produção artística, incluindo com isso o estudo das distintas con-

cepções de arte que se mostram presentes no imaginário popular, bem como a identificação de suas raízes político-ideológicas. As consequências desta questão acerca da formação das licenciaturas em Artes, deflagra um problema institucional que aparenta não capacitar professores de Artes que saibam defender na elaboração de sua prática, a importância da área em que atuam. Desse modo, persiste a recorrência de um percurso escolar no qual “[...] a arte e a filosofia, tem sido ensinadas nas instituições escolares públicas de forma aligeirada, empobrecida, aprofundando a alienação da classe trabalhadora [...]” (CASTRO, 2019, p. 300), quando podiam estar sendo trabalhadas para fazer exatamente o oposto.

Tendo isso em vista, compreende-se aqui que, para além de considerar as condições de trabalho como fatores que interferem na qualidade e conseqüentemente na valorização do ensino de Arte no contexto escolar, parece que, considerando-se que há um problema que reside justamente na formação dos professores da área, as disciplinas de Arte seguem marginalizadas ou reduzidas a mero artigo de perfumaria, até mesmo nos melhores dos contextos de ensino. Desse modo, no cenário que se apresenta é possível verificar que “[...] à grande maioria, [...] independentemente da origem de classe, é negada a possibilidade de compreender de modo mais humano, com maior profundidade, o conteúdo da obra de arte” (TROJAN, 1996, p. 95), afinal de contas, - quantos estudantes, ao concluir seu percurso escolar, conseguem identificar qual é especificamente o objeto de estudo da Arte? - Relacionado a essa questão, observa-se uma formação que não qualifica os professores de Arte para o combate e a superação da desvalorização da área. Desse modo, falhando acentuadamente nos conteúdos teóricos que se comprometem a apresentar as distintas concepções de arte, demonstrando o que cada uma delas considera ser seu objeto de estudo, parece que não têm se realizado “[...] a formação do professor de arte [...] com repertório conceitual, político, cultural [e] teórico-prático [, que] é a chave para a qualificação do ensino de arte na escola”(FONSECA DA SILVA, 2019, p. 246), bem como a superação de sua desvalori-

zação.

Embora o debate sobre a função do ensino de arte proposto até aqui, esteja distante de ser inédito, tal discussão segue pertinente, tendo em vista a continuidade da desvalorização da área no contexto escolar, que parece não ter ainda sua relevância reconhecida. Dessa incompreensão, como aqui tem sido argumentado, decorre a problemática da desvalorização do ensino de arte na escola como algo que só poderá de fato ser solucionado, a partir do reconhecimento de seu papel em nosso próprio processo de humanização, que demanda uma consciente tomada de partido em relação aos diferentes modelos formativos e suas respectivas concepções de arte. Assim sendo, evidencia-se a questão de que “[...] não se pode resolver o problema da Educação Artística na escola sem recuperar [a compreensão da] função da arte para o homem” (TROJAN, 1996, p.95), cujas respostas estarão inevitavelmente calcadas em concepções de arte que, por sua vez, possuem suas próprias raízes político-ideológicas.

3 Arte, contexto, contradição e posicionamento

Ao partirmos do reconhecimento de que há uma indissociável relação entre educação e a totalidade social em que esta se encontra inserida, reconhecemos que as instituições de ensino, escolas ou mesmo universidades, se encontram subordinadas a “determinantes econômicos [...] que por sua vez reporta à relações de poder existentes na sociedade” (DOZZA, 2011, p. 242). Tendo em vista essa questão, buscamos colocar aqui em evidência a contradição em que a arte, e conseqüentemente o ensino de arte, se encontram em nosso contexto histórico de uma sociedade capitalista, a qual se expressa pela supressão de seu sentido e valor humano. Desse modo, embora a arte possa ser reconhecida como manifestação e fruto da junção de duas potências humanas, sua capacidade sensível de ser tocado pelas coisas do mundo e seu poder de transformá-lo por meio do trabalho, parece que estabelecemos uma relação com as

artes na qual passamos a resguardar e admirar seus objetos (obras de arte), antes mesmo de reconhecer nesses objetos o valor da humanidade que a produz, não por uma necessidade de criar mercadorias, pois essa é a função artificialmente destinada à produção artística na sociedade capitalista, mas por uma outra necessidade que, não respondendo a demandas da mera sobrevivência, configura-se como uma necessidade ímpar do ser humano e determinante para a construção cultural de sua forma humana de viver o mundo, significar esse mundo e também a si mesmo. Nessa perspectiva, ao reconhecer a arte como um elemento desvinculado de uma funcionalidade prática mais objetiva, e ainda assim uma constante em todas as sociedades humanas de que temos registro, ela se consolida como a expressão de uma necessidade específica do ser humano, para quem o “supérfluo” se mostra essencial e indispensável. No entanto, o reconhecimento da arte como uma manifestação que revela fundamentalmente o humano, é precisamente a perspectiva que tem se mostrado constantemente suprimida na sociedade capitalista, na qual o objeto parece receber uma valorização desvinculada de sua dimensão fundamentalmente humana, como ocorre quando, ao admirar uma obra, esquecemos de reconhecer que talvez, o mais bonito em todas as obras, não seja a sua aparência em si, mas a nossa capacidade humana de criá-las e de sermos tocados por elas, seja enxergando beleza, ou mesmo nos horrorizando.

Nesse processo em que aprendemos a desassociar a arte de sua dimensão humana, se observa que o objeto (obra de arte) parece receber lugar para sua sacralização e admiração por meio de museus, galerias e mega eventos expositivos, enquanto o humano, responsável pela existência da arte, enfrenta a precariedade de um sistema que pouco valoriza e garante a possibilidade do desenvolvimento artístico de todos. Dessa forma, se nota a histórica marginalização e precarização do ensino de arte, cuja preocupação primordial, de acordo com as referências que aqui dialogamos, deve ser a de resguardar e garantir a todos o direito de desenvolver este potencial artístico que é próprio do gênero humano e que dá vazão

a sua humanidade, ao mesmo tempo em que a transforma, na superação de sua dimensão animal. Nesta perspectiva, ao reconhecer que o objeto de estudo da Arte é, fundamentalmente, o ser humano, se conquista a defesa da arte como forma de conhecimento que, na perspectiva marxista discutida por Vázquez, defende que “[o] homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística” (VÁZQUEZ, 2011, p. 31), na medida em que os processos artísticos, ao elaborarem sobre quaisquer que sejam os temas, nos permitem acessar a realidade de uma perspectiva eminentemente humana. Desse modo, “[...] a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 31). Neste ponto, ao compreender a arte como forma de conhecimento da realidade humana, salienta-se ainda mais a contradição em que a arte e consequentemente o ensino de arte, se encontram na sociedade capitalista.

Retomando o que já foi aqui enunciado, cabe recapitular em que consiste essa contradição, a qual se caracteriza pela supressão de seu sentido humano como testemunho de uma necessidade humana de criação que revela valores humanos incompatíveis com aqueles apregoados pelo capitalismo. Nesse sentido, a arte, ainda que possa ser considerada como algo “inútil”, possibilita que se reconheça que, mesmo considerada como algo “inútil”, ela não deixa de se provar como indispensável para o humano, evidenciando com isso que, assim como a arte, há coisas cujo valor provavelmente não depende de sua utilidade. Desse modo, se a inutilidade da arte não a impede de ser para nós humanos, considerada como algo de valor, parece que é justamente nesta relação entre nós e a sua “inutilidade”, que a arte enuncia o valor da nossa própria humanidade, justamente porque mesmo inútil, ela tem se provado indispensável para nós e decisiva para o processo de humanização de nossa espécie. Em oposição a essa compreensão, parece que o ensino de arte, seja no ensino básico ou mesmo no ensino superior, têm abordado a arte

sem de fato a abordar, ao menos nas suas questões fundamentais, se atendo aos seus objetos (obras de arte) sem com eles evidenciar o seu valor eminentemente humano e humanizante, na compreensão do ser humano como o objeto de estudo que é próprio da arte. Para tanto, seria necessário tomar partido de uma determinada concepção, defendida aqui pelos autores já abordados, considerando que todo discurso sobre arte, seja no ensino ou na produção, parte de uma determinada perspectiva de mundo, ainda que esta nem sempre tenha suas raízes político-ideológicas anunciadas.

Desse modo, a supressão do sentido humano da arte na sociedade capitalista, decorre em um ensino de arte que parece mais preocupado em apresentar obras e seus artistas, analisando essas obras e realizando a experimentação de técnicas, do que se debruçar em uma profunda discussão que evidencie aos estudantes o que é que temos chamado de arte, qual seu papel na formação humana e sua função social, apresentando as respostas de distintas concepções na medida em que se explicita a quais perspectivas político-ideológicas cada uma das diferentes concepções de arte provém.

Considerando que:

[a] gênese da Arte, ligada ao relativo antagonismo em relação ao mundo produtivo, explica, em parte, o dilema com que se depara essa área no interior da escola, em que prevalecem as disciplinas [...] úteis ao trabalho [...] no capitalismo” (DOZZA, 2026, p. 900)

não é de se espantar que, neste contexto em que os conteúdos escolares estão subordinados às demandas do capital, a arte tenha seu sentido humano suprimido por práticas pedagógicas que, ao não evidenciarem o seu papel na formação humana, contribuem para a incompreensão da relevância da área e sua conseqüente desvalorização. Ainda assim, ao apontar, mesmo que timidamente, um sentido de formação humana descolado e descomprometido em se limitar às demandas impostas pela lógica de formação conveniente à manutenção do sistema capitalista, a Arte tem “historicamente [...] configurado uma certa marca de distinção” (DOZZA, 2011, p. 242) em meio a práticas pedagógicas e um sistema de ensino que,

em larga medida, reproduzem a dominação de classe no interior das instituições.

4 Considerações finais

Tendo em vista as discussões expostas até aqui, o que se apresenta de maneira conclusiva é a identificação de um cenário no qual se instaura a possibilidade de defesa da hipótese de que permanece ainda hoje, na formação das licenciaturas em Artes, resquícios de tendências históricas do ensino de artes que carregam fragilidades formativas, as quais se refletem na problemática da desvalorização da área no contexto escolar. Desse modo, observa-se que, embora os conteúdos de Arte possam ser trabalhados nas escolas em atividades de qualidade, preservando a incontestada relevância das atividades práticas, costuma-se deixar de lado as discussões que debatem a própria função do ensino de artes e o que as manifestações artísticas nos possibilitam compreender, a partir do reconhecimento de seu específico objeto de estudo. Nesse caso, considerando os trabalhos aqui dialogados, verifica-se o indício de que há na formação das licenciaturas em Artes, tendências de um ensino que não parece objetivamente comprometido em compreender ou posicionar o papel e a importância da área, através das discussões do conjunto de suas disciplinas. Em consequência a essa questão, a ausência de tais discussões parece incorrer em uma formação de professores pouco preparados para elaborar, através da seleção de conteúdos de Arte, aulas que enfrentem a histórica desqualificação da área e que sejam capazes de defender a importância da permanência do ensino de artes no currículo escolar. Dessa forma, conteúdos mais teóricos que abordam o que é arte ou qual pode ser o seu papel fundamental em nossa formação humana, de acordo com as distintas concepções de arte, se tornam ausentes na escola, pois já se mostram inexpressivos na própria formação dos professores, o que contribui para fragilizar a própria valorização das Artes no contexto escolar.

No entanto, se faz necessário salientar que, a ausência de enfrentamento da problemática aqui apresentada não se dá por falta

de respostas ou pela impossibilidade de alcançá-las, mas sim por configurar um conteúdo que não parece interessar aos já mencionados modelos de formação predominantes. Desse modo, reitera-se aqui que, em resposta à incompreensão da relevância da arte na formação humana, já se apresentam justificativas por parte de determinadas perspectivas, tais como as dos autores aqui mencionados, cuja defesa da arte parte do reconhecimento de sua potência humanizadora e emancipatória, capaz de formar sujeitos aptos a reconhecer em seu potencial humano de sensibilidade e criação, a possibilidade de transformar sua realidade e a si mesmos. Tendo isso em vista, coloca-se em últimas palavras para a discussão aqui apresentada que, em relação ao problema da desvalorização do ensino de arte no contexto escolar, não faltam justificativas para a defesa da sua relevância na formação humana, mas talvez falte a tomada de um claro posicionamento por parte dos cursos de formação docente em Artes.

Referências

CASTRO, Uelinton; COSTA, Áurea de Carvalho; PAES, Paulo Cesar Duarte. A arte como disciplina epistêmica no ensino básico. *Educação: Teoria e Prática*, v. 29, n. 61, p. 287-304, 2019.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Políticas e currículo na licenciatura em artes visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). *Espaço do Currículo*, v.12, n.2, p. 233-251, 2019.

SUBTIL, Maria José Dozza. Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização. *Revista Práxis Educativa*, v. 11, n. 3, p. 897-916, 2016.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR on-line*, v. 11, n. 41, p. 241-254, 2011.

TROJAN, Rose Meri. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte?. *Educar em Revista*, p. 87-96, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. As ideias estéticas de Marx. 3. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.hvj

A INTOLERÂNCIA MATA: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA, ARTÍSTICA, ESTÉTICA E HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Santos, Marcos Antonio dos¹
Hillesheim, Giovana Bianca Darolt²

RESUMO: Traçar aproximações entre um conjunto de experiências em ensino de Arte na sala de aula, mais precisamente no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos na escola pública e uma formação docente consistente constituem a proposição da presente escrita. Na qual nos debruçamos, enquanto professores e pesquisadores no e do chão da escola a realizar um estudo balizado em pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Saviani e autores que vêm desenvolvendo a PHC ao longo dos tempos. Demos um enfoque na escola pública, envolvida em confusões epistemológicas, desprovida de uma prática educativa desenvolvendo com um olhar objetivo e transformador da realidade. Porém, buscamos elencar um conjunto de artistas e produções que injetaram potência nas práticas educativas junto aos estudantes em um viés poético, estético, contra hegemônico e também político. Como defendemos que o ensino de Arte necessita ser: contribuindo na formação humana e na transformação da realidade.

Palavras-chave: ensino de Arte; pedagogia histórico-crítica; artes na EJA; prática educativa.



Imagens/painel: Fragmento da produção de uma estudante turma 4M. **Técnica:** giz de cera, bordados e apliques sobre **Fundo:** Relicários elaborados pelos estudantes da EJA. **Fonte:** Arquivo do pesquisador.

“No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore.”

Mario Quintana:
- o auto-retrato -

Introdução - ‘Pra início de conversa...’

1. Professor de Arte na Educação Básica nas Redes Públicas Municipal e Estadual na região da AMREC - Criciúma e arredores. Mestrando no Prof-Artes UDESC. E-mail: tropeiraspaisagens@gmail.com
2. Professora orientadora: Doutora pela Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, Professora no Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Rio do Sul giovana.bianca@ifsc.edu.br

Relatamos neste texto algumas experiências pedagógicas envolvendo o ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), objetivando tecer reflexões e mapear abordagens de ensino capazes de dialogar com o público adulto muitas vezes privado da escola durante a juventude. Para tanto, nos fazemos valer do conceito poético de retrato e autorretrato de Mário Quintana no qual podem ser encontradas metáforas, signos que refletem a vida, o tempo e o amor ou, em uma leitura muito nossa, ‘chaves para a percepção de uma vida que se faz no percurso amoroso que pode ser estabelecido com e no tempo...’. Ao observar a parte inferior do painel, resultado da prática realizada com os estudantes, temos duas fotografias da estudante Adriana, protagonista de nosso relato: estudante do Ensino Médio que fez da EJA um ‘elo’ do espaço temporal entre o início da vida escolar na infância e a conclusão da sua formação na Educação Básica na sua fase mais madura da vida. Tomemos, ainda que muito sucintamente, as ‘Adrianas’ do painel e um recorte da poesia de Mario para pensarmos a nossa trajetória docente: o que pode ser nuvem e o que pode ser árvore?

O que pode ser nuvem, justamente porque move-se com os ventos das mudanças que caracterizam os momentos, fases ou épocas das nossas vidas? Enquanto profissionais da educação, encontramos-nos imersos em um mundo em movimentos e deslocamentos diversos, mas, em meio aos ‘ventos das mudanças’ o que constitui-se em árvore? Assim como as árvores estendem seus galhos e projetam-se em várias direções, aninham espécies de pássaros, dão frutos, flores, sombra... a saúde e a força destes seres vivos tem a ver com as suas raízes: ao bombear e transportar água para toda a planta, dão suporte e resistência nos temporais. Não temos a intenção de fornecer uma resposta pronta, mas, diríamos que pedagogicamente se faz fundamental que nos tornemos capazes de andar com ‘os ventos das mudanças’ sem perder o norte das nossas raízes, dos fundamentos do nosso existir como professores/as. Revelado nos frutos da nossa prática junto de nossos/as estudantes,

nos cotidianos movimentos de aula em aula, escola em escola, espaços educativos e fazeres que traduzem as sínteses que realizamos e sem as quais não avançaremos no objetivo de transformar a realidade e a sociedade.

A presente escrita aponta para reflexões acerca da noção da professor/a, sobre o ato em sala de aula na docência, compreendido no conceito de pedagogia contido no fazer docente e simultaneamente de fazer-se docente ao ensinar. Transmitir conhecimentos transpostos em saberes escolares constitui-se na centralidade da profissão de professor/a na busca por desvelar a realidade posta e apontar alternativa para a construção de relações humanas superadoras das contradições que nos cercam. Visto que percebemos diversas esferas das práticas sociais amalgamadas na sociedade (econômica, ecológica, demográfica, política, social) envoltas em uma crise de episteme, interessa-nos as que nos humanizam. Tentaremos explanar, ainda que em uma pequena dimensão e sem o intento de esgotar, sete pressupostos que envolvem a transmissão de conhecimentos, apresentando de modo historicizado e pontual algumas das produções de artistas no propósito de repensar pequenas ações, num exercício que pode marcar presença na organização do trabalho pedagógico.

Compreendemos a necessidade de um olhar outro para a prática social, de desnaturalizar o que está posto em uma abordagem crítica, pela Pedagogia Histórico-Crítica, que põe à vista na prática educativa as contradições, exercício inerente àqueles/as que tem como objetivo a transformação social quando busca formar em cada ser individual, singular, a humanidade expressa na cultura mais elaborada produzida pelo conjunto dos seres humanos ao longo dos tempos (Saviani, 2011). Recorremos a um conjunto de proposições pedagógicas desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio na EJA, por duas razões: pela pontualidade das problematizações em torno do processo ensino e aprendizagem em artes quando as produções dos/as artistas elencados nesta escrita moveram situações de aprendizagens relevantes; em segundo, pela pertinência

de revisitar um conjunto de produções artísticas com uma potência indispensável à uma prática pedagógica de caráter superador da realidade, que não deve ser tomada como ‘modelo hermético’ mas, servir como referência ao trabalho docente em artes. Vale ressaltar que a aula, ato da sala de aula na docência, necessita ser compreendida em um caráter de criação que inevitavelmente perpassa pela permanente pesquisa e reformulação, perante o questionamento da própria prática pedagógica, sempre vinculada às práticas sociais e contextos específicos de cada contexto escolar, abarcando (no possível) as singularidades dos indivíduos/estudantes que compõem cada turma na Educação Básica - nosso lugar de fala.

Destacamos ainda que a experiência relatada a seguir teve participação direta de um dos autores deste artigo na condição de docente, sendo que a segunda autora contribuiu na condição de orientadora de pós-graduação que auxiliou a refletir teoricamente sobre a ação pedagógica em questão. Sendo assim, doravante, em muitos momentos, a escrita se dará em primeira pessoa.

Recordo-me de organizar uma roda de conversa com os estudantes do Ensino Médio da EJA, precisamente porque naquele momento discutia-se nas turmas sobre a produção que seria apresentada na Mostra do Projeto de Ciências, Cultura, Tecnologia e Trabalho/CCTT³. A temática dos Direitos Humanos constituía-se como eixo dos trabalhos, a fim de fomentar a elaboração dos projetos das disciplinas curriculares da EJA e, na autonomia de organizar o projeto em Arte do semestre, levou-se em conta os conteúdos indispensáveis a serem ensinados, visando o desenvolvimento de repertórios, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e a aquisição da cultura mais elaborada produzida pela humanidade. Esperava-se

3. CCTT - Ciência Cultura Tecnologia e Trabalho: este Projeto do CEJA/Criúma visa contribuir para que as disciplinas do currículo estabeleçam relações dos conteúdos curriculares com a vida cotidiana, adquirindo então mais sentido para a vida dos alunos da EJA. Ocorre concomitante aos estudos em forma de projeto e, tanto do ponto de vista prático como intelectual, visa criar condições para a superação de uma educação bancária. Além de oportunizar aos alunos uma conexão/abertura para discussões relevantes no mundo contemporâneo, com seus problemas, dilemas, contradições e possíveis soluções que podem ser buscadas (Recorte do PPP da EJA/Criúma, s/d).

do Projeto de cada área do conhecimento que o mesmo estivesse conectado à temática proposta pela EJA e, sobretudo, que cada professor/a propusesse uma temática contextualizada com temáticas urgentes e pontuais no contexto de sociedade: uma formação o mais ampla e também com profundidade capaz de aproximar os alunos dos desafios pertinentes à vida em sociedade. Tomando a prática social como ponto de partida e chegada como movimentos cíclicos, contínuos, crescentes e permanentes tendo a leitura objetiva da realidade como referência, postura pedagógica que consideramos importante na escola, ainda mais no que diz respeito à escolarização ofertada a jovens e adultos: pessoas que retornaram ao ambiente escolar formal, transitando entre os imperiosos compromissos da sobrevivência e as múltiplas exigências sociais que tensionam as suas vidas.

Imerso no desafio de aproximar indivíduos de tempos, lugares, objetivos e expectativas tão diversas quanto aquelas pessoas que se achegaram à escola, recorreremos às vivências do professor Newton Duarte na EJA, quando “procurou realizar uma reflexão sobre a contribuição do ensino de matemática para as transformações sociais e como ela se efetiva.” (2009). Concluiu Newton que “o conteúdo matemático contribui (ou não) por sua própria socialização, mas também pela dimensão política intrínseca a ele em sua forma de transmissão-assimilação.” Eis o que nos interessa na reflexão teórico-prática do professor Duarte, que “se pretendemos contribuir para que os educandos sejam sujeitos das transformações sociais e do uso da matemática nelas” ou de outra área de conhecimento - em nosso caso o ensino de Arte - faz-se fundamental que criemos as condições necessárias para que se desenvolva em nossos estudantes “um modo de pensar e agir que possibilite captar a realidade enquanto um processo, conhecer as suas leis internas do desenvolvimento, para poder captar as possibilidades de transformação do real.” (DUARTE, 2009, p. 10).

E é nessa perspectiva, de professores comprometidos com uma escola que efetiva seu papel transformador na sociedade, que

buscaremos delinear pressupostos de uma aula centrada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Compreendendo que só se transforma aquilo que tornou-se conhecido, eis alguns pontos cruciais dos quais deveria ocupar-se a escola: do desenvolvimento psíquico de seus estudantes, o que demanda ações educativas orientadas à isso; um trabalho pedagógico intencional, planejado e com as formas mais adequadas de atingir seus objetivos; centrar seu currículo nos conteúdos a serem trabalhados, com vistas a concretizar os pontos elencados nesta sentença. E não ignorar que aqueles/as estudantes chegaram na escola com uma bagagem, e essa noção fez toda a diferença.

Delineando a prática educativa - ‘Coisas acontecem, conversas circulam...’

“A convicção de que todos os seres humanos têm o direito a ser igualmente respeitados pelo simples fato de sua humanidade é a ideia central do movimento em prol dos direitos humanos”
Flávio Maria Leite Pinheiro

Na ocasião de realização da intervenção pedagógica, uma



Imagem/painel: Estudantes da EJA e as suas produções; A palavra em ‘exercícios poéticos bordados’; (artista Leonilson).

Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

notícia soou em diversas mídias, tratava de um atentado terrorista ocorrido na Boate Pulse⁴ na Flórida/E.U.A. e que chocou a sociedade, mobilizando a opinião pública global e suscitando reflexões acerca de questões relativas à intolerância e à discriminação nas distintas e perversas faces: de gênero, étnico-racial, religiosa, social, entre outras. Direcionava holofotes à banalização da vida humana naquele que se tornou o pior atentado à vida em solo norte americano depois do 11 de setembro de 2001: ceifando dezenas de vidas e sensibilizando o mundo da urgente necessidade de respeito à diversidade. Naquela roda de conversa, foram distribuídas aos estudantes cópias do editorial intitulado ‘A Intolerância Mata’, do jornal Diário Catarinense (DC), periódico de circulação diária em Santa Catarina desde 1986, do qual dispúnhamos de alguns exemplares do jornal físico que chegava diariamente nas escolas para uso nas práticas pedagógicas junto à turmas. E o texto do DC relatava o ocorrido na boate Pulse ao mesmo tempo em que evidenciava algumas das aflições éticas, de desrespeito, negligência e ataques ferozes aos direitos humanos na contemporaneidade: barbáries reveladoras do extremo de atos de intolerância, preconceito, discriminação, imposição de verdades e discursos absolutos, carregados de ódio, discursos segregacionistas, fundamentalismo religioso e motivações perversas.

E a realização de um exercício de leitura de ‘forma aberta’ daquele editorial, com acolhida das percepções dos/as estudantes provocou uma roda de conversa com falas muito pontuais sobre formas de violências cotidianas e que ‘passam batidas’ pela naturalização de ações muitas vezes irrefletidas das pessoas: “o cliente que nos xinga por achar que não foi bem atendido”; “a pessoa que mora no prédio e não junta o papel da bala ou do chiclete porque tem alguém que é pago pra fazer isso”; “crianças e jovens que não cedem o lugar no ônibus para pessoas de mais idade”; “vandalismo, destruição, descuido e sujeira de monumentos e praças”; “gente que briga até com pessoa da família porque torcem para outros times ou

4. A Boate Pulse é uma das casas noturnas mais emblemáticas da causa da comunidade LGBTQIA+ na Flórida: fundada em 2004, faz parte de uma rede comunitária dinâmica para “despertar as consciências” sobre o respeito às diversidades e pluralidades humanas nos Estados Unidos e no mundo.

são de partidos diferentes”; “quando você precisa ir a algum órgão público e é mal atendido pelas pessoas que trabalham lá e que deveriam fazer bem o seu serviço”; “da vez em que me olharam de cima abaixo antes da entrevista de emprego”; “de quando repararam na cor da minha pele e me senti mal, muito mal”; “das piadas e frases que me fazem sentir mal, desrespeitada e abusada porque sou mulher”; “duro chegar em casa depois de um dia de trabalho cansativo e enfrentar o que não se espera dos de casa”... e tantas outras falas que emergiram no movimento de escuta, acolhida e, conforme combinado antecipadamente com a turma, não seriam debatidas (por isso o nome do exercício ser leitura de ‘forma aberta’) a fim de que pudessem “soltar uns nós da garganta”, como relatou alguém em certo momento do exercício. Não tínhamos uma mesa ao centro, mas os olhares e vivências teceram uma silenciosa teia de cumplicidade e reconhecimento do valor e da importância do outro nas nossas vidas, lembrando o potente e sensível contido no silencioso encontro de Marina Abramovic com seu ex-companheiro e parceiro na arte Ulay na performance ‘a artista presente’ (imagem a baixo).

E a constante de compartilhar da presença pedagógica em



Imagem: frame da performance ‘a artista presente’, de Marina Abramovic; Moma/NY,2010.
Fonte: <https://www.larazon.es/cultura/20210512/ugmrjlp3fbatffnhwjxrmqb2ay.html>

artes ao apresentar poéticas capazes de disparar processos de criação em uma viés sensível, questionador, reflexivo e instaurar um ritmo diferente do frenético cotidiano dos alunos trabalhadores/as da EJA: presentes nas linhas de produção de empresas, na prestação de serviços ou nos trabalhos braçais em condições difíceis desenvol-

vidos pela maioria da turma. A performance ‘a artista presente’ foi citada por uma das estudantes durante o exercício, referência dos seus estudos em Arte durante a realização do Ensino Fundamental na EJA, reforçando o que a professora, artista e pesquisadora Consuelo Schlichta escreveu sobre a “ampliação do espaço de discussão” para a formação docente em artes, ao evidenciar

[...] que para a realização de uma educação em Arte no Ensino Médio é indispensável a ampliação do espaço de discussão, dando enfoque ao diálogo entre a experiência adquirida e o processo de formação do educador e pesquisador em Arte, pois este processo é dialético e social e não se encerra numa resposta individual. Por isso, a educação não é um projeto acabado, mas, sim, sempre em construção. (2009, p. 20)

Em toda aula/encontro tínhamos uma sequência de atividades e estudos que iniciavam, eram desenvolvidos e geralmente havia um fechamento das ações educativas daquele encontro, por conta da organização das aulas no CEJA naquele momento eram 5 horas/aulas por período. Dentre os objetivos das aulas, destacaria a formação dos sentidos ao oportunizar a experimentação e a criação artística em materialidades, linguagens e técnicas diversas estavam na pauta de cada aula/encontro. Na proposta de produção artística da aula seguinte, foram dispostos materiais aparentemente comuns por marcarem presença na maioria das escolas (tiras de tecidos, tintas, pinceis, jornais e tesouras) e a proposição paradoxal de encontrar a poesia em meio ao caos: como os atos extremistas na Boate Pulse poderiam nos mover a encontrar os processos ensino e aprendizagem em um viés crítico, sensível e estético, amparado na PHC e que pudessem ser traduzidos plasticamente em criações autorais dos/as estudantes? Na imagem que abre este bloco está o registro fotográfico que revela as respostas da turma: algumas das palavras que ressoaram na roda de conversa foram transpostas em gesto pictórico para os retalhos de tecidos e, após escolha pessoal e sem revelar, cada estudante apresentaria de modo performático, dramatizando na voz e nas expressões faciais/corporais sua produ-

ção.

Ao longo do percurso de um semestre, foi fortalecendo-se a atitude didático-pedagógica de abrir espaço para a exposição de envolventes narrativas biográficas, autobiográficas e também com outros aspectos pertinentes às produções artísticas dos/as estudantes que revelavam delicadezas, afetividades e potências das obras/produções dos/as artistas elencados/as no planejamento (e outros/as dos seus repertórios). Evidenciando que, para além do gosto e das preferências do/a professor/a no que se refere à curadoria dos conteúdos, das obras e artistas a serem trabalhados, atentar para a pertinência, consistência e qualidade, constitui-se em requisito para o ensino de Arte na contemporaneidade. Investigar fundamentos, objetos de estudo, estabelecer objetivos e, consequentemente, alinhar “os conhecimentos fundamentais à apreciação da produção artístico-cultural” dos nossos/as estudantes, requer do/a professor/a uma formação pedagógica e estética consistente em e nas artes. (Schlichta, 2009, p. 20). Fazendo um alinhavo um tanto quanto redundante com o título deste bloco, ao buscar delinear nossa própria prática educativa, inevitavelmente passaremos pelas práticas sociais, visto que na sociedade coisas acontecem, conversas circulam, movendo as práticas sociais e as práticas educativas (na escola e além dos muros escolares) em uma síncope ritmada e ininterrupta nos sentidos e dissensos que nos atravessam histórica e cotidianamente na vida. E assim, “por meio da obra de arte, os seres humanos podem objetivar seus sentimentos, desenvolvê-los e deles se reapropriar.” (Saccomani, 2016, p. 136).

Na indefinição, oportunidade de ‘romper e ampliar o senso comum’

Na prática de professor/a nos ocupamos do conhecimento do universo das artes, de artistas e linguagens que compõem o léxico da disciplina que lecionamos, a Arte: tendo a prática social como balizadora da aula, procuramos aproximar a realidade do aluno a

um contexto maior no contato com o que chamamos genericamente de ‘obra de arte’. Sobre essa aproximação da realidade que buscamos realizar com os/as estudantes na sala de aula, nos identificamos com a professora e pesquisadora Maria Cláudia da Silva, a qual orienta-se pela concepção vigotskiana tomando a arte enquanto “um procedimento na qual o ser humano atribui existência social objetiva aos sentimentos” nas criações artísticas e, “quando tais sentimentos retornam aos indivíduos” ao serem reapropriados pela catarse, as pessoas interiorizam “os sentimentos objetivados pela criação artística.” (Saccomani, 2016, p. 136). Enquanto professores/as de Artes, de certa forma também realizamos uma objetivação dos sentimentos que pode ser traduzida na aula de artes: desde o momento de planejamentos, da organização das sequências didáticas primamos em oportunizar uma formação intelectual de excelência aos estudantes, de acesso aos bens culturais e uma formação mais humanizadora, nos e pelos conteúdos de artes, empoderando-os, ética e esteticamente ao reconhecerem-se na e pela sua cidadania.

Nesse movimento, a importância dos conteúdos se dá de tal maneira que nossa prática não pode ser dissociada da teoria e das especificidades da nossa Área de Conhecimento. Nossa prática de ensino assenta-se na transmissão dos conteúdos que ensinamos e que, infelizmente, em nossos dias há uma crise e/ou confusão nas questões que envolvem o quê e como ensinar em Arte mas, não entraremos nessa discussão pois demandaria estudos bem específicos. Por essa razão, delimitamos um importante, ainda que sucinto, posicionamento teórico e metodológico na Pedagogia Histórico-Crítica e nos pressupostos da transmissão de conhecimento na aula de Arte apresentados pela professora Giovana Darolt, coautora deste ensaio.

Quando deparei-me com a temática dos ‘direitos humanos’ (DH) proposta como norte para os projetos curriculares das disciplinas na EJA, tratei de buscar referências e pontos de tangenciamento entre a compreensão, conceituação, importância e aplicação dos DH na vida em sociedade e, dada a importância das especifi-

idades dos saberes escolares de artes, elencar os conteúdos para o projeto. Nas aulas iniciais, busquei mapear como nossos estudantes compreendiam, percebiam ou não os direitos humanos nas práticas sociais, se tinham alguma conceituação e lhes apresentei noções amparadas em pesquisas de áreas multidisciplinares como a do Direito, que dentre tantas e abertas definições, trazia um olhar interessante sobre os DH ao nosso público, apontando que

Os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser humano, por sua própria natureza e pela dignidade que a ela é inerente. [...] Esses direitos são concebidos de forma a incluir aquelas reivindicações morais e políticas que, no consenso contemporâneo, todos os seres humanos têm ou devem ter perante sua sociedade ou governo; reivindicações estas reconhecidas como de direito e não apenas por amor, graça ou caridade (Henkin apud Correia, 2005, p. 99).

Naquele contexto, considerei pertinente apresentar aos trabalhadores estudantes da EJA a noção de serem sujeitos de direitos e como nos conectamos à sociedade, para compreender a historicidade contida na relevância das discussões que influenciaram na formulação dos DH no pós segunda guerra mundial. E, diante da incumbência e da autonomia de cada disciplina organizar seu projeto do semestre, analisei os conteúdos indispensáveis a serem ensinados aos estudantes, com vistas ao desenvolvimento de repertórios, habilidades e aquisição da cultura mais elaborada produzida pela humanidade (Saviani, 2011).

Neste ponto do trajeto, não poderia furtar-me de mencionar que revisitar uma experiência pedagógica de um outro momento da minha trajetória docente, não se dá de forma nostálgica, antes reforça minha busca por contribuições teóricas com vistas à luta pelo fortalecimento de uma prática pedagógica que possibilite um ensino de artes que apresente contextos maiores e possíveis aos estudantes que encontro diariamente. Que a superação de determinada realidade passa pela percepção e compreensão dos cenários que estão diante de nós e também a noção de como estamos inseridos nos mesmos. Além da importância de tornar-me um professor pes-

quisador, reflexivo da sua prática e firmado em um aporte teórico indispensável a uma educação com um projeto societário que supere a contraditória realidade.

E na busca de avançar profissionalmente, lancei-me no percurso do mestrado profissional do Prof-Artes/UDESC e, dia a dia, confirma-se que isso só seria possível avançar a partir do esclarecimento do papel que a arte pode cumprir na formação humana, que não considero vã a discussão sobre a finalidade e a qualidade da educação destinada à classe trabalhadora (da qual também faço parte), educação que vem alienando, deixando à margem quem mais necessita de Conhecimento, ‘reféns’ de uma “formação para o mercado de trabalho em contexto precarizado e desumanizado.” (Leitão, 2019, p. 12). A necessidade de práticas educativas em perspectivas contra-hegemônicas e que fortaleçam o papel do professor/a na sala de aula, refutando o neoliberalismo materializado nas vazias reformas curriculares em curso, a fim de buscar-se a superação dessa realidade que nos é cotidianamente imposta.

Questões Mobilizadoras

É possível uma prática educativa desenvolvente em Arte? Que possa oportunizar mais que a dimensão da fruição e da produção da arte na escola? Que infelizmente não ultrapassam rasas camadas de informações óbvias das produções artísticas e um exercício de criação que resume-se à uma empobrecida prática/exercício de ‘releitura’? Então nos propusemos a pensar em como CRIAR um espaço para o ensino de Arte capaz de capilarizar os movimentos das artes e dos/as artistas nas e pelas aulas de artes na educação. E, sobretudo, como efetivar o conteúdo de arte e a arte em si, presentes na aula de Arte a partir dos pressupostos da PHC? Quais caminhos metodológicos imprescindíveis para uma aula de Arte na Perspectiva Histórico-Crítica, balizada na prática social? Como aproximar a realidade dos alunos ao contexto maior da arte na sociedade? Não temos a pretensão de esgotar estes pertinentes questionamentos

acerca do ensino da Arte na Educação Básica, especialmente quando se trata da escola pública por conta das inúmeras e publicamente tão expostas questões que afetam e precarizam paulatinamente as condições de trabalho do professorado.

Momentos da Aula na PHC - Professora Giovana Bianca Darolt Hillesheim

Não iremos nos aprofundar, mas não há como avançar na presente escrita sem elencar as contribuições da professora Giovana Hillesheim trouxe na disciplina Pedagogia Histórico-Crítica na Docência do Ensino de Artes Visuais durante o primeiro semestre deste ano e que serviram de referência para tecermos este texto. Na busca de uma melhor compreensão do conteúdo apresentado, tratei de buscar nas minhas práticas de ensino algo passível de uma aproximação com os ‘momentos da aula’ expostos na disciplina do Prof-Artes: surgiu essa proposta de ensaiar a aproximação de algumas experiências no ensino de Arte na EJA com os recentes estudos.

Ao apresentar o seguinte quadro com os ‘Momentos da aula de Arte na PHC’, duas coisas importantes para a profissão de professor/a, de quem se ocupa de transmitir conteúdos no ato de ensino, foram bem elucidadas nas aulas da professora Giovana e merecem ser destacadas: a primeira é que a Pedagogia Histórico-Crítica está alicerçada em uma teoria do conhecimento e conecta-se à segunda de modo complementar e indissociável, também está firmada em uma concepção de desenvolvimento humano (a Psicologia Histórico-Cultural). Ao passo que nos aspectos ontogenéticos, levando em conta o social, o tempo no qual se vive e as possibilidades nesse tempo. E no que tange ao filogenético, firma-se na concepção de um ser humano desenvolvente. A compreensão destas duas dimensões presentes nos indivíduos que chegam à escola, desenvolvimento e aprendizagem, faz-se primordial na organização e aplicação da nossa prática educativa quando temos por objetivo uma consciência humana mais desenvolvida, nas relações entre o eu (indivíduo) e o

coletivo (social). E na PHC, a pedagogia formulada pelo professor Saviani a aprendizagem

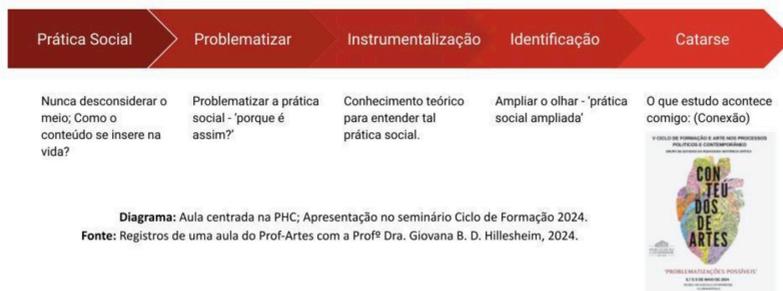
efetiva-se nos movimentos de síntese - quando o conhecimento do estudante é trazido para a aula, de forma pensada pelo/a professor/a, intencional, previamente planejada e, no decorrer da sequência do conjunto de aulas, acontece a síntese. Momento importante nos processos de ensino e aprendizagem nas aulas nessa perspectiva em que tanto o professor (que quando planejava possuía uma síntese precária do objeto de estudo) ao ministrar a sequência de aulas, assim como os alunos, o/ professor/a também avança para a síntese, uma compreensão outra e mais elaborada do e no seu ofício de ensinar. (Bittencurt e Santos, 2024, p. 17 e 18)

Abaixo, as cinco situações/momentos de uma aula de Arte centrada na PHC que, ao envolver linguagem, pensamento, conceitos e juízos, possibilitam a superação das funções elementares, podendo oportunizar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores dos estudantes.

Segundo apresentado pela professora Giovana Hillesheim

□ METODOLOGIA

Aula centrada na Pedagogia Histórico-crítica - 5 situações/momentos:



nas aulas, a “ampliação da visão de mundo/realidade dá-se a partir das vivências que introjetam os códigos culturais e, então, avançamos”. Pois “a realidade nos situa historicamente. Ocorre que a inteligibilidade do real envolve funções cognitivas e afetivas.” A realidade afeta os sujeitos por emoções e sentimentos, ou seja, por mecanismos fisiológicos e pela leitura cultural das emoções: no caso das artes, por exemplo, nos momentos em que “nos apropriamos da carga

ontogenética (das pessoas) nas obras artísticas.” (Hillesheim, 2024, registros das aulas).

Para que nossos estudantes possam avançar e acessar o conhecimento historicamente produzido, faz-se necessário que tenham oportunidades e, eis o nosso papel enquanto professores, ensinar, transmitir conhecimento, firmados em estratégias emancipatórias. E isso não é natural, a superação do conhecimento empírico só é possível pelo processo de ensino, de caráter intencional, pensado, planejado para cumprir um propósito. Nas linhas que seguem iremos traçar algumas conexões e tecer relações entre as poéticas de artistas que foram



Imagem/painel: Artista Sônia Gomes (Caetanópolis/MG - 1948) e uma das suas obras têxteis.
Fonte: Página da artista: disp. em <https://soniagomes.com.br/>

A arte de Sonia Gomes: ressonâncias ancestrais

Ao trazer a arte de Sonia Gomes (1948), artista que trabalha com a produção de esculturas e instalações concebidas em práticas e fazeres que emergem dos materiais que cruzam pelo seu caminho: toalhas de mesa, lençóis, pedaços de roupas, vestidos de noiva, gaiolas inutilizadas/destruídas, coisas consideradas ‘inúteis’, desprezadas para um olhar despretensioso, desatento, acostumado a seguir modelos prontos e acatar o que ditam as modas. Ao passo em que a artista mineira segue a vida reformulando tais ‘achados’ em obras, um alquimia capaz de fornecer novos sentidos para o que está no mundo ao amarrar, rasgar, tecer, bordar, costurar, suspender, (re)criando tradições, conectando ancestralidades que cruzaram o

Atlântico e aportaram novos caminhos em uma tecitura outra que é a nossa terra.

E na escola, intentei oportunizar aos estudantes do Ensino Médio da EJA um exercício similar: formadores da humanidade nos humanos, capazes de vivificar e propor novos sentidos para o que está no mundo, seguimos: cientes que as contradições, incertezas e conflitos são inerentes ao ‘existir humano’.

Tal como a artista Sonia Gomes recebe os materiais repletos de memórias que chegam até ela e que tornam-se os seus trabalhos, quando nossos/as estudantes se achegam à escola com as ‘suas memórias’, ensiná-los, instruí-los é nossa possibilidade de criação: de novas realidades, possibilidades de um mundo diferente. Interpelada por algumas pessoas que lhe enviaram materiais para serem usados nos seus trabalhos artísticos, sobre o que a move nos seus processos de criação, Sonia Gomes respondeu que

“Eles chegam e então eu os escuto. Há um processo de observação e sensação do que cada item está oferecendo como elemento de composição. Esse processo de escuta do material me diz para onde ele quer ir e o que quer ser. Para mim, é um processo íntimo com a questão das coisas; Eu sinto o volume, textura, peso, cor.”

A artista recebe com entusiasmo cada lenço, peça de roupa, retalho de tecido e os reorganiza com seu trabalho e a consciência da ‘responsabilidade’ do que faz: “sinto que quando as pessoas me dão esses itens, elas estão me concedendo uma grande responsabilidade, uma espécie de apelo pedindo para não deixá-los morrer, [...] é a vida em transformação.” (Artsy, 2024)

Dos horrores da Guerra à reconstrução - ressignificar a vida pela arte

O trabalho criador do artista espanhol Pablo Picasso (1881 - 1973) que culminou na obra Guernica, entre abril e junho de 1937, quando deveria ‘entregar’ trabalhos encomendados pelo governo francês no início daquele ano, surpreendeu com a imensa obra de

3,51m X 7,82m produzida em um intervalo de menos de 40 dias: um mergulho no seu estúdio para elaborar os desenhos nos quais buscava personagens, animais e símbolos, metáforas da dor e das perdas provocadas pelo bombardeio aéreo no vilarejo que deu nome à reconhecida tela gigante. Da destruição causada pela guerra, emergiram signos de uma humanidade entregue à barbárie, da qual no entanto surgem facho de esperança: dentre tantos detalhes emaranhados na cena, escolhemos deixar à mostra a flor que brota da mão do guerreiro que sucumbiu na batalha e teve a espada quebrada, revelando a força investida na luta: uma postura contra hegemônica como a que teve Picasso, no contexto da PHC revelam o compromisso com a classe trabalhadora com vistas à formação de uma sociedade outra, sem estudo/formação, compreensão dos



Imagem/painel: à esq. o artista pablo Picasso em seu ateliê; Centro: exposição de 'Guernica' em 1956 em Amsterdam; À dir. detalhe central da obra.
Fonte: web.

fundamentos e pressupostos que balizam uma prática adequada à superação do senso comum e da ordem vigente (a dos valores e das ideias das classes dominantes).

Parede de Memória: a arte de Rosana Paulino tornou-se referência junto aos estudantes da EJA

Uma obra que suscita pontual reflexão sobre a invisibilidade e o não reconhecimento dos negros e das suas pontuais contribuições à formação da sociedade brasileira e o apagamento das heranças culturais afro-brasileiras, sobretudo das mulheres negras: vivências, memórias e aprendizados no espaço doméstico que podem ser reconhecidos não apenas nos temas, mas também nos suportes utilizados pela artista Rosana Paulino (1967). Artista negra e de-

claradamente feminista, Paulino questiona “verdades” postas como universais, tais como a contestação da noção de uma feminilidade subalterna e uma docilidade presa ao lar, enquanto estereótipos entendidos inerentemente à mulher.

Vale destacar os trabalhos que compõem tecido social, pro-



Imagem/painel: A artista Rosa Paulino (1967) e a sua obra **Parede de Memória**, produzido entre 1994 e 2015; cerca de 1.500 almofadinhas/patuás com impressões de imagens de seus familiares;
À esquerda: detalhe de **Parede de Memória** e uma das obras de **Ancestralidade**.

dução que tornou-se um divisor de águas na trajetória de Rosana Paulino, na arte contemporânea brasileira (especialmente nas produções de artistas mulheres negras) e nos referenciais para a organização da sequência didática que ampliou-se e teceu o projeto das aulas de Arte na EJA naquele ano. Memória, além de referencial poético e conceitual na obra da artista, constitui-se em campo de pesquisa deste professor de Arte desde a sua formação na licenciatura em Artes Visuais, formando uma teia com as questões relativas à formação da subjetividade dos/estudantes em trabalhos que envolvem produções em autorretratos e narrativas autobiográficas, dialogando com os locais de exposição e a circulação da produção artística nas cidades de atuação como professor.

Nos “pensamentos do coração” - uma obra

delicadamente tecida no pulsar da vida

Do pai vendedor de tecidos, da mãe e da irmã que bordavam, a síntese formulou-se nas obras da fase mais madura do artista José Leonilson de Bezerra da Silva (1957-1993): tecidos, pedrarias, linhas, botões e outros materiais eram coletados e guardados para, em oportuno momento, tornarem-se composições que carregam a singularidade do artista tecidas a uma universalidade próprias das artes têxteis e que inevitavelmente

São constantes as aproximações do fazer de José Leonilson com o artista sergipano Arthur Bispo do Rosário. Apesar de propósitos distintos com suas obras – Bispo produzia por pretensões religiosas, Leonilson como retratos autobiográficos de sua existência – se aproximam na utilização de objetos corriqueiros e uso constante do bordado, que ambos tiveram contato ainda na infância. José Leonilson nutria grande admiração por Bispo do Rosário. Conheceu as obras no final dos anos 1980. (Mendonça, 2023)

O explícito interesse de Leonilson em assuntos como o preconceito, a intolerância, os extremismos, a inflexibilidade e a alienação humanas confundem-se com a própria vida do artista. Ao trazer à tona a discussão do que é político, recorreremos à concepção aristotélica e pensar que o viver em sociedade faz de todo ser humano um animal político. Deste modo, tudo o que fazemos tem uma ação sobre a sociedade. Ou reação.

Resultados e Discussão: Considerações

A experiência ressalta um importante enfoque à condição feminina na contemporaneidade e às questões da subjetividade, autoria nos processos de criação, lutas de gênero, classes, mercado de trabalho, liberdade, igualdade de direitos e as produções de mulheres artistas - visto que a maioria da turma era composta por mulheres e estas reivindicavam 'serem vistas' nas imagens de obras que rotineiramente são apresentadas nas aulas de artes.

Julgamos oportuno destacar a importância da diversidade permear a curadoria educativa na seleção de conteúdos, artistas e

obras artísticas para a organização das sequências didáticas das aulas. As ações de diagnóstico das turmas também são importantes no momento de planejamento da prática educativa.

Destacamos o quão nos parece fundamental tomar como base uma concepção referenciada em uma prática educativa com vistas à superação da cotidianidade dos conhecimentos, com referenciais nas produções artísticas mais elaboradas: a Pedagogia Histórico-Crítica (viés crítico e superador que encontra-se em pontos basilares na organização das práticas pedagógicas alinhadas com o PPP da EJA).

Resultados e Discussão: Considerações - Saviani e a PHC

O próprio professor Dermeval Saviani em diversos escritos salienta a condição de inacabamento, contínua revisão e reformulação desta obra. As suas contribuições para uma compreensão ontológica acerca da realidade material (em linhas gerais, Ontologia é o ramo da Filosofia que estuda a natureza do ser, da existência e da própria realidade). O necessário entendimento da educação como fenômeno específico do ser humano para assim compreender a natureza da educação tendo como referencial a condição humana, assim como a arte.

Enquanto professores, atuantes no chão da escola, insistimos e persistimos no sonho/projeto de uma escola promotora da paz e do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, que receba todas as pessoas. Uma escola 'do ensino' e que 'ensine', firmados em uma premissa de Marx, a de que assim como trabalho enquanto categoria define o ser social, a escola enquanto recorte da sociedade poderia (e deveria) ser um microcosmo em consonância propositiva com o 'além muros'. Conscientes de que cada aula planejada e desenvolvida na busca de favorecer o desenvolvimento de pessoas menos preconceituosas e violentas, capazes de conviver de maneira mais harmoniosa, democrática, com mais aceitação da diversidade, de abertura ao diálogo, fundamenta-se de uma prá-

tica pedagógica consistente e compromissada com “a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas.” (Saviani e Duarte, 2012, p.02).

E, nesse movimento, a importância da clareza no pensamento e na organização do trabalho educativo que realizamos o trabalho de professor/a de artes, visto que cientes ou não, produzimos nossos meios de subsistência e (re)existência. A arte situa-se na ordem das delicadezas, da sensibilidade, das emoções, dos afetos - parecendo pequena - porém, as questões estéticas e éticas também são objetivas e políticas, potentes, perenes e indispensáveis aos avanços de uma sociedade e, portanto deveriam ser priorizadas na formação humana... Na qual a educação constitui-se elemento fundamental na mudança de paradigmas e de valores sociais, e a escola constitui-se como espaço possível e essencial para o desenvolvimento dos indivíduos em seu processo de humanização.

Recorrentemente, o professor Dermeval Saviani também discorre sobre a necessidade de uma competência técnico-política na defesa de um compromisso político em educação, pois “a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política” (2011, p. 55). A PHC é apresentada no quadro histórico da educação escolar em uma compreensão da educação escolar em seu desenvolvimento histórico-objetivo e, sobretudo, Saviani segue escavando possibilidades “de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2011, p. 8).

Referências bibliográficas

Artsy Editorial. As obras cheias de tesouros de Sonia Gomes. Editorial de Indexa Editora. 27/11/2020. Disponível em < <https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/as-obras-cheias-de-tesouros-de-sonia-gomes/> > acesso em 26/07/2024.

Bittencurt, Cleide Mara e Santos, Marcos Antonio dos. Toques e retoques

na aula de arte na era tecnológica: da transparência à criticidade na leitura de imagens na prática educativa. Ensaio para a disciplina

Correia, Theresa Rachel Couto. Considerações iniciais sobre o conceito de direitos humanos. Revista Pensar, Fortaleza, v. 10, n. 10, p. 98-105, fev. 2005. Disponível em < file:///C:/Users/67419/Downloads/767-Texto%20do%20Artigo-3262-5818-10-20120612.pdf > acesso em 26/07/2024.

Cunha, Rodrigo Carvalho da; Maldaner, Jair José e Cavalcante, Rivadavia Porto. Pedagogia Histórico-Crítica e educação em direitos humanos: contribuições e alternativas para uma cultura de respeito no contexto da formação humana e integral. Debates em Educação - Revista do PPGEd da Universidade Federal de Alagoas. Vol. 01 nº 26 jan/abr. Alagoas: 2020. Disponível em <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8478/pdf>> acesso em 05/10/2023.

Duarte, Newton. O ensino de matemática na educação de adultos. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Duarte, Newton e Martins, Lígia Márcia. (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Editorial. A intolerância mata. Diário Catarinense, Santa Catarina. Ano 31 n.10.972 Terça-feira, 14 jun. 2016. p.22.

GADOTTI, Moacir. Um minuto de silêncio diante de um “dique de paz”. In: Revista Pátio. Artmed: São Paulo ano XIII n.49 fev/abr 2009. p. 48-49.

Lavoura, Tiago Nicola. Porque é necessário o trabalho educativo fundamentado na pedagogia histórico-crítica nas escolas do campo e do MST? Germinal: Marxismo e Educação em Debate. v.7 n.1 p.121-131, Salvador: nov. de 2014. Disponível em <<https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9509/9508>> Acesso em 05/10/2023.

Leitão, Juliana Oliveira. A especificidade do ensino de arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação de Mestrado. UNESP: Araraquara/SP, 2019.

Mendonça, Carolina de. Diário poético sobre vazios abundantes na vida e obra de José Leonilson. Disponível em < <https://www.revistabadaro.com.br/2023/05/09/leonilson/> > acesso em 26/07/2024.

Saviani, Demerval e Duarte, Newton Alvarenga. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Asso-

ciados, 2012.

Saviani, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

Schlichta, Consuelo. *Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio?* Curitiba: Aymarará, 2009.

ARTES CIRCENSES E CURRÍCULO: PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DOS DOCUMENTOS PARANAENSES

Nilo Silva Pereira Netto¹

RESUMO: Este manuscrito questiona e busca problematizar o lugar atual do circo nos documentos paranaenses referentes ao Ensino Fundamental, séries iniciais e finais. Uma educação corporal que adote a perspectiva crítica e procure a ampliação de repertórios culturais, tem na tematização do circo uma ferramenta fundamental para o enriquecimento subjetivo de estudantes de diferentes etapas. Os resultados recentes de pesquisas apresentam certa escassez de recursos e fragilidade nos processos de formação específica em circo, em contrapartida, elas indicam uma marcante participação de educandos, além de elevada satisfação das instituições e aumento significativo da produção acadêmica especializada (BORTOLETO, 2023). Procurando contribuir no alargamento local deste debate, neste estudo, por meio da metodologia da pesquisa documental (SÁ-SILVA, 2009), retoma-se e amplia-se neste texto, o processo de localização e análise da posição que este conhecimento vem assumindo nos documentos recentes que normatizam a educação paranaense, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Referencial Curricular do Paraná (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020). A trajetória desta reflexão demonstra que embora o documento normatizador de âmbito nacional tenha menorizado o circo e suas potencialidades formativas no currículo, os registros paranaenses – ainda que com limitações – resgatam sua presença, apontando diferentes possibilidades para sua abordagem nos componentes curriculares Arte e Educação Física.

Palavras-chave: Atividades circenses, Educação Física, Arte, Currículo, Formação humana.

1. INTRODUÇÃO

No presente manuscrito questionamos: qual o lugar do circo nos atuais documentos do estado do Paraná? Que problematizações são possíveis a partir desta investigação? Estas indagações encontram fundamento material em dois pontos de apoio, sendo um filosófico e outro metodológico, a partir dos

1. Graduado em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Mestre em Tecnologia e Sociedade. Professor da Rede Estadual do Paraná no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, Curitiba. E-mail: nilonetto@gmail.com.

quais temos acumulado diferentes pesquisas nos últimos anos.

Do ponto de vista filosófico, vimos defendendo que a compreensão que explicita e justifica a escolarização do circo – enquanto arte secular que sintetiza manifestações artísticas de longínqua trajetória histórica – encontra respaldo na concepção ampliada e crítica da arte como trabalho criador livre, forma de conhecimento do ser humano e do mundo, resguardando inegável potencialidade nos processos de humanização do ser humano (SCHLICHTA; PEIXOTO, 2013). Do mesmo modo, compreende-se as manifestações circenses como distintas objetivações e subjetivações das expressões do corpo. Afirmando-se assim, que a sua socialização pela escola é uma ferramenta fundamental na apropriação da cultura corporal pelo alunado (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa acepção, escolarizar o circo é trajetória de humanização, é socialização da produção do gênero humano, é assimilação pelos indivíduos singulares do desenvolvimento das forças produtivas. Trata-se da defesa da concepção histórico-crítica (SAVIANI, 2003) sobre a função sócio-histórica da escola, dos conhecimentos escolares e do professorado, articulada e oxigenada pelas abordagens da educação estética e da cultura corporal, mediadas pelas distintas manifestações das artes circenses (PEREIRA NETTO, 2015).

Ontañón, Bortoleto e Silva (2016) vêm estudando nos últimos anos as inúmeras bibliografias produzidas, assim como acompanhando experiências em diversas escolas e reafirmam as contribuições educacionais que o circo consolida nos projetos formativos. O circo aparece à escola com um longo repertório de conceitos a serem explorados. A diversidade encontrada no universo circense, de suas características lúdicas ao potencial estético e artístico de suas modalidades, favorece de modo singular a criatividade e a expressividade do educando, aspectos fundamentais para a formação humana integral – asseveram os autores.

Nos últimos anos, vimos analisando criticamente os diferentes documentos norteadores das práticas pedagógicas no Estado do Paraná. O advento da promulgação da Base Nacional Comum

Curricular (2017), e os impactos de sua implementação no estado, empurrou-nos a dois movimentos transversais e concomitantes: 1) Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), investigando as presenças e ausências do circo em sua versão final²; 2) Resgate e análise dos últimos trinta anos do currículo paranaense, observando os avanços e retrocessos do circo nestes documentos³.

Neste contexto, o esforço reflexivo que ora exibimos amplia o projeto de análise documental, realizando mais um tratamento da análise dos documentos atuais, situando – ainda que provisoriamente – a posição deste conhecimento no estado no âmbito do ensino fundamental – séries iniciais e finais – da educação básica.

Metodologicamente, adota-se a pesquisa documental como proposição sistemática de seleção de fontes, pré-análise, análise e interpretação de resultados (SÁ-SILVA, 2009). Entretanto, tratando-se de uma pesquisa entrecruzada com produções anteriores, nesta empreitada, focamo-nos na análise e interpretação dos documentos Base Nacional Comum Curricular (2017), Referencial Curricular do Paraná (2018) e Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020).

2. ESCOLA E ENSINO DAS ATIVIDADES CIRCENSES

O circo é uma manifestação artística historicamente consagrada. Espaço polissêmico e polifônico, traz em si variados sentidos e significados, suas práticas permanecem mutáveis e rizomáticas, dialogando com inúmeras esferas culturais, artísticas, políticas, sociais e educacionais (LOPES; SILVA; BORTOLETO, 2020).

A manutenção da arte circense e a transmissão de conheci-

2. PEREIRA NETTO, Nilo Silva. Atividades circenses e formação continuada: notas de uma experiência na rede estadual de educação do Paraná. In: Fábio Brazier; Adelir Aparecida Marinho de Barros. (Org.). Formação continuada de professores e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades do século XXI. 1ed. Jundiá: Editorial Paco, 2022, v. 1, p. 135-155.

3. PEREIRA NETTO, Nilo Silva. O movimento trintenário da arte circense no currículo paranaense: notas sobre a educação corporal e estética. In: I SEMINÁRIO ESTADUAL: 20 ANOS DO HISTEDBR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: Percursos e Perspectivas, 2022, Cascavel. Anais, 2022. p. 478-498

mentos sobre o circo há muito contam com a contribuição sistemática de escolas circenses que operam fora do contexto específico da vida itinerante sob as lonas. Nessa trajetória, Bortoleto e Silva (2017) referem-se ao movimento das escolas de circo como uma conjuntura de iniciativas e debates, que incluem também aqueles relacionados ao ensino e fomento das artes circenses no âmbito educacional⁴.

No contexto da educação básica, parece-nos basilar demonstrar – ainda que sumariamente – a compreensão da especificidade do trabalho com a pedagogia das atividades circenses, que se diferencia da formação artística profissionalizante, ou da preparação para a alta performance, ou mesmo da prática do circo como lazer ou condicionamento físico.

A organização do trabalho pedagógico das atividades circenses é aqui defendida a partir da compreensão de Pérez Gallardo (2003) citada por Duprat e Bortoleto (2007) na qual os autores relatam a existência de três formas de aplicação dos conteúdos sobre o circo no âmbito escolar: a vivência, a prática e o treinamento. Não sendo papel da escola tratar da terceira forma, resta à instituição abordar apenas as duas primeiras, sendo a vivência – espaço de acesso do alunado à cultura corporal – o elemento prioritário curricular.

Em publicação posterior, Duprat (2014) aprofunda o debate sobre os diferentes níveis de envolvimento, engajamento e aprendizagem no campo circense. Inspirado por Emmanuel Wallon (2009), o pesquisador retrata quatro níveis de prática e domínio dessa linguagem: descoberta, controle, domínio e virtuosidade.

Nesses termos, articulamos o contexto da Educação Básica, em um trânsito entre a descoberta e o controle. Segundo o autor, o estágio da descoberta se refere aos primeiros contatos que se estabelece com as atividades circenses, pressupondo que o praticante tenha pouca ou nenhuma experiência na área. É o es-

4. As transformações nos modos de ensinar e criar em circo – seu ofício, suas habilidades criativas, corporais, técnicas e administrativas – não é objeto da reflexão deste artigo. Todavia, os dois trabalhos mencionados anteriormente neste item realizam discussão bastante importante sobre esta trajetória e podem ser fontes ricas de compreensão deste debate. Assim, para mais, ver Lopes; Silva; Bortoleto (2020) e Bortoleto e Silva (2017).

paço formativo que possibilita as primeiras aproximações com o circo, explorando os saberes elementares e a sensibilização lúdica a partir de uma vivência sutil das diversas modalidades circenses. Pretende-se neste nível formativo fomentar a criatividade, a expressividade, a comunicação, a autonomia e o trabalho coletivo. No estágio do controle, objetiva-se expandir a experiência nas práticas circenses, buscando apropriação técnica e de elementos conceituais a partir do trabalho com habilidades básicas. O trabalho pedagógico deve cooperar com o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo, realizando debates sobre projetos estéticos, bem como sobre temas transversais que contribuam com o desenvolvimento integral dos participantes (DUPRAT, 2014).

Como vimos afirmando, a compreensão justificadora de sua inserção nos documentos curriculares, advoga que o circo é um saber desenvolvido historicamente pelo conjunto da humanidade e que, enquanto tal, deve ser socializado na escola e em espaços de complementação curricular.

É imprescindível compreender as atividades circenses enquanto produto da atividade humana, um resultado do desenvolvimento histórico que precisa ser apropriado. Cada um dos elementos que constituem o circo (malabarismo, equilibrismo, mágica, etc.) é carregado de sentidos e significados, construídos historicamente e modificados socialmente, identificando, assim, o ser humano como produtor e transformador da cultura. Cabe à escola trabalhar com esse conteúdo, contextualizando-o, problematizando-o, estabelecendo correlações pertinentes entre as atividades circenses e o processo histórico em que se desenvolveram, desmistificando algumas modificações pelas quais passou ao longo dos tempos. Assim, torna-se possível articular o ensino das atividades circenses com a formação do sujeito histórico, consciente da necessidade de superação das relações sociais de dominação (REIS; PEREIRA; TOSTES, 2013).

Na trilha das reflexões de Carolina Picchetti Nascimento (2009), apropriar-se de atividades da cultura corporal, refere-se à possibilidade de cada sujeito reviver, por meios singulares, as experiências corporais (materiais ou simbólicas) historicamente produzidas. E nesse sentido, é fundamental que os currículos – sejam eles normativos ou orientativos – contemplem as atividades circenses, de

forma a ampliar o repertório estético-corporal do alunado. Defendemos, numa perspectiva emancipatória e dialética, que os currículos encarnem duas frentes da luta político-pedagógica contemporânea: que de um lado, eles garantam por meio da escola concreta a expropriação revolucionária dos conhecimentos clássicos, acumulados e privatizados no decorrer dos processos históricos. E de outro, que eles contemplem os saberes marginalizados pela educação burguesa tradicional, de forma que possam se disseminar, constituindo-se em uma tessitura de conhecimentos e insígnias dos povos oprimidos.

Nas pesquisas que vimos realizando nos últimos anos, considera-se que a análise documental é uma tarefa fundamental da crítica pedagógica que precisa estar atenta a expressão das sínteses apresentadas em cada fonte documental, sem deixar de compreendê-las no devir fenomênico que as caracteriza. Há pelo menos duas outras totalidades a serem mencionadas e que dialogam com o movimento de produção destes documentos. A primeira é a sua determinação histórico-social, situada nos marcos do neoliberalismo, que apregoa ao campo educacional uma infinidade de demarcações. Um processo que se inicia nos anos noventa, e segue em permanente movimento, retomando, inclusive, o empoeirado discurso das competências e habilidades (SILVA, 2008).

Com o discurso de colocar a escola em sintonia com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática foi um intenso processo de formação da escola segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo do fim do século XX e início do século XXI de acordo com o ideário neoliberal (MALANCHEN E SANTOS, 2020)⁵.

Neste artigo, afora as glosas periféricas que apresentamos,

5. Afirmam as autoras, que as políticas educacionais referentes ao currículo são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo. Nessa perspectiva, tais embates se situam no contexto de mudanças econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a defesa da globalização do capital e da ideologia neoliberal. A educação, nesse novo modelo, continua a ser entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento, sendo destacado o papel da escolarização básica e, como consequência, a elaboração de currículos para este nível (MALANCHEN E SANTOS, 2020, p. 03).

não haverá espaço para aprofundar essa questão. Também não realizaremos pormenorizadamente o debate crítico sobre o método adotado pelo Estado do Paraná na trajetória de implementação dos novos documentos, tampouco haverá tempo para revisar a ampla literatura crítica ao movimento curricular mais recente no Brasil e que culmina na base – os interesses que a atravessam, o pragmatismo, o embate de projetos societários, a retomada das competências e habilidades, entre outros elementos importantes, que precisam ser desenvolvidos em outros espaços e em diferentes textos.

A segunda esfera dialógica que vale mencionar é a dimensão da práxis educacional, à qual a feitura documental se destina, e que, em tese, é orientada por estes materiais normativos. Para evidenciar esse aspecto da realidade, apresentamos em seguida um importante estudo publicado recentemente por Marco Bortoleto (2023). Na ocasião o autor realiza importante esforço de síntese das pesquisas sobre o circo na escola, captando mais de duas décadas de investigação sistemática, abordando seus resultados a partir das seguintes categorias: a) as escolas; b) a participação dos alunos; c) os docentes; d) espaços e equipamentos; e) estratégias pedagógicas; f) saberes abordados.

Em relação às escolas, o autor relata incursões em diversas instituições de ensino público e privado, localizadas em cidades de grande e pequeno porte, em experiências curriculares e extracurriculares, conduzidas por professores e professoras entusiastas que assumem os riscos de lecionar saberes que não faziam parte da cultura escolar.

Em relação à participação de estudantes, o autor destaca um elevado envolvimento deles nas atividades circenses propostas, comumente superior à observada em outras práticas corporais tradicionais, inclusive quando há pessoas com deficiência nos grupos escolares.

Quanto aos docentes, Bortoleto (2023) afirma serem elemento decisivo para inclusão de saberes circenses na escola – mais, inclusive, que as demandas curriculares. Em suas pesquisas, muitos se apresentaram como autodidatas, relatando escassa formação inicial e intensa busca pessoal pela formação continuada.

Em relação aos espaços, equipamentos e materiais para o

ensino do circo, com exceção de algumas instituições, muitos casos revelam que estes são fornecidos ou emprestados pelos próprios docentes. Ou ainda, construídos artesanalmente como parte do planejamento de cada educador, a exemplo dos implementos malabarísticos.

A respeito das estratégias pedagógicas, as pesquisas do autor apontam que as experiências são majoritariamente realizadas de forma independente – pelo docente ou pela instituição – no formato de aulas abertas, de livre exploração de materiais, em estações ou circuitos de experimentação.

Em respeito aos saberes abordados, o pesquisador indica que dentre as inúmeras possibilidades conhecidas no campo do circo, pouco mais de uma dezena de modalidades estão sendo efetivamente tratadas na educação básica. Em geral, as aulas oferecem um limitado acesso à manipulação de objetos (malabares), apenas algumas habilidades acrobáticas e algumas modalidades de equilíbrio de objeto e sobre o objeto. Assevera o autor que “recorrentemente, essa constatação parece estar associada às limitadas oportunidades formativas dos docentes; ao reduzido acesso aos equipamentos de circo; e à falta de intercâmbio entre os profissionais envolvidos” (BORTOLETO, 2023, p. 167). Bortoleto conclui ainda que, embora as relações da escola e, particularmente da Educação Física com o circo remetam a séculos de história, “ainda há muitos preconceitos, significativo desconhecimento e escassa formação (inicial, continuada e permanente)” (BORTOLETO, 2023, p. 168).

3. CURRÍCULO: PRESENÇA E AUSÊNCIA DAS ATIVIDADES CIRCENSES

Considerando que vimos defendendo o ensino do circo – ou das atividades circenses – no âmbito escolar, como direito de acesso do alunado aos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. E, considerando o contexto sócio-histórico que determina a produção de documentos curriculares, assim como o

contexto situacional do ensino do circo na escola concreta, apresentamos nas próximas páginas o exercício de análise de três importantes normativas para a educação paranaense. São elas: Base Nacional Comum Curricular (2017), o Referencial Curricular do Paraná (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020).

Neste movimento, coube ao intento deste artigo, utilizar como critério de análise a presença explícita do conteúdo circo, arte circense, ou suas derivações, nas referidas normativas, refletindo acerca de suas manifestações a partir da fundamentação teórica apresentada anteriormente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo recente, tanto do ponto de vista temporal quanto conceitual. Em documentos anteriores de âmbito nacional, o caráter legal não os constituía como operadores normativos dos saberes a serem tratados nas escolas. Na BNCC, mais de duas décadas de pesquisa sobre a pedagogia do circo encontraram dificuldades para se integrar. Os conhecimentos sobre o circo são mencionados apenas ínfimas vezes no documento e, ainda assim, com poucos direcionamentos e fundamentos praticamente inexistentes. Em arte, logo na contextualização, o documento incorre em uma estratégia que parece atravessar toda sua escrita: a abertura de possibilidades diversas de tratamento das linguagens, de forma não compartimentada ou estanque. É neste momento que se lê:

[...] 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 (BRASIL, 2017, p. 196).

A abertura, embora anuncie-se como a beleza da ruptura disciplinar, é, na concretude do documento, um fugaz recurso retórico de parca fundamentação, seguido de silêncio total a respeito das atividades circenses no componente curricular arte, no ensino fundamental como um todo⁶.

6. É possível, todavia, ensejar diálogos e entradas do conteúdo pelas frestas dei-

A primeira e mais significativa aproximação que a BNCC faz com o circo é na Educação Física, quando no trato com a unidade temática das ginásticas, traz, por meio da ginástica geral, menções pontuais aos elementos circenses. Ao conceituar a ginástica geral, refere-se:

Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piroetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo (BRASIL, 2017, p. 217)

Há uma nota de rodapé que busca conceituar malabarismo:

Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, em um movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, principalmente as mãos (BRASIL, 2017, p. 217).

Estas menções, ainda que sem referentes conceituais-bibliográficos que lhes garantam historicidade e substancialidade, são de suma importância e denotam certa dimensão incontornável as artes do circo em relação à Educação Física escolar. Entretanto, o encaminhamento organizativo que sucede a parte geral, não volta a mencionar os elementos circenses no contexto da ginástica geral. Ainda que existam possibilidades de inserção do tema, nas francas aberturas generalistas que se encontram apontadas nas habilidades – a serem desenvolvidas com o trabalho escolar – o momento mais significativo desta aparição, ficou realmente nas páginas anteriores.

A implementação do documento nacional, no caso paranaense, deu origem ao documento regional chamado Referencial Curricular do Paraná (2018) que buscou anunciar princípios, direitos e orientações ao trabalho pedagógico, sendo xadas em trato com unidades temáticas como o teatro e as artes integradas. Mas, neste caso, estaríamos mais uma vez dependentes da iniciativa pessoal de educadores ou educadoras, tais quais as mencionadas na pesquisa de Bortoleto (2023).

invariavelmente influenciado pela diretriz curricular anterior, distanciada do mesmo por dez anos e por um processo de construção radicalmente diferente, profundamente caracterizado pela contribuição do professorado nos debates, escrita e implementação.

O novo texto normativo – ao contrário da própria base que não proporciona conceituação explicitamente fundamentada em teorias pedagógicas das respectivas áreas de conhecimento – apresenta em sua abertura um texto introdutório no qual expõe a discussão conceitual dos campos de saberes, indicando suas referências (nas quais o circo não é mencionado em nenhuma das referências bibliográficas listadas), debates internos e posteriormente segue orientando o fazer pedagógico.

O circo aparece em dois componentes: arte e educação física. Em arte, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, manifesta-se repetidamente do segundo ao quinto ano, enquanto um objetivo⁷ (ou habilidade) a ser trabalhado nos seguintes termos “conhecer as formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance, para perceber e vivenciar o campo vasto da arte”. A menção nos sugere uma nítida tentativa de incorporar o texto da base, também nas habilidades – suprindo a lacuna deixada pelo documento nacional, mas, que por sua vez deixa novas lacunas, ao não fazer indicações qualificadas para estes saberes, mesmo havendo cinco anos de trabalho de escolarização previstos.

Na Educação Física, o destaque é marcado no sexto ano do ensino fundamental. Neste, na unidade temática que envolve as ginásticas há a previsão como objeto de conhecimento a, assim chamada, ginástica circense⁸. No objeto, prevê-se os seguin-

7. Vale anotar duas questões. 1) No referencial paranaense o termo objetivo entra em substituição ao termo habilidades. 2) Ainda que o documento indique ter sido produzido em regime de colaboração entre estado e municípios para a construção de um referencial curricular único, diferentes municípios movimentaram suas próprias escritas curriculares locais posteriormente. A capital paranaense é um exemplo, cujo documento mais recente é intitulado Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020).

8. A terminologia “ginástica circense” aparece pela primeira vez nos documentos paranaenses nas Diretrizes Curriculares Estaduais (2008). O documento, de trajetória robusta e ampla penetração no campo do professorado, vinha marcado pela metodologia crítico-superadora e por sua obra nodal, Metodologia de En-

tes objetivos: 1) Conhecer aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica circense e suas diferentes manifestações, incluindo a cultura do Circo; 2) Experimentar movimentos de transferência de peso, deslocamento, salto, torção, equilíbrio, desequilíbrio, inclinação, expansão, contração, espalhar, recolher, gesto e pausa, por meio da ginástica geral; 3) Experimentar movimentos característicos da ginástica circense, visando à ampliação do repertório de movimentos, enfatizando a manifestação do lúdico. Neste momento, o texto normativo também apresenta uma inserção inusual, indicando pela primeira vez uma sugestão de conteúdos específicos, a saber: Jogos circenses (Malabarísticos, Funambulescos, Acrobáticos, Clownescos, Jogos circenses diversos), Tecido, Trapézio, Trampolim, Arame fixo, entre outras (PARANÁ, 2018).

Em 2020 um novo documento chega às escolas: trata-se do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Segundo a secretaria educacional o material complementa o Referencial Curricular do Paraná e traz em seu bojo conteúdos⁹ essenciais para cada componente curricular, em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano. O órgão também afirma que em 2019 a versão preliminar do CREP passou por um processo de

sino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que embora não se utilize do termo, é uma das primeiras obras pedagógicas da área a citar o malabarismo, o contorcionismo e a mímica como formas de representação simbólica das realidades humanas a serem tratadas como conhecimentos escolares. Parece-nos notoriamente limitador circunscrever o circo nas fronteiras da ginástica. Todavia, há um duplo caráter importante a ser ressaltado nesse contexto. Ao passo que concordamos que seria uma limitação histórico-conceitual das práticas circenses atribuí-las aos movimentos ginásticos, o conceito de ginástica trabalhado no documento esforça-se em se expandir, abarcando novas práticas e produções acadêmicas – que no circo, por exemplo, relativamente ao hoje encontravam-se num volume ainda modesto de produção e socialização. E no encaminhamento dos conteúdos propriamente dito, o circo – enquanto primeira proposta sistematizada para o seu ensino escolar na história do estado – apresenta-se de maneira ampla, trazendo malabarismos, acrobacias de solo e aéreas, aspectos históricos, culturais e lúdicos, do ensino fundamental ao médio. O livro didático público, produzido nessa época como política de implementação da diretriz, trazia, por exemplo, o trabalho com a temática da palhaçaria em um dos capítulos.

9. A exemplo do termo “objetivos”, o termo “conteúdo”, abandonado pela BNCC, também é retomado no documento paranaense.

consulta pública online, recebendo contribuições e ajustes. Neste ano, em fase experimental, ele passa a ser o documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular das escolas e principalmente na elaboração dos Planos de Trabalho Docente e Planos de Aula da Rede Estadual (PARANÁ, 2020)¹⁰.

Neste documento, para além dos elementos já apresentados no referencial curricular, há duas novas inserções na tabela de indicações pedagógicas. Uma delas se refere às orientações de conteúdos, na qual aparecem temáticas a serem abordadas nas aulas, relativas aos objetos de conhecimento. E a outra, indica a temporalidade. Todavia, em todo o documento, a indicação permanece a mesma, deixando como opção aos educadores abordar aqueles itens no primeiro, segundo ou terceiro trimestre.

Em arte, nas séries iniciais, dentro do objeto de conhecimento “artes integradas” na esteira do referencial, repete-se do segundo ao quinto ano as mesmas habilidades supracitadas e na recomendação de conteúdos, no segundo e no quinto ano, lê-se: “formas estéticas híbridas: conhecimento e fruição de artes circenses, cinema, performance, entre outras”. Note-se que a indicação não é nada além de uma escrita reduzida da habilidade já registrada, não oferecendo assim, qualquer avanço pedagógico para o trabalho com a linguagem circense – ou mesmo com as demais.

Nas séries finais, há um movimento novo, marcadamente localizado no sexto ano. Em dança, encontra-se a menção: dança no circo. Ela está registrada, dentro do objeto “contextos e práticas” e articulada às habilidades: a) conhecer diferentes formas de expressão do movimento dançado, ampliando seu repertório em dança;

10. Na ocasião desta publicação, não será possível analisar os processos posteriores a esta trajetória. Mas, em empreitadas futuras, será possível abordar dois conjuntos de estratégias da Secretaria de Estado da Educação para o âmbito da ação docente: 1) O Referencial Curricular Paraná em Foco e o Currículo Priorizado (2020), uma ação emergencial de redução do escopo geral às prioridades, engendrada no período pandêmico em razão do próprio, e estendida num contínuo sem fim. 2) Implementação do Livro Registro de Classe Online (2022), a partir do qual profissionais da educação acessam aulas diárias, com material pré-produzido pela secretaria, em que estão previstas práticas circenses. Ambas as estratégias estão disponíveis para uso imediato pelo professorado e são fontes primárias para novos estudos documentais.

b) experimentar diferentes possibilidades em dança nos diferentes contextos. Embora essa inserção não indique caminhos e possibilidades mais concretas para o professorado, registra-se de forma inédita uma alternativa temática para o trabalho em dança – avaliamos.

No teatro, a aparição circense ganha uma força não vista nos documentos anteriores. Ao propor, por meio de diferentes habilidades, a identificação e o reconhecimento de diferentes gêneros cênicos e estilos dramaturgicos, o documento indica como conteúdos possíveis: “origem do circo; artes circenses e suas variações ao longo da história; circo no Brasil; teatro de rua; grupos de teatro de rua; palhaçaria; pantomimas”. A menção para o circo nesta ocasião é um avanço histórico registrando no currículo, um reconhecimento importante para o circo como pertencente às artes cênicas e como saber a ser lecionado.

Nas artes visuais, ao tratar os elementos das linguagens, o documento também aponta como conteúdo a ser abordado os “elementos da maquiagem circense”. De fato, é um conhecimento relevante, e carrega importante diálogo com a dança e o teatro. Todavia, vale também mencionar que haveria uma infinidade e formas de dialogar com os elementos visuais no circo: das pinturas de artistas de fora do mundo do circo, às tabuletas circenses, do figurino aos cartazes antigos e contemporâneos. Ainda assim, o circo adentra ao mundo das artes visuais, avançando com uma espécie de tema gerador no sexto ano do fundamental, sendo encontrado em arte e educação física concomitantemente, indicando uma possibilidade bastante rica para o trabalho interdisciplinar com esta linguagem¹¹.

Em educação física, nas séries iniciais não há menções às atividades circenses, mas ressalva-se a viabilidade de diá-

11. Vale também anotar que na unidade temática música, o circo não fora mencionado, mesmo havendo diversos elementos sonoros e musicais a serem estudados no contexto das artes circenses. Desde a música produzida no circo, e para o circo, influenciada pelo encontro das referências europeias com as diferentes localidades pelas quais o circo passava, até os *lundus* gravados por Benjamin de Oliveira no início do século vinte, passando pela abertura dos circos aos cantores locais, regionais e nacionais, que se apresentaram debaixo das lonas em distintos momentos da história – o universo de possibilidades do encontro do circo com a música é marcadamente amplo.

logos com a ginástica geral. Nas séries finais, o conteúdo está apresentado da mesma maneira que no documento referencial, no sexto ano, conforme a organização citada anteriormente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESE E PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS

Dentro das limitadas dimensões deste manuscrito, com base nos resultados apresentados a partir da análise documental, afirmamos que o circo no currículo, assim como pelas estradas da vida, encontra-se em movimento. Entre avanços e retrocessos, firma-se no estado do Paraná como conhecimento relevante a ser escolarizado e socializado para o alunado das escolas públicas, conforme bem registrado nos documentos contemporâneos. Há inúmeras insuficiências, do ponto de vista conceitual e didático, que podem vir a ensejar práticas pedagógicas esvaziadas ou caricatas.

O esforço de reflexão que vimos realizando nos últimos anos, demarca o debate sobre as potencialidades formativas humanas do circo na expansão das formas de ver e ser corpo e arte na escola – em seus avanços e retrocessos.

A tendência de o circo persistir e resistir no currículo do estado do Paraná aparenta ter ganhado fôlego diante do contexto de embates pedagógicos que se apresentam hodiernamente. Se podemos dizer de um lado que o movimento do Currículo Básico (1990) às Diretrizes Curriculares (2008) e seus desdobramentos, foi um momento de expansão do espaço do circo na escola a partir do diálogo com a pedagogia histórico-crítica, e de outro, que das Diretrizes ao Referencial Curricular (2018) e Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020) houve certa retração – tanto do espaço quanto do lastro teórico – podemos afirmar também, que em relação à Base Nacional (2017), o documento paranaense atual resguardou positivities resistentes, tanto para o circo quanto para a teoria pedagógica – ainda que não mais no campo históri-

co-crítico, existem ali caminhos teóricos minimamente apontados.

Não escasseiam as dificuldades e fragilidades no exercício de análise de duas disciplinas de escopos distintos: arte e educação física. Todavia o esforço é salutar: vez que o circo vem acumulando conhecimentos a partir dessas áreas, justifica-se olhá-las no pormenor, para compreender como os currículos vêm incorporando a produção de saberes e os possíveis impactos na formação humana da comunidade paranaense.

A crítica que Bortoleto (2011)¹² fizera em relação ao número de modalidades circenses abordadas na escola, assim como em relação ao modo – simplista – de trato das mesmas não se esvai nem por um instante ao analisarmos esse material – ainda é desafio central. Tratar a complexidade do circo em sua profundidade e assim realizar sua imensa força educativa, requer esforços coletivos – da formação inicial à continuada, passando pela necessária socialização de pesquisas artísticas e acadêmicas em pedagogia do circo. Tarefa que não pode deixar a dimensão do currículo e suas múltiplas disputas de fora das mediações reflexivas que compõem o projeto de escolarização do circo.

A trajetória recente dos currículos escolares no Brasil caminha no sentido do pragmatismo e do esvaziamento teórico-conceitual, elementos fundamentais da ideologia neoliberal. A Base Nacional Comum Curricular é caso simbólico, quando apresenta conceitos fulcrais para os componentes curriculares sem indicar explicitamente os referentes teóricos que os sustentam. Supera-se, no caso da Base, por omissão, considerável fração do debate teórico-filosófico educacional. No Paraná, os primeiros movimentos do Referencial Curricular encontraram de pronto uma realidade

12. De fato, temos sido enfáticos ao ressaltar repetidas vezes que das mais de trezentas “modalidades” circenses (e outras milhares híbridas, entre elas), nossas intervenções pedagógicas têm tratado de menos de uma dezena delas, e ainda de modo bastante simplista, concretizando-se numa contribuição no mínimo contestável para o entendimento (e não o rendimento) por parte de nossos alunos, os quais têm vivenciado apenas fragmentos das artes do circo, dispersos entre si, o que dificulta o dimensionamento da importância e abrangência dessa linguagem corporal, construída ao longo de séculos e, em consequência, da criatividade e audácia dos povos mais diversos da humanidade (BORTOLETO, 2011, p. 47).

com características específicas: uma comunidade escolar que possuía um documento orientador no qual havia – não sem contradições e fragilidades – pertencimento, protagonismo e autoria. Nesse interim, a nova formulação – novamente: não sem contradições e fragilidades – aparece referenciada teoricamente, mesmo que com nítida intencionalidade de adaptar-se à normatização nacional.

Perde-se, no entanto, o portô-referencial da pedagogia histórico-crítica em sentido literal. Perde-se, pois as novas formulações não a superam pela via do embate teórico-epistemológico, ao contrário, suprimem-no. Questão que merece nossa atenção: bem sabemos que o embate entre teorias pedagógicas reserva ao fundo um debate sobre visões de mundo e ser humano. Suprimi-las sem o devido debate conceitual, público, democrático e transparente, pode ser indício de supressão de formas de pensar a vida e a sociedade – o que pode terminar por propor novas obliterações, inclusive de conhecimentos privilegiados no currículo, com consequências drásticas à educação estética e corporal do alunado.

REFERÊNCIAS

BARRAGÁN, Teresa Ontañón et al. O debate pedagógico sobre a arte do circo na revista *éducation physique et sport* (1969-2015). *Movimento*, v. 22, n. 2, p. 567-581, 2016.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A escola como locus: a quantas anda o ensino das atividades circenses? *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*. Dossiê: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio. Boa Vista/RR – maio de 2023. pp. 160-171.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de formação RBCE*, v. 2, n. 2, 2011.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Ermínia. Circo: educando entre as gretas. *Rascunhos - Caminhos da pesquisa em Artes Cênicas*, v. 4, n. 2, p. 102-117, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo. Cortez, 1992.

DUPRAT, Rodrigo Mallet. Realidades e Particularidades da Formação do Profissional Circense no Brasil: rumo a uma formação técnica e superior. 365 f. Tese (Doutorado). Curso de Educação Física, FEF, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

D

UPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física Escolar: pedagogia e didática das atividades circenses In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.28, n. 2, 2007.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio. Artes Circenses no âmbito escolar. Editora Ijuí: Unijuí, 2010.

HAUFFE, Mirian Kormann; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. A Educação Física e o funâmbulo: entre a arte circense e a ciência (século XIX e início do século XX). Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 36, n. 2, p. 547-559, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. Fundamentos da metodologia científica. 7ed. São Paulo: Altas, 2016.297p.

LOPES, Daniel de Carvalho; SILVA, Ermínia; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Dentro e fora da lona: continuidades e transformações na transmissão de saberes a partir das escolas de circo. Repertório, ano 23, n. 34, p. 142-163, 20201

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. Educação e Pesquisa, v. 46, e227736, 2020.

ONTAÑÓN, T.; BORTOLETO, M. A. C.; DUPRAT, R. M. Educação Física e Atividades Circenses: O estado da arte. Porto Alegre. Revista Movimento, v. 18, n. 2, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Paraná: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense. Paraná: SEED, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares Estaduais. Paraná: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular do Paraná. Paraná: SEED, 2018.

PEREIRA NETTO, Nilo Silva. Arte circense e fundamentos da pedagogia histórico-crítica: uma experiência na formação continuada da rede estadual de educação do Paraná. In: XII EDUCERE, 2015, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2015.

PEREIRA NETTO, Nilo Silva. Atividades circenses e formação continuada: notas de uma experiência na rede estadual de educação do Paraná. In: Fábio Brazier; Adelir Aparecida Marinho de Barros. (Org.). Formação continuada de professores e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades do século XXI. 1ed. Jundiá: Editorial Paco, 2022, v. 1, p. 135-155.

PEREIRA NETTO, Nilo Silva. O movimento trintenário da arte circense no currículo paranaense: notas sobre a educação corporal e estética. In: I SEMINÁRIO ESTADUAL: 20 ANOS DO HISTEDBR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: Percursos e Perspectivas, 2022, Cascavel. Anais, 2022. p. 478-498.

REIS, Adriano de Paiva; PEREIRA, Carla Cristina Carvalho; TOSTES, Frederico Duarte Gomes. O Lugar e hora do circo na escola: reflexões sobre a reinvenção da cultura circense da sociedade contemporânea. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; PEIXOTO, Maria Inês H. Arte, humanização e o ensino da arte. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11. Curitiba, 2013. Anais... Curitiba: Champagnat, 2013.

SCHLICHTA, Consuelo; ALVARENGA, Valéria. O currículo das licenciaturas em artes visuais no Paraná: as interferências do proposto na lei para a formação e atuação do professor. Palíndromo, v. 7, n. 14, p. 081-101, 2015.

SILVA, MÔNICA RIBEIRO DA. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em revista, v. 34, 2018.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes histó-

ricos sobre políticas e concepções. Revista HISTEDBR on-line, v. 11, n. 41, p. 241-254, 2011.

WALLON, Emmanuel (Org.). O Circo: no risco da arte. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

A periodização segundo a Psicologia Histórico-Cultural: possibilidades para o ensino das Artes Visuais

Thalita Emanuelle de Souza¹

Jessica Maria Policarpo²

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva³

Introdução

O texto a seguir aborda a relação entre a periodização do desenvolvimento humano conforme concebida por Vigotski, Leontiev e Luria (1988) e o papel crucial da aprendizagem no impulsionamento desse desenvolvimento ao longo dos diferentes estágios da vida.

Será destacada a atividade guia de cada período e como ela influencia o desenvolvimento humano em cada etapa. Desde o nascimento, o ser humano, ao entrar em contato com a sociedade e com indivíduos mais experientes, começa a perceber suas condições humanas, passando da simples hominização para a humanização. Essa transição se dá primeiramente através do contato com os pais ou responsáveis e, posteriormente, pelo envolvimento no ensino formal, preparando-se para a vida adulta e para o ingresso no mundo do trabalho, onde sua interação e contribuição para a sociedade se tornam evidentes.

Ao longo do texto evidenciaremos que quando tratamos de atividades para impulsionar o desenvolvimento humano, não estamos falando meramente de exercícios pedagógicos, mas sim da atividade humana, como concebida em: “A atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica.” (Martins, Abrantes e Facci, 2016, p. 68)

Também é importante ressaltar que ao destacarmos o trabalho como atividade-guia na fase adulta, estamos nos referindo ao conceito de trabalho conforme concebido pelo materialismo histó-

1 É professora do Quadro Próprio do Magistério da SEED-PR e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UDESC.

2 Licenciada em Artes Visuais e mestranda no PPGAV/UDESC.

3 Doutora e professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UDESC.

rico-dialético, como proposto por Karl Marx (2011). Nessa perspectiva, o trabalho não é apenas uma atividade para a produção de bens materiais, mas é fundamentalmente entendido como o processo através do qual o ser humano se relaciona com a natureza e transforma tanto a natureza quanto a si mesmo. Marx (2011) argumenta que é por meio do trabalho que os seres humanos modificam o mundo ao seu redor para satisfazer suas necessidades, mas também transformam a si mesmos, desenvolvendo suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. Essa concepção do trabalho como uma atividade criadora e transformadora está intrinsecamente ligada à ideia de que é por meio do trabalho que os seres humanos se realizam como seres sociais e históricos.

Desenvolvimento teórico-metodológico

Para considerarmos a questão da periodização, recorreremos inicialmente ao livro “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice” de Martins, Abrantes e Facci (2016), que aborda a vida humana desde o nascimento até a velhice, fundamentado nas pesquisas de Vigotski, Leontiev, e Luria. Nessa obra, encontramos a descrição dos diversos estágios e das atividades principais, além de discutir o papel da educação formal e das interações com os pares mais experientes ao longo desses períodos. Essa análise é fundamentada na premissa de que a aprendizagem precede o desenvolvimento humano.

Como complemento, também mencionamos o artigo “Estágio em artes visuais na educação infantil: processos pedagógicos em debate” (2021) de Priscila Anversa, no qual ela analisa as aulas ministradas aos alunos de graduação e o estágio dos mesmos em educação infantil, destacando a atividade-guia para cada faixa etária e como os estudantes universitários elaboraram as aulas com base na compreensão da periodização de Vigotski. A partir disso, sistematizamos as informações presentes no texto.

Apresentamos aqui detalhando essas informações em quadros para facilitar a compreensão da periodização e suas características. A partir dessa organização, buscamos explorar métodos, técnicas e instrumentos aplicáveis na prática pedagógica do ensino de artes visuais. Vale ressaltar que essa abordagem se fundamenta na mediação proposta por Vigotski, destacando o papel central do professor na facilitação do desenvolvimento dos alunos por meio da aprendizagem mediada.

A tabela a seguir foi elaborada com base nas ideias apresentadas por Anversa (2021) em seu artigo “Estágio em artes visuais na educação infantil: processos pedagógicos em debate” ao discutir a periodização específica da infância. A seção da tabela relacionada à formulação em arte foi desenvolvida pelas autoras deste texto, integrando as reflexões de Anversa apresentadas em seu artigo.

Quadro 1: Periodização do desenvolvimento na Educação Infantil

Período da Infância	Descrição	Atividade dominante	Papel do professor	Exemplo de atividade de Arte
Primeiro ano de vida	Intenso desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.	Comunicação emocional direta com o adulto	Atuar como mediador, proporcionando experiências estéticas e cines-téticas.	Introdução de materiais sensoriais como tinta não tóxicas para explorar com as mãos e os pés.
De um a três anos	Desenvolvimento motor e cognitivo mais avançado. Manipulação de objetos	Atividade objetiva manipulatória	Demonstrar procedimentos de ação com os objetos, permitindo que as crianças manipulem.	Oferecer diferentes materiais artísticos e pedagógicos para a manipulação como massinha de modelar não tóxicas, giz de cera.
De três a seis anos	Exploração de diferentes papéis e personagens.	Jogo de papéis	Mediar jogos de papéis para acessar os bens culturais e estéticos.	Promover atividades de dramatização para representar diferentes papéis e situações, incentivando a imaginação e a criação.

Fonte: Elaborada pelas autoras

A próxima tabela foi desenvolvida com base no livro “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice”, e é a partir dessa periodização que exploraremos possíveis abordagens didático-pedagógicas para o ensino de artes visuais em cada estágio do desenvolvimento. Não temos a intenção de criar um manual para aulas de arte ou estabelecer regras fixas para cada idade ou período. Nosso objetivo é iniciar uma reflexão sobre como cada atividade-guia proposta pela psicologia histórico-cultural pode orientar a organização mais eficaz do ensino para os estudantes da classe trabalhadora e como isso pode contribuir para uma transformação social, promovendo uma visão mais abrangente de uma nova sociedade, a partir, também, do ensino das artes.

Quadro 2: Periodização do desenvolvimento nos períodos da Infância à Velhice

Período	Descrição	Atividade Guia	Descrição das atividades
Primeiro ano de vida	Vivência entre a contradição entre a necessidade de comunicação como condição para própria sobrevivência e a carência de recursos para efetivar a comunicação social.	Comunicação emocional direta.	Comunicação direta de emoções, sendo a base para a interação inicial do bebê com seu ambiente.
Primeira infância	Sociabilidade peculiar determinada pela incapacidade biológica do bebê e os principais saltos cognitivos. Cujas necessidades vitais são atendidas pelos adultos, gerando uma relação social desde o início.	Atividade objetual manipulatória.	Exploração máxima do ambiente e interação com objetos e pessoas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social da criança.
Idade pré-escolar	Contradição entre a tendência à atividade independente da criança e a interdição pela impossibilidade de executar operações exigidas pelos adultos; canalizadas nos jogos de papeis.	Atividade dos jogos de papeis.	Através de representações simbólicas, a criança explora papéis sociais e relações, preparando-se para interações mais complexas.
Idade escolar	Desenvolvimento da capacidade de estudo, marcando a transição para uma estrutura mais formal de aprendizado e aquisição de conhecimento.	Atividade de estudo.	Foco na aquisição de conhecimento acadêmico e habilidades cognitivas através da instrução formal.
Adolescência inicial	Luta entre a permanência de traços infantis e o surgimento de elementos de adultez; Busca por conhecer-se intimamente e compreender sua posição na sociedade.	Atividade de Comunicação íntima pessoal	Exploração da identidade pessoal e busca por comunicação íntima, marcando a transição para a vida adulta.
Adolescência	Período da transição e da vida adulta, marcada pelo desenvolvimento da consciência ampliada e do pensamento conceitual.	Atividade profissional/ estudo.	Preparação para a vida adulta, entre estudo e caminho profissional.
Idade adulta	Marcada pelo trabalho, relação ser-natureza-sociedade, e a modificação consciente do ser sobre o social e do social sobre o ser. Relações de mercado e emprego.	Trabalho	No marxismo o trabalho é visto como a atividade fundamental que transforma a natureza para atender às necessidades sociais, e através da qual os sujeitos se relacionam e se transformam.
Velhice	Período de quebra entre o trabalho e a possível aposentadoria, marcado pela experiência acumulada ao longo da vida.	Trabalho e experiência (aposentadoria)	Além de acumular experiências ao longo da vida, a velhice também implica a transmissão dessas experiências para as gerações mais jovens.

Fonte: Elaborado pelas autoras

3. A periodização e o ensino das artes visuais

Neste tópico do texto, fazemos um esforço para relacionar os períodos de desenvolvimento segundo Vigotski com o ensino de artes visuais. Pensamos no sujeito escolar e em todos os seus períodos de desenvolvimento como um ser total, entendendo que quanto mais vive, mais se desenvolve, aprende e tem possibilidades criadoras. Para tanto, elucidamos, a partir do nosso conhecimento elaborado com base nos estudos do referido autor e na nossa compreensão sobre o ensino de Arte, como essa relação se dá em diferentes fases da vida. Apresentamos quadros que trazem ideias sobre o que fazer em cada período, no contexto da sala de aula, articulando sempre conteúdos artísticos, períodos de desenvolvimento e a vida. Afinal de contas, como nos coloca o autor: “É da vida que a arte trata”.

Quadro 3: Proposta de atividade: Desenvolvimento a partir da comunicação emocional direta.

Atividade	Objetivo	Exemplo
Comunicação emocional, Percepção de sons, sensação tátil, observação visual, contação de histórias.	Aprimorar os sentidos, estimular o reconhecimento de sons, desenvolver a percepção tátil, estimular a visão e observação dos diferentes fenômenos visuais (cores, luz e sombras), desenvolver o interesse pelas histórias, reconhecer expressões vocais e assimilar a relação com as imagens.	Falas, gestos, mímicas, expressões, sons de animais, vozes, instrumentos, objetos com diferentes texturas, Obra: <i>MóBILE</i> de 1932 de Alexander Calder.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao considerar o primeiro ano de vida, entendemos que é um período em que a interação com o mundo se dá de forma predominantemente receptiva e sócio-emocional. Como afirma Cheroglu e Magalhães (2016), “O mundo, ou a cultura historicamente constituída, adentra a vida do indivíduo pelas vias sensitivas e formará, dia após dia, o seu psiquismo” (Cheroglu e Magalhães, 2016, p. 98).

Portanto, propomos proporcionar atividades através da comunicação emocional direta (fala, gestos, mímicas, expressões) visando à interação da criança. Buscamos aprimorar os sentidos, promovendo a percepção de sons (sons de animais, instrumentos, vozes), a sensação tátil de diferentes texturas em objetos, a observação de fenômenos de luz e sombra, cores e formas (móviles), além da contação de histórias.

Quadro 4: Proposta de atividade: Desenvolvimento a partir da atividade objetal-manipulatória

Atividade	Objetivo	Exemplo
Apresentação de objetos artísticos, criar espaços interativos e propositivos, obras de artes sensoriais.	Proporcionar a interação com os objetos pedagógicos e artísticos, proporcionar a criação através de ambientes e instalações sensoriais, explorar materiais manipuláveis, desenvolver a percepção sensorial, estética e artística.	Diferentes cores, formas, obras de arte, apresentar: riscadores, suportes e materiais manipuláveis (massinha), obra: Bichos, Ligia Clark (1960)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na primeira infância, o adulto deve apresentar as crianças os objetos e seus modos de uso, bem como proporcionar o desenvolvimento da linguagem simbólica. Recomenda-se a criação de espaços propositivos, compostos por diferentes temáticas, explorando cores, formas geométricas, obras de arte, e imagens de autores e personagens da literatura infantil. Deve-se priorizar o desenvolvimento de atividades com materiais não tóxicos, como riscadores em diferentes suportes, massinhas comestíveis e obras de arte sensoriais.

Quadro 5 : Proposta de atividade: Desenvolvimento a partir dos jogos de papéis.

Atividade	Objetivo	Exemplo
Jogos de papéis, análise de obras	Ampliar o repertório a partir dos papéis sociais e integrar a criança ao mundo humano e às suas relações através de obras propositivas. Desenvolver a capacidade de análise e interpretação.	Pintores, escultores, fotógrafos, curadores, artistas, colecionadores (o trabalho da arte) O que está acontecendo nessa obra? Podemos fazer essas brincadeiras? Sugestão de obra: A pintura “Jogos Infantis”, do flamengo Pieter Brueghel, de 1560, que mostra 84 atividades lúdicas.

Fonte: Elaborada pelas autoras

A Idade Pré-Escolar resulta da apropriação feita nos períodos anteriores. A criança desenvolve a necessidade de se apropriar do mundo humano e das relações humanas, buscando sua integração. Como afirma Lazaretti (2016) “Quando a criança, na sua brincadeira, manifesta a substituição aparente de um objeto por outro, isto é indicativo das premissas evolutivas da brincadeira de papéis sociais” (Lazaretti, 2016, p. 130). Neste período, recomendam-se atividades que envolvam jogos de papéis, buscando a ampliação deste repertório para incluir pintores, escultores, fotógrafos, curadores, artistas multimídia, colecionadores, cineastas, entre outros. Também é importante buscar análises mais complexas das obras apresentadas, utilizando perguntas que permitam uma leitura mais crítica, como: “O que está acontecendo nesta obra?”, “Podemos fazer as mesmas brincadeiras?”, “Como você seria se fosse um artista? Uma pintora? Uma fotógrafa?”.

Na idade escolar, é o momento em que as crianças entram na escola, enfrentando suas regras formais e um ensino mais sistematizado. Isso inclui uma mudança na postura dos professores. Nesta fase, é importante adotar um ensino propedêutico e de instrumentalização. A atividade dominante passa a ser a atividade de estudo, que corresponde a uma forma mais desenvolvida da consciência social. Isso envolve a introdução de conceitos estéticos, a sistematização da história da arte, o aprofundamento em técnicas e materialidades. É fundamental manter a ludicidade e a brincadeira presentes, mas priorizando a atividade de estudo como central.

Quadro 6: Proposta de atividade: Desenvolvimento a partir da atividade de estudo

Atividade	Objetivo	Exemplo
Introdução aos conceitos estéticos, aprofundamento de técnicas e materiais, manutenção da ludicidade, estudo do impacto social.	Historizar a arte, aprofundar o conhecimento em técnicas artísticas e suas materialidades, entender a influência da arte na sociedade e o movimento dialético.	Vamos pensar como surgiu a fotografia? Como acontece a refração da luz? Quais as formas e as cores? Qual mudança a fotografia traz para a sociedade? O que pode ser criado artisticamente a partir da luz? Obras (exemplos): Câmara escura - Leonardo da Vinci e James Turrel (1943, EUA)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na transição entre a infância e a idade adulta, a adolescência inicial é uma fase crucial em que o adolescente deve se desenvolver culturalmente, superando o cotidiano através da transmissão da cultura humana pelos pares mais desenvolvidos. Neste período, a atividade de estudo deve ser intensificada para criar necessidades e desenvolver interesses cognitivos científicos. Conforme Anjos e Duarte (2016), “(...) uma das faces da atividade-guia na adolescência é a comunicação íntima pessoal. Trata-se de uma maneira de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos (...)” (2016, p. 199).

É essencial exercitar o pensamento dialético, buscando compreender-se na cultura em que está inserido. Isso envolve pensar na formação de conceitos através de atividades que exploram a singularidade, particularidade e universalidade. Exemplos incluem autorretratos e obras que abordam questões sociais e afetivas. Este texto destaca a importância da adolescência inicial como um período de desenvolvimento cultural e pessoal, enfatizando a necessidade de atividades de estudo e comunicação íntima para explorar e compreender melhor o mundo ao seu redor.

Quadro 7: Proposta de atividade: Desenvolvimento a partir da intensificação da atividade de estudos.

Atividade	Objetivo	Exemplo
Atividades de expressão pessoal e íntima, pensar o eu e a sociedade, entender o coletivo, autorretratos.	Explorar a singularidade e a identidade pessoal, investigar temas contemporâneos e complexos através da arte, explorar questões sociais, culturais e de identidade na arte.	Como você se expressaria em um autorretrato? O que as obras refletem sobre questões sociais? Obras: Alex Gross, <i>Zeitgeist</i> , 2015 e Lorna Simpson, <i>Stereo Styles</i> , 1988.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na adolescência a escola desempenha um papel fundamental na preparação deste grupo para o mercado de trabalho. É es-

sencial na adolescência desenvolver uma educação multilateral para que sua atuação social não seja limitada, buscando especialmente superar o interesse individual pelo trabalho e compreender as contribuições do trabalho para a coletividade.

Segundo Tolstij (1989, p. 127), “ (...) a atividade social específica do adolescente consiste na captação e assimilação das normas, valores e procedimentos de conduta no mundo dos adultos e suas relações (...)”, o que envolve particularidades da personalidade do adolescente e pode não se desenvolver de maneira simples e linear. Nesta etapa, torna-se necessário apresentar a categoria da arte como trabalho, discutindo o papel social do artista, a dinâmica do mercado de arte, a arte como humanização e reflexo do desenvolvimento humano e social.

Quadro 8: Proposta de atividade: Desenvolvimento a partir da introdução ao mundo do trabalho

Atividade	Objetivo	Exemplo
Discussão sobre o papel social do artista, Exploração da dinâmica do mercado de arte, Arte como reflexo do desenvolvimento humano e social	Investigar temas contemporâneos e sociais através da arte, Refletir sobre questões políticas e sociais através da arte, Compreender o papel do artista na sociedade, incluindo sua influência e responsabilidade, Compreender como funciona o mercado de arte, suas tendências e desafios.	“De que maneira as obras de arte podem promover mudanças na sociedade?”; “Como as obras de arte são valorizadas e comercializadas?”. Obras: Banksy 2005. Pintura rupestre em parede do Parque Nacional do Catimbau, Pernambuco, Brasil eis o saldo: garoto morto, morreu um estudante”. Obra “Repressão outra vez-eis o saldo”, de Antonio Manuel

Fonte: Elaborada pelas autoras

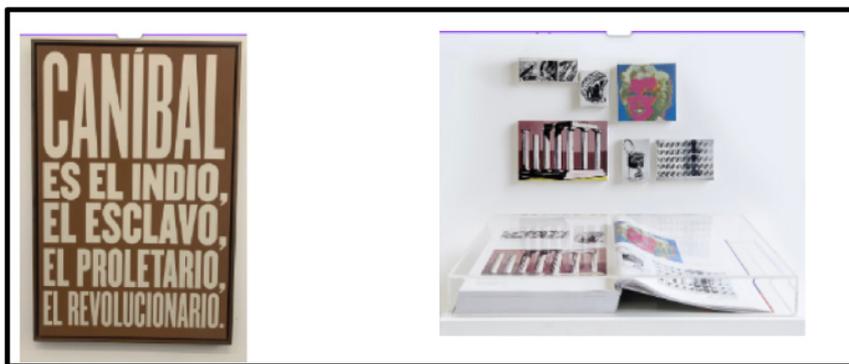
Na fase adulta, ao identificar o trabalho como atividade dominante, é essencial focar no mundo do trabalho, no fenômeno da alienação na sociedade capitalista, e aprofundar as possibilidades de diálogo entre arte, educação e cultura, buscando superar o senso comum com conhecimentos científicos de forma dialética. Conforme mencionado por Carvalho e Martins (2016, p. 269), “ (...)

a atividade-guia de produção social como tema central, coloca em foco as condições objetivas nas quais essa produção se realiza na contemporaneidade.”

Na fase adulta, esperamos que os indivíduos se tornem autônomos e conscientes em relação ao trabalho, entendendo a arte como um elemento humanizador e estando preparados para desenvolvê-la como atividade criadora. É importante destacar que, nesta fase, não há mais educação formal obrigatória (básica), apenas a expectativa de amadurecimento pessoal, universitária e profissional. Para tanto, apenas destacaremos obras que servem como pontos de partida para explorar como a arte pode influenciar e responder às questões educacionais, ao trabalho e à resistência na fase adulta.

Fig 1. “Caníbal” -Minerva Cuevas, 2015

Fig 2. “Foi assim que me ensinaram” - Felipe Cama



Fonte: Acervo das autoras, fotografia Pinacoteca – SP -2023

Na velhice, predominam questionamentos acerca da existência. O acúmulo de experiências se contrasta com as mudanças físicas que limitam a capacidade de realizar trabalho como antes. Conforme citado por Reis e Facci (2016, p. 306), “o homem passa a refletir sobre o que viveu, suas conquistas e perdas.” A sociedade

capitalista contribui para a desvalorização devido à ênfase na produtividade no trabalho, levando muitos idosos a buscar maneiras de demonstrar sua utilidade através de atividades produtivas.

Partindo da experiência vivida, transcende-se a mera transmissão de histórias para os mais jovens, passando-se à elaboração e narração da própria história para os outros. Isso promove a humanização e a integração social na sociedade. A memória assume um papel central nesse processo. Pegamos então obras relacionadas à memória, a deteriorização e às raízes.

Fig 1. “Ulysses” - José Rufino, 2012

Fig 2. “Garça Branca” - Rosana Paulino, 2023



Fonte: Fig 1. <https://arteref.com/nao-categorizado/ulysses-jose-rufino/>

Fonte: Fig. 2 <https://mendeswooddm.com/pt/artists/35-rosana-paulino/works/50920-rosana-paulino-garca-branca-da-serie-mangue-2023/>

Destacamos como na velhice surgem questionamentos profundos sobre a vida, enquanto a sociedade muitas vezes marginaliza os idosos devido à sua reduzida capacidade produtiva. A valorização da experiência e a narração de histórias pessoais são aspectos essenciais para promover a humanização e a conexão social na fase final da vida.

Considerações finais

Refletindo sobre as contribuições das artes visuais ao longo dos períodos da vida, observamos como essas práticas são es-

senciais desde o primeiro ano de vida até a idade avançada para o desenvolvimento humano. No início, durante o primeiro ano de vida, as artes visuais são facilitadas pelo contato direto com adultos, envolvendo atividades que promovem afetividade e a contação de histórias, iniciando assim um processo de interação sensorial e emocional que é fundamental para o desenvolvimento infantil.

Na primeira infância, o ensino de artes continua a desempenhar um papel crucial ao oferecer experiências táteis com obras de arte e ao utilizar objetos pedagógicos para estimular a exploração sensorial e o desenvolvimento cognitivo. Nessa fase, a criança começa a experimentar o mundo através das sensações proporcionadas pela arte, o que auxilia na construção de um repertório visual e na compreensão inicial de formas artísticas.

À medida que avançamos para a idade pré-escolar, os jogos de papéis emergem como uma maneira significativa de as crianças interpretarem cenas de obras de arte, assumirem papéis de artistas e explorarem o ensino por meio da encenação e do jogo. Este período é marcado pela criatividade e pela imaginação, onde as atividades artísticas não apenas estimulam a expressão pessoal, mas também promovem habilidades sociais e cognitivas fundamentais para o aprendizado.

À medida que progredimos pelas diferentes fases da vida, o ensino de artes visuais, baseado nas atividades-guia atende às necessidades e interesses específicos de cada fase. Desde a adolescência até a idade adulta, a arte busca as identidades individuais, explora questões sociais e culturais, e aprofundar a compreensão estética e crítica. Já na velhice, as artes visuais desempenham um papel crucial na reflexão sobre a vida vivida, permitindo que os idosos expressem suas experiências e memórias por meio da arte. Esta fase da vida enfatiza a importância da arte como um meio de conexão social e de humanização.

Assim, este texto representa um esforço inicial para refletir sobre o ensino de arte à luz da Periodização do Desenvolvimento de Vigotski. Reconhecemos que, por vezes, não nos aprofundamos

o suficiente, mas procuramos compreender as relações entre esses conceitos. O ensino das artes visuais, a partir da compreensão do sujeito, não apenas enriquece experiências individuais, mas também promove um desenvolvimento integral que abrange aspectos emocionais, sociais, cognitivos e culturais essenciais para a emancipação humana.

Referências:

ANVERSA, Priscila. Estágio em artes visuais na educação infantil: processos pedagógicos em debate. *Pró-Discente (UFES)*, v. 27, p. 180-199, 2021.

CARVALHO, Saulo Rodriguês. A Maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 267-291

CHEROGLU, Simone. MAGALHÃES, Giselle Modé. Vida uterina: transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta. In MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 93- 108

LAZARETTI, Lucinéia Maria. A Brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 129-147

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vygotsky, L.; Luria, A. & Leontiev, A. N (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 1988.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. *Crítica da economia política*. Livro I. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

REIS, Clayton Washington. FACCI, Marilda Gonçalves. A velhice sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural. In MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do de-*

envolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 293-318.

O PROCESSO CRIATIVO NA ADOLESCÊNCIA: UMA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Carla Mara Nardes Biscorovaine - UDESC¹

RESUMO: O presente estudo faz parte de uma breve pesquisa teórica que tem como temática o desenvolvimento do pensamento e o processo criativo na adolescência com enfoque nos estudos da Teoria Histórico Cultural de Vigotski. O desenvolvimento e o processo criativo na adolescência é um fenômeno complexo e multifacetado que envolve uma série de aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Para compreender melhor esse processo, principalmente no ensino de Arte focado no Ensino Fundamental- Anos finais, é válido analisá-lo sob a perspectiva teórica de Lev Vygotsky, um dos principais teóricos da psicologia do desenvolvimento humano. Após a breve análise interpretativa das produções teóricas e dos estudos sobre a obra de Vigotski veio à tona discutir as possíveis estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser adotadas para potencializar a criatividade dos adolescentes na fase do Ensino Fundamental - Anos Finais com base nos princípios da zona de desenvolvimento proximal. A abordagem de Vigotski destaca a influência da cultura e interação social na formação do psiquismo humano, onde as habilidades cognitivas emergem através da participação em atividades sociais e uso de ferramentas culturais. Na adolescência, a interação em grupo exercita emoções e pensamento por conceitos cotidianos e científicos. Diante da pesquisa, foi possível destacar a educação estética, segundo Vigotski, é preciso mediar a ampliação do conhecimento em arte, indo além do “fazer pelo fazer”. A arte, como objetivação dos sentimentos humanos, permite a recriação de si mesma, ampliando a experiência humana. Para tanto, é importante compreender o desenvolvimento da fase da adolescência, o processo criativo na visão de Vigotski para contribuir com uma maior atenção nas aulas de Arte, onde o processo criativo com base na fruição estética e no saber sistematizado permite uma formação cultural, social, histórica e emancipada, atendendo ao desenvolvimento de uma fase importante da vida do adolescente.

Palavras-chave: Adolescente; Processo criativo; Ensino; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase marcada por intensas transformações e descobertas, onde a criatividade também desempenha um

1. Mestranda em Artes (ProfArtes) 2023/1, Departamento de Artes (CEART), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis SC, Orientadora: Professora Dr. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. E-mail: raquel.alberti123@gmail.com. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6331927877038310>. Florianópolis, Brasil. Formação em Pedagogia, em Artes Visuais, professora de Arte da rede Estadual de Santa Catarina.

papel fundamental no desenvolvimento individual e social dos jovens. Compreender esse adolescente a partir dos aspectos culturais e singulares que são desenvolvidos na relação dialética com o meio social, considerando as contribuições da Teoria Histórico Cultural, permite um olhar reflexivo diante das aulas de Arte. Nesse contexto, o estudo do processo criativo na adolescência ganha relevância, especialmente quando analisado à luz dos estudos de Vigotski. Lev Vigotski, oferece uma perspectiva única sobre o desenvolvimento humano, destacando a importância do contexto social e cultural na formação das capacidades criativas dos adolescentes. Esta breve pesquisa bibliográfica busca explorar e compreender os mecanismos e os fatores que influenciam o processo criativo durante a adolescência, utilizando as contribuições teóricas de Vigotski (1991, 1996, 1999, 2000, 2010, 2018) como arcabouço teórico. Ao focalizar as interações sociais, a mediação, a internalização de conceitos científicos e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), busca-se elucidar como tais elementos moldam e potencializam a expressão criativa dos jovens nessa fase crítica de suas vidas.

Ao investigar o processo criativo na adolescência com base nos estudos de Vigotski, busca-se não apenas compreender a natureza intrínseca da criatividade nessa fase, mas identificar estratégias e abordagens educacionais que possam promovê-la de forma mais eficaz, principalmente nas aulas de Arte na modalidade Ensino Fundamental - Anos Finais, que compreende uma faixa etária inicial de 11 anos até 14 anos. Segundo Elkonin, esse é o período escolar médio, ou período da adolescência inicial entre 11-15 anos, em que consiste no salto da infância, chamado de transição para juventude considerada de 15 até 18 anos. Nesta fase do desenvolvimento não são apenas biológicas, mas também influenciadas pelo ambiente cultural e social em que o indivíduo está inserido. As experiências educacionais, as relações familiares e as interações sociais desempenham um papel fundamental na formação do adolescente e na transição para juventude.(Facci, 2016, p.197).

Vigotski (2000), argumenta que a interação com o ambiente

social e cultural desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades criativas dos adolescentes. O período da idade de transição, denominada adolescência, é um período onde as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir da apropriação dos conceitos científicos com saltos qualitativos, principalmente na escolarização. O adolescente não é considerado como criança e não é um adulto, em meio às essas crises surge o amadurecimento do pensamento a partir da relação do indivíduo que o cerca. Esse amadurecimento do pensamento supera uma visão biológica que traz a ideia que o desenvolvimento sexual seja a principal influência na formação da personalidade do adolescente.(Facci, 2016, p.197).

Portanto, este estudo não apenas visa ampliar o entendimento teórico sobre o desenvolvimento e o processo criativo na adolescência, mas também busca contribuir para a elaboração de intervenções práticas nas aulas de Arte no Ensino Fundamental - Anos Finais que possam contribuir para a formação omnilateral do adolescente.

2. PROCESSO CRIATIVO NA ADOLESCÊNCIA - ABORDAGEM VIGOTSKIANA

Para Lev Vigotski, o psiquismo humano deve ser compreendido e organizado com base na dialética materialista marxista. O estudioso e pesquisador Vigotski foi um psicólogo russo cujas ideias fundamentais influenciaram profundamente a compreensão do desenvolvimento humano. Sua teoria enfatiza a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo. O aprofundamento dos estudos de Vigotski sobre linguagem, desenvolvimento e aprendizagem foram realizados em parceria com outros pesquisadores da psicologia soviética como Alexander R. Luria e A. Leontiev (Vigotski, 2010).

Segundo Vigotski (2000), a mente humana é moldada pela cultura e pela interação social em que as habilidades cognitivas emergem através da participação em atividades sociais e do uso

de ferramentas culturais, como linguagem e símbolos. Para Rego (1995), Vigotski compreende o homem como um ser pensante, que abstrai, se emociona, deseja, imagina e sensibiliza, ou seja, está em permanente movimento no mundo mediado por signos e instrumentos.

Vigotski² (1991), concebe a natureza histórica e social do ser humano a partir do plano filogenético (evolução como espécie) de do plano ontogênese (evolução humana em seu ciclo vital). No plano filogenético construímos a nossa evolução ao abordar os instrumentos que mediam a nossa relação com a realidade, como por exemplo, objetos de trabalho como um arado. O arado surge como uma tecnologia para melhorar as condições de vida do homem e o uso do instrumento são aspectos da construção da nossa identidade como seres humanos, como moldamos e compreendemos a nossa relação com a realidade.

No plano ontogênese o desenvolvimento se dá ao longo da vida a partir do ciclo vital da infância até a velhice e com a apropriação da cultura, o ser humano transforma-se através da linguagem internalizando valores e ideias. Durante a infância as interações sociais são importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional, a linguagem permite internalizar valores culturais e ideias que são base para seu conhecimento e comportamento. Na adolescência as interações se tornam mais complexas, como as experiências educacionais, relações interpessoais e a internalização da cultura é fundamental para o jovem perceber o mundo e o seu lugar nele. Na idade adulta, a apropriação da cultura se manifesta de maneira mais sofisticada através do trabalho, da criação de novas ideias e da transmissão de conhecimentos para gerações futuras. Na velhice reflete uma integração das experiências da vida, revisita e reinterpreta os valores e ideias internalizados ao longo dos anos, a sabedoria neste período deve desempenhar um papel de orientação para a comunidade. Enfim, neste ciclo vital é relevante a importância das interações sociais e a contínua transformação através da linguagem

2 Neste artigo, será utilizado o sobrenome Vigotski, conforme referido em algumas referências, em vez de Vygotsky.

e da apropriação cultural. (Vigotski, 1991, 2000).

De acordo do Salles (2005), a realidade é subjetivada pelo indivíduo na relação entre o social e o individual, e para Leontiev, ao apropriar-se das significações, historicamente produzidas, o indivíduo transforma-as de acordo com o seu psiquismo individual. (Salles, 2005, p. 34). Com a interação no mundo e com a apropriação dos elementos sociais e culturais vamos atribuindo significados à realidade e vamos sendo transformados. Com as interações os seres humanos são transformados e podem transformar o meio em que vivem, e neste movimento possibilitam novos desenvolvimentos.

Além disso, Salles (2005) argumenta que as interações entre o social e o individual não são apenas uma questão de percepção subjetiva da realidade, mas também envolvem um processo dinâmico de negociação e construção de significados compartilhados. Nesse sentido, as experiências individuais são influenciadas pelas normas, valores e práticas sociais predominantes, ao passo que também contribuem para a reprodução ou transformação desses mesmos elementos sociais. Assim, a interação constante entre indivíduo e sociedade não apenas forma a compreensão pessoal do mundo, mas também alimenta o contínuo fluxo de mudanças e desenvolvimentos sociais.

Salles (2005) e Vigotski (1991), oferecem perspectivas complementares sobre o desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito à interação entre o social e o individual. Salles destaca como a realidade é subjetivada pelo indivíduo na relação entre esses dois aspectos, enfatizando a importância da apropriação das significações sociais na transformação pessoal. Por outro lado, Vigotski introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse espaço intermediário, o indivíduo não apenas adquire novos conhecimentos e habilidades, mas também internaliza significados sociais e culturais que são fundamentais para seu desenvolvimento.

Para Vigotski é na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que se estabelece a relação entre a zona real (o que se sabe) e a

zona potencial (o que pode vir a saber). A zona do desenvolvimento proximal é a distância entre a zona real e a zona potencial onde o sujeito avança em novas aquisições e desenvolvimento a partir da interação ou mediação de outras pessoas com maior experiência ou maior conhecimento. (Rego, 1995). Através da ZDP, os adolescentes são capazes de expandir suas capacidades e internalizar significações culturais, enquanto simultaneamente transformam essas significações com base em suas próprias experiências e perspectivas individuais. Essas interações promovem novos desenvolvimentos tanto no nível pessoal quanto social, ilustrando a importância do contexto social na formação da identidade dos jovens.

A adolescência é um período crítico de transição entre a infância e a idade adulta, caracterizado por mudanças físicas, emocionais, cognitivas e sociais significativas. Para a Psicologia Histórico Cultural, a adolescência não pode ser reduzida apenas ao processo de mudanças biológicas, é considerado um ser histórico e social. Vigotski (1996), afirma que o desenvolvimento psicológico do adolescente está no desenvolvimento dos interesses. Ocorre o término dos interesses de infância e surge o desenvolvimento de novos interesses e uma nova forma de pensar. Esse é um processo demorado e aflitivo, que pode ser considerado como uma crise de desenvolvimento humano.

Durante essa fase, os adolescentes buscam identidade, autonomia e independência, ao mesmo tempo em que enfrentam pressões sociais e expectativas de diferentes contextos, como a família, a escola e os amigos. Na adolescência o pensamento por conceito é a função psicológica superior que permite a intelectualização. Esse pensamento possibilita compreender novos conteúdos, buscar novos interesses e permitem conhecer a realidade externa e interna. (Vigotski, 2000)

Na adolescência a interação social e em grupo exercita as emoções, sentimentos e o pensamento por conceito. O pensamento por conceito é definido por Vigotski (2000) como conceitos cotidianos e conceitos científicos. Nas fases de desenvolvimento do ser

humano, como na adolescência, os conceitos cotidianos são aprendidos na realidade diária do sujeito, internalizados pelas ideologias, entretanto, os conceitos científicos constituídos pelos conhecimentos da ciência, arte e filosofia são sistematizados e aprendidos durante o processo de escolarização. (Facci, 2016)

Portanto, as escolas devem desempenhar um papel fundamental em oferecer um saber sistematizado, com o objetivo da transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Nas aulas de Arte para alcançar esse saber elaborado é necessário desenvolver práticas planejadas para abarcar a zona de desenvolvimento proximal. As atividades artísticas com base no “fazer pelo fazer”, não trazem conceitos objetivados em produções artísticas que permitam transpor os conceitos do cotidiano ofertados pelas imagens estereotipadas e influência dos meios de comunicação de massa. A adolescência, principalmente na fase do Ensino Fundamental - Anos Finais, é considerada um momento de transição importante para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento. O pensamento por conceito precisa, quanto a educação estética, de uma mediação na área artística que busque a ampliação do conhecimento em Arte. Uma educação estética que compactua com os pensamentos de Vigotski, não subordinada à moral, ao conhecimento relativo a outras disciplinas ou destinada a oferecer atividades do “fazer pelo fazer” com intuito prazeroso (Wedekin, 2016).

A criatividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento adolescente, permitindo que os jovens expressem sua individualidade, resolvam problemas de maneiras inovadoras e explorem novas ideias e experiências. Durante a adolescência, há um aumento da capacidade de pensar de forma abstrata e de imaginar possibilidades além do presente imediato, o que pode estimular processos criativos. Buscar o conhecimento em Arte e que promova a criatividade a partir dos conceitos objetivados da produção artística, necessita de uma relevância da fruição estética de obras que provoquem uma transformação no pensamento, nas dimensões cognitivas e afetivas.

No livro “Psicologia da Arte”, Vigotski (1999), considera a arte como objetivação dos sentimentos do homem, ou seja, como produto da cultura humana. A objetivação dos sentimentos favorecida pela ação criadora da obra de arte permite a recriação de si mesma. A arte tem possibilidade de ampliar a experiência humana e seu acesso permite ir além da realidade cotidiana. O sujeito na fruição da obra de arte pode ser conduzido a outros contextos que ampliam as formas de imaginar, e portanto, o seu repertório.

Para a concepção na Teoria Histórico Cultural, a criatividade humana tem influência de fatores extracerebrais na formação das funções psicológicas superiores, esses fatores incluem relações estabelecidas pelo ser humano com o mundo externo mediada pelo uso dos instrumentos e signos. (Vigotski, 1991). As funções psicológicas superiores, como pensamento abstrato, a linguagem e a resolução de problemas complexos, não se desenvolvem apenas através de processos internos no cérebro, mas são construídas através da interação com o ambiente cultural e social. O uso de instrumentos e signos culturais, como a linguagem, a tecnologia, sistemas simbólicos e práticas sociais, desempenha um papel relevante nesse processo.

A internalização dos elementos externos promove uma reorganização das funções psicológicas humanas em níveis mais complexos, permitindo a capacidade criativa até então inexistentes. Para Vigotski (2018), a atividade cerebral não pode ser compreendida isoladamente, mas parte de um processo interativo tanto dos aspectos internos quanto externos. A criatividade humana emerge da interação complexa entre o cérebro, o ambiente e as ferramentas culturais disponíveis, permitindo a constante reinvenção e adaptação do ser humano no mundo.

Para Vigotski (2018), não existe ato criador sem a imaginação, ou seja, a atividade criadora não se revela só nos gênios, mas em toda a atividade humana onde exista imaginação. A imaginação surge nas brincadeiras, no jogo simbólico ou na combinação criadora das impressões vividas da criança, na adolescência acontecem

mudanças qualitativas na imaginação para uma atividade criativa adulta.

A criação, de acordo com Vigotski (2018), está intimamente relacionada à complexidade do ambiente em que o indivíduo está inserido. Quanto mais complexo for o meio e maiores forem as demandas impostas ao homem, maior será sua tendência a desenvolver recursos internos e externos para enfrentar as demandas. Portanto, o homem, enquanto ser criativo, produz e inventa, é por si só, um produto do tempo e do ambiente em que vive. Vigotski (2018, p.32), considera “a obra criativa um processo histórico em constante evolução”. A importância da criatividade na formação sócio-histórica do ser humano é única, a capacidade de imaginar, inovar e criar tem sido essencial para o desenvolvimento individual e coletivo. A criatividade não apenas impulsiona avanços tecnológicos e culturais, mas também é importante para a construção de identidades e trajetórias pessoais dentro de contextos sociais específicos. Ao criar o indivíduo explora e expressa suas identidades através da Arte, e essa capacidade de criar é essencial para o desenvolvimento pessoal e para a construção de um senso de pertencimento.

3. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE E ADOLESCÊNCIA

De acordo com a abordagem vigotskiana, o processo criativo na adolescência é influenciado por fatores sociais, culturais e históricos. Vigotski (2000) destacou a importância da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere à distância entre o que um indivíduo pode fazer sozinho e o que pode alcançar com o apoio de um orientador mais experiente. Na adolescência, os jovens podem se engajar em atividades criativas dentro da ZDP, colaborando com seus pares ou com adultos para expandir suas habilidades e conhecimentos. Ao participar de projetos artísticos, musicais ou literários, os adolescentes podem aprender novas técnicas, explorar diferentes estilos e desenvolver sua própria voz criativa com

a mediação dos professores de Arte. Para tanto, é fundamental que durante as aulas de Arte se ultrapasse os conceitos espontâneos ou do cotidiano, e o professor instigue o desenvolvimento dos conceitos científicos. A atividade elaborada deve ser intencional, direta e não espontânea, como cita Saviani os conteúdos escolares devem ser “saber sistematizado”. (Saviani, 2011)

Os conceitos científicos a partir de uma abordagem intencional está ligada à prática pedagógica que visa a transformação social. A educação deve contribuir para a formação crítica dos indivíduos, capacitando-os a atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade. Portanto, essa abordagem intencional defendida por Saviani (2011) envolve a valorização dos conteúdos escolares e devem ser planejados pelos professores, permitindo o acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade, tanto os conhecimentos científicos quanto às manifestações culturais e artísticas.

Os professores no processo pedagógico devem ser os adultos mais experientes, com domínio do conhecimento, no caso das aulas de Arte com formação na área específica e com busca, quando possível, de aperfeiçoamento. Apesar das dificuldades da falta de apoio na gestão pública, a organização sindical entre trabalhadores e vínculo com Associações torna-se um caminho para superar a desigualdade de oportunidades entre os profissionais que atuam na área do ensino de Arte. Assim, a partir dos professores de Arte engajados com uma formação mais humanizada e com domínio do conhecimento artístico podem desenvolver aulas de Arte que favoreçam os adolescentes diferentes expressões artísticas, tanto quanto a fruição estética, quanto a experimentação com técnicas artísticas que possam ampliar o conhecimento e possibilitando o desenvolvimento por meio de vivência estética.

Para Vigotski (1999), na apreciação estética ocorre uma contradição emocional, envolve uma atividade psíquica intensa e elevada, que mobiliza a emoção e imaginação de forma interdependente no desenvolvimento do psiquismo, portanto, o ensino de Arte possibilita esse desenvolvimento no adolescente do Ensino

Fundamental - Anos Finais. Para tanto, é importante que o professor durante o ensino da Arte realize a escolha de conteúdos e obras artísticas que possam instigar os adolescentes para mobilizar a emoção e a imaginação a partir de uma obra de arte que envolve uma atividade psíquica intensa. A escolha intencional de uma obra de Arte que amplie o conhecimento e provoque uma ruptura com os estereótipos e reproduções da indústria da cultura de massa.

Vigotski (1999), em seu livro *Psicologia da Arte*, apresenta três elementos na constituição da obra de arte: forma externa (realidade externa com a qual o indivíduo teve contato através de suas próprias experiências), forma interna (formadas com base na descrição de experiências feitas por outras pessoas ou pelo artista) e conteúdo (a partir dos sentimentos que uma imagem específica evoca no indivíduo, refletindo a sua singularidade emocional). Vigotski, cita um exemplo de identificação dos elementos da obra de Arte:

Está é uma estátua de mármore(forma externa) de uma mulher com uma espada e uma balança (forma interna), representando a justiça (conteúdo). Ocorre que na obra de arte a imagem está ligada ao conteúdo, como na palavra está ligada à imagem sensorial ou ao conceito. (Vigotski, 1999, p.34)

Para Vigotski (1999) a forma e o conteúdo estão nos elementos da obra de Arte, da criação artística, e portanto, a Arte é, simultaneamente, forma e conteúdo, é a razão e emoção. É evidente que incentivar a construção dessas imagens, especialmente no contexto da produção textual, requer o apoio de um mediador para orientar e facilitar o processo. Essa abordagem ressalta a importância do papel do mediador na promoção do desenvolvimento da imaginação e da expressão criativa dos estudantes. O professor de Arte poderá realizar a mediação na fruição estética e diante do processo de ensino e aprendizagem, possibilitar o desenvolvimento da imaginação e pensamento. O adolescente pode construir imagens que podem ser elaboradas através da combinação de elementos criativos durante a atividade mental imaginativa.

Para Vigotski (2018), a adolescência é um momento do desenvolvimento em que a imaginação e o pensamento estão presentes e desenvolvem a habilidade de pensar criticamente e abstratamente, impulsionando o movimento reflexivo. A Arte favorece a mobilização da fala e do pensamento e emoções do sujeito que são transformadas pela via da imaginação.

Na fruição da obra de Arte, sejam pinturas, fotografias, vídeo arte, instalações, obras artísticas contemporâneas, podem estimular o desenvolvimento da imaginação e habilidades cognitivas. A interação com diferentes formas de arte e suas narrativas, permitem que os adolescentes explorem e interpretem o mundo ao seu redor, utilizando suas experiências e o conhecimento das obras como base para ressignificar e criar novas narrativas visuais. O envolvimento com a Arte promove o desenvolvimento da percepção, do pensamento e da imaginação contribuindo para seu processo criativo a partir da sua experiência estética instigada pelo professor de Arte.

Vigotski destaca a importância do mediador no processo de interação com a fruição estética, pois reconhece a arte como um produto cultural complexo. Essa mediação poderá promover o processo criativo em diferentes maneiras, por exemplo, quando o professor adota a postura de estudo e apreciação de obras de Arte junto com os alunos, auxiliando-os a reconsiderar os aspectos imaginativos, sociais e culturais relacionados às suas experiências de vida. No livro *Formação Social da Mente* de Vigotski (1991), a mediação está relacionada ao Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois através da interação com um mediador que o indivíduo é capaz de realizar tarefas e desenvolver habilidades que estão além do seu nível atual de desenvolvimento.

Para Vigotski, o desenvolvimento cognitivo não ocorre apenas devido a processos internos dentro da mente individual, mas é influenciado por interações mediadas por instrumentos e signos culturais. Ou seja, a mediação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. Para o autor são conhecidas duas formas principais de mediação: os instrumentos e os signos. Ou seja,

“ o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (Vigotski, 1991, p.38)

Para exemplificar as formas principais de mediação é possível entender a mediação instrumental como o uso de ferramentas e objetos físicos que permitem às pessoas realizarem tarefas que não conseguiriam fazer com suas habilidades naturais. No ensino de Arte, poderíamos citar os pinceis, técnicas artísticas, entre outros suportes ou materialidade para produzir uma obra de Arte. A mediação simbólica ou por signos envolve a linguagem para representar conceitos e significados. A partir da linguagem é possível compartilhar pensamentos, ideias, expressão, é possível internalizar conhecimentos e no ensino de Arte esse compartilhar ideias pode ser a partir da apreciação de obras de arte, diálogos, ou seja, a vivência estética.

No livro *Psicologia e Arte* de Vigotski (1999), o autor propôs compreender os processos psicológicos superiores, como memória, percepção, imaginação e sentimentos, envolvidos na criatividade e criticou as práticas escolares que favorecem formas padronizadas de expressão. As formas padronizadas de expressão são formas que seguem modelo pré- determinado, por exemplo, pintura ou desenho instruídos a reproduzir exatamente com um modelo fornecido, sem espaço para criatividade pessoal, realização de experimentos rígidos que não permitam questionamento, ou seja, atividades que impedem o desenvolvimento do processo criativo e a individualidade.

As rupturas das formas padronizadas permitem imagens que podem ser formadas com base em diferentes fontes de inspiração. O processo de criação de imagens pode ser estimulado através da mediação adequada, seja por meio da exposição a experiências reais, da absorção de narrativas escritas por outros, da exploração de imagens artísticas contemporâneas ou pela interação com diversas culturas e contextos históricos.

Permitir durante as aulas de Arte o uso de diferentes materiais, técnicas artísticas e conhecer o universo artístico da humanidade enriquecerá o processo criativo. A mediação intencional poderá favorecer novas descobertas e métodos de expressão, incentivando o adolescente a uma experimentação e reflexão crítica. Dessa forma, não apenas amplia o repertório criativo do adolescente do Ensino Fundamental – Anos Finais, mas também permite uma compreensão mais profunda dos significados culturais e sociais que permeiam as obras de Arte.

Enfim, o pensamento, a imaginação e a mediação desempenham um papel central no processo criativo, pois permite que os adolescentes desenvolverem as funções psicológicas superiores, comuniquem ideias, sentimentos e experiências de forma simbólica e expressiva. Através do ensino da Arte, da linguagem da Arte, os adolescentes do Ensino Fundamental – Anos Finais, podem explorar diferentes perspectivas, imaginar realidades alternativas e criar narrativas que refletem suas vivências e aspirações.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi apresentar uma breve discussão sobre o desenvolvimento do adolescente e o processo criativo nas aulas de Arte, especificamente no Ensino Fundamental – Anos Finais. Durante a pesquisa foi considerando relevante o desenvolvimento do adolescente, a mediação, as funções psicológicas superiores, a zona de desenvolvimento proximal como fatores importantes para compreender o processo criativo. Destaco que é fundamental entender que a adolescência é um período crítico entre a infância e a idade adulta e que para Teoria Histórico Crítica a adolescência não pode ser reduzida ao processo de mudanças biológicas, mas considerado um ser histórico e social.

Ao considerar o desenvolvimento do adolescente e a importância das interações que se tornam complexas nessa fase humana, compreende-se a contínua transformação através da linguagem e

a internalização da cultura como fundamental para percepção do mundo desses jovens. Essas interações com o mundo e a apropriação dos elementos sociais e culturais possibilitam novos desenvolvimentos e significações culturais.

Para internalizar as significações culturais, foi apresentado o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski. A ZDP possibilita aos adolescentes expandir suas capacidades de transformação e promovem novos desenvolvimentos tanto em nível pessoal quanto social. Essas interações e significações culturais exercitam as emoções, sentimentos e o pensamento por conceitos. Os conceitos do cotidiano são apreendidos na realidade diária e conceitos científicos constituídos pelo conhecimento da Ciência, Arte e Filosofia e são sistematizados e aprendidos no ambiente escolar.

Com o compromisso da escola desenvolver um saber sistematizado, foi refletido como é importante as aulas de Arte serem planejadas para alcançar a zona de desenvolvimento proximal. O professor de Arte deve pensar no planejamento intencional, desenvolvendo atividades artísticas que não sejam o “fazer pelo fazer”, conhecimento relativo a outras disciplinas, ou subordina à moral, mas aulas que possam trazer conceitos objetivados em produções artísticas afastando conceitos que possam reforçar a ideia dos estereótipos e mídias de massa produzidas pela indústria cultural. Uma das opções sugeridas para trabalhar nas aulas de Arte com adolescência é a educação estética com a proposição de ampliação do conhecimento em Arte nas escolas.

Considera-se a educação estética, a fruição da obra de Arte como forma de interação que pode estimular a imaginação e habilidades cognitivas. Os adolescentes podem explorar e interpretar o mundo ao seu redor a partir das obras de Arte, ressignificando e criando novas narrativas visuais. As aulas de Arte devem promover o desenvolvimento da percepção, do pensamento e da imaginação contribuindo para o desenvolvimento do processo criativo.

O processo criativo na adolescência, visto a partir da pers-

pectiva vigotskiana, é um processo dinâmico e contextualizado, influenciado por interações sociais, experiências culturais e desenvolvimento cognitivo. Compreender como os adolescentes utilizam a criatividade para expressar-se e desenvolver-se é essencial para promover um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento positivo durante essa fase crucial da vida. Ao reconhecer e apoiar as capacidades criativas dos jovens, podemos ajudá-los a desenvolver habilidades importantes para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

Para tanto, é necessário que a mediação do professor promova rupturas das formas padronizadas evitando desenhos que são reproduzidos como um modelo apresentado aos alunos, ou experimentos rígidos que não possam ser questionados ou enfim, que impedem o desenvolvimento do processo criativo. Permitir diferentes fontes de inspiração, seja por meio da exposição de obra de arte, experiências reais com encontro com artistas, ou uso de diferentes materialidades da arte, absorção de narrativas escritas, interação com diversas culturas e contextos históricos. O planejamento intencional poderá favorecer novas descobertas e métodos de expressão, incentivando os adolescentes a adentrar no universo da Arte.

Nesse sentido, e emergente revisitar o papel da criatividade na adolescência, a atuação do professor de Arte e explorar o entendimento da Teoria Histórico Cultural de Vigotski sobre o desenvolvimento do adolescente. O ensino de Arte se faz, portanto, necessário e contribui para a promoção de uma formação cultural, social, histórica e emancipada, ampliando o desenvolvimento nessa fase crítica da vida adolescente.

REFERÊNCIAS

FACCI, M. G. D. (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. Estudos de Psicologia. Campinas, v.22, n.1, p.33-42 janeiro/

março, 2005

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas:Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico livro para professores*. Trad. e Revis. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WEDEKIN, Luana Maribele; ZANELLA, Andrea Vieira. L. S. Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 155–176, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647237> . Acesso em: 3 abr. 2024.

INCLUSÃO E ARTE: SALA EXPERIMENTAL E RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Juliana Damasceno Nunes¹ (UFAM)
Prof. Dr. Francisco Carneiro da Silva Filho² (Orientador/UFAM)
Profa. Esp. Sara Maria Marques Lima³ (Coorientadora/SEDUC)

Resumo: O presente artigo parte de um estudo elaborado pelo programa Residência Pedagógica do Núcleo de Artes Visuais (RPNAV), produzido mediante a vivência nas escolas-campos no âmbito da rede pública de ensino na cidade de Manaus. Tendo como objetivo o uso de salas experimentais no ensino de Artes para ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, espaços adaptados com recursos pedagógicos providos de materiais e equipamentos voltados para ações de cunho artístico, desenvolvendo as potencialidades e habilidades destes alunos. A presente análise parte da integração entre educação inclusiva e Pedagogia Histórico Crítica na busca por uma sociedade igualitária de modo democratizante e inclusivo.

Palavras-Chave: Salas Experimentais, Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido durante o programa de Residência Pedagógica do Núcleo de Artes Visuais (RPNAV) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O programa em questão foi implementado em três escolas-campo da rede pública de ensino municipal e estadual da cidade de Manaus.

A presente pesquisa investiga as possibilidades didático-pedagógicas para a efetização de salas experimentais ambientadas no ensino de Arte, buscando promover um ambiente escolar significativo e receptivo dentro dos parâmetros educacionais, evitando a segregação.

A educação inclusiva integrada na perspectiva da Pedagogia

1Graduanda de Licenciatura em Artes Visuais/Ufam e Residente do RPNAV.

2 Professor Associado IV da Faculdade de Artes da UFAM e Docente Orientador do RPNAV.

3Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas/SEDUC e Preceptora da RPNAV.

Histórico-Crítica⁴ (PHC) tem sido objeto de estudo e pesquisa no campo educacional para além da compreensão dos processos apenas construtivistas, os quais visam promover uma sociedade mais igualitária, levando em consideração, por sua vez, também outros importantes aspectos para o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, este trabalho, propõe o diálogo com alunos com NEE⁵, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e, sobretudo, de transformação social na cultura dos alunos com alguma especificidade.

A proposta busca evitar a exclusão desses alunos do convívio social na rede pública de ensino ao eleger o papel da sala experimental como parte da prática de inclusão socioeducativa que assiste o processo de aprendizagem dos alunos com NEE, contemplando a linguagem das artes visuais para favorecer a narrativa dos alunos.

Ademais, o ensino de artes desempenha papel fundamental por possibilitar o desenvolvimento perceptivo e expressivo em virtude do aprimoramento das percepções e uso de recursos lúdicos para a prática pedagógica.

1.0 NEURODIVERSIDADE E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A prática de exclusão de sujeitos que não se encaixavam nos padrões da “normalidade” foi uma prática sustentada pela sociedade ao longo dos anos. De modo excludente, era constante a realização de isolamento de pessoas com os mais variados tipos de deficiências (motoras, sensoriais, múltiplas ou intelectuais), autistas e outros transtornos funcionais, como dislexia⁶, disortografia⁷,

4 Pedagogia idealizada por Dermeval Saviani, estruturada a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético, quando assume uma postura crítica e contra hegemônica da prática educativa.

5 Necessidades Educativas Especiais.

6 Dislexia do desenvolvimento é considerado um transtorno específico de aprendizagem com origem neurológica, caracterizada pela dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, habilidade de soletração e decodificação.

7 Transtorno de aprendizagem específico para a dificuldade de escrita e regras ortográficas, apresentando frequentemente alterações e inversões de palavras.

disgrafia⁸ e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade⁹(TDAH).

Inicialmente, médicos/pesquisadores utilizavam estratégias clínicas e pedagógicas que favoreciam a autonomia dos indivíduos. No entanto, esses estudos se mostraram ineficazes por não contemplarem a parte da população que vivia em situação de exclusão e isolamento.

Ainda, usava-se o critério de normalização como fator determinante para proporcionar condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais. Tal encadeamento era muito limitante e não respeitava os princípios democratizantes e inclusivos, somente com o avanço de estudos científicos recentes foi possível apresentar uma densidade teórica e prática para pensar a neurodiversidade.

No Brasil, as primeiras instituições especiais foram o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) criadas sob decreto imperial, para atender o público surdo e cego. A década de 1930 modificou a perspectiva de inclusão social devido à Constituição que orientou a oferta de educação especial para o ensino regular. Sampaio (2009) explicita que a integração entre crianças com e sem deficiência, efetivamente, traz para a sala de aula a oportunidade de trabalhar o respeito ao outro e a solidariedade, valores tão fundamentais e tão esquecidos no mundo competitivo no qual vivemos.

No princípio, o movimento da neurodiversidade visava compreender as potencialidades de pessoas autistas, bem como suas formas de interações sociais, políticas e econômicas. Donvan e Zucker (2009) afirmam que, o argumento da neurodiversidade, que continuava angariando adeptos, deriva sua existência ao reconhecimento da síndrome de Asperger, no final do século,

8 Dificuldade, de origem neurológica, de algumas expressões motoras e escrita, como letra ilegível, traços e/ou espaçamentos irregulares, cansaço físico após escrita, tamanhos das letras desproporcionais e escrita desorganizada no geral.

9 Transtorno neurodesenvolvimental definido por padrões consistentes de inatenção, hiperatividade, inquietação e impulsividade que interferem no funcionamento e/ou desenvolvimento do indivíduo.

quando Lorna Wing¹⁰ a usou para argumentar que o autismo era um espectro grande, amplo, profundo e embaciado, e o DSM¹¹ reconheceu o diagnóstico na sua edição de 1994, o DSM-IV, os limites em torno do distúrbio se alargaram de modo exponencial. Com isso, a socióloga Judy Singer (1999) argumentou sobre o termo “neurodiversidade” enquanto categoria social em que a compreensão quanto às condições neurológicas diferentes do “padrão” são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana e não requerem curta ou tratamentos clínicos invasivos com o objetivo precípua de tornar os indivíduos neurodivergentes “indistinguíveis dos pares”.

Dessa maneira, percebe-se que neurodiversidade é um conceito amplo que abrange, principalmente, formas de funcionamento do cérebro humano, reconhecendo diferenças neurológicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, altas habilidades/superdotação¹² (AH/SD) e outros. É válido ressaltar que não se trata de defeitos a serem corrigidos, mas variações nomeadas de neurodivergentes para identificar os indivíduos cujos padrões de desenvolvimento neurológico diferem significativamente do dito “típico”, em que esses padrões podem incluir diferenças na percepção, processamento de informações, interações sociais e comunicação. Compreender e redefinir o conceito é crucial para a elaboração de ambientes educacionais de acolhimento que favoreçam as diferenças como parte integrante da rotina escolar. Logo, de acordo com Viana & Manrique (2023):

A neurodiversidade é atualmente definida como um movimento social e político representado pelos neurologicamente diferentes, compondo uma nova categoria de pesquisa que é adicio-

10 Lorna Wing foi uma psiquiatra britânica conhecida por seus estudos e classificações sobre autismo, introduzindo o conceito de “Transtorno do Espectro Autista” e a “triade de deficientes” (interação social, comunicação e imaginação). Sua pesquisa contribuiu para a compreensão do autismo enquanto espectro de condições.

11 Sigla para Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

12 Elevação de potencialidades de aptidão, talentos e habilidades que evidenciam o alto desempenho em diversas áreas no desenvolvimento de atividades.

nada a outras já discutidas, como as que se alocam em tópicos como classe social, gênero e questões étnico-raciais. Como movimento, a neurodiversidade estende o modelo social da deficiência, propondo avanços para a era pós-moderna, sendo introduzida na década de 1990 por ativista que afirmam ser o autismo não um problema a ser curado ou solucionado na humanidade, e sim uma forma alternativa da biologia humana a ser aceita e respeitada (VIANA & MANRIQUE, 2023, p. 335).

Enquanto isso, a educação inclusiva abrange o atendimento educacional especializado com planejamento para adaptações didático-pedagógicas visando vencer obstáculos que abrangem possíveis impedimentos ou restrições de alunos com NEE. De acordo com o pensamento de Carneiro (2008), educação inclusiva consiste em um conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de todos os alunos nela, independentemente de suas particularidades. Ao longo da história, a segregação social originou a visão marginalizada de pessoas que possuem quaisquer tipos de deficiências disseminadas em todos os âmbitos da vida. Segundo Saviani (2013):

A ruptura com as formas de vida apontadas que prevaleceram até a Idade Média, dá origem à época moderna. Nesta, as condições de produção da existência humana passam a ser predominantemente sociais, isto é, produzidas pelos próprios homens. A natureza passa assim a ser entendida como matéria-prima das transformações que os homens operam no tempo. E a visão do tempo deixa de ser cíclica, caracterizando-se agora por uma linha progressiva que se projeta para frente, ligando o passado ao futuro por meio do presente. Surge aí a questão de se compreender a causa, o significado e a direção das transformações. A história emerge, pois, como um problema não apenas prático, mas também teórico. O homem, além de se constituir em um ser histórico, busca agora se apropriar de sua historicidade. Além de fazer história, aspira tornar-se consciente de sua identidade. (Saviani, 2013, p. 2).

Entretanto, ainda são perceptíveis fatores excludentes no

ambiente escolar, como a organização institucional fundamentada na inflexibilidade curricular, didática e convicção retrógrada de que os alunos devem aprender e se desenvolver no mesmo ritmo. Neste panorama, as neurodivergências emergem como um fator negativo que prejudica o progresso educacional da escola, interferindo diretamente em avaliações que geram classificações e visibilidade da escola diante à população local. A ausência de aprofundamento sobre a temática inclusiva resulta na perpetuação da práxis educativa e, até mesmo, discriminações entre os alunos, desproporcionado a oportunidade de criação de vínculos formativos entre eles, que os levem a repensar, de maneira crítica, conceitos de inclusão social, preconceito e diversidade. Alencar, Barbosa e Gomes (2021) ressaltam que a contextualização e o desenvolvimento dessas temáticas em sala de aula devem acontecer, independentemente da presença de pessoas neurodivergentes matriculadas na escola, pois são temas transversais que podem ajudar a gestão da escola, o corpo docente, os familiares responsáveis e os estudantes neurotípicos a desconstruir estigmas e estereótipos sociais acerca das diferenças.

Ao analisar a criação das modalidades de ensino “educação especial” e “educação regular”, é possível identificar que a modalidade se converteu em argumento para a não aceitação de alunos com NEE em escolas regulares desde a tentativa de matrícula, embora esteja prescrito no art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96 que a modalidade de educação escolar seja oferecida, preferencialmente, nas redes regulares de ensino, para educandos com necessidades educativas especiais, garantindo, sempre que necessário, apoio especializado. Segundo Tavares (2014) quanto a inserção de alunos com NEE emerge, a vontade de inseri-los na rede formal de ensino partiu inicialmente da comunidade e das escolas envolvidas, para depois se constitucionalizar em lei. No Brasil, essa situação aconteceu de forma inversa, primeiro se gerou a lei, para que, através dela, as escolas tivessem que se adaptar a este novo sistema de ensino. Ainda, o ambiente escolar propõe a transmissão de competências e mecanismos para auxiliar o aluno

com NEE no enriquecimento de valores culturais, éticos e artísticos. De acordo com Selau (2017):

[...] A escola, além de se ocupar com o ensino, compreende-se como ambiente social da infância e adolescência por excelência, momento da vida de uma pessoa em formação, em que se ganha grande parte dos saberes informais importantíssimos para a vida toda, como respeito, amizade, amor, enfim, momento de relacionamento humano, então a inclusão ganha sentido e os alunos, todos devem participar da mesma aula, realizando aquilo que podem. (SELAU, 2007, p. 62-63).

Sendo assim, torna-se uma certa incoerência escolar dispor termos de “diversidade” nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de maneira superficial sem adaptar o ensino, além de incluir alunos neurodivergentes, visto que o ambiente escolar propõe a mediação da socialização, aprendizagem, partilha de vivências e desenvolvimento de pessoas neurodivergentes e neurotípicas no qual, “[...] a inclusão não se trata somente de ensinar de forma eficaz, mas sim de atitude do querer fazer, de compreender a complexidade humana” (SNERA, 2015, p. 81).

Os percalços, a falta de práticas, mediações e políticas públicas devem ser repensados para o estabelecimento de um sistema educacional igualitário capaz de abranger todas as diversidades, uma vez que “[...] o paradigma da inclusão social consiste em tornarmos a sociedade todo, um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos e potencialidades” (SASSAKI, 2004, p. 16).

Torna-se necessário ressaltar a seleção premeditada de alunos com NEE portadores de casos mais “leves” para manter a qualidade de ensino baseada em notas que contribuem para o aumento orçamentário da escola, e estes problemas histórico-culturais são reflexos percebidos durante a vivência nas escolas-campo do Programa Residência Pedagógica Núcleo Artes Visuais (RPNAV) na cidade de Manaus.

Moreira e Masini (2011) comentam que o ambiente escolar é um local de potencialidades onde é imprescindível tornar a escola

um ambiente motivador para que ele ajude o aluno a refletir os seus significados, proporcionando momentos que oportunizem a construção, associação e ampliação do conhecimento já adquirido. A aprendizagem significativa é duradoura e possibilita a criança colocar seus conhecimentos em jogo, enquanto a mecânica é esquecida com facilidade.

Então, existe uma conformidade entre a educação inclusiva e a neurodiversidade, pois ambos reconhecem a importância da valorização das diferenças nos âmbitos sociais para a percepção das condições neurológicas variantes.

Em resumo, a neurodiversidade integra especificidades que permitem a reelaboração de planejamentos didáticos, contribuindo para pesquisas que visam à prática da educação inclusiva, uma vez que essa prática condiz com a integração de alunos com quaisquer necessidades educacionais especiais em escolas regulares, por meio de uma abordagem humanística, atendendo suas singularidades e considerando a múltipla diversidade.

2.0 ENSINO DE ARTES VISUAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A educação artística ultrapassa o discurso verbal devido à articulação com o desenvolvimento cognitivo, integrador, plural, interdisciplinar, transversal e/ou sensível do educando ao interligar a expressão, vivências, experiência estética e narrativas que possuem relação intrínseca com as realidades dos alunos, ocasionando a ampliação de compreensões inter e intrapessoais na ambientação formativa da educação e prática social. Bossi (2001) diz que as linguagens artísticas mudam a sociedade, abrem espaços para a criatividade, o olhar e os pensamentos críticos, dando oportunidades para os educandos se desenvolverem, conhecendo novas formas de aprender. Por isso que ela representa um fator extremamente importante do entendimento de que a arte na educação é uma forma

de conhecimento na qual se estabelecem relações sociais e afetivas significativas que promovem a construção de conhecimentos.

O ensino de arte é um campo fértil para aplicações de princípios da neurodiversidade, mediando a expressão individual, criatividade e experimentação que ressoam profundamente com arte-educandos com NEE. Segundo Costa (2000), a arte possui capacidade de promover a motivação e a criatividade, contribuindo para a construção de sujeitos mais sensíveis prontos para descobrirem suas habilidades e talentos. Logo, é através da arte – enquanto agente do trabalho educativo – e abordagem interdisciplinar que ocorrem os estímulos da inteligência, engajamento de múltiplas formas, expressão de sentimentos, desejos e imaginário, contribuindo para a formação da personalidade do indivíduo. Torna-se imprescindível relembrar o caráter polivalente do ensino de Arte que integra as linguagens da dança, teatro, música e artes visuais, em que “[...] cada um possui seu objeto de estudo e seus elementos caracterizadores que devem ser compreendidos e explorados no trabalho com os alunos” (PROENÇA, 2000, p. 19).

Uma das formas de trabalho que podem ser adotadas por arte-educadores consiste na união entre música e artes visuais para oferecer aos alunos a exploração de conceitos artísticos através da percepção do som, a diferenciação de seus nuances e diálogo com a imagens, contemplando, assim, caminhos alternativos de aprendizagem e expressão. Além da utilização de ferramentas digitais para atender às necessidades sensoriais e comunicativas de alunos, como narrações/descrições auditivas para alunos com baixa visão e/ou cegos, que se transformam em adaptações pedagógicas, assistindo à aprendizagem de todos os alunos, sejam típicos ou que apresentam alguma NEE. Paralelamente, o teatro incentiva a oralidade, identidade, coordenação, senso de coletividade e comunicação mediante a imersão em personagens criados para atividades teatrais. Ostrower (1987) pontua que a dramatização leva o conhecimento da arte e abre esperança para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a extensão poética encontra-se presente: a arte en-

sina que é possível modificar-se sempre a existência, que é preciso mudar referências a cada momento e ser flexível.

A linguagem de artes visuais no ambiente educativo atua como um processo perceptivo, criativo, estético e afetivo que possibilita abordagens interdisciplinares e transversais para a elaboração de propostas didático-pedagógicas, vinculadas às metodologias ativas da PHC¹³, permitindo a busca por integridade do saber e fazer artístico significativo como experimentação para as especificidades. Sabe-se que os estímulos artísticos estão presentes em todas as instâncias da vida. Hernandez (2000) afirma que a arte está em todos os lugares e está situada no campo das comunicações, do audiovisual, da internet, da gestão de museus como espaços de consumo, da publicidade e do aluno como consumidor e produtor de imagens, focando a sua importância e presença no mundo. Logo, inserida no contexto da contemporaneidade.

Enquanto isso, Nunes (2006) destaca o papel da arte para alunos com necessidades especiais a partir de objetivos como: interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados, desenvolvendo competências com o manuseio de ferramentas, materiais, técnicas a organização e produção artística, bem como as relações pessoais e interpessoais na criação artística; criar uma relação de autoconfiança com a construção artística pessoal, respeitando a própria produção e a dos outros; compreender e saber identificar a arte com o fato histórico, contextualizando-a nas diversas culturas; observar as relações entre a pessoa e a realidade, com interesse e curiosidade, dialogando, indagando, discutindo, argumentando e lendo a obra de modo inteligível e sensível e; buscar e organizar informações sobre arte, por meio de contato com artistas, produções, documentos e acervos, reconhecendo e compreendendo a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas. À vista disso, Rutz (2010) fragmenta a relevância artística no panorama da inclusão:

13 Pedagogia idealizada por Demerval Saviani, estruturada a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético, quanto assume uma postura crítica e contra hegemônica de prática educativa.

[...] se mostra importante tanto no currículo como na vida, pois resgata e trabalha no afloramento e qualificação da sensibilidade no ser humano, sendo assim uma condutora de humanização do mesmo, e isso pode ser constatado principalmente no viés da Educação Inclusiva (RUTZ, 2010, p. 8).

Os arte-educandos com NEE, enquanto seres complexos e autênticos, possuem capacidade de abstrair, simbolizar, criar o seu tempo histórico em concordância com a cultura, contextualizando o seu entorno e utilizando as linguagens artísticas como método libertário para maneiras distintas de ver, sentir e perceber o mundo, assim como os alunos típicos. Tavares (2014) diz que quanto mais cedo se trabalhe com o desenvolvimento de princípios como o da humanização da educação, melhor é plantada a semente da afetividade e do respeito às diferenças na consciência dos alunos, e maiores são as chances de êxito para a Educação Inclusiva se sedimentar definitivamente no ambiente escolar. Com isso, Ferraz & Fusari (1999) dissertam que:

O trabalho com a arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidade dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem feita, para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto nos saberes artísticos e sua história, quando em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho da educação escolar em Arte. (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 19-20).

Quanto ao ensino de arte e às adaptações para alunos com NEE, Tavares (2014) diz que não se pode interpretar a “deficiência” de forma condenatória, sinônimo de fracasso e estagnação, mas sim como instrumento motivacional para a superação. E isso deve ser considerado principalmente no âmbito escolar, pois o professor deve enxergar além da deficiência do aluno, ao invés de se preocupar com suas limitações e com aquilo que seu aluno não consegue fazer, deve valorizar o que o aluno conseguiu desenvolver e evoluir dentro do que lhe é posto. Todavia, a condição do sistema educacio-

nal não prestar determinados atendimentos para alunos com NEE continua em ascensão, seja em estruturas da instituição ou nas qualificações profissionais do corpo docente e administrativo da escola. Jontiem (1993) alerta para as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência que requerem atenção especial. É preciso medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

3.0 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A SALA EXPERIMENTAL DE ARTES

O Programa de Residência Pedagógica do Núcleo de Artes Visuais (RPNAV) da Universidade Federal do Amazonas teve início com a divisão de três módulos, cada um com seis meses de duração, realizados em escolas-campos na cidade de Manaus.

Os residentes foram organizados em três grupos, cada um atribuído a uma escola específica, localizadas em diferentes áreas da região, sendo elas: Escola Estadual de Tempo Integral Almirante Barroso para Ensino Fundamental: Ciclos Iniciais, localizada na zona sul; Escola Municipal Vicente de Paula para Ensino Fundamental: Ciclos Finais, situada também na zona sul e, Escola Estadual Castelo Branco para o Ensino Médio, localizada na zona oeste da cidade.

As escolas citadas atendem a um público diversificado, contemplando condições de rendas variadas, como famílias que dependem exclusivamente de auxílios do governo, pequenos comércios e empregos terceirizado. Atenta-se, também, para os desdobramentos dos próprios jovens entre 15 e 18 anos, conciliar os estudos com um emprego para ajudar a renda familiar, um panorama exacerbado pela pandemia de COVID-19, que forçou a procura de ofícios e aumentou a evasão escolar.

A escola EETI Almirante Barroso observa-se o desenvolvi-

mento de alunos com TDAH, TEA e Transtorno Desafiador Opositor¹⁴ (TOD) em práticas pedagógicas adaptadas, utilizando colagens com diferentes materialidades, texturas e interpretações do imaginário perceptivo, que assistem o arte-educador mediar o apoio ao ensino do aluno. Diante dessa experimentação, foi realizada a I Mostra Didática de Artes Visuais da escola, em que foram organizados murais e instalações suspensas.

O evento conduziu os alunos a discutirem suas escolhas artísticas e expressarem suas habilidades criativas em um ambiente que valoriza o processo de criação como um objeto de conhecimento essencial. Juca¹⁵ foi o curador responsável pelas turmas de 1º e 2º ano, com as temáticas de Cores Primárias e Cidade das Nuvens, apresentando instalações de dobraduras de casas suspensas e composições de colagem feitas a partir de formas de brigadeiro nas cores primárias. O destaque para a atividade reafirma a importância do diálogo e do trabalho em equipe no contexto educacional, como cita a BNCC¹⁶ (EF15AR06): dialogar sobre sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. Assim, além de produzir obras onde o objeto de conhecimento é o processo de criação, os alunos discutiram sobre suas produções. Conforme Matias (2017):

[...] se torna um processo dinâmico e contínuo onde deve ser utilizado para integrar e interagir de uma forma espontânea, e dinâmica na aprendizagem dos alunos da educação inclusiva. Sendo assim, lançam-se olhares diferenciados sobre a arte e vemos que através dela o aluno amplia sua sensibilidade, percepção, reflexão e a imaginação, expressando os sentimentos e desenvolvendo habilidades. Portanto, o ensino de arte nas escolas possibilita aos alunos com deficiência o despertar e o aprimoramento de sua criatividade, oferecendo um contato constante com a realidade.

14 Padrão recorrente de comportamentos negativos, desafiantes e desobedientes com frequência direcionado contra figuras de autoridade.

15 Nome social, reconhecido legalmente na Receita Federal do Brasil, do autor deste trabalho investigativo.

16 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

de e a fantasia, propiciando o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética dos mesmos. (Matias, 2017, p. 13 e 14).

Figura 1 – Instalação Cidade das Nuvens, 2023.



Fonte: Acervo RPNAV-UFAM.

Figura 2 – Painel Cores Primárias, 2023.



Fonte: Acervo RPNAV-UFAM.

Acerca da rotina escolar da Escola Municipal Vicente de Paula, que atende o Ensino Fundamental 2: Ciclos finais, em paralelo à experiência, o residente Juca começou o acompanhamento e investigação do TEA, e mudanças repentinas causaram diversos momentos de shutdown¹⁷ e meltdown¹⁸. A partir desse contato com a vivência de pré-adolescentes com a práxis arte-educativa, foi perceptível que adaptações visando à inclusão não ocorrem de maneira satisfatória. Embora a escola apresenta rampas de acesso em sua estrutura, a falta de acessibilidade em termos de mediadores, intérpretes e adequações de ensino para arte-educandos com NEE ainda é muito precária. A minoria dos professores proporciona reajustes para beneficiar o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos. Janinuzzi (2004) reitera que:

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por sim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se aos padrões de normatividade para aprender, aponta a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade (JANINUZZI, 2004, p. 187-188).

A linguagem de artes visuais utilizada pelo residente, para a aplicação da regência, contou com a temática de Vocábulos Amazonenses, integrada no programa Copa Cultural 2023, solicitado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) para enfatizar as vertentes do folclore e seu valor cultural dentro das vivências dos alunos, resultando em uma exposição com as obras e presença de uma representante da SEMED para a contemplação dos trabalhos. A exposição foi elogiada e selecionada para compor a culminância entre as escolas participantes do projeto Copa Cultural. Durante a regência, mapas conceituais e explicações dialogadas

17 Crise interna que envolve a dissociação da pessoa, ficando em isolamento, aspecto de congelamento e paralisia. Em inglês o termo significa “desligamento do sistema”.

18 Colapso ou crise explosiva com perda de controle emocional onde a pessoa autista apresenta comportamentos extremos com repetições e agressividade.

dinamizaram o entendimento do tema e, através da interação dos alunos foi possível discutir sobre a percepção da variação linguística (e seus significados) presente no dialeto do folclore nacional, enfatizando as etapas da PHC (Prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final) para que, em seguida, os mesmos elaborassem composições visuais acerca da temática regional.

Figura 3 – Painel Vocábulos Amazônicos, 2023.



Fonte: Acervo RPNV – UFAM.

Todavia, é necessário pontuar que os professores são pressionados a passar os alunos de ano, o que ressalta um panorama precário do ensino e gera o analfabetismo funcional, em que apenas 20% dos alunos conseguem realizar as atividades solicitadas e apresentar progresso educacional. Diferentemente do modelo curricular do Ensino Fundamental: ciclos iniciais, o conteúdo programático para o Ensino Fundamental: ciclos finais é majoritariamente teórico, com disposição de textos, atividades de fixação e exercícios visuais direcionados que interligam outras atividades, transformando-o em um ciclo onde o aluno necessita produzir cada etapa para obter a média na disciplina de Arte. O art. 26, parágrafo 2º da Lei nº 9.304/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes da educação nacional, à luz da Lei n.º 5.692/71 em que, o ensino da arte manteve o caráter obrigatório na Educação Básica. No entanto, focando na promoção do desenvolvimento cultural dos alunos, a mu-

dança da Arte de mera atividade para uma disciplina componente da Base Nacional Comum na Matriz Curricular torna a escola um espaço democrático para a formação humana de maneira igualitária, com a Arte promovendo o elo entre o direito e conhecimento como fundamentos relevantes para o processo social e educativo. Nota-se que as estratégias de ensino são adaptadas por uma minoria dos professores da escola, resultando na adequação forçada dos alunos com NEE à rotina escolar, devido à falácia de não “saber lidar” com as variantes neurodivergências. Nessa questão, a sensibilização conduz a reelaboração de preceitos visando uma melhoria na experiência escolar, visto que esta exerce papel de “[...] facilitadora na inclusão escolar, contribuindo assim, para a ressignificação da aprendizagem, fazendo com que os alunos tenham contato com os sentimentos mais humanos, democráticos e de igualdade” (MATIAS, 2017, p. 9).

O último módulo ocorreu na Escola Estadual Presidente Castelo Branco, atendendo o público do Ensino Médio. Em comparação com as demais escolas, os perfis dos educandos são múltiplos, incluindo alunos repetentes até mães adolescentes que não possuem outra alternativa a não ser levar seus filhos para a sala de aula, contando com a ajuda dos demais alunos e professores para o não abandono dos estudos. É, sobretudo, durante o ensino médio que os maiores indícios de evasão escolar ocorrem devido à falta de acessibilidade das escolas, como já foram pontuados, bem como ao encaminhamento de matrícula de alunos com NEE para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos¹⁹ (EJA), novamente como uma maneira de camuflar sutilmente a exclusão dos alunos, gerando a desistência dos estudos – ora por opção dos próprios alunos, ora por escolha da família. Há, também, os casos dos alunos que optam por terminar os estudos através de supletivos.

Os ambientes escolares atuam na transmissão de competências, conhecimentos e mecanismos para que o aluno, em convívio

19 Modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos da população com 15 anos ou mais que não teve acesso ou interrompeu estudos antes de concluir a Educação Básica.

social, compreenda a diversidade e aspectos heterogêneos diários. Entretanto, a realidade de algumas escolas manauaras não condiz com “[...] questionamento, a busca por (re)descoberta, o despertar da capacidade crítico-analítica do pensar artístico e da percepção estética” (BORGES & SERRÃO, 2009, p. 335), reduzindo os educandos a receptáculos de informações do processo em virtude do modelo educacional tecnicista, em que o aluno é preparado apenas para o mercado de trabalho, segregando intrinsecamente àqueles com NEE.

Neste cenário, ancorando uma observação mediante a análise das escolas-campos da RP, podemos dizer, em caracter democratizante, que é de fundamental importância a necessidade de salas de experimentação com recursos multifuncionais para o desenvolvimento de habilidades e fortalecimento socioemocional dos alunos com NEE, uma vez que os discentes passam a ter um atendimento voltado para atender suas necessidades. É necessário ter recursos pedagógicos como: tecnologias, materiais adaptados, professores capacitados, guias, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, entre outros.

O sistema de ensino precisa atender os alunos com necessidades especiais de forma especializada, desmitificando a segregação e quebrando as barreiras do preconceito que ainda assolam a nossa sociedade, mediante ao conhecimento. De acordo com Gasparin (2005) o conhecimento sistematizado, neste processo de unidade e luta, nega, abrange e alcança o conhecimento factual. Um processo fundamental para a aproximação crítica da realidade e da compreensão da totalidade social.

A Pedagogia Histórico-Crítica bem executada proporciona a construção de conhecimentos múltiplos, uma vez transfigura no contexto de oposição às pedagogias não-críticas e/ou não-reprodutivas, presentes na contemporaneidade na educação brasileira como uma alternativa de luta em defesa do conhecimento, educação pública, gratuita e universal contra os métodos retrógrados. A PHC, enquanto método, contribui para a construção de ações pedagógi-

cas que visam interligar-se à educação significativa. De acordo com Moreira (2010):

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. Em termos simples, subsunção é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2010, p. 2).

Sendo assim, a proposta metodológica de Saviani dialoga com o ensino público do Amazonas por causa do ensino libertador da luta de classe, para que o educando tenha liberdade em prol do dominante. As vivências podem ser combinadas à pesquisa-ação. Engel (2000) declara que, por meio dela, procura-se uma interferência na prática de maneira inovadora, durante o próprio desenvolvimento do processo, com a participação de vários autores da comunidade escolar.

Assim, o envolvimento coletivo dos arte-educadores, corpo docente e administrativo da instituição de ensino e educandos (neurotípicos e neurodivergentes) entrelaçam-se em um elo que prospera a educação inclusiva, no momento em que se torna meta de desenvolvimento da autoestima, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar, fazer julgamentos ao criar, sobretudo, gerando autono-

mia e protagonismo nas práxis de artes educativas através da sala experimental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, a implementação da educação inclusiva em salas experimentais de arte nas escolas da rede pública de Manaus é um passo essencial para promover o acesso à educação de qualidade e o respeito à diversidade sociocultural, cuja arte potencializa o processo devido ao progresso de habilidades perceptivas, expressivas e significativas para alunos com NEE, por meio de propostas didático-pedagógicas que consideram as singularidades e saberes dos alunos, estimulando a construção do desenvolvimento mediante a experimentação no ambiente escolar. Todavia, a temática ainda apresenta desafios estruturais e de qualificação profissional para o atendimento da demanda de alunos.

Contudo, a inclusividade em salas experimentais de arte mostra-se como um caminho promissor com oferta de oportunidades potencializadas para o progresso integral dos discentes com NEE, estimulando a criatividade, interação social, pensamento crítico e expressão artística para a construção de um sistema educacional mais justo e igualitário na cidade de Manaus.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Helenira Fonseca de; BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Robéria V. Barreto. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. VII CONEDU: Editora Realize, ebook, v. 2, p. 2125-2142, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID4942_14102021072507.pdf. Acesso em: 23, julho de 2024.

BORGES, Rose Mary Aguiar; SERRÃO, João Henrique Verly. As linguagens Artísticas e a Pesquisa em Artes. In: Anais do XV CONFAEB, Brasília; v. 11, 2009.

BOSSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 2001.

CARNEIRO, M. A. O acesso e alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2ª edição, 2008.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: UNICAMPI, 2018. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1301344/mod_resource/content/1/SHOW%20-%20Fundamentos_da_Pedagogia_Hist%C3%B3rico-Cr%C3%ADtica.pdf. Acesso em: 12, junho de 2023.

CORRÊA, Ayrton Dutra; NUNES, Ana Luiza Ruschel. O ensino de artes visuais: uma abordagem simbólico-cultural. Santa Maria: UFSM, 2006.

COSTA, Robson Xavier da. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial: Revista Integração, p. 16-19, 2000.

DENARDI, Christiane. Relações entre a função social da arte e o ensino da arte nas escolas. Revista de Educação do Colégio Medianeira, Curitiba;, n. 9, p. 4-7, 2007.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. Outra Sintonia: A história do Autismo. Companhia de letras, 2009.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. Curitiba: Editora da UFPR, v. 181, n. 16, p. 181-191, 2000.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez, 1999.

FISCHER, Ernst Peter. A necessidade da arte. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2007.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

JONTIEM. Declaração mundial sobre Educação Para Todos. Tailândia, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Inclusão. Campinas: Unicamp, 2002. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/indez.php%3. Acesso em: 06, maio de 2023.

MATIAS, Janielly Fernandes. A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15512/1/JFM14062017.pdf>. Acesso em: 06, maio de 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa?. Cuiabá: UFM, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 06, maio de 2023.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida F. Salzano. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausebel. 4 ed. São Paulo: Editora Centauro, 2011.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade?. São Paulo: Summus, 1982.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

PROENÇA, Graça. História da Arte. 16 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

REIS, E. V. Manual compacto de arte. São Paulo: Rideel, 2010.

RUTZ, Tais B. Educação inclusiva e ensino da arte, percalços entre teoria e prática. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2010.

SAMPAIO, Cristiane T; SAMPAIO, Sônia Maria R. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTANA, Cláudia Gutierrez. A arte e a educação inclusiva: uma possibilidade real. Curitiba: IESDE, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador:, v.5, n. 2, 2013.

SELAU, Bentro. Inclusão na sala de aula. Porto Alegre: Evengraf, 2007.

SENRA, M. de S. Reflexões sobre a neurodiversidade, inclusão e exclusão nos sistemas educacionais do séc. XXI: uma breve discussão sobre as adaptações curriculares na inclusão de alunos com autismo em escolas regulares. Iterlúdio, v. 2, n. 4, p. 80-85, 2015.

SILVA, Josiane Maria Krauze da. Sala de arte: A importância do espaço. Curitiba: 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/por->

tals/pde/arquivos/1657-8.pdf. Acesso em: 06, maio de 2023.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In Corker M, & French S (Eds), *Disability discourse*, 59-67. Buckingham: Open UP, 1999.

SOUZA, Magna Maria Marques de. *Contribuições da arte na educação inclusiva*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3341/1/2011_MagnaMariaMarquesdeSouza.pdf. Acesso em: 06, maio de 2023.

TAVARES, Tais B. Rutz; MEIRA, Mirela R. O professor de Arte e a Educação Inclusiva: Cotidianos, vivências. Pelotas: XII Seminário de História da Arte, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Arte/article/view/3842>. Acesso em: 06, maio de 2023.

WINNICOTT, Donald Woods. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: ESQUEMA DE INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO DE ARTE

Raquel Alberti¹

Resumo: Este artigo busca explorar a aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, no ensino de Arte, direcionadas aos alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), visando otimizar sua inclusão e desenvolvimento educacional, com uma abordagem não somente inclusiva, mas também adaptativa, com enfoque em estratégias educacionais que contribuam para as diversidades presentes no espectro e que contribuam para melhorias significativas na comunicação, na interação social e no entendimento e expressão das emoções. Nesse contexto, a aplicação consciente da ZDP, sugere estratégias pedagógicas flexíveis e adaptáveis para o engajamento personalizado, avanço das habilidades específicas, artísticas, sociais e cognitivas. O estudo concentra-se em uma pesquisa qualitativa, aprofundando-se na análise de como podemos alinhar a ZDP que pode ser eficazmente adaptada e aplicada aos alunos com TEA, levando ao engajamento e a motivação.

Palavras-chave: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Autismo. Educação inclusiva. Ensino de Arte.

Introdução

A inclusão de alunos no TEA no âmbito educacional é um processo que demanda compreensão, adaptação, um olhar sensível à individualidade e que demanda abordagens pedagógicas direcionadas e minuciosamente analisadas para a sua eficácia. Assim, “[...] já que o processo de desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado [...]” uma das potências para nossa prática escolar é desbravar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Lev Vygotsky. Nesse sentido, promovemos o desenvolvimento em Artes (ProfArtes) 2023/1, Departamento de Artes (CEART), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis SC, Orientadora: Professora Dr. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. E-mail: raquel.alberti123@gmail.com. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6331927877038310>. Florianópolis, Brasil. Formação em Pedagogia, em Artes Visuais, professora de Arte da rede Estadual de Santa Catarina.

mento cognitivo, social e emocional mais integral (Vigotski, 2021, p.104).

Segundo Vigotski , a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) refere-se:

[...] à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Cole et al., 2002, p.112)

Ao tratar-se de alunos com TEA, quando o professor mediador é fundamentado na ciência e tem pleno conhecimento e domínio do conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vigotski, o desenvolvimento das funções mentais superiores torna-se potencializado, promovendo um aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Dessa forma, no processo da constituição humana é possível distinguir duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: De um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” Rego (2001, p. 59 apud Vygotsky, 1984, p. 52).

É importante destacar, que no caso do Autismo, a despatologização do transtorno, não é simplesmente entender o indivíduo dentro de um processo natural de variação da diversidade humana, mas sim compreender as características que envolvem o desenvolvimento da pessoa, ou seja, “[...] deficiência se constitui quando não são reconhecidos e apoiados os estímulos compensatórios o que se dá quando não tomamos a pessoa com deficiência como sujeito partícipe da cultura [...]”. Portanto, o entendimento das características do autismo é parte fundamental do processo de despatologização e de inclusão Vigotski (2021, p.12).

Na educação tradicional das crianças com defeitos no psiquismo não há um grão de estoicismo. Ele está enfraquecido pe-

las tendências à piedade e filantropia, envenenado pela peçonha do adoecimento e da fraqueza. Nossa educação é insossa, não atinge o aluno pela vivacidade; é uma educação sem sal. Precisamos de ideias fortalecedoras e corajosas. Nosso ideal não é cobrir a ferida com algodão e protegê-la de todas as formas, mas abrir-lhe um amplo caminho para a supercompensação e superação do defeito. Prestes e Tunes (2021, p.83).

Temple Grandin, autista adulta, professora de ciência animal na Universidade Estadual do Colorado, tem sido de extrema importância para nossa compreensão sobre as pessoas que estão no espectro. Ela argumenta que ouvir as experiências das pessoas com Autismo não apenas enriquece nossa compreensão, mas também desbloqueia potenciais inexplorados. Em relação ao compreender as características do transtorno, Temple destaca:

[...] Não estou dizendo que o autismo é ótimo e todas as pessoas com autismo deveriam simplesmente se sentar e celebrar nossos pontos fortes. O que afirmo é que, se pudermos reconhecer, de modo realista e caso a caso, os pontos fortes e de um indivíduo, podemos determinar melhor seu futuro [...]. Também quero deixar claro que ao falar de pontos fortes, não me refiro às habilidades de um autista savant² como Stephen Wiltshire, que depois de apenas um voo de helicóptero sobre parte de uma cidade, como Londres ou Roma, consegue desenhar toda a paisagem até o último parapeito de janela [...]. Apenas cerca de 10% dos autistas pertencem à categoria do Savants (embora a maioria dos savants seja autista) (Pankek,2017, p.131).

Nesse sentido, valorizar a visão integral, não apenas em sintomas comportamentais, mas também suas habilidades, seus interesses, oportunizando a quebra das barreiras sensoriais, de comunicação, ambientais, das relações sociais, interpessoais, cognitivas e principalmente, promovendo suas potencialidades, é também quebrar as barreiras do estigma de que deficiência é sinônimo de limitação, como defeitos individuais. Essa abordagem está fundamentada na Síndrome de Savant ou Savantismo é caracterizada por um distúrbio psíquico que faz com que algumas pessoas tenham habilidades extraordinárias em áreas específicas, em particular concretas e peculiares, conhecidas também como “ilhas de genialidade” e “prodígios” mas, ao mesmo tempo, mostram limitações associadas a um déficit cognitivo/intelectual. Kerches (2020).

da nos princípios de Vigotski, especialmente em seus escritos sobre defectologia, que destaca a importância de entender as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e as complexidades para assim, não as reduzir a meras patologias (Prestes e Tunes, 2021).

Ao evitar a patologização na educação dessas crianças, contribui-se, para um ambiente educacional inclusivo, transformador que busca a emancipação e o desenvolvimento pleno do aluno. Essa conscientização não só beneficia as crianças com deficiência, mas também promove uma mudança de paradigma na educação, onde tradicionalmente a diversidade é valorizada e a “normalidade” é questionada (Prestes e Tunes, 2021).

O pensamento científico ainda não abriu uma brecha no muro que separa a teoria da educação da criança normal e anormal. Enquanto isto não é feito, enquanto não são ajustadas as desavenças até às últimas consequências entre a pedagogia de defectologia e a geral, ambas seguirão incompletas e a defectologia, necessariamente, carecendo de princípios. Prestes e Tunes (2021, p.41)

Contudo, o objetivo deste artigo é analisar e explorar como a teoria da ZDP pode ser efetivamente aplicada no contexto educacional no ensino para alunos com TEA, adaptar às necessidades individuais para se alinhar com a ZDP, contribuindo com reflexões aprofundadas sobre estratégias pedagógicas, a identificação de desafios, facilitadores educacionais que promovam a inclusão e o desenvolvimento desses alunos. Este enfoque, inspirado também em (Saviani, 2021, p.13), se reconhece que “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais” necessários para a formação humana e, “de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”, e assim, colaborando para o ensino mais efetivo destes alunos, oferecendo uma base sólida, alinhando e integrando a teoria e a prática, permitindo que os professores não apenas entendam os princípios teóricos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, mas também como aplicá-los de maneira eficaz para atender às necessidades de seus alunos.

A Zona de desenvolvimento proximal no contexto do Autismo

Antes de nos aprofundarmos no contexto do TEA e a ZDP, é necessário observações pertinentes sobre os termos que utilizamos. O professor Newton Duarte, em sua obra intitulada “Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, destaca suas objeções em relação à interpretação dos conceitos de Vigotski. Ele enfatiza a importância de questionar as traduções e resumos que muitas vezes problematizam a compreensão precisa das ideias e obras.

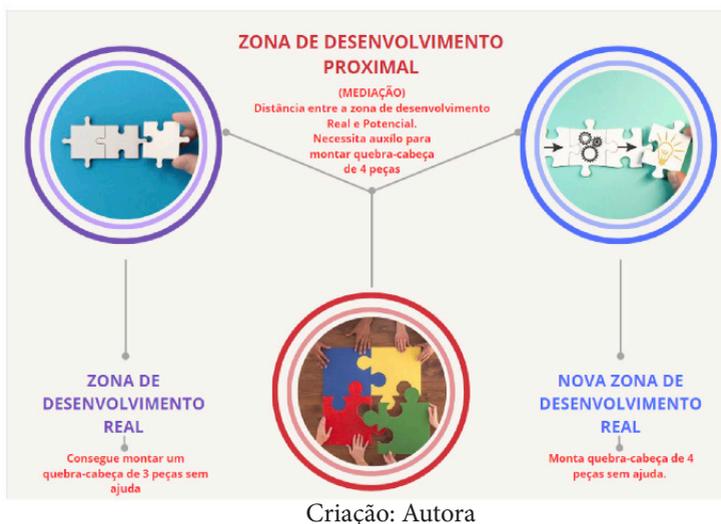
Entre as os exemplos citados por Duarte destacam-se a “zona de desenvolvimento proximal” que aqui no Brasil, o conceito, segundo o professor, está traduzido de forma equivocada e na verdade é “de zona de desenvolvimento imediato” O termo “imediato” em vez de “proximal” é fundamentado em dois motivos. Primeiramente o adjetivo utilizado por Vigotski para descrever desenvolvimento é “blijáichee”, que significa o mais próximo ou “proxíssimo”, refletindo a ideia de imediatidão. Em segundo lugar, a própria noção subjacente ao conceito vigotskiano indica que, ao observar o desempenho do aluno na resolução de problemas sem a mediação do professor, é possível avaliar imediatamente o nível de seu desenvolvimento mental, tornando-se um indicador dinâmico de seu progresso intelectual e aproveitamento na aprendizagem. Duarte (2011, p.xviii).

Esse enfoque imediato, reforça mais ainda a dinâmica do aprendizado quando se trata do TEA que necessita de intervenções flexíveis e responsivas, acompanhando as necessidades de cada aluno com transtorno. Essa “imediatidão” no autismo pode incluir estratégias de comunicação, apoio social, emocional e até mesmo estruturas imediatas que proporcionem previsibilidade e segurança, enfatizando a importância da mediação, do dinamismo do desenvolvimento e de avaliações centradas no processo.

A análise da ZDP é uma forma instrumental que permite

aos professores entenderem o “curso interno do desenvolvimento” do aluno, os “processos de maturação que já foram contemplados [...] e os que estão em estado de formação” e com isso, “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a Zona de desenvolvimento proximal”. (Cole et al., 2002, p.113).

Figura 1: Esquema de análise da zona de desenvolvimento proximal, exemplo prático.



Quando se trata de alunos com TEA, a investigação, a avaliação diagnóstica é fundamental para entender os processos de formação e os que já foram contemplados no aluno e criar estratégias para os objetivos. Nesse sentido, também é importante ter compreensão, que a ZDP, no contexto de alunos com autismo, implica ter a consciência da abordagem pedagógica de forma adaptativa, em constante avaliação sobre as habilidades já existentes e dos desafios que virão. É necessário também entender que dentro do espectro, existe a neurodiversidade, onde cada indivíduo é único necessitan-

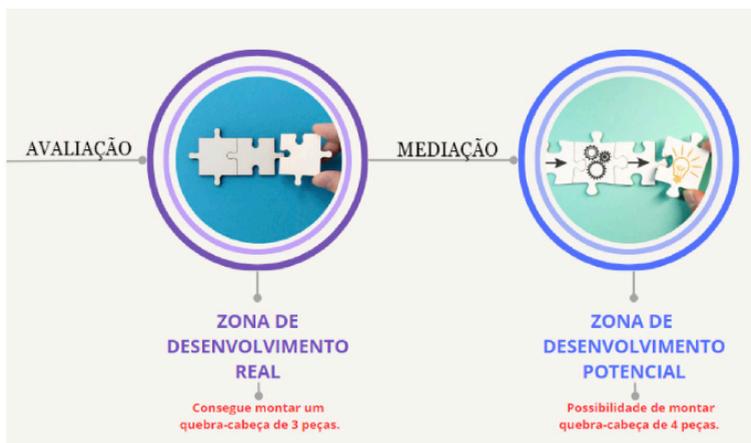
do o olhar atento e individualizado.

Temple Grandin, destaca na contracapa do seu livro, que nenhuma criança autista é igual à outra e que devemos observar e verificar as necessidades específicas:

[...] tenho certeza de que, qualquer que seja o pensamento sobre o autismo, vai incorporar a necessidade de considerá-lo isoladamente, cérebro por cérebro, filamento por filamento do DNA, característica por característica, ponto forte por ponto forte, e talvez o mais importante, indivíduo por indivíduo (Pankek , 2017).

É primordial estabelecer o “nível de desenvolvimento real do aluno”, ou seja, analisar de que forma se encontra o desenvolvimento e cuidadosamente determinar sobre as capacidades atuais do aluno, com o olhar para a zona de desenvolvimento potencial.

Figura 2: Esquema de análise das potencialidades do aluno,



exemplo prático:

Criação: Autora

Para o entendimento sobre a zona de desenvolvimento real e potencial do aluno, especificamente para alunos com TEA, significa analisar também os aspectos de comunicação, sensibilidade sensorial, interesses específicos (hiperfoco) ou as habilidades ex-

cepcionais direcionadas a uma área em específico que influenciam diretamente no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem desses indivíduos. Tais investigações são importantes para compreensão sobre o transtorno, e possíveis barreiras que possam de alguma forma influenciar no processo de aprendizagem do aluno.

[...] não existe consenso sobre a etiologia do autismo, mas sabe-se que este provoca uma série de alterações comportamentais, sensorio-motoras, perceptivas, comunicacionais e de padrões nas relações sociais. Dessa forma, entende-se que esclarecer como se dá o desenvolvimento da linguagem, e conseqüentemente o de habilidades e funções psicológicas de pessoas com autismo, poderia oferecer informações para a investigação diagnóstica, estabelecimento de objetivos de desenvolvimento, escolha de materiais para as intervenções, elaboração de estratégias para avaliação dos procedimentos e resultados obtidos a partir da intervenção, de toda equipe de profissionais, que são convidados a trabalhar com esse público (Leonardo et al 2017, p.113).

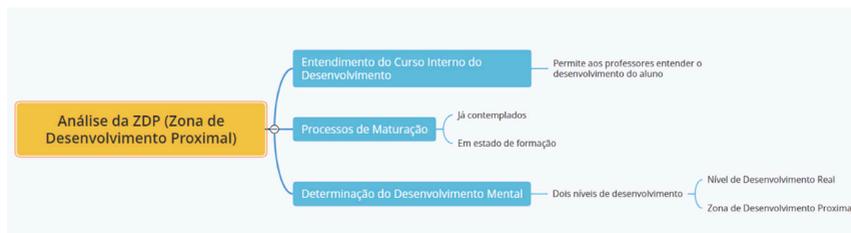
Além disso, é importante identificar e considerar também o desenvolvimento cultural, “[...] o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação”, definindo recursos inatos para alcançar resultados culturalmente significativos (Leonardo et al. 2017, p.277 apud Meira, 2003, p. 55). Quando as avaliações psicológicas restringem-se apenas aos conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento real, em nada contribuem para que se compreenda como os alunos estão utilizando voluntariamente suas funções psicológicas superiores, funções essas que são formadas a partir da mediação de instrumentos e signos culturais, vitais para a apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do indivíduo (Leonardo et al, 2017, p.280 apud Facci, Eidt e Tuleski 2006, p. 105).

Segundo Vigotski (2008), a importância fundamental no processo de investigação, é necessário investigar a história do desenvolvimento do aluno, incluindo como a educação da personalidade da criança é feita, a compreensão da influência hereditárias, ambientais e desenvolvimento pré e pós-natal da criança, fornecendo ferramentas para entender contra o que deve lutar no desenvol-

vimento da criança, quais recursos utilizar e qual resultado esperar dessas abordagens. Essa leitura é importante, detalhada no Esquema de investigação pedológica de Vigotski, para aqueles que desejam entender o desenvolvimento em situações difíceis, e são dados também importante para informações de investigações posteriores, enfatizando também a importância das influências ambientais diretas na formação da personalidade do indivíduo.

A zona de desenvolvimento proximal é crucial na educação, especialmente na avaliação do aprendizado dos alunos. Segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), focar apenas na zona de desenvolvimento real — o que o aluno já domina — limita a compreensão do potencial total dos estudantes. Vygotsky destacou que o aprendizado real acontece nesta zona, onde os alunos ampliam suas habilidades cognitivas com o suporte de professores ou colegas.

Figura 3: Esquema de análise da ZDP



Criação: Autora

Esse enfoque enfatiza a importância de avaliar não apenas o conhecimento adquirido, mas também a capacidade de aplicar funções psicológicas superiores de forma autônoma, como o raciocínio abstrato, que é uma dificuldade iminente no autismo, tal como a necessidade de suporte, presente no transtorno, buscando a solução de problemas, fundamentais para a aprendizagem.

Ao incluir a zona de desenvolvimento proximal nas avaliações, os educadores podem identificar não só o que o aluno sabe, mas também seu potencial de aprendizagem. Isso envolve reconhe-

cer o uso de instrumentos e signos culturais, essenciais para a interação com o ambiente e a construção de novos conhecimentos.

No autismo, o olhar para a ZDP deve ser de forma bem cuidadosa e, se bem realizada, tende a maximizar o potencial de aprendizagem desses alunos. Um professor, por exemplo, pode observar que um aluno com autismo é capaz de desenhar formas básicas sem a necessidade de suporte, mas com apoio e encorajamento pode começar a experimentar misturas de cores ou técnicas de sombreamento, e assim, sempre observando e identificando as habilidades atuais dos alunos e introduzindo desafios artísticos que os encorajem a alcançar o próximo nível de habilidade criativa, enquanto utilizam signos e símbolos culturais que enriquecem sua compreensão.

No processo de ensino de alunos com TEA, a repetição, por muitas vezes, faz-se necessária, bem como o exercício de recapitular aquilo que já se considerava algo que já se enquadra como nível de desenvolvimento real do aluno.

Além disso, a mediação por meio de instrumentos adaptados, como pincéis com cabos modificados para melhor manipulação, ou o uso de materiais sensorialmente agradáveis, pode facilitar o envolvimento desses alunos e permitir que eles explorem suas capacidades artísticas de forma mais completa e significativa. Assim, a abordagem baseada na ZDP, não apenas apoia o desenvolvimento de habilidades artísticas, mas também promove o uso autônomo de suas funções psicológicas superiores, contribuindo profundamente para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos para os científicos e também para a generalização.

Segundo Martins et al. (2020 apud Facci, 2006), a generalização ocorre quando os conceitos espontâneos, que servem como alicerces para o desenvolvimento dos conceitos científicos, são ampliados à medida que conceitos científicos são integrados ao aprendizado e assim, levando a generalização.

Com isso, a relevância desse processo é bastante complexa no que se refere a alunos com TEA. Esses indivíduos possuem dificuldades em vincular informações concretas e conceitos mais abstratos, fazendo com que, o processo de investigação pedológica,

a abordagem pedagógica dentro da ZDP com o sujeito mediador, o uso de instrumentos, seja vital para potencializar e contribuir para a inclusão efetiva no contexto escolar e para a vida.

Figura 4: Do conhecimento espontâneo à prática da generalização.

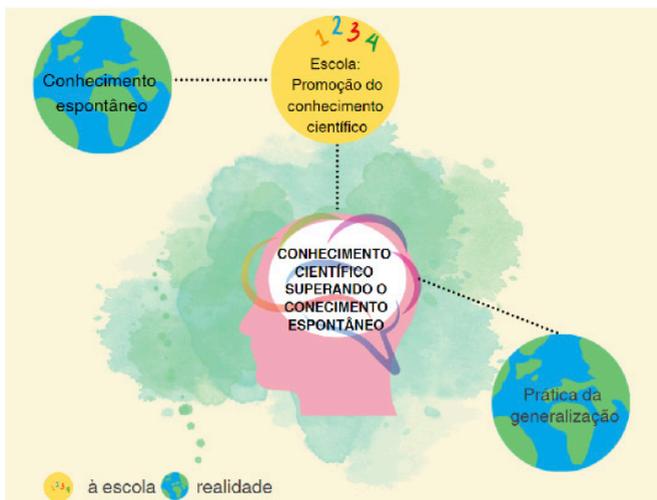


Ilustração da autora. Fonte: (Martins et al., 2020).

2. Pontos Importantes Sobre A ZDP, Ensino De Arte e Aluno Com Tea

O ensino de Arte, a integração das práticas artísticas, quando bem fundamentadas pela mediação da ZDP de Vigotski, torna o processo educativo contextualizado, ultrapassando apenas a transmissão do conhecimento. Os elementos articulados através da semiótica, proporcionam o processo de aprendizado mais amplo para aqueles que com TEA.

O processo de construção desse planejamento, necessita sempre ser iniciado com uma investigação das características que envolvem esses alunos, as suas dificuldades e suas potencialidades. Alunos com TEA, necessitam de um olhar sobre seu desenvolvi-

mento real bastante apurado, relacionando as características do transtorno, como a comunicação, o processamento sensorial, a rigidez cognitiva, a forma como se apropria do conhecimento, objetiva, cria, imagina, e indispensavelmente, o olhar sobre o modo das suas relações sociais e interpessoais, onde a arte, oferece um veículo excepcional para a exploração do desenvolvimento dessas características.

A condição fundamental para o desenvolvimento do ser humano em suas relações sociais é a comunicação. Não poderia aqui, falar em ZDP, sem se referir especificamente sobre a comunicação que é, de certa forma, prioritária para o desenvolvimento potencial do aluno. É através da comunicação, que, o indivíduo no caso com TEA, supera diversas barreiras que podem influenciar no desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores diante das relações sociais em que o indivíduo está inserido (Vygotsky, 2007).

Assim, o desenvolvimento da linguagem é essencial como ferramenta para a comunicação, “é um meio de interação social um meio de expressão e de compreensão” e dela desenvolvemos a “ função da interação social e a função do pensamento” com a generalização, a abstração, que são funções psíquicas superiores (Vygotsky, 2007, p.44).

Contudo, no sentido de contribuir e proporcionar meios de comunicação, regulação e previsibilidade, importantes na mediação de alunos com autismo, utilizam-se de ferramentas com recursos visuais que elevam a mediação de forma mais sólida e com significado, principalmente para aqueles que são não verbais, os que têm como características como a déficit nas relações sociais, rigidez cognitiva, dificuldade de mudança de rotina, entre muitas outras características que estão presentes em pessoas com tea e que necessitam de suporte.

Para crianças autistas não-verbais, a situação muitas vezes se agrava, pois, não havendo linguagem oral, a criança se encontra ainda mais isolada e restrita a um ambiente precário e de segregação, frente às suas necessidades. Se o discurso se dá em situações de

interação social e contextualização, num processo dialógico e polisêmico que valoriza o real ao invés do artificial – e não no interior do indivíduo – crianças autistas podem, então, melhor desenvolver sua linguagem. Podem, ainda, ser auxiliadas pela CSA, que serviria como um apoio na construção do signo, desde que mediadas pelo professor, transformando-se, assim, constantemente no meio. Dessa maneira, possibilita-se a essas crianças a construção de significados dentro de seus contextos e necessidades específicas, gerando a compreensão recíproca entre o autista e o outro, ambos compreendidos como sujeitos (Orrú, 2010, p. 12).

Nesse contexto, há a preocupação em garantir a comunicação efetiva de pessoas com autismo, dada a ampla gama de desafios nesse aspecto, relacionados ao transtorno. Muitas pessoas com o transtorno são verbais, outros com altas habilidades comunicativa, não oralizados (não falam), possuem dificuldade de entender a linguagem figurativa, gestos, expressões necessitam de recursos visuais ou tecnologia assistida para a comunicação alternativa e/ou suplementar, sendo necessário a adaptação para outros caminhos pedagógicos a serem seguidos.

A Comunicação Alternativa é utilizada quando a pessoa,

por alguma impossibilidade ou dificuldade de articular ou produzir sons, precisa utilizar outro meio de comunicação

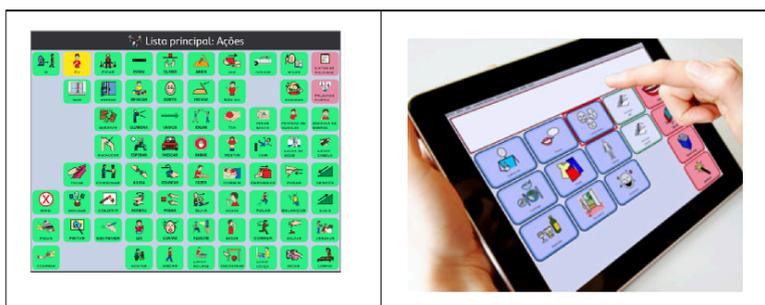
que não a fala, enquanto a Comunicação Suplementar é utilizada quando a pessoa utiliza outro meio de comunicação, além da fala, sem substituí-la, como apoio ou complemento. (Leonardo et al. 2017, p.118 apud Ferreira; Teixeira; Britto, 2011).

Figura 5: Pasta de comunicação alternativa.



Acervo pessoal

Figura 6: Comunicação alternativa por meio de aplicativos



Criação: (imagens do Google)

Além da comunicação, para análise da ZDP, a avaliação sensorial também é fundamental. As barreiras sensoriais, podem prejudicar nas suas relações sociais, refletindo no seu processo cognitivo de aprendizagem, significativamente.

Os cinco sentidos são como compreendemos tudo o que não somos. Visão, audição, olfato, paladar e tato são as cinco maneiras — as únicas cinco maneiras — como o universo pode se comunicar conosco. Deste modo, nossos sentidos definem a realidade para cada um de nós. Quando seus sentidos funcionam normalmente, você pode supor que sua realidade sensorial é muito similar à realidade sensorial de todos aqueles cujos sentidos funcionam normalmente. Afinal, eles evoluíram para captar uma realidade comum — para nos permitir interpretar, do modo mais confiável possível, as informações de que necessitamos para sobreviver.

Mas e quando seus sentidos não funcionam normalmente? Não me refiro aos seus globos oculares ou às trompas de Eustáquio, aos receptores na sua língua ou nariz ou à ponta dos seus dedos. Refiro-me ao cérebro. E se você receber a mesma informação sensorial que os outros, mas seu cérebro interpretá-la de um modo diferente? Então, sua experiência do mundo ao redor será a experiência dos outros, mas talvez de um modo doloroso. Neste caso, você vive literalmente em uma realidade alternativa — uma realidade sensorialmente alternativa (Pankek, p. 78, 2017).

O controle de estímulos do ambiente é tão importante quanto a adaptação de materiais e conteúdos e estes necessitam ser planejados e mediados cuidadosamente. Organizar os espaços de maneira que estímulos sensoriais como luz, espaço e som sejam controláveis permite ajustar o ambiente às necessidades específicas dos alunos. Estabelecer rotinas claras e previsíveis, fornecer instruções de maneira transparente e organizar a troca de atividades de forma ordenada são estratégias que ajudam a evitar a desregulação dos alunos. Reforçar positivamente comportamentos desejáveis aumenta a probabilidade de repetição desses comportamentos. Um quadro de rotina visualmente estruturado proporciona previsibili-

dade e segurança aos alunos, reduzindo a ansiedade e aumentando a capacidade de concentração e envolvimento nas atividades.

Promover a expressão não-verbal através da arte é uma estratégia poderosa para alunos com TEA. A arte permite que esses alunos expressem pensamentos, emoções e experiências sem a necessidade de palavras. Atividades como desenho e pintura oferecem meios alternativos para a expressão de sentimentos, especialmente para aqueles que não são verbais. Isso não só facilita a comunicação, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e nas relações sociais, ressoando na aprendizagem social e na mediação cultural.

A mediação social e emocional é outro aspecto crucial no desenvolvimento de alunos com TEA. Os mediadores, geralmente professores ou facilitadores, desempenham um papel fundamental ao orientar e direcionar os alunos na compreensão de expressões e habilidades sociais humanas. Eles ajudam a superar desafios específicos e promovem a integração, evitando frustrações comuns devido à dificuldade desses alunos em compreender e expressar suas emoções. Segundo Vigotski, a afetividade é indissociável das funções psicológicas superiores, e as emoções, embora imediatas e momentâneas, desempenham um papel significativo no desenvolvimento de sentimentos mais elaborados e duradouros.

Vigotski compreende a afetividade como indissociável das funções psicológicas superiores, podendo ser definida como a capacidade humana de afetar e ser afetado, e correspondente às emoções e sentimentos, sendo a emoção um afeto mais imediato e momentâneo, desperto por algo específico, enquanto o sentimento seria emoção elaborada, significada, mais duradoura e que não se liga a especificidades. Nesse sentido, a emoção/sentimento pode ser entendida como função psicológica superior, visto ser mediada pela cultura (Souza, Petroni e Andrada 2016, p.18).

Os educadores que atuam como mediadores precisam ser flexíveis e criativos. A adaptação é uma necessidade constante, visto que o autismo é um espectro com características que mudam cons-

tantemente. Alterar estratégias didáticas, personalizar tarefas e usar recursos alternativos são práticas essenciais para manter os alunos engajados e motivados. Calibrar os desafios das atividades artísticas para que estejam dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos é crucial para promover o crescimento e a sensação de realização.

Vygotski compreende a afetividade como indissociável das funções psicológicas superiores, podendo ser definida como a capacidade humana de afetar e ser afetado, e correspondente às emoções e sentimentos, sendo a emoção um afeto mais imediato e momentâneo, desperto por algo específico, enquanto o sentimento seria emoção elaborada, significada, mais duradoura e que não se liga a especificidades. Nesse sentido, a emoção/sentimento pode ser entendida como função psicológica superior, visto ser mediada pela cultura (Souza, Petroni e Andrada 2016, p.18).

Por fim, a avaliação contínua é indispensável para alunos com autismo. A prática de reforços positivos e a realização de ajustes necessários, guiam o mediador além das capacidades atuais do aluno, reforçando positivamente seus esforços e reconhecendo seus progressos. Isso potencializa o aprendizado dentro da ZDP, garantindo um desenvolvimento mais eficaz e significativo.

Conclusão

Esse artigo busca desbravar uma abordagem educacional que não apenas inclui o aluno com TEA na aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, mas enfatiza as necessidades adaptativas variadas desses alunos.

Entender da patologia para despatologizar, promove esse aluno ao processo de aprendizagem mais inclusivo, dentro das suas possibilidades e potencialidades, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses indivíduos, facilitando um engajamento significativo em práticas artísticas que ressoam com suas capacidades e necessidades individuais.

A ZDP, através de uma abordagem semiótica, torna-se vital para estes alunos que enfrentam barreiras que podem ser decisivas para o desenvolvimento das suas funções psicológicas. O ensino de arte, quando bem fundamentada, torna-se ainda mais poderosa, como ferramenta para o desenvolvimento da expressão, das habilidades artísticas, das emoções, da comunicação, do cognitivo, das relações sociais e interpessoais, que são habilidades essenciais do ser humano, para a vida.

Além disso, a sensibilidade às necessidades sensoriais e a adaptação do ambiente de aprendizagem são componentes críticos e essenciais para a inclusão efetiva dos alunos com TEA. A personalização do espaço educacional para atender às preferências sensoriais individuais, combinada com uma estrutura previsível e claramente delineada, minimiza as potenciais sobrecargas sensoriais e promove um ambiente de aprendizagem que apoia o seu bem-estar.

A comunicação, como destacado por Vigotski, é primordial para o desenvolvimento social e cognitivo. Ao focar no potencial desenvolvimento da comunicação para esses alunos, dentro da ZDP, o mediador bem fundamentado promove o progresso real, potencialmente aspiracional e sustentável.

Quando menciona-se o progresso sustentável, significa que este aluno não apenas atenderá suas necessidades imediatas, mas também o processo de generalização que acaba se efetivando, onde o aluno expande suas habilidades de forma contínua e significativa em todos os segmentos de sua vida. Esse, é um dos objetivos da PHC, cabe aqui ressaltar que não é o mesmo da ideologia dominante, onde o objetivo se limita a que o aluno desenvolva apenas as soluções de problemas imediatos, sem o estímulo à construção da consciência crítica e o não acesso a cultura acumulada e historicamente construída.

Nesse sentido, fica o questionamento. Estamos proporcionando esta construção aos nossos alunos com autismo? Esses alunos estão incluídos realmente nesse processo de generalização dentro da ZDP?

Assim reafirma-se, que implementar a ZDP no ensino para alunos com TEA não é apenas uma estratégia pedagógica; é um compromisso contínuo com o crescimento e a aprendizagem adaptativa que valoriza as potencialidades dos alunos com TEA. A arte, então, nos coloca mais além do que é imediatamente acessível, onde é possível cada aluno ser ouvido, visto e valorizado e assim, não estamos somente reconhecendo-o em sua humanidade mas também reconhecemos como alguém que está inserido e contribuindo na sociedade como um todo.

Referências

COLE, Michael et al (org.). A formação social da mente: L. S. Vigotski. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 191 p. Tradução de: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, Grupo de desenvolvimento e ritmos biológicos - Departamento de ciências biomédicas - USP.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 355 p.

KERCHES, Dr^a Deborah. A Síndrome de Savant ou Savantismo. 2020. Disponível em: <https://dradeborahkerches.com.br/a-sindrome-de-savant-ou-savantismo/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro et al (org.). Educação especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano. Curitiba: Appris, 2017. 217 p. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/405682413/Educacao-Especial-e-Teoria-Historico-Cultural-Contribuicoes-para-o-Desenvolvimento-Humano#>. Acesso em: 29 mar. 2024.

PANEK, Temple Grandin e Richard. O cérebro Autista: pensando através do espectro. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. 251 p. Tradução:Cristina Cavalcanti.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). Lev Semionovitch Vigotski: problemas da defectologia. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239 p.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.

12. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2021. 135 p.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de (org.). A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Loyola, 2016. 97 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil: [esquema de investigação pedológica]. Tradução/organização: Achilles Delari Junior. Umuarama Pr: Produção Voluntária e Independente, 2008. 40 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas da Defectologia. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239 p. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2007. 385 p. Tradução de Miguel Serras Pereira.

O ENSINO DA PINTURA E OS SEUS CONTEÚDOS: O “MODELO BELAS-ARTES”, O “MODELO BAUHAUS” E A PROPOSTA “SIMULACIONISTA”

Wagner Jonasson da Costa Lima¹

RESUMO: O artigo discute as possíveis contribuições, para a disciplina de Pintura, da proposta ou programa de ensino da arte formulado por Thierry de Duve no livro *Fazendo escola* (ou refazendo-a?). Nele, o historiador e filósofo da arte propõe uma experiência, voltada para os estudantes das escolas de arte, amparada nas máximas “simulação”, “tradição” e “julgamento”, as quais seguem dois princípios de ação, “historicizar” a prática e “estetizar” a teoria. Entende-se que essa proposta, que apelidamos de “simulacionista”, é capaz de auxiliar na elaboração de expedientes de ensino na disciplina de Pintura, encontrada nos cursos de graduação em Artes Visuais, especialmente se o professor abordar conteúdos que possibilitem o encontro entre a teoria, a prática e a história da pintura, como o conceito de composição pictórica.

PALAVRAS-CHAVE: Pintura. Ensino-aprendizagem. Conteúdos das artes.

1 INTRODUÇÃO

Durante longo período, o ensino da arte, apoiado na relação entre mestre e aprendiz, ocorreu no interior da oficina, ambiente de trabalho marcadamente coletivo e prático. Nesse sistema, regulado pelas corporações de ofício, o processo de aprendizagem chegava ao seu termo no momento em que o aprendiz se encontrava em condições de submeter à avaliação a sua primeira obra, a obra-prima. Se considerado apto, poderia estabelecer a sua oficina e possuir os seus aprendizes (Cruz, 2006). Esse modo de ensino, contudo, sofreu transformações no decurso da história da arte; mudanças essas efetuadas, segundo o historiador e filósofo da arte Thierry de Duve (2012), pelo “modelo Belas-Artes” e pelo “modelo Bauhaus”. O “modelo Belas-Artes” entrou em crise sob a pressão da arte moderna e o “modelo Bauhaus” entrou em crise sob a pressão da arte contemporânea. Entretanto, para o autor, esses modelos ainda ali-

¹ Doutor em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Professor colaborador no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Curitiba II – FAP - wagnerjonasson@hotmail.com.

cerçam o ensino da arte, apesar de se assentarem em postulados desacreditados.

Como alternativa a essa situação, de Duve apresentou, no livro *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*, uma proposta de ensino da arte por meio da “simulação”, descrita como um “jogo de ‘como se’ pelo qual nos colocamos na pele de alguém cuja cultura não é ou não é mais nossa, no presente, contudo que permanece a nossa no passado ou se torna nossa por intermédio da mestiçagem” (Duve, 2012, p. 77). Nessa proposta, que também compreende os conceitos de “tradição” e “julgamento”, os professores ensinam o estudante a fazer tal como determinado artista, em seguida como outro, de época e cultura diferentes, mais adiante como outro, e assim continuamente, para que, durante esse excuro, o estudante seja capaz de se apropriar do que foi simulado. Tanto a “simulação”, entendida como um “método de transmissão” ou “técnica de aprendizagem”, como a “tradição” e o “julgamento” se apoiam, nas palavras do autor, “em dois princípios de ação: é preciso ‘historicizar’ a prática em oficina, e é preciso ‘estetizar’ o ensino teórico” (Duve, 2012, p. 80).

Tendo em vista tal proposta, mas já restringindo a sua esfera de atuação, arriscamos perguntar: quais seriam as suas possíveis contribuições para o ensino na disciplina de Pintura? A nosso ver, sob o prisma da proposta “simulacionista” e os seus princípios de ação, o ensino da pintura, presente nos cursos de graduação em Artes Visuais, aproximaria de maneira visível e integrada três áreas do conhecimento pictórico: a teórica, a prática e a histórica. A área teórica envolveria a investigação de diferentes princípios da pintura; a prática, de diferentes processos e técnicas da pintura; e a histórica, de diferentes poéticas da pintura. Competiria ao professor, nesse caso, o tratamento de conteúdos que proporcionem a interseção dessas três áreas. Como exemplo de conteúdo, citamos o conceito de “composição” pictórica — discutido por diferentes teóricos e artistas, como Leon Battista Alberti, André Félibien, Wassily Kandinsky e Clement Greenberg —, cuja amplitude permite, acreditamos, a associação entre teoria, prática e história da pintura.

Para debater a questão levantada, abordaremos brevemente o “modelo Belas-Artes” e o “modelo Bauhaus”, a fim de examinar os seus postulados: a tríade “talento-ofício-imitação”, no caso do primeiro modelo, e a tríade “criatividade-meio-invenção”, no caso do segundo. Em seguida, apresentaremos, também resumidamente, o programa de ensino da arte formulado por Thierry de Duve — composto pelas máximas “simulação”, “tradição” e julgamento” — e os seus princípios de ação. Por fim, discutiremos, tendo em vista a proposta apresentada, que apelidamos de “simulacionista”, o ensino da pintura e os seus conteúdos. Dada a complexidade desses tópicos, o presente texto se coloca, antes de mais, como ponto de partida de um estudo a ser desdobrado futuramente; portanto, é exploratório e não exaustivo. Com ele, pretendemos colaborar, ainda que de modo preambular, para a conversa em torno do ensino e dos conteúdos da arte e, em especial, do ensino e dos conteúdos da pintura.

2 O “MODELO BELAS-ARTES” E OS SEUS POSTULADOS

No século XVI, na Itália, surgiram as primeiras academias de arte, espaços criados ao redor do interesse na transformação das chamadas “artes mecânicas” em “artes liberais”. Desde a Antiguidade, as artes mecânicas, associadas ao fazer, eram vistas como inferiores às artes liberais, associadas ao saber. Entretanto, a partir do Renascimento, observamos um empenho contínuo para que as artes visuais alcançassem um prestígio maior. Quando as primeiras academias foram criadas, não tinham como propósito substituir as oficinas — envolvidas com as práticas pictóricas, escultóricas e construtivas —, mas complementar a formação do artista para que ele fosse encarado como um pensador. A Accademia delle Arti del Disegno, fundada em 1563, em Florença, por Cosimo I de’ Medici (1519-1574), depois de sugestão de Giorgio Vasari (1511-1574), tinha como missão o ensino da arte do disegno — julgado como ex-

pressão e manifestação da ideia que está no espírito —, privilegiando, assim, o conteúdo racional da criação artística (Pevsner, 2005; Pereira, 2016).

Sob a influência da arte italiana, referência para o restante da Europa Ocidental, despontaram academias em diferentes países, com destaque para a França. Em 1648, durante o reinado de Luís XIV, foi criada a Academia Real de Pintura e Escultura de Paris, instituição de ensino da arte associada diretamente ao Estado e dedicada à política de consolidação do absolutismo monárquico. Nas décadas seguintes, sob a supervisão de Jean-Baptiste Colbert (1619-1683), ministro de Estado, e sob a direção de Charles Le Brun (1619-1690), Primeiro Pintor do Rei, a Academia francesa se estruturou definitivamente, colocando-se como a mais importante instituição do gênero na Europa. À semelhança das academias italianas do século XVI, ofertava conferências, aulas de desenho e disciplinas teóricas complementares. Já o aprendizado dos recursos pictóricos e escultóricos ficava sob a responsabilidade da oficina de um mestre, quase como na Idade Média, pois a academia francesa nunca teve a intenção de providenciar uma educação profissional completa (Pevsner, 2005; Pereira, 2016).

No final do século XVIII, a Revolução Francesa, que determinou o fim do Antigo Regime, também interferiu na história da Academia. Em discurso proferido em 8 de agosto de 1793, o pintor Jacques-Louis David (1748-1825), participante ativo da Revolução, defendeu a “necessidade imperiosa de destruir maciçamente todas as Academias, último refúgio de todas as aristocracias” (David, 2013, p. 109). Contudo, em 1795, logo após a interdição das corporações e academias no contexto revolucionário, criou-se o Instituto de França, que foi dividido em diversas seções, incluindo a seção de Belas-Artes. Em 1819, um Decreto Real instituiu a Escola de Belas-Artes, encarregada de oferecer aulas e organizar concursos. Apesar da criação de ateliês oficiais internos à Escola, que funcionavam do mesmo modo que os ateliês privados externos, quanto ao método pedagógico, não ocorreram modificações substanciais em relação

àquele praticado na Academia Real de Pintura e Escultura (Pereira, 2016).

O compromisso principal das academias, no dizer de Sonia Gomes Pereira (2016), baseava-se, por um lado, na recuperação da tradição clássica e, por outro, na valorização do desenho — compreendido como disegno, isto é, como ideia que precede a obra, e como técnica de representação, especialmente da figura humana. Quanto ao desenho como ideia, o ensino acadêmico, que separava claramente projeto inicial e execução final, prestigiava a execução do esboço, visto como fase conceitual do processo artístico. Já no desenho como técnica, o ensino acadêmico se realizava em etapas determinadas, cada uma encerrando um objetivo didático. Na primeira etapa, o estudante copiava gravuras, para aprimorar a percepção de contornos, luzes e sombras; em seguida, copiava moldes de gesso, a fim de se aproximar da Antiguidade e da noção de relevo; por fim, desenhava diante do modelo vivo, para treinar a percepção do todo e a rapidez de execução. Essa abordagem decorria da importância da representação do corpo na pintura naturalista e narrativa, pintura essa de origem renascentista.

Em Fazendo escola (ou refazendo-a?), Thierry de Duve sugeriu, ao examinar o “modelo acadêmico” ou “modelo Belas-Artes”, que tal modelo possui como premissa para o ensino da arte a tríade composta pelos conceitos de “talento”, “ofício” e “imitação”. O talento, para o “modelo Belas-Artes”, é uma qualidade natural, distribuída de maneira desigual, incapaz de ser ensinada, embora inseparável do seu âmbito de prática: possuímos talento para certa atividade e não talento em geral. O ofício, como modo de classificar as artes, possui uma existência histórica; logo, “ensinar pintura é transmitir um legado e permitir que o aprendiz faça parte de uma cadeia de filiação da qual está ciente e terá de seguir” (Duve, 2012, p. 49). Por sua vez, a imitação — da natureza, do passado, do mestre — é a maneira de formar e julgar o artista, promovendo, desse modo, a continuidade. Em vista disso, no ensino da arte acadêmico, baseado na observação e na imitação da natureza e do antigo, o aprendizado

ocorria por meio da prolongada aquisição de um saber-fazer técnico sujeito a restrições culturais específicas.

3 O “MODELO BAUHAUS” E OS SEUS POSTULADOS

A partir do século XVIII, com a chegada da Revolução Industrial, da arte moderna e das vanguardas históricas, a arte e o ensino da arte foram impactados e modificados. De acordo com Thierry de Duve (2012), o processo de industrialização e as transformações técnicas, sociais, econômicas e ideológicas daí decorrentes condenaram as práticas artesanais, desacreditaram os modelos do passado e romperam o elo da tradição. Por sua vez, pintores e escultores, distanciando-se da observação e da imitação da natureza e do antigo, começaram a observar e imitar os próprios meios de expressão da pintura e da escultura. Também começaram a criticar e abandonar as convenções artísticas pelas quais não se sentiam mais pressionados ou necessitados. Nesse contexto, no qual “a nova arte começou a reivindicar a legitimidade para o futuro” (Duve, 2012, p. 42), muitos artistas se envolveram na criação de escolas de arte e de programas de ensino da arte cuja filosofia, segundo de Duve, pode ser qualificada, de modo geral, de “modelo Bauhaus”.

Fundada em 1919, pelo arquiteto alemão Walter Gropius (1883-1969), a Bauhaus rematou as iniciativas concebidas desde meados do século XIX para estabelecer um contato entre arte e indústria, como o movimento inglês Arts and Crafts. O nome Bauhaus, que significa “casa de construção”, derivou de Bauhütte, “barracão de construção”, nome de uma oficina medieval alemã. Para compor o corpo docente da recém-fundada escola de arte, Gropius convidou, entre os anos de 1919 e 1923, os artistas Wassily Kandinsky (1866-1944), Lyonel Feininger (1871-1956), Paul Klee (1879-1940), Lothar Schreyer (1886-1966), Johannes Itten (1888-1967), Oskar Schlemmer (1888-1943), Gerhard Marcks (1889-1981), Georg Muche (1895-1987) e László Moholy-Nagy (1895-1946). A primeira fase da Bauhaus foi marcada pela poética expressionista e pelo ideal

artesanal medieval; posteriormente, prevaleceu a poética construtivista e o programa de criação da forma que, dando importância às demandas e às potencialidades da indústria e da tecnologia modernas, almejava a objetividade e a funcionalidade (Wick, 1986; Argan, 2005).

O período de formação na Bauhaus durava três anos e meio. De início, os ingressantes na escola, que provinham de vários lugares da Alemanha e da Áustria, frequentavam, durante um semestre, o curso preliminar (Vorlehre), concebido por Johannes Itten e dedicado ao estudo básico da forma e dos materiais. O Vorlehre, que tinha como objetivos liberar as energias criadoras, facilitar a escolha vocacional e apresentar os princípios da composição criativa, por meio de exercícios que envolviam problemas de observação e de representação, tornou-se a base pedagógica da Bauhaus. Após frequentar o curso preliminar, os estudantes eram encaminhados para oficinas, nas quais se alternavam estudos teóricos e práticos de espaço, cor, composição, materiais, ferramentas e construção. Ao final do curso de três anos, os estudantes obtinham, diante de comissões internas e externas, de maneira progressiva, os diplomas de artesão, de artesão da Bauhaus, de mestre de arte e de mestre de arte da Bauhaus (Wick, 1986; Argan, 2005).

Embora tenha durado somente quatorze anos, de 1919 a 1933, quando foi fechada sob a pressão dos partidários do Nacional-Socialismo alemão, a Bauhaus desenvolveu métodos de ensino da arte que se tornaram influentes. A pedagogia da escola, conforme Giulio Carlo Argan (2005, p. 22), “representa o processo, ou pelo menos o mais perspicuo e consciente dos processos, mediante o qual o naturalismo formal da tradição se dissolve no assim chamado abstracionismo”. No abstracionismo, que se baseia no princípio da autonomia da obra de arte, notamos uma posição decididamente “antinaturalista”. Nesse caso, os esquemas formais — linha, plano, volume, cor, etc. — não são recolhidos da natureza e sim recolhidos da arte. Por meio de uma posição que buscava suplantar da atividade artística todo caráter de excepcionalidade e de sublimidade, bem

como por meio de um ensino prático, visava-se “habituar os jovens a uma percepção exata e imediata dos fatos formais e induzir neles uma espontânea disposição a enquadrar todo dado da experiência num nítido contorno formal” (Argan, 2005, p. 46).

Na visão de Thierry de Duve (2012), o “modelo Bauhaus”, afastando-se do “modelo Belas-Artes” e de seus postulados, possui como premissa para o ensino da arte a tríade constituída pelos conceitos de “criatividade”, “meio” e “invenção”. A criatividade, ao contrário do talento, é distribuída de maneira igual, sendo uma potencialidade irrestrita, anterior a toda qualificação: somos criativos e ponto. O meio, diferente do ofício, possui uma existência “trans-histórica”; por conseguinte, para o “modelo Bauhaus”, “ensinar pintura é permitir o acesso a um ser nomeado Pintura, que deveria ter sempre existido, mas cuja revelação final está por vir; é convidar o estudante a retirar do meio e, dessa forma, a se retirar da filiação” (Duve, 2012, p. 49). Por sua vez, a invenção, distante da imitação, visa a novidade, favorecendo o abandono do naturalismo, a ruptura com o passado, a rejeição ao mestre. Como resultado, o estudante é avaliado pela frequência da invenção como tal e o meio é convertido em campo de prática em vez de em terreno de aprendizado.

4 A PROPOSTA “SIMULACIONISTA” E OS SEUS PRINCÍPIOS DE AÇÃO

Vistos rapidamente o “modelo Belas-Artes” e o “modelo Bauhaus”, bem como os seus postulados, agora apresentaremos, também sucintamente, o programa de ensino da arte formulado por Thierry de Duve e os seus princípios de ação. De Duve é professor da cátedra Evelyn Kranes Kossak no Hunter College, City University of New York, e emérito da Université de Lille 3. A sua investigação, desde o primeiro livro, *Nominalisme pictural. Marcel Duchamp, la peinture et la modernité* (1984), concentrou-se na “forma como a instituição da ‘arte’ se transformou de forma irreconhecível no século que viu o nascimento, o crescimento e (de acordo com

alguns), o desaparecimento do modernismo (aproximadamente 1860-1960)” (Thierry de Duve, [s.d], tradução nossa). Em 1992, o autor, que admite possuir “uma paixão irracional pelas escolas de arte” (Duve, 2012, p. 35), publicou o livro *Faire école*, no qual examinou de que maneira uma escola de arte, depois do “modelo Belas-Artes” e do “modelo Bauhaus”, é capaz de exercer a sua tarefa de transmissão.

Para de Duve, o “modelo Belas-Artes”, que se assenta na tríade “talento-ofício-imitação”, e o “modelo Bauhaus”, que se assenta na tríade “criatividade-meio-invenção”, encontram-se desacreditados. Como vimos, o primeiro modelo admite o talento, o segundo a criatividade; o primeiro identifica as artes por ofícios, o segundo por meios; o primeiro louva a imitação, o segundo a invenção. O declínio do “modelo Belas-Artes” ocorreu a partir da ascensão da arte moderna — o último grande pedagogo acadêmico foi Sir Joshua Reynolds (1723-1792) — e o declínio do “modelo Bauhaus” ocorreu a partir da ascensão da arte contemporânea — o último grande pedagogo moderno foi Joseph Beuys (1921-1986). No entanto, apesar de obsoletos, tais modelos, misturados e degradados, ainda alicerçam o ensino da arte. E, nas palavras de Thierry de Duve (2012, p. 46), “o drama é ter de ensinar de acordo com os postulados nos quais não acreditamos mais”.

É de referir que, a partir da década de 1970, o paradigma “criatividade-meio-invenção” começou a ser intensamente questionado, deixando, desde a década de 1980, de unificar o discurso das escolas de arte. Nesse ínterim, divisamos o avanço da tríade “atitude-prática-desconstrução”, que provém da ideia voluntarista de arte, da rejeição à pureza do meio e da crise da modernidade. Todavia, essa tríade não se implementou como sucedâneo do paradigma moderno; na realidade, é o mesmo paradigma, “tirando-se a fé, e incluindo a angústia e a desconfiança” (Duve, 2012, p. 60). Apresentando-se como sintoma negativo da procura de uma transição histórica, a tríade “atitude-prática-desconstrução”, apesar de não impossibilitar a concretização de notáveis trabalhos artísticos,

é estéril para o ensino da arte. Nesse âmbito, a sua negatividade se converte em convenção, a sua angústia em fingimento e a sua desconfiança em improdutividade.

Para que as escolas de arte se tornem novamente um “caldeirão de cultura viva”, Thierry de Duve propõe, em Fazendo escola (ou refazendo-a?), não um novo modelo de ensino da arte, trocando certas premissas, como as da “criatividade”, “meio” e “invenção”, por outras crenças, e sim uma experiência para os estudantes iniciantes amparada nas máximas “simulação”, “tradição” e “julgamento”. A “simulação”, entendida como um método de transmissão ou técnica de aprendizagem, e não como um objetivo a ser alcançado, consiste em transmitir da cultura artística tudo o que seja transmissível. Por sua vez, a “tradição”, evitando a visão vanguardista, modernista e pós-modernista da história da arte, corresponde a distinguir retrospectivamente que no âmbito da arte as continuidades prevalecem sobre as descontinuidades e que o passado não está consumado. Por fim, o “julgamento” consiste no contato com obras pretéritas e na sua apreciação, sem concebê-las, todavia, como modelos a serem reproduzidos com talento ou contrariados para atestar a nossa criatividade e inventividade.

Essas máximas — “simulação”, “tradição” e “julgamento” — seguem dois princípios de ação, “historicizar” a prática e “estetizar” a teoria, quer dizer, sustentam-se na integração entre o fazer da arte e a história da arte. Assim sendo, no espaço dos ateliês ou oficinas, os professores transmitem da cultura artística tudo o que seja transmissível e os estudantes simulam os fazeres dessa cultura, como visitas em tempos e espaços distintos, com o intuito de aprender com o que foi simulado. Para exemplificar a sua proposta, de Duve imaginou e descreveu uma escola de arte fictícia, na qual a progressão do ensino caminha do simples para o complexo, em espiral, e o corpo docente, ciente dos princípios de ação, desenvolve um programa e informa os estudantes, logo no início, que todos passarão o ano letivo representando papéis e se identificando o máximo possível com a personagem a ser interpretada, sem esquecer, contudo, que se

encontram num palco. Nessa escola fictícia, vários destinos são visitados, como a Bauhaus e a Renascença, propiciando o aprendizado com culturas artísticas que não são ou não são mais as nossas.

5 O ENSINO DA PINTURA E OS SEUS CONTEÚDOS

A partir do conhecimento dessa proposta ou programa, decidimos interrogar quais seriam as suas contribuições para o ensino em um âmbito mais restrito, o da disciplina de Pintura, encontrada na grade curricular dos cursos de graduação em Artes Visuais. Dando importância aos dois princípios de ação que fundamentam as máximas da “simulação”, da “tradição” e do “julgamento”, entendemos que a disciplina de Pintura poderia estabelecer interlocuções, de maneira concreta e equilibrada, entre três áreas do conhecimento pictórico: a teórica, que abrangeria o estudo de diferentes princípios da pintura; a prática, que abrangeria o estudo de diferentes processos e técnicas da pintura; e a histórica, que abrangeria o estudo de diferentes poéticas da pintura. Caberia ao professor, aqui, a abordagem de conteúdos, além da proposição de atividades ou de projetos, que viabilizem a confluência dessas três áreas.

Contudo, o que queremos dizer com princípios, processos, técnicas e poéticas da pintura? Princípios remetem a conceitos que orientam a escolha dos expedientes utilizados na elaboração e na organização de um trabalho pictórico. Por exemplo, notamos, na história da arte, o conceito de “unidade” e as suas condições levando pintores a selecionar determinados assuntos, temas, formas e cores. Processos e técnicas correspondem ao conjunto de materiais, ferramentas, operações e conhecimentos utilizados na concretização de uma pintura. Observamos, também na história da arte, processos como a encáustica, o afresco, a têmpera, a aquarela, o guache, o óleo, o esmalte e a acrílica, cada um envolvendo materiais, ferramentas, operações e conhecimentos particulares. Por fim, a poética concerne ao programa de arte encontrado em um artista ou em uma corrente artística, muitas vezes traduzido em termos operativos ou normativos. Por exemplo, na década de 1920, o pintor Max Ernst (1891-1976), integrante do Surrealismo — movimento artístico interessado nas potencialidades artístico-revolucionárias do inconsciente

—, introduziu técnicas “automáticas”, como a frottage e a grattage, com o objetivo estimular o movimento da imaginação.

Como exemplo de conteúdo, mencionamos o conceito de “composição” pictórica, cuja riqueza possibilita, em nossa opinião, a integração entre princípios, processos, técnicas e poéticas da pintura. Para Leon Battista Alberti, responsável por formular o conceito de maneira nova e específica, baseando-se para isso no sistema da retórica clássica, a composição “é aquele processo de pintar pelo qual as partes se compõem na obra pintada” (Alberti, 2014, p. 105). Tal ordenação das partes — superfícies, membros e corpos — constitui a “história”, apontada pelo humanista como “a grande obra do pintor”; a qual, a fim de agradar e comover o observador, precisa apresentar variedade e copiosidade de coisas, porém com sobriedade e conveniência. Conforme Michael Baxandall (2018), dois pintores de meados do Quattrocento, Piero Della Francesca (c.1412-1492) e Andrea Mantegna (1431-1506), podem ser vistos como “albertianos”, uma vez que elaboraram imagens (Figura 1) de acordo com os preceitos contidos no Livro Segundo do tratado *Da pintura* — escrito em 1435 e tido como o primeiro a eleger a pintura como objeto de teoria e de doutrina sistemáticos.

Figura 1 – Andrea Mantegna, O sepultamento, c. 1470-1475, gravura, 29.9 x 44.2 cm, National Gallery of Art, Washington, D.C.



Fonte: NATIONAL GALLERY OF ART. Disponível em: <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.69604.html>.

Já no século XVII, teóricos da arte ligados à Academia Real de Pintura e Escultura, como André Félibien, compreendendo a pintura como uma atividade na qual a concepção antecede a execução, salientaram a função da composição na elaboração de um quadro ou tableaux. Para Félibien, a composição abarca “quase todas as teorias da arte, já que essa operação se faz na imaginação do pintor, que deve dispor a obra inteira em seu engenho e dominá-la integralmente antes de executá-la” (Félibien, 2004, p. 61). E para compor bem um quadro, em sua imaginação, o pintor necessita ter um conhecimento preciso de todas as suas partes, que incluem objetos, figuras e costumes. Portanto, na concepção de Félibien, “um tableau é uma imagem mental de uma ação específica (o que implica que apenas pinturas históricas se qualificam como tableaux), e o artista deve ordenar (ordonner) seu sujet e distribuir (distribuer) suas figuras de acordo com a natureza da ação” (Puttfarcken, 2000, p. 238, tradução nossa). Nessa perspectiva, o pintor Nicolas Poussin (1594-1665), proclamado “o Rafael dos franceses” nas sessões de conferência e discussão da Academia de Paris, tornou-se o principal modelo da maioria dos teóricos e dos pintores acadêmicos (Figura 2).

Figura 2 – Nicolas Poussin, O maná, 1638-1639, óleo sobre tela, 149 x 200 cm, Louvre, Paris.



Fonte: MUSÉE DU LOUVRE. Disponível em: <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010062511>.

Por muito tempo, a composição foi compreendida como a maneira conveniente de dispor objetos, figuras e cenários em um quadro; todavia, quando os artistas modernos se distanciaram da figuração, no início do século XX, a composição converteu-se no arranjo e na relação entre os chamados “elementos básicos” da pintura. Em 1926, o pintor russo Wassily Kandinsky, no livro *Ponto e linha sobre plano*, depois de indicar o que ele considerava os elementos básicos da arte — o ponto e a linha —, definiu a composição como “a subordinação interiormente conforme a finalidade 1. dos elementos isolados e 2. da construção para o fim pictórico concreto” (Kandinsky, 1997, p. 29, grifo do autor). No edifício teórico de Kandinsky, alicerçado por conjecturas de caráter espiritualista, a composição é o corolário de todo o trabalho em pintura, que envolve ainda a “construção”, organização racional dos elementos. Se no livro *Do espiritual na arte*, publicado em 1911, o artista propôs uma teoria das cores, em *Ponto e linha sobre plano* colocou uma teoria das formas, algo perto de um tratado de composição. Além dos escritos, desenvolveu um conjunto significativo de pinturas (Figura 3) que embasaram as suas ideias a respeito dos elementos, da construção e da composição.

Figura 3 - Wassily Kandinsky, *Três sons*, 1926, óleo sobre tela, 60.3 x 59.7 cm

Nas décadas de 1940 e 1950, com a “americanização do mo-



Fonte: SOLOMON R. GUGGENHEIM MUSEUM. Disponível em: <https://www.guggenheim.org/artwork/1953>.

ernismo” (Harris, 1998), notamos a introdução de uma nova solução compositiva, a chamada “pintura all-over”. No texto “A crise da pintura de cavalete”, de 1948, o crítico de arte Clement Greenberg identificou a pintura all-over como aquela que “depende de uma superfície composta de elementos idênticos ou muito semelhantes que se repetem sem uma variação marcada de uma borda a outra da pintura” (Greenberg, 1996, p. 165). Para Greenberg, esse tipo de composição, que remonta à Claude Monet (1840-1926), prescinde de começo, meio e fim, aproximando-se, com isso, da decoração, isto é, de padrões de papel de parede repetidos indefinidamente. Ao tornar todos os elementos e todas as áreas do quadro equivalentes em importância, os pintores all-over ameaçavam a noção de “pintura de cavalete”, cujo principal predicado é o de que “ela recorta a ilusão de uma cavidade em forma de caixa na parede atrás dela, e dentro desta, como uma unidade, ela organiza aparências tridimensionais” (Greenberg, 1996, p. 164). Como exemplo de composição “descentralizada” ou “polifônica”, o crítico indicou, dentre outras, a produção pictórica de Jackson Pollock (1912-1956) (Figura 4).

Figura 4 – Jackson Pollock, Arco-íris acinzentado, 1953, óleo sobre linho, 182.9 x 244.2 cm, Art Institute of Chicago, Chicago.



Fonte: THE ART INSTITUTE OF CHICAGO. Disponível em: <https://www.artic.edu/artworks/83642/greyed-rainbow>.

Nos dias de hoje, presenciamos o questionamento e a expansão do conceito de “composição” pictórica em função de um novo contexto artístico, o da arte contemporânea e o seu pluralismo estilístico. O termo “contemporâneo”, segundo Arthur Danto (2006), não é um termo temporal, significando tudo o que acontece no presente momento, mas indica uma mudança significativa em relação ao “moderno”. Para Danto, a arte moderna era excessivamente preocupada com a definição da pintura em sua pureza, enquanto a arte contemporânea, em comparação, pode ser pensada como impura, visto que na constituição de muitos trabalhos artísticos ocorre a reunião de diferentes meios. É o caso da instalação intitulada O quarto de Judy (Figura 5), de David Reed (1946-), artista norte-americano cujo trabalho visa conciliar o gestualismo pictórico com o conceitualismo, o minimalismo e o cinema experimental. Decidido a se tornar um “pintor de quartos”, Reed inseriu as suas pinturas — elaboradas com pinceladas fluidas, cores saturadas e formatos alongados — no filme Um Corpo que Cai (1958), do diretor e produtor Alfred Hitchcock (1899-1980), por meio da edição de vídeos e da recriação de cenários.

Figura 5 – David Reed, O quarto de Judy, 1992-2001, instalação de dimensões variáveis, Museum für Moderne Kunst, Frankfurt



Fonte: GAGOSIAN GALLERY. Disponível em: <https://gagosian.com/artists/david-reed/>.

6 CONCLUSÃO

No desenrolar da história da arte, o ensino da arte sofreu alterações, passando pelo “modelo Belas-Artes” e pelo “modelo Bauhaus”; modelos esses que, embora amparados em preceitos desacreditados — a tríade “talento-ofício-imitação”, em relação ao primeiro, e a tríade “criatividade-meio-invenção”, em relação ao segundo —, ainda vigoram, misturados e degradados, nos espaços dedicados à formação em Artes Visuais. Na década de 1970, percebemos a ascensão da tríade “atitude-prática-desconstrução”; contudo, tal tríade não substituiu o paradigma moderno no âmbito do ensino da arte, visto que é o mesmo paradigma, porém acrescido de angústia e de desconfiança. Logo, testemunhamos um período de difícil compreensão, no qual formações discursivas colapsaram sem que outras despontassem.

Preocupado com esse cenário, Thierry de Duve concebeu um programa de ensino da arte baseado máximas da “simulação”, da “tradição” e do “julgamento”, que seguem dois princípios de ação, “historicizar” a prática e “estetizar” a teoria. Sob esse ponto de vista — que não tenciona apresentar um modelo e sim uma experiência — os professores transmitem da cultura artística tudo o que seja transmissível e os estudantes simulam os diferentes fazeres dessa cultura visando aprender com o que foi simulado. Assim sendo, o método de ensino da arte se configura como um tipo de imitação, porém, diferente do “modelo Belas-Artes”, não solicita a crença na “imitação” — da natureza, do passado, do mestre —, mas uma suspensão de descrença; e também não concebe o artista simulado como exemplo a ser seguido, mas como matéria-prima.

Julgamos que esse programa é capaz de contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino na disciplina de Pintura, especialmente se, atendendo aos princípios mencionados — que implicam a melhor integração possível entre o fazer da arte e a história da arte — o professor responsável trazer à tona conteúdos, por exemplo, o conceito de “composição” pictórica, que promovam o encontro entre a teoria, a prática e a história da pintura; mais especificamente, o encontro entre variados princípios, processos, técnicas e poéticas da pintura. E não só conteúdos, mas atividades ou

projetos que permitam que os estudantes aprendam com culturas artísticas que não são ou não são mais as suas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Leon Battista. Da pintura. Tradução: Antonio da Silveira Mendonça. 4. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

ARGAN, Giulio Carlo. Walter Gropius e a Bauhaus. Tradução: Joanna Angélica d'Ávila Melo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

BAXANDALL, Michael. Giotto e os oradores: as observações dos humanistas italianos sobre pintura e a descoberta da composição pictórica (1350-1450). Tradução: Fábio Larsson. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

CRUZ, António João. A oficina do artista, ou as relações entre a ciência e a arte a propósito de uma imagem. *Interacções*, [S. l.], v. 2, n. 3, 2006. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/310>. Acesso em: 23 jun. 2024.

DANTO, Arthur. Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história. Tradução: Sergio Krieger. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DAVID, Jacques-Louis. Discurso “Sobre a necessidade de extinguir as Academias”. In: LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). *A pintura – Vol. 12: o artista, a formação e a questão social*. São Paulo: Editora 34, 2013. pp. 108-113.

DUVE, Thierry de. Fazendo escola (ou refazendo-a?). Tradução: Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012.

FÉLIBIEN, André. Diálogos sobre as vidas e as obras dos mais excelentes pintores antigos e modernos (1666). In: LICHTENSTEIN,

Jacqueline. A pintura – Vol. 3: a idéia e as partes da pintura. Coordenação de tradução: Magnólia Costa. São Paulo: Ed. 34, 2004. pp. 60-68.

GREENBERG, Clement. A crise da pintura de cavalete. In: GREENBERG, Clement. Arte e cultura: ensaios críticos. Tradução: Otacílio Nunes. São Paulo: Editora Ática, 1996. pp. 164-167.

HARRIS, Jonathan. Modernismo e cultura nos Estados Unidos, 1930-1960. In: WOOD, Paul et al. Modernismo em disputa: a arte desde os anos quarenta. São Paulo: Cosac & Naify, 1998. pp. 2-76.

KANDINSKY, Wassily. Ponto e linha sobre plano. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEVSNER, Nikolaus. Academias de arte: passado e presente. Tradução: Vera Maria Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PEREIRA, Sonia Gomes. Arte, ensino e academia: estudos e ensaios sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2016.

PUTTFARKEN, Thomas. The discovery of pictorial composition: theories of visual order in painting 1400-1800. New Haven and London: Yale University Press, 2000.

THIERRY DE DUVE. Thierry de Duve, [s.d.]. Statement of Research Interests. Disponível em: <https://www.thierrydeduve.com/biography>. Acesso em: 06 jun. 2024.

WICK, Rainer. La pedagogia de la Bauhaus. Tradução: Belén Bas Alvarez. Madri: Alianza Editorial, 1986.

DESABANDONAR: TUDO QUE É SÓLIDO DESMANCHA NO TEMPO

Giovanni Fanini Negromonte¹

Ana Elisa de Castro Freitas²

Resumo: O presente ensaio apresenta a experiência de intervenção em arte urbana desenvolvida no âmbito do projeto “Desabandonar: tudo que é sólido desmancha no tempo”. Realizado no Centro Histórico da cidade de Paranaguá, o projeto aborda a arte em uma perspectiva de protesto político-artístico, refletindo como as intervenções urbanas que envolvem uma discussão sobre patrimônio podem agregar debates sobre o Direito à Cidade e outros desdobramentos.

Palavras-chave: arte urbana; arte política; direito à cidade; abandono de patrimônio histórico.

Introdução

O presente ensaio reflete sobre uma experiência de intervenção em arte urbana no âmbito do projeto “Desabandonar: tudo que é sólido desmancha no tempo”, desenvolvido no Centro Histórico da cidade de Paranaguá, litoral do Paraná.

Aderindo a perspectiva da arte urbana como meio de protesto político-artístico, busca-se refletir como intervenções artísticas potencialmente promovem uma discussão sobre o patrimônio, agregando debates sobre o direito à cidade e outros desdobramentos.

A cidade de Paranaguá é a mais antiga sede administrativa do estado do Paraná, reunindo um patrimônio arquitetônico significativo à memória urbana do país. Situada às margens do Rio Itiberê, numa região entrecortada por ilhas, manguezais e emoldurada pela Serra do Mar, Paranaguá reúne patrimônios socioambientais vinculados ao Bioma Mata Atlântica, abrigando uma complexa teia de territórios indígenas, de pescadores artesanais, ilhéus, caiçaras (Diegues, 2004).

Entre os séculos XVII e XIX, a cidade recebeu intenso

1 Artista, Advogado, Graduando em Ciências Sociais no IFPR - Paranaguá, giovanni.negromonte@gmail.com

2 Artista, Bióloga, Mestre em Ecologia, Doutora em Antropologia Social e docente no curso de Licenciatura em Artes, Setor Litoral- UFPR. anaelisa@ufpr.br

fluxo cultural, integrando a rota de embarcações que conectavam a Europa ao Cone Sul da América. Artistas, viajantes, elites comerciais faziam de Paranaguá um espaço ativo no circuito cultural da região. Este cenário modifica-se drasticamente na segunda metade do século XX, em decorrência do avanço do capitalismo de commodities, abrigando o maior porto graneleiro da América Latina. O impacto da economia de exportação é sensível na paisagem da cidade, marcada pelo intenso fluxo de caminhões de mercadorias e pela desigualdade, cujo rastro evoca a imagem do abandono típico de regiões afetadas pelo desenvolvimento exploratório globalizado (Harder, 2014).

A sensação de abandono generalizado tem efeitos na memória cultural, tanto no aspecto do patrimônio histórico-material em ruínas, quanto na perspectiva de construção de subjetividades, a partir de um reconhecimento de uma identidade local.

Compreende-se a noção de “memória cultural” como um produto das experiências, saberes, conhecimentos e os traumas que marcam a trajetória de pessoas e grupos impostos pelos processos de dominação econômica, social e política, conforme propõe Diana Taylor (Silva apud Taylor, 2019:10).

Entre as diversas facetas que evocam a noção de abandono, destaca-se a vertiginosa transformação da paisagem pelo capitalismo de exportação, resultando na fragmentação e perda das referenciais da memória social na cidade de Paranaguá. Essa perspectiva é agravada pela fragilidade dos mecanismos de proteção do seu patrimônio material histórico, composto a partir do seu Centro Histórico, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no ano de 2000, mas sem que haja dispositivos administrativos capazes de criar um contrapeso frente a contínua degradação.

Caminhar pela cidade é ver o tempo desmanchando as construções que não resistem à falta de cuidado e manutenção. Se um dia o denominado centro histórico foi ocupado por suntuosas residências familiares, instalações de comércios e tantas outras relações

sociais, hoje sequer é possível visitá-lo, pois diante da precariedade estrutural muitos casarões encontram-se fechados - interditados ou mesmo demolidos - restando, quando muito, apenas uma fachada que espelha tempos de outrora.

Nesse contexto, a riqueza histórico-cultural que conferiu à Paranaguá o título de Cidade Mãe do Estado do Paraná enfrenta um cenário desolador em seu patrimônio, passando por diversos processos de descaracterização, desabamentos ou outras formas de destruição. O estado de abandono é evidente em construções notáveis como o Palácio Visconde Nácar, a Casa do Portão de Ferro e a Casa do Brasão, entre outras edificações.

Figura 1: Interior de uma entre as várias casas abandonadas da cidade de Paranaguá.



Autor: Juan Roseno
Fonte: Documentário Desabandonar

A ausência de uma cultura política que acione dispositivos jurídico-administrativos efetivos à promoção e preservação do patrimônio histórico resulta no esquecimento da história da cidade.

Esse processo tem levado à perda significativa da memória cultural, do ponto de vista da cultura material e da cultura imaterial de Paranaguá. Na figura das casas abandonadas, repousa uma espé-

cie de colapso social geral com perda da temporalidade, dos modos de viver na história e lógicas de visibilidade (Rocha, 2010: 32) dos que aqui habitam.

O ensaio recupera registros fotográficos do projeto com o intuito por em evidência a experiência de que, ao intervir na visibilidade do patrimônio, a arte potencialmente sensibiliza os habitantes para a possibilidade histórica de também agir e transformar a cidade.

2. Olhar para um abandono é desabandonar

Os artistas urbanos têm a capacidade de intervir no ambiente em que estão inseridos, despertando na população debates, reflexões e conscientização sobre questões importantes que atravessam a vida em comunidade.

O projeto “Desabandonar: tudo que é sólido desmancha no tempo” utiliza-se das intervenções artísticas em meio urbano como um poderoso canal de comunicação social, compreendendo as intervenções como processos políticos e educativos, disparados através da arte.

Ao inserir um elemento visual em um muro, numa fachada, no asfalto, desestabiliza-se o fluxo natural do tempo sobre o meio urbano, instaurando potencialmente um debate público sobre as questões vivenciadas pelos habitantes, mas silenciadas pela aceleração do cotidiano autômato de uma cidade portuária, as quais ressurtem evocadas no processo artístico.

A conservação do patrimônio histórico edificado, em cidades como Paranaguá, é um destes temas sensíveis. Dominada pelas dinâmicas portuárias de exportação, Paranaguá possui um patrimônio construído cuja materialidade revela o descaso de sucessivas gestões públicas, a ausência de políticas de conservação, evocando a ideia de abandono na memória social, com reflexos no silenciamento das tradições orais, entre outras formas de circulação de saberes,

fazeres e viveres.

Na qualidade de habitante que vivencia cotidianamente o abandono das residências históricas em Paranaguá, o autor encontra na intervenção artística uma forma de expressar/protestar politicamente acerca desta questão.

Assim, em meados de 2019, o projeto “Desabandonar” assume o objetivo de promover intervenções de arte urbana com o intuito de desabandonar imóveis “condenados” em Paranaguá, chamando a atenção da cidade e reavivando residências que um dia já foram ocupadas e carregam suas próprias memórias.

Figura 2: O artista pintando as artes do projeto



Fonte: Acervo pessoal

As intervenções urbanas realizadas no projeto foram aplicadas nos tijolos que fechavam os casarões abandonados (uma prática comum dos proprietários, para evitar o acesso ao imóvel abandonado) unindo a obra de arte arquitetônica (a construção do casarão) a uma obra de arte visual (a intervenção artística realizada) dando novas possibilidades para o abandono (Crabe, 2023).

Figura 3: Casa Histórica abandonada antes de receber a intervenção de arte



Fonte: Acervo pessoal do Autor

Figura 4: Casa Histórica abandonada após receber a intervenção de arte



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 5: Casa Histórica abandonada após receber a intervenção de arte



Fonte: Acervo pessoal do autor

Figura 6: Casa História abandonada após receber a intervenção de arte



Fonte: Acervo pessoal do autor

Inseridas nas estruturas de vedação que isolam as aberturas

das edificações, as intervenções artísticas investem em cores vivas com o intuito de contrastar com os tons pastéis, fruto da colonização de líquens e fungos sobre a base caiada do reboco.

O ato é político, pois age à contrapelo da história, buscando desacelerar o tempo do desgaste, fruto do abandono. Este é o intuito crítico que justifica a opção pela paleta de cores vivas e primárias. Reinventar a cidade sob esta perspectiva põe a ênfase do agir artístico no elemento cor, representando a força social necessária para o avivamento dos casarões históricos.

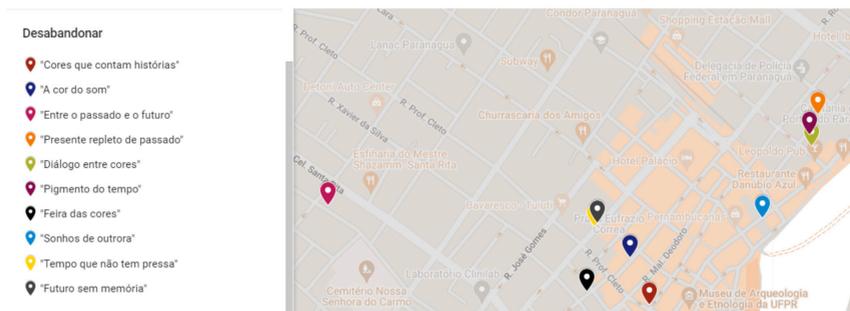
Figura 7: Casa História abandonada após receber a intervenção de arte



Fonte: Acervo pessoal do autor

Priorizando o núcleo patrimonial do Centro Histórico, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional/IPHAN, mas paradoxalmente degradado pela ausência de políticas públicas de conservação, o projeto “desabandonou” aproximadamente 10 fachadas de casarões, propondo um novo modo de habitar na cidade de Paranaguá frente aos abandonos e desabandonos.

Figura 8: Mapa das localizações das artes realizadas no projeto Desabandonar dentro da cidade de Paranaguá.



Fonte: Google Maps

Oswaldo Lino Alves Junior (2020) discute as intervenções urbanas do tipo graffiti como elementos críticos na paisagem urbana de Goiânia. Em acordo com este autor, compreendemos que a arte situada no território público cumpre uma função social de transformação, através da criação de uma dinâmica de comunicação e educação para a população que a identifica e consome como um produto social. Não apenas como transeuntes, os habitantes percebem a possibilidade histórica de participar da produção de sentidos sobre a experiência urbana, reconhecendo no ato de intervir uma possibilidade de também agir e transformar a cidade.

Se antes as pessoas caminhavam em uma constante convivência com os diversos abandonos, agora elas passam a vivenciar novos significados, tornando os casarões avivados em obras de arte que quebram o cinza urbano para gerar novas significações para o ambiente da cidade.

3. Reinventando novos sentidos

Em um contexto de abandono e degradação, como o encontrado no Centro Histórico de Paranaguá, a arte urbana emerge como uma ferramenta poderosa para reativar espaços esquecidos,

transformando a paisagem urbana e resgatando narrativas silenciadas. A arte urbana não apenas embeleza o espaço, mas também provoca reflexões profundas sobre a história e a identidade coletiva.

Ao longo do percurso, a série *Desabandonar* atuou na perspectiva de protesto artístico-político, trazendo à discussão questões que inicialmente não pareciam tão nítidas, mas que foram se revelando na medida em que as práticas eram desenvolvidas, evocando o debate sobre o direito à cidade, à memória social, o direito à moradia, o turismo, a segurança pública, entre os outros (e.g. Brissac, 2010; Lefebvre, 1969; Tavolari, 2016).

Ao pintar fachadas de casarões abandonados, o projeto *Desabandonar* não apenas trouxe vida a esses edifícios, mas também reavivou memórias, reconectando a comunidade com sua herança cultural. As intervenções artísticas servem como lembretes visuais para a história de Paranaguá, incentivando os habitantes a reavaliar sua relação com a cidade e seu patrimônio.

Além disso, a arte urbana facilita a democratização do acesso à cultura. Ao trazer arte para o espaço público, ela rompe com as barreiras tradicionais de galerias e museus, tornando-se acessível a todos. Esse aspecto inclusivo da arte urbana é fundamental para envolver a comunidade local, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada pela preservação do patrimônio histórico.

O resgate da memória social através da arte urbana é um processo de diálogo constante entre o passado e o presente. As intervenções artísticas criam novas camadas de significado, permitindo que a história seja reinterpretada e ressignificada de maneiras que dialoguem com as necessidades e aspirações contemporâneas da comunidade. Ao interagir com essas obras, os moradores e visitantes são convidados a refletir sobre sua própria conexão com a cidade e a valorizar seu patrimônio cultural.

Na perspectiva de José Kinceler (2007), compreende-se o projeto *Desabandonar* como uma experiência de arte relacional em sua forma complexa, aquela em que a atuação do artista reflete no

espaço-tempo como uma desestabilização nas regras do jogo representacional. Para Kinceler (2007:213), trata-se de reinventar o cotidiano em novas formas de arte que “forjem experiências na vida, catalisem acontecimentos, ampliem nossa visão e conhecimento de qualquer tema a partir de estratégias criativas.

Isto significa abrir o processo criativo a outras estratégias e táticas criativas que provoquem acontecimento, produção de subjetividades que resistam a formas de representação massificadas onde o imaginário do indivíduo é produzido via imagens calcadas no aparentar. Em fim novas formas em arte que forjem experiências na vida, catalisem acontecimentos, ampliem nossa visão e conhecimento de qualquer tema a partir de estratégias criativas que reinventem o cotidiano (Kinceler, 2007: 213).

Importante compreender a arte relacional complexa como aquela em que a obra não tem um fim em sua própria produção, gerando outros fluxos de sentido e novos exercícios de reflexão (Kinceler, 2007: 213). Em outras palavras, seria a definição de uma arte que não busca o fim único em sua produção.

Uma proposta de arte relacional complexa não está preocupada em criar qualquer tipo de objeto artístico que represente, ou seja, que esteja no lugar de qualquer referente, ou que seja específica por si mesma, obras objetos onde o fluxo de sentido se esgota no exercício de uma breve contemplação reflexiva (Kinceler, 2007b: 213).

Pelo contrário, a produção transborda o campo da arte e passa a atingir novos desdobramentos na vida cotidiana, gerando novas possibilidades de produção da vida cotidiana em uma determinada territorialidade/sociedade, reconstruindo a subjetividades dos sujeitos através de reflexões críticas, diálogos e outras reinvenções de sentidos que possibilitem a construção de novos contextos socioculturais.

Uma proposta de Arte Relacional Complexa somente existe como produtora de representação quando a proposta, em seu acontecer, possibilita a participação e a colaboração por parte do

público desestabilizando-o, descolocando-o, fazendo com que seu modo de sentir e perceber este mundo possa ser revisto, por isto se realiza em uma relação dinâmica e aberta. Este devir intensifica a proposta, pois sua existência não está limitada a um final dado hermeticamente pelo artista, ao revés desborda o campo do artista para invadir o campo de experiências de vida de quem está disposto a participar (Kinceler, 2007c: 215).

Portanto, por si só, a arte produzida nessa lógica provoca descontinuidades a partir de situações reais, possibilitando questionar a ordem simbólica a encontrar outros modos de habitar o mundo, com desdobramentos criativos na vida cotidiana.

Composto por intervenções de arte que expressam forças criativas no presente, imprimindo cores e formas sobre ruínas de um tempo passado, o projeto Desabandonar deflagra um novo modo de habitar na cidade de Paranaguá, reinscrevendo a história num ciclo aberto de abandonos e desabandonos.

Considerações finais

Abandono é inicialmente entendido como a condição de algo que foi negligenciado, uma falta de cuidado. Ao pensar no abandono convida-se a examinar esses atos de abandono para compreender suas repercussões sensoriais e simbólicas, e como essas interpretações e interações podem influenciar a vida cotidiana das pessoas e a responsabilidade do poder público sobre essas questões.

É nesse sentido que ao longo de suas ações, o projeto Desabandonar articula uma discussão sobre a memória pública por meio da arte urbana, na perspectiva do direito à cidade. Ao longo desse processo, o tema da memória é contrabalanceado com o tema do esquecimento. Nesse jogo de sombra e luz, diante da sensação de um patrimônio abandonado, o artista se coloca como agente de transformação no corpo da cidade, instalando dispositivos artísticos restauradores do patrimônio avivado.

O artista urbano se coloca como um agente de mudança,

utilizando suas habilidades para questionar, desafiar e transformar realidades sociais e culturais. O projeto exemplifica como a arte pode ser um catalisador para debates sobre a memória pública, a preservação do patrimônio e da identidade cultural, estimulando a participação ativa da comunidade na construção de um futuro mais inclusivo e consciente.

O uso da arte urbana para discutir a memória social é, portanto, não apenas uma forma de preservação do passado, mas também um ato de resistência e reimaginação do futuro, onde a história e a cultura são valorizadas e integradas na vida cotidiana da comunidade através de processos artísticos.

Esse avivamento do patrimônio pela arte urbana produz uma série de interferências, afetando os participantes que transitam pela cidade, sejam eles habitantes ou turistas, que passam a se relacionar com o patrimônio de outra forma, a partir das intervenções. Para além de uma perspectiva estetizante da cidade como tela, o que está posto aqui é uma discussão que reflete sobre a possibilidade de ação na cidade por meio da arte urbana. Por isso, uma atuação eminentemente política e crítica que resgata a memória de forma ativa, e não apenas em uma perspectiva passiva de um passado sem agência no presente.

Conjuntamente a potência crítica de tencionar um problema, o projeto Desabandonar também atua pelo ativismo central da mudança através do amor, de que ao olhar para o abandono com carinho podem ser construídos novos diálogos com a cidade, fazendo com que a sociedade caminhe na direção de se tornar mais humana e viva através do uso da arte e da cultura.

5. Referências

ALVES JÚNIOR, Osvaldo Lino. Transformando Espaços em Lugares: o graffiti como elemento cultural da paisagem urbana de Goiânia. In: FREITAS, Fátima Regina Almeida de; VIEIRA, Marisa Damas; DIAS, Welbia Carla (org.). Patrimônio, direitos culturais e cidadania: propostas, práticas e ações dialógicas. Goiânia: Cegraf Ufg, 2020. p. 506-523.

BRISSAC, Nelson. Arte/Cidade: um balanço. ARS (São Paulo) 4 (7). 2006. pp.85-89. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/Kn7RhKq3rP5FW-jbjHwQLzLF/?lang=pt>. Acesso em: 13. dez. 2023.

CRABE. Desabandonar – Mini Documentário. Youtube. 20 abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqyDwBCCb3Q> Acesso em: 13. dez. 2023.

DIEGUES, Antônio C. Enciclopédia Caiçara. Vol I. São Paulo: HUCITEC-NUPAUB, 2004.

HARDER, Eduardo. A constitucionalização dos direitos culturais no Brasil e os sentidos de uma perspectiva patrimonial. Tese de Doutorado. PPG Direito. Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36525>. Acesso em 06 mar. 2024.

KINCELER, José L. Vinho saber: arte relacional em sua forma complexa. DAPesquisa, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 212–219, 2019. DOI: 10.5965/1808312902042007212. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/16571>. Acesso em: 06 mar. 2024.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Documentos, 1969.
ROCHA, E. Arquiteturas do Abandono: ou uma cartografia nas fronteiras da arquitetura, da filosofia e da arte. Porto Alegre: PROPAR, 2010.

SILVA, Rubens Alves da. Às margens das margens: notas sobre as noções de patrimônio, memória social e performance na ciência da informação. Perspectivas em Ciência da Informação. Belo Horizonte, v.24, número especial, p.149-161, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/kMxjflLPfzfwgnCD5XGr7J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09. dez. 2023.

TAVOLARI, Bianca. Direito à cidade: uma trajetória conceitual. NOVOS ESTUDOS 104. 2016. pp.93-109. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/hdLsr4FXMpVZWPJ7XswRRbj/>. Acesso em: 10. mar. 2024.

POÉTICAS IDENTITÁRIAS: A CARTA EM PROCESSOS ARTÍSTICOS E EDUCATIVOS

Icaro Iago Santos de Almeida¹

Ana Elisa de Castro Freitas²

Resumo: O artigo discorre sobre pesquisas em arte educação focalizando práticas pedagógicas que buscam subverter a virtualização do mundo e reafirmar a materialidade em tempos de pandemia. Através da troca de cartas, autora e autor mobilizam dispositivos de arte relacional estabelecendo uma via de correspondência, restaurando outras temporalidades e regimes de duração, num percurso crítico à aceleração imposta pelo confinamento dos processos educativos aos ambientes remotos. A pesquisa é desenvolvida a partir da experiência dos autores em aulas remotas durante o período final do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, no curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. O percurso metodológico adotado na pesquisa aporta referenciais das artes, da filosofia, da literatura e da educação para explorar a tensão criativa que habita entre intimismo e intersubjetividade, resultando em processos de escrita autográfica e etnográfica materializados nas cartas trocadas pelos autores. Conclui-se que o dispositivo de arte relacional do tipo carta restaura a imaginação da matéria, abrindo espaço para a experimentação técnica e poética e promovendo de forma inovadora o diálogo nas práticas de mediação implicadas na formação em arte e educação.

Palavras-chave: Carta. Arte Relacional. Processo Artístico. Arte Educação. COVID-19.

1. Introdução

No presente ensaio refletimos sobre práticas pedagógicas em arte educação a partir de uma experiência de processo colaborativo mediado por um dispositivo de arte relacional complexa (Kinceler, 2007) do tipo carta.

A pesquisa teve início em 2021, durante os meses finais do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Neste pe-

1 Graduando em Licenciatura em Artes na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (UFPR), bolsista de Iniciação Científica (CNPq). E-mail: icaroa85@gmail.com

2 Bióloga, Mestre em Ecologia e Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente no curso de Licenciatura em Artes na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (UFPR). E-mail: ana-elisa@ufpr.br

ríodo, as universidades brasileiras assumiram o desafio de deslocar as atividades letivas para ambientes remotos.

As atividades sobre as quais refletimos foram desenvolvidas nos espaços formativos do curso de Licenciatura em Artes do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Com um projeto político pedagógico composto por três espaços curriculares (Fundamentos Teórico Práticos/FTP, Interações Culturais e Humanísticas/ICH e Projetos de Aprendizagem/PA) e organizado em três níveis formativos (Conhecer e Compreender, Compreender e Propor, Propor e Agir), o curso é voltado à formação de professores-artistas-pesquisadores e suas práticas estão organizadas em Laboratórios e Ateliês (FREITAS e RESENDE, 2016). Ao longo do curso, os estudantes têm a oportunidade de investigar e desenvolver processos artísticos e educativos abrangendo diversas áreas de conhecimento em Arte, através de vivências nos laboratórios de sonoridades, visualidades, teatro, cerâmica, multimídias, dança, arte educação e performance.

O isolamento social impôs uma outra realidade, e neste contexto nos perguntávamos: como manter processos pedagógicos e artísticos significativos, dialógicos, alicerçados no horizonte hermenêutico emergente da materialidade se o enquadramento de nossas práticas estava constangido por telas de computadores e celulares?

A presente pesquisa é motivada por estas questões e nesse artigo refletimos sobre o percurso investigativo e as metodologias adotadas para enfrentar este dilema, focalizando o dispositivo - gênero textual - da carta como uma alternativa potente para a manutenção do elo de materialidade na pesquisa.

Durante o percurso, autora e autor compartilharam leituras e processos vivenciados em seus ateliês domiciliares, distantes 327 quilômetros, mas encontrando pontos de convergência nos quais estabelecem um olhar em comum. A pesquisa teve início em março de 2022, nos últimos meses do isolamento social decorrente da pandemia e prolongou-se até fevereiro de 2024, envolvendo a troca de cartas entre orientadora e orientando, com o intuito de vivenciar táticas pedagógicas capazes de transpor as imposições de virtuali-

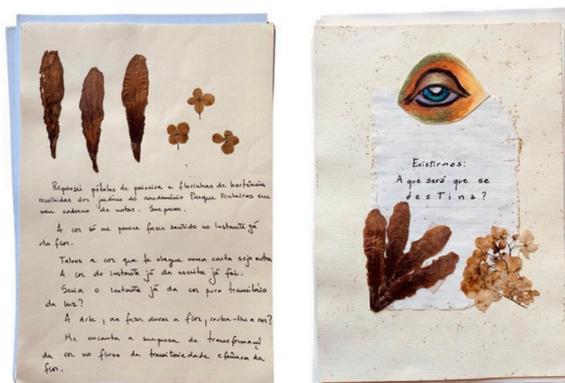
zação do mundo e recuperar a motivação que emana das forças dos materiais, em tempos de pandemia.

A composição das cartas – coisas vivas, pois afetadas e em movimento - envolveu técnicas mistas abarcando a colagem, aquarela, inserção de fragmentos botânicos, caligrafia manuscrita e apêndices tridimensionais em papel, entre outras.

Sem um planejamento prévio, mas tomados pelo desejo de prosseguir com as práticas colaborativas de mediação em arte e educação vivenciadas na universidade, os participantes encontraram no dispositivo relacional da carta um veículo pleno de afeto, capaz de acolher experimentações assentadas num gênero textual que possibilita conjugar intimismo e intersubjetividade, processos identitários e alteridade.

Nas cartas, a poética do isolamento social encontrou sua força dialética na conexão a um só tempo intimista e material, deflagrando poéticas identitárias em linhas cruzadas. Sem um roteiro previamente definido, o itinerário dos processos criativos implicados na produção das cartas elegeu como inspiração a (anti)lógica da improvisação (Ingold, 2012:37), avessa à abdução do objeto-objetivo, encontrando sua linha de fuga na recepção incerta e frágil do papel em movimento, deixando-se levar pelas intimações advindas das matérias dos territórios, retidas nos suportes vários experimentados, para seguir seu fluxo vital e finalmente retê-lo na coisificação viva e perene das cartas.

Figura 1: À direita, as cartas de Ana Elisa; à esquerda, as cartas de Icaro.



Fonte: Acervo do autor.

2. Desenvolvimento teórico-metodológico

O gênero textual da carta é reconhecidamente dialógico, mas potencialmente insurgente (Peixoto Santos, 2018), possibilitando múltiplos deslocamentos no processo produtivo de cada peça/carta.

A escrita da carta é marcada por movimentos e pausas, ora avança, ora paralisa, instaurando uma temporalidade própria, que por vezes cede às expectativas atribuídas à subjetividade imanente do campo de forças do pólo receptor; ora se lança como projétil disparado do pólo doador, sem nenhum constrangimento ou compromisso, como um grito, um gesto.

Devido o isolamento social que propiciou uma introspecção intensa, a carta se tornou uma extensão do corpo avivada pela caligrafia, professora/autora e estudante/autor, após dois anos de convívio de forma remota, em uma relação mediada por telas, puderam enfim conhecer suas letras gravadas no papel.

Dialogamos com Tim Ingold (2012) para dar ênfase aos processos artísticos, diluindo o foco da obra-objeto para pensar a carta como “coisa” - lugar onde vários aconteceres se entrelaçam. Co-movidos, estabelecemos aproximações com a obra “Água Viva”, de Clarice Lispector (2019) para refletir sobre a arte da criação como expansão do significado das coisas.

Para Clarice Lispector, cada artista mexe na natureza íntima das coisas e busca captar o “instante-já”. Com ela concebemos que as cartas carregam instantes-já desacelerados do fluxo do tempo. Mobilizados pelos correspondentes, os instantes-já materializados nas cartas portam vida vivida e desenhada em cores, luzes e texturas do agora que passou e se perpetuou em narrativa, atravessado com a mais profunda força e delicadeza da palavra.

A temporalidade criou um mundo remoto, um espaço seguro e a salvo da liquidez do mundo contemporâneo, as cartas celebram a passagem do tempo e a palavra. Palavra como feitiço, portal, chave para a emancipação. Uma sequência: desejar, ritualizar e manifestar.

Figura 2: Páginas das cartas de Icaro para Ana Elisa.



Fonte: Acervo do autor.

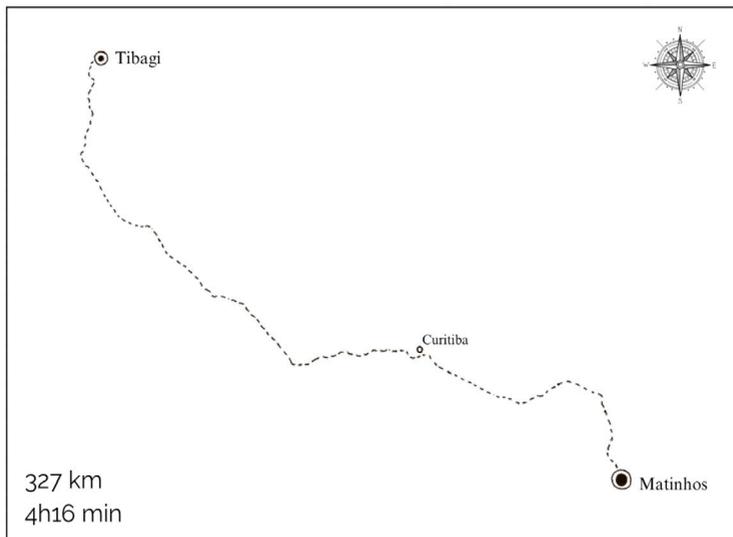
A escrita como magia é capaz de produzir fenômenos extraordinários por intermédio da palavra, manipular palavras para manifestar desejo, influenciando assim o curso da vida, do sonho, dos acontecimentos, do destino. Ao manipular o simbólico se exprime a palavra e capta-se o instante.

3. A itinerância

Foi assim que, na busca frenética da captura do instante, movida pela palavra, no dia 06/03/2022, um domingo, Ana Elisa cedeu às forças reunidas em sua carta e partiu em deslocamento, percorrendo 327 km no trajeto entre as cidades de Matinhos, Litoral do Paraná, e Tibagi, Campos Gerais, lugar em que Icaro se encontrava, para entregar pessoalmente as primeiras cartas. No fim de tarde de um domingo, por volta das 18 horas, Icaro foi surpreendido por um instante-já: por meio do aplicativo de celular recebeu a mensagem: “A carta está na Ladeira do Paredão; se desloque-se neste instante”.

O encontro aconteceu às margens do Rio Tibagi e a primeira carta foi entregue.

Figura 3: Trajeto do deslocamento de Ana Elisa para entrega das cartas.



Fonte: Acervo do autor.

A modalidade da carta-em-mãos agregou ainda mais vida ao processo, possibilitando identificar uma pedagogia que desabrocha em três pétalas: arte, pesquisa e docência, tendo a intersubjetividade no centro do processo. Em suas primeiras cartas, Ana Elisa reflete acerca da ancestralidade, da infância e dos brincares, encontrando pontos em comum com Icaro, na partilha do olhar que ambos direcionam ao universo das flores, das imagens, dos fragmentos, das palavras, das matérias e das gavetas das memórias que delas saltam, em pensamento criativo, criando uma espécie de herbário, um herbário de afetos. Ana Elisa evoca a Paineira como sua planta de nascimento; Icaro refere a Hortênsia como planta que dá à luz ao seu imaginário. A orientadora compartilha imagens fragmentos dos seus registros do período de maio de 2021 a fevereiro de 2022.

Figura 4: Fragmentos de escritos de Ana Elisa.

Nasci numa quinta-feira santa, 11 de abril de 1968. Muita coisa aconteceu em Porto Alegre naquele abril... mas minha mãe lembra da lua cheia e das paineiras ao entrar no hospital Fêmina. Nasci às 2h da madrugada.

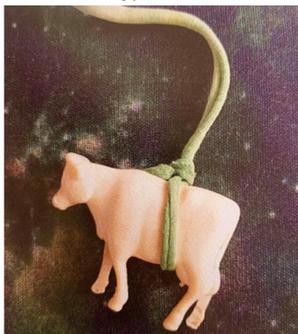
Minha mãe lembrou que aos quatro anos me soltei da mão de meu pai na casa de uma tia avó em que passávamos os férias, em Canela. Ela cultivava hortências. Será teu interesse/afeto pelas hortências que me motiva a te encerrar uma carta?



Fonte: Acervo do autor.

Escreve as primeiras cartas para falar sobre o encontro do olhar encantado que partilham sobre o mundo. Sobre a prática do yoga nos dias que escreveu, expandindo o tempo espaço da imaginação. Compartilha brinquedos que se transformam em colares oníricos que passeiam com ela e lhe tiram o medo de andar só, o colar brinquedo sempre ganha outros caminhos em sua imaginação.

Figura 5: Vaca Barrosa - colar que celebra o duplo animal no imaginário originário da autora.

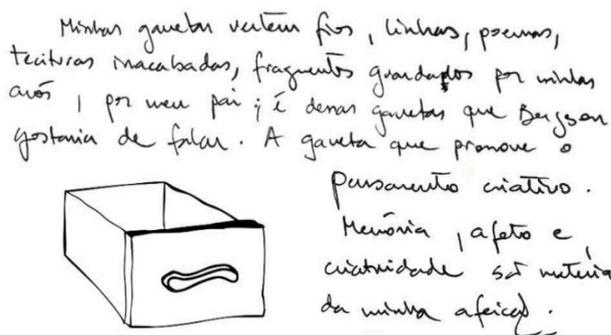


Fonte: Acervo da autora.

Na prática docente, Ana Elisa reflete acerca do caminhar como filosofia, movimento no espaço, pegadas no pensamento, buscando uma pedagogia caminhante, inspirada no sentipensar (Orlando Fals Borda) andante guarani, permitindo afetar-se no caminho. Sabe-se livre - sem estar solta no espaço: percebe que há fios que a ligam às suas ancestrais. Seus escritos contam sobre ela ser filha de um ato de amor entre dois artistas de palavra e de gesto. Em suas cartas também evoca a mãe da mãe de sua mãe, encontrando força em sua bisavó, yogue praticante, Ida Maurer. (FREITAS, 2020) Ana Elisa abre sua gaveta - dispositivo mobiliário, repleto de guardados que disparam plêiades de memórias, teias de conexão, conferindo um sentido único ao processo de estar viva. Dentro dela há sonhos que falam do repouso do ser e do seu desabrochar. Bachelard (1989) rememora a força que a metáfora da gaveta assume para Bergson, para expressar a insuficiência do conceito. Para ele:

“os conceitos das gavetas servem para classificar os conhecimentos; são roupas de confecção que desindividua-
lizam conhecimentos vividos. Para cada conceito há uma gaveta no móvel das categorias. O conceito é um conhecimento morto, porque é classificado.” (Bachelard, p. 88, 1989)

Figura 6: Fragmentos de escritos de Ana Elisa e ilustração de Icaro.



Fonte: Acervo do autor.

Junto das cartas, Ana Elisa encaminhou um porta afeto, objeto-não-objeto, dentro dele haviam palavras, sementes de Guapuruvu e imagens. O porta afeto evocava o fogo, sugerindo que Ícaro o utilizasse como um porta folhas para carregar folhas aromáticas da mata ciliar do Rio Tibagi até sua nova morada no litoral paranaense para fazer defumação, assim teria um pouco do seu território em sua nova casa.

Figura 7 e 8: Porta afeto que acompanhou as cartas de Ana Elisa.



Fonte: Acervo do autor.

Junto do objeto-não-objeto havia um envelope com sementes de Guapuruvu, árvore da Mata Atlântica que pode chegar a 20 metros de altura e viver por décadas. Seu tronco costuma ser usado para fazer canoa e banco, xamãs guaranis e ecofeministas utilizam as sementes para fazer colares. Ao enviar essas coisas, enviou também possibilidades de manejar outras formas de vida. Decorridos quase dois anos deste primeiro ato, no dia 16/02/2024, uma sexta-feira, Icaro faz a devolutiva da carta-em-mãos, na cidade de Matinhos, onde ambos já se encontravam para as classes universitárias. Nesse lapso temporal, Icaro revisitou a carta recebida tantas vezes, viajou incontáveis vezes com as cartas entre Tibagi, Curitiba e Matinhos, elaborando tantas respostas. O tempo e a itinerância maturou cada palavra, adensando o processo.

Em “Cartas a um jovem poeta” (2022), Franz Xaver Kappus, um aspirante a escritor, trocou correspondências com o poeta Reiner Maria Rilke entre 1903 e 1908, há exatos cinco anos buscando orientação para os seus escritos, o conteúdo de suas cartas eram sobre arte, literatura e poesia. Em resposta a Kappus, Rilke escreveu:

As coisas não são tão palpáveis e dizíveis como normalmente querem nos fazer crer; a maioria dos acontecimentos acontece em um espaço que nunca foi visitado por uma palavra, e mais indizíveis que tudo são as obras de arte, essas existências misteriosas cuja vida é perene, ao lado da nossa, que é perecível. (Rilke, p. 21, 2022).

O exercício de escrita apresentado aqui precisou de muito tempo para exprimir o que nunca havia sido dito, o indizível leva tempo. Só no tempo há espaço para ser inteiro. Sentimentos que nenhuma palavra havia descrito, cada folha de papel acolheu poéticas identitárias, diálogos sobre a existência, o território, o encontro, o encantamento e o ato de narrar e registrar. Ambos os autores em suas discussões que antecedem este trabalho estiveram sempre atrás do indizível, captando instantes, instigados pelo subjetivo, atrás do que está atrás das coisas, juntando fragmentos e gerando mais coisas.

Após estes longos períodos os escritos saíram como um grito de libertação, desatando a palavra, desatrofiando e sem medo da troca, instaurando o que José Kinceler (2007) chama de processo de arte relacional complexo. Uma narrativa que se preservou, por quase dois anos e por uma vida inteira. “A narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.” (Benjamin, 1987, p. 204).

Endereçada a outrem, a carta é também um espaço de exercício pessoal. Um ato de coragem e de reminiscência, possibilitando que Icaro revisitasse e confidenciasse memórias que evocaram a primeira vez em que escrevera uma carta, endereçada ao pai. Deixando-se levar pela narrativa, reviu-se no alvorecer de sua trajetória no mundo das artes cênicas, tempo de adolescência, de descoberta da sexualidade.

Refez o caminho trilhado outra vez, ao narrar a professora, se curou de uma vida inteira. Em suas respostas o estudante lembrou de suas vivências desde os 14 anos, quando começou seus maiores interesses pelas artes, iniciou no teatro, balé clássico, dança contemporânea e jazz. Frustrando as idealizações de um pai que desejava que o filho exalasse uma masculinidade que nunca o pertenceu. Ficaram sem contato por dois anos desde que o filho precisou bancar suas escolhas. Narrou a sua interlocutora o medo que sentiu ao adolecer.

O filho, com seus 16 anos, por um desejo de sua mãe, buscou o pai para lhe entregar uma carta escrita no período do hiato da relação, a carta que o remetente acreditou que nunca chegaria ao destinatário, chegou. A primeira carta que havia escrito em sua vida. O conteúdo afirmava que ele continuava a mesma criança que ele havia criado, carregava os mesmos valores, conselhos e crenças. A carta motivou o pai ao ligar para o filho, se encontraram, mas a conversa parecia sempre a mesma, carregada por uma homofobia de séculos. Pediu para que o filho fizesse de conta que nada havia acontecido, mas não tinha como, ele era um acontecimento urgente. Não conseguiram se entender.

Naquele mesmo ano a carta foi norteadora para um espetáculo de dança contemporânea que explorou uma dimensão identitária. Relembrou narrando a professora que ao final do espetáculo raspava o cabelo deixando todo medo que sentia, ali percebeu que precisava da arte para poder existir no mundo.

Após confidenciar sobre a primeira vez que escreveu uma carta para a orientadora, rememorou como iniciou sua trajetória nas artes visuais a partir das primeiras aulas que teve com a professora que foi como lente que despertou a percepção para o processo, o ensinando a olhar. Treinando o olhar para o que passou e pelo que está por vir.

Icaro, inspirado pelo conceito da gaveta, enviou juntamente de suas cartas uma “gaveta de fragmentos”, que reunia partes de seus processos artísticos e dos seus estudos sobre gravura e das ma-

térias telúricas. Entre os objetos, havia fragmento do processo da obra “Olhos de Deus”, um tubo de ensaio com o barro vermelho do quintal da casa onde passou a maior parte da sua infância, para produção de geotinta, matriz para gravura em crochê, uma oração a Nossa Senhora do Desterro, adesivos, conchas, um feitiço para invocar boas aventuras aos seres elementais que habitam a praia de Caiobá com as folhas da restinga, além de um receptáculo contendo a “antiga beleza humana”: o sal, o sentimento, a palavra e o gosto.

Figura 9: Gaveta de fragmentos que acompanhou as cartas de Icaro.



Fonte: Acervo do autor.

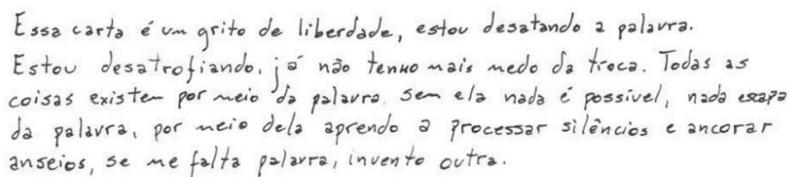
Uma poética identitária que deságua em uma poética da alteridade. Mergulhar em si para se entranhar no outro, ser uma extensão do outro, para enfim ser coletivo. As correspondências tocam o íntimo e ao tocar o íntimo se abre a possibilidade de tecer comunidade. Criando assim uma malha de linhas que se entrelaçam em crescimento e movimento (Ingold, 2012), relações e diálogos que só foram possíveis de acontecer a partir do intermédio do papel.

Nas entrelinhas e sem compromisso, a carta de súbito res-

taura o elo intersubjetivo, dirigindo-se ao tempo de encontro que une educando e educadora, evocando a potência desta relação na mobilização de outras formas de expressão no mundo, conjugando outras linguagens, materialidades e técnicas, aproximando artes visuais e palavra, em novas formas de dizer.

Nesse ponto, evocamos a arte do pensamento como resposta estética do humano endereçada ao mundo, por meio do conhecimento. E se para Stoltz e Weger (2015:70), evocando Steiner, ela é “o complemento necessário que nos resgata da redução do vazio e ao nada”, representando “a resposta humana para o entendimento do mundo para transformá-lo”, na pedagogia do oprimido de Paulo Freire é a aventura de conhecer que floresce nas práticas educativas libertadoras e significativas, possibilitando ao educando ser autor de sua própria história.

Figura 10: Fragmento dos escritos de Icaro.



Essa carta é um grito de liberdade, estou desatando a palavra.
Estou desatrofiando, já não tenho mais medo da troca. Todas as coisas existem por meio da palavra. Sem ela nada é possível, nada escapa da palavra, por meio dela aprendo a processar silêncios e ancorar anseios, se me falta palavra, invento outra.

Fonte: Acervo do autor.

3. Considerações Finais

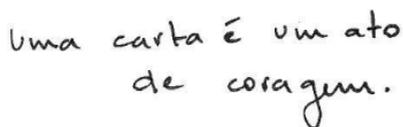
Neste ensaio buscamos refletir sobre uma pesquisa em arte educação que elegeu a carta como meio investigativo. Cientes do poder que a escrita possui para a recriação de experiências, nos apropriamos da palavra, da matéria e da memória que aqui se transformaram em instrumento a um só tempo pedagógico e de expressão artística. Uma escrita experimental e totalmente livre da dependência da utilidade, exprimindo o traço da caligrafia em

muitos tons de existência. A busca se iniciou através da captura dos instantes que nos levaram a metamorfoses dada a temporalidade da pesquisa, apurando a autoria e desatando constrangimentos cognitivos.

Diante do confinamento imposto pela pandemia de Covid-19, decidimos permanecer vivos. Em busca de novas metodologias para o ensino-aprendizagem em arte, elegemos um processo educativo vivo - e a vida reside na reciprocidade, no fluxo permanente, na arte de pensar junto, no movimento contínuo e em sua duração, expressa em lapsos de intimismo, intersubjetividade e dialogicidade: ao encontrar-se a si mesmo, expande-se a possibilidade de encontrar o outro e o mundo. Refletindo sobre o percurso de pesquisa, consideramos ter avançado nas metodologias de escrita autográfica sem perder a dimensão de mundo, que reside na perspectiva etnográfica, atenta ao contexto, ao ambiente e suas muitas materialidades.

Num tempo incerto e pandêmico, a pesquisa possibilitou a continuidade de processos arte educativos plenos de materialidade, encontrando na carta um dispositivo de arte relacional complexa pleno de devires ainda porvir: a pesquisa está em andamento e Ana Elisa e Icaro seguem trocando cartas.

Figura 11: Fragmento dos escritos de Ana Elisa.



uma carta é um ato
de coragem.

Fonte: Acervo do autor.

4. Referências

- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- FREITAS, Ana Elisa de Castro. Em busca dos olhos de minhas avós: reminiscências crepitantes, urdiduras do esquecimento. *Fotocronografias*, 6(14), 156–179 (2020).
- FREITAS, Ana Elisa de Castro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. *CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: horizontes para uma ecologia de saberes*. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 9, n. 2, 2016. DOI: 10.15687/rec.v9i2.29928.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 24-44, jan./jun., 2012.
- KINCELER, José L. Vinho saber: arte relacional em sua forma complexa. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 212–219, 2019. DOI: 10.5965/1808312902042007212.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.
- PEIXOTO SANTOS, José Mário ZMário. isto não é uma carta, mesmo. *METAGraphias: letra i (intervençãoPERFORMANCEinstalação) v.3 n.2 junho|2018*
- RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta / Rainer Maria Rilke, Franz Xaver Kappus; tradução de Cláudia Dornbusch*. - São Paulo: Planeta do Brasil, 2022.
- STOLTZ, T.; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 56, p. 67-83, junho, 2015.

CAMINHAR COMO PROPOSIÇÃO ARTÍSTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA ARTÍSTICA COM ESTUDANTES DA EJA

Rafael Silva Gonçalves¹

Resumo: Apresento neste artigo um relato de experiência com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizado no primeiro trimestre de 2024, segmento multiseriado (7^a, 8^a e 9^a anos), no município Palhoça (SC). O objetivo é descrever uma atividade desenvolvida visando explorar o caminhar como possibilidade de prática artística com base na relação/transformação do espaço e suas tensões no campo da arte. A metodologia utilizada foi abordagem triangular e para desenvolver esse relato usamos uma abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e descrição da prática pedagógica. Como aporte teórico, contamos com o apoio dos seguintes autores: Araújo e Oliveira (2015), Careri (2013), Garcia (2022), Leitão (2019) e Saviani (2011).

Palavras-chave: EJA. Ensino de Arte. Artes Visuais. Proposição Artística. Caminhar.

Introdução

Antes de iniciar esta travessia pela proposição é necessário localizar o lugar de onde falamos. A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de ensino que atende a pessoas de diferentes realidades que não conseguiram ingressar na educação formal ou não puderam concluir a mesma dentro do tempo próprio. “A Educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram direito ao acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art.37, LDB Lei nº 9.394/96). O ensino de artes na EJA deve considerar essas características e necessidades para ser significativo.

A turma na qual essa atividade foi desenvolvida é composta por jovens entre 16 à 27 anos e frequentam a escola no período noturno, em sua maioria, após a jornada de trabalho. A escola está localizada no município de Palhoça – SC, mais precisamente na re-

1. Mestrando do PROF-ARTES (UDESC)

gião da praia da Pinheira a cerca de quarenta minutos da região central da cidade. É nesse contexto que inicio minha proposição para pensar a paisagem da escola fundamentado no ato de caminhar como instrumento para questionar e propor uma discussão sobre espaço de arte e o espaço onde estamos inseridos e suas possíveis tensões.

A atividade mencionada recorreu ao ato de “caminhar” como fio condutor para evidenciar outros conteúdos que emergem com a proposta, conforme sugere Leitão (2019, p. 82): “O conteúdo artístico, enquanto memória sensível da humanidade, ganha valor para os indivíduos quando, na relação com a arte, existe um sentido humano - o elo entre o sujeito e a obra”. Esse elo transita na compreensão da banalidade do caminhar como processo e produto. Embora essa relação soe como uma dicotomia, essa problemática aparente no convívio atravessa o campo dos conteúdos de arte e potencializa a discussão ao questionar a ideia e não a forma como produto final. Diante desse panorama, estabeleci o percurso que iríamos trilhar e as referências as quais conduziriam nossos passos nessa ação.

1. Caminhar como proposta artística

Francisco Careri em seu livro *WalkScapes* (2013), descreve a sensibilidade do ato de caminhar como proposta artística:

Caminhar também significa identificar os pontos, repensar trajetos/caminhos, perceber sonhos, perder-se e encontrar-se, descobrir-se em meio as transformações da paisagem que pode ser modificada ou até modificar. A transformação através do ato de por os pés no chão. Deslocar-se, mover-se por outros lugares. Enxergar no seu caminho outras possibilidades. (CARERI, 2013, p.132)

O trecho apresentado pelo autor serve de direção para estabelecer os caminhos para a proposição que foi lançada para os

estudantes nessa atividade. A proposta Dadaísta, excursão-visita a Saint – Julien – le – Prauve², de 1921, introduziu as proposições e foi tomada como uma das referências para pensar/utilizar a cidade e a paisagem de uma maneira estética e criativa e assim abrir caminho para outras problemáticas que transitam nesse campo. Dentre elas, como compreender as interrogações de pensar na ideia e não na forma como produto de arte? Para tal intuito, fizemos uma investigação de outros artistas que utilizaram o caminhar como instrumento artístico, isto possibilitou conduzir os estudantes a apropriação dessa ideia e assim colaborar para discussão sobre a sociedade e a arte e os espaços de arte.

Como é possível perceber esse atravessamento ao olhar para a produção artística? Para responder tal questionamento, lançamos os primeiros passos com o estudo dos trabalhos de Richard Long com *Line Made by Walking* (1967³), Sophie Calle com *Suite Vénétienne* (1980)⁴ e Coletivo Desvio com *Cegos* (2015)⁵, para com isso instigar as discussões entre os estudantes e poder acessar outros embates que cercam as propostas, sendo algumas com viés mais voltado para a experiência estética por si mesma e outras com um olhar crítico sobre a nossa sociedade capitalista.

A proposição construída para essa atividade buscou suporte na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. A autora defende que para um ensino de arte mais significativo e enriquecedor, esse deve contribuir para que o estudante alcance uma compreensão múltipla e profunda do assunto abordado. Assim, para que isso ocorra é necessário que proposta da aula vá além do fazer artístico e permita que o estudante reflita de maneira crítica sobre a obra e

2 A proposta Dadaísta consistia em visitar lugares banais na cidade e realizar uma intervenção estética urbana consciente. Trouxe a cidade como cenário para uma nova expressão artística, desafiou os conceitos tradicionais, questionou os padrões estabelecidos e representou a manifestação de uma antiarte, abrindo espaço para aparição de novas expressões e conceitos artísticos (Paese e Edelweiss, 2017).

3 <https://www.artimage.org.uk/news/2015/image-focus-richard-long-describes-a-line-made-by-walking/>

4 <https://www.anothermag.com/art-photography/7349/sophie-calle-suite-venetienne>

5 <https://desviocoletivo.wordpress.com/2012/10/18/quem-estava-p/>

possa ter o entendimento do contexto no qual a obra está inserida (BARBORA, 1991).

Diante das necessidades apresentadas pela proposta de atividade, tornou-se inevitável expandir além do que Ana Mae propõe na abordagem triangular. Permanecer tolhido na concepção de experiências artísticas, a meu ver, soaria meramente contemplativa, pois não cumpriria com a finalidade de apontar possibilidades que permitissem aos estudantes observarem sentido na arte e, dessa forma, ecoasse para uma compreensão do caráter transformador, através do contato com o conteúdo observado, visto que algumas das obras⁶ contestavam as diversas problemáticas enraizadas na sociedade, indo além do campo estético e contemplativo.

Portanto, busquei nas fundamentações da pedagogia histórico-crítica para pontuar essas observações que estavam presentes nas obras, sem deixar de reconhecer os fatores históricos que levaram os artistas a alcançarem essas produções. É inevitável apresentar todas as possibilidades e relações diante das temáticas e produções que trazemos para sala de aula. Importante se faz munir os estudantes da maior possibilidade de conteúdos para enriquecer seu horizonte e assim poder contribuir para uma formação crítica, humanizada e emancipatória.

Recorro a Saviani na argumentação da escolha dessas obras, pois resistiram ao tempo, épocas e lugares (SAVIANI, 2011). Analisar as diferentes formas de expressão artística utilizadas em diferentes épocas e contextos, contribui para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento da humanidade. Uma educação mais completa necessita de instrumentos que estimulem a reflexão crítica. Promover a apreciação e a sensibilidade estética, o contato com diversas culturas e a análise das influências políticas, sociais e culturais em cada obra, é fundamental para perceber o desenvolvimento da sociedade ao longo tempo.

Embora as produções observadas em sala disporem de ações transitórias em sua representação, ainda sim apresentam questiona-

⁶ A performance *Cegos do coletivo Desvio*, questiona o mercado, consumismo e a cegueira impregnada na sociedade capitalista.

mento que enriquecem discussões até hoje e carregam contradições e problematizações que puderam transformar a compreensão da arte, bem como provocaram uma ruptura com o suporte. Nessas aproximações é preciso ressaltar o contexto que influenciou essas transições na arte, como o desenvolvimento tecnológico, o aumento no consumo e o individualismo, ambos acarretaram no aumento da estratificação social.

No cenário artístico o advento de diferentes tipos linguagens e o uso da tecnologia, são fatores importantes para compreender esses movimentos. É indispensável observar as relações entre o artista e o mercado e a problematização que essa convivência estabelece e que reverbera até hoje. Por isso, apresentar essas produções é percorrer um caminho histórico, de relações que estão em constante movimentação ressoando em outros contextos, mas tendo em seu embrião as mesmas problemáticas históricas.

Assim como defende Saviani “[...] históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 123).

Mesmo que estas produções tenham origem na arte contemporânea, fazem parte de um momento crucial na arte ao romper com a tradição do suporte, o que revela sua propriedade clássica. Como defende Alvarenga “compreendemos que a arte contemporânea pode favorecer a emancipação humana e a conscientização social, aspecto este que deve ser expandido para o seu ensino nas escolas” (ALVARENGA, 2018). Assim, reforço que seus atributos são precisos para compreender as transformações na arte e na sociedade.

A partir das discussões observadas nas obras, foi possível perceber e, conseqüentemente, explorar diálogos com a arte efêmera, ao perceber que algumas das obras transitavam com um viés temporário e impermanente, o que desafia o conceito tradicional de arte como algo duradouro e incorpora o problema da momentaneidade. O que nos levou a um outro ponto, o entendimento do que é

ou não considerado arte.

Nesse momento, alguns questionamentos ganharam foco e foi possível ouvir frases do tipo: “mas isso é arte?” e “isso até eu sei fazer!”. Abriu-se aqui um intervalo que nos levou a pensar as definições e certificações sobre o que seria a arte. Em vista disso, nos deparamos com outro conteúdo, o mercado de arte. Aqui exploramos as categorias, espaços e atividades relacionadas a esse campo. Também observamos os problemas gerados pelo mercado e como o artista opõe-se a ele, com obras transitórias que questionam o suporte e contestam a legitimidade desse sistema. Portanto, firma na arte sua função social diante da sua realidade e a partir da sua representação.

Neste trajeto pisamos em um terreno de inúmeras possibilidades, mas que naquele espaço de tempo contido, nos restringiu a oportunidade de aprofundar um pouco mais nesse tema. Logo, tivemos que esperar um outro momento para prosseguir nesse tópico, em contrapartida demos continuidade aos problemas e desdobramentos do caminhar como proposição artística, agora com foco na elaboração e produção dos estudantes.

Cabe ressaltar, que é de enorme importância aprofundar as discussões e os fatores históricos que levaram os artistas a problematizarem o suporte e utilizar uma ação banal como caminhar, do mesmo modo que uma proposta artística surpreendente, provocativa e intrigante. As primeiras ações soaram absurdas e paradoxais, mas ganharam notoriedade com o tempo apesar da improvável aceitação. Todas as movimentações que transcorreram foram consideráveis para compreender as contradições que a arte expõe em suas constantes transições. Essas precisam ser observadas e apresentadas em sala de aula para que os estudantes possam fazer as devidas comparações, diálogos e aprofundamentos no sentido de melhor assimilar o conteúdo proposto e os objetivos inseridos na atividade.

Desta forma, é imprescindível analisar as contradições para assim costurar outras relações. Não podemos deixar de observar

que a arte não enterra o passado e constantemente o artista visita essas memórias para mapear outros caminhos e propor outras problemáticas.

Assim como defende Schlichta e apoiada na pedagogia histórico – crítica “[...] reafirmamos o direito inalienável de todos os homens e mulheres ao acesso ao conhecimento dos clássicos, sobretudo em tempos de esvaziamento da contribuição da arte, da literatura, da filosofia no processo de humanização de todos os sentidos dos homens e mulheres” (SCHLICHTA, 2021, p.12).

Argumento que o relato apresentado acima, sustenta a importância do contato dos estudantes com a diversidade de produções artísticas consideradas clássicas, complemento que essas se relacionem com outras produções recentes e que possibilitem construir um diálogo entre tempos distintos. Esse movimento torna-se um instrumento facilitador para que os estudantes possam compreender as rupturas causadas por essas produções e deste modo possam assimilar melhor os reflexos e relações no contexto social. Neste sentido, aduz Muller e Oliveira:

Tanto Saviani (2013), quanto Lukács (1966), um tratando da educação partindo da prática social, o outro do conhecimento sobre o ser social, apontam que o ponto de partida na educação são as relações imediatas que nos cercam. No caso dos estudantes, das produções artísticas que o cercam. Cabe ao professor problematizar as produções, como são criadas e o papel que cumprem, as formas de contato, etc. Isso permite que se possa conhecer um conjunto maior de trabalhos e artistas, a fim de enriquecer e transformar a relação que os estudantes realizam com aquilo que, na aparência pode se mostrar uma escolha, fruto da perspectiva sincrética, mas que em larga medida é uma “escolha” que passa pela distribuição realizada por canais de monopólio e que acompanha o empobrecimento das sensibilidades (MULLER e OLIVEIRA, 2021, p.268).

Percebo a necessidade de instrumentalizar os estudantes desses conhecimentos para que possam assim compreender as contradições que os rodeiam. Para isso, reforço a importância de ob-

servar atenciosamente as circunstâncias e o contexto na qual se dá essas relações. Abastecer esses indivíduos de saberes que possam contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade e da compreensão necessária, é premissa para confrontar a realidade e as imposições rígidas de quem determina o controle. É impreterível constatar que há na arte essa propriedade contestadora e de combate que permite munir quem dela se aproxima. Portanto, quanto mais penetrar em seu território mais intenso, concreto e efetivo será seu efeito.

Diante de toda essa análise, os estudantes cresceram-se dessas contribuições para encararem as próximas etapas que dariam continuidade a nossa atividade, atentos aos próximos passos e intrigados pelo que viria a seguir. Foi a partir desse olhar explorador, crítico e curioso que se conduziu as ações e pode sustentar os debates que seguiriam até a ação de caminhar e a proposição prática.

2. Caminhando na escola: ressignificando o olhar

Após as discussões em sala e a observação das propostas artísticas, convidei os estudantes a fazer uma “caminhada” pela escola (por diversos ambientes comuns como corredores, pátio, refeitório, salas, rampas, ginásio, quadra, saídas, entradas, cantos escondidos/desconhecidos para alguns, elevador e algumas salas de aula) com intuito de perceber os espaços e suas peculiaridades, transformações, funcionalidade, memórias e sensações. Careri propõe que “O corpo do viajante anota os eventos da viagem, as sensações, os obstáculos, os perigos, o variar do terreno. A estrutura física do território reflete-se sobre o corpo em movimento” (CARERI, 2013, p.136). Essa minuciosidade de sentir e perceber o espaço, de compreender as transformações e contestar o território, acabou por revelar interrogações, dentre elas, quais foram as mudanças na estrutura física, humana e comportamental da escola?. Tais questionamentos e outros se apresentaram nesse transitar, tomaram forma e sustentaram

as propostas que os estudantes viriam a idealizar.

Fizemos o percurso de aproximadamente 40 (quarenta) minutos e retornamos para sala com um acervo de reflexões e discussões que potencializaram as produções dos estudantes. Os estudantes fizeram muitas reflexões sobre o espaço, apontaram transformações na estrutura e narraram memórias vivenciadas naquele lugar. Esses relatos e apontamentos eram de uma potencialidade que poderiam ter se desdobrado em outras possibilidades, mas que em virtude de falta de tempo hábil, ficou limitado a esse momento.

Diante de tudo que foi apresentado pelos estudantes, tornou-se possível perceber que o principal ponto de atenção foram as mudanças físicas na estrutura da escola. Antes a escola se localizava apenas no interior do ginásio de esportes e hoje, possui dois prédios com salas de aula e outros espaços de atendimento. Tal transformação era algo que deixou os estudantes inquietos e fez com que eles buscassem explicações para a situação observada, o que de certa forma foi se revelar nas produções que vieram em seguida.

Já em sala, iniciamos tecendo as primeiras ideias e propostas de trabalhos que poderiam ser desenvolvidas a partir das observações. Figuras 1 e 2. Fotos dos alunos da EJA fazendo a atividade (2024)



Fonte: acervo pessoal do autor

ções que os estudantes trouxeram. O produto final da atividade foi concebido por meio de três possibilidades de linguagens: gráfica, fotografia e vídeo. Cada estudante optou pela qual tinham mais aptidão e que melhor acomodava sua produção. Diante das produções apresentadas, foi possível perceber o quanto a estrutura da escola foi algo que intrigou os estudantes. Apresenta-se abaixo alguns registros desta ação e das atividades produzidas (figuras 1, 2, 3 e 4).

Figuras 3⁷, 4⁸ e 5⁹. Fotos de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos da EJA (2024)

Fonte: acervo pessoal do autor



Com o propósito de compreender a potencialidade no ato de caminhar como fenômeno artístico questionador da estrutura social, onde cada artista se apropria do espaço, muitas vezes o ressig-

7 Figuras 3, produção da estudante que buscou problematizar a inutilização do elevador que nunca foi colocado em funcionamento e é algo que desperta questionamentos da comunidade escolar.

8 Figuras 4, produção da estudante que atraída pela ausência de cores na escola, procurou registrar a dicotomia dos espaços que mantem o padrão de cores utilizado pelas escolas do estado de Santa Catarina (verde, vermelho e areia) e os poucos espaços coloridos observados por ela nesse ambiente e que estão restritos a esses três registros retratados na montagem fotográfica.

9 Figura 5, poesia produzida pelo estudante descrevendo o papel do estudante. A poesia foi colada na parede do corredor principal que leva as salas de aula.

nifica ou transforma em espaço expositivo. Os estudantes construíram suas propostas, reivindicaram e apontaram suas inquietações acerca de percepções emergentes durante a travessia. Trouxeram em seus trabalhos críticas, principalmente a estrutura escolar e ao papel da educação, bem como a maneira que essas concepções foram concebidas. Questionaram o lugar da arte, o próprio mercado e a compreensão do que é arte ou não.

Segundo Araújo e Oliveira (2015, p. 136): “[...] o jovem e o adulto podem aprender a perceber, refletir, analisar e distinguir melhor o mundo a sua volta por meio da produção artística”. Provocar o estudante a desacelerar, sensibilizar o olhar e a percepção diante de um contexto feroz, frenético e, muitas vezes, violento, é necessário e urgente. Esse movimento buscou apontar um horizonte por onde seguir. Procuramos refletir a partir da nossa ação sobre o espaço e como o espaço nos afeta. Assim, ao fazer essa reflexão pudemos perceber o quanto somos parte e, sendo parte, temos responsabilidade sobre tal. Entendo que neste ponto entra o papel da arte como um instrumento de conscientização para compreensão da nossa função social.

Assim defende Garcia:

A arte sendo o espelho da realidade assegura uma compreensão ampla da prática social da humanidade, buscando de toda forma reforçar os aspectos históricos e sociais de uma sociedade que está embebida de fontes genéricas do conhecimento, causadas pelas proporções desenfreadas dos conglomerados capitalistas, que se intensificam a favor de um projeto educativo neoliberal (GARCIA, 2022, p. 59).

Ao perceber a arte como instrumento com potencial de revelar as mazelas sociais e proporcionar reflexões críticas diante da realidade, entendo que seu papel emancipador tende a ser cooptado pelo mercado como forma de esvaziar seus questionamentos e deste modo anular e controlar a atuação do indivíduo na sociedade. Desta feita, é fundamental não dissipar o radicalismo das ações artísticas de enfretamento e combate aos retrocessos que assolam o presente. A partir dos questionamentos gerados nesse processo, os estudantes

foram conduzidos pelas produções artísticas que acompanharam seus olhares e permitiram que estes fizessem as devidas relações e tensões com a sua realidade. Puderam alinhar seus questionamentos ganhando forma em suas próprias produções que apresentaram seu viés questionador do espaço, função indispensável a arte, que nunca deve ser esquecida ou marginalizada sob pena de esvaziar seu potencial transformador.

3. Caminhar como proposição crítica: as contribuições da arte na formação do sujeito

Acima apresentei parte de um processo que venho desenvolvendo com os estudantes a partir do caminhar como proposição artística. Outros desdobramentos surgiram nesse percurso e são fundamentais para a apropriação do conhecimento sócio-histórico. Quando problematizo o ato de caminhar como uma prática artística, penso nessa ação como feito potente para reivindicar o direito de ir e vir, o acesso, direito a cidade e também um olhar atencioso ao próprio espaço, suas memórias, transformações e conservação. O caráter político que a ação de pôr os pés em contato com o chão, pode provocar no espaço que reverbera de tal forma tornando capaz de produzir reflexos na paisagem e no outro. Penso que talvez possa ser esse o intuito das ações proposta pelos artistas mencionados como referência para a atividade que apresentei aqui. Segundo Leitão:

O trabalho do artista, de maneira geral, está diretamente ligado à apropriação que se faz do que a humanidade alcançou nas diversas linguagens da arte, por meio da prática social precedente. Nossos antepassados nos deixaram conhecimentos artísticos que nos permitem dialogar no presente lançando mão de um passado, abrindo as possibilidades de criação que permitem ao artista a liberdade de imprimir as marcas de sua subjetividade na arte (LEITÃO, 2019, p.54).

Essas ações assumem uma função provocativa e podem ser

observadas em outras diversas propostas artísticas que questionam ou problematizam o espaço, para pensar no contexto do lugar e as relações possíveis com o entorno que subvertem o uso do suporte tradicional.

Quando observarmos atentamente o ato de caminhar percebemos seu valor histórico e, quando tratamos de arte, podemos voltar aos primeiros deslocamentos realizados pelos habitantes do período da arte rupestre, por exemplo. Sua busca por sobrevivência levou os seres humanos daquele tempo a saírem da condição nômade na qual priorizava-se a busca por comida e sobrevivência como os principais objetivos de vida e, posteriormente, quando passam a dominar as primeiras técnicas para o cultivo e armazenamento de alimentos, assumem uma morada definida, abdicando da condição de nômades passam a tornassem sedentários. O caráter histórico que provêm a prática do caminhar, desdobra-se no decorrer de toda a história da arte até encontrar o movimento dadaísta e seus questionamentos. É desse ponto, dessa costura de caminhos que arte vai assumindo seu caráter histórico e suas relações com o tempo, provando e questionando a humanidade sobre seus valores e transformações, pois o indivíduo é resultado dessas relações. Aduz Leitão:

Ao estabelecer a relação entre a arte e seus precedentes históricos, supõe-se a unidade de compreensão da existência da relação de unidade entre artista, o passado e presente, portanto, entre indivíduo e gênero. A arte não só dialoga com a vida concreta dos homens, como também é parte da transformação dessa existência histórica dos homens, porque ela impacta a visão de mundo, sobretudo no que concerne à consciência da capacidade do homem como um ser criador (Leitão, 2019, p. 77).

É importante não deixarmos de mostrar a origem e os desdobramentos da arte, pois é dessa forma que podemos contribuir para a formação dos estudantes. Leitão ainda afirma que “os saberes objetivos necessitam ser apreendidos para além das referências cotidianas de forma que vinculem o presente ao passado e ao futuro” (Leitão, 2019, p.77).

É inevitável traçar os diálogos entre presente e passado, esse trajeto cria a possibilidade de compreender os saberes embutidos nas produções artísticas observadas, permite ainda que os estudantes possam tecer as ligações de tempo necessárias para assimilação dos saberes apresentados, de forma que possam enxergar os desdobramentos dos movimentos existentes na representação da realidade. Portanto, os saberes que envolvem essa travessia tem na sua função a perspectiva de desenvolver determinado conhecimento para além do desenvolvimento artístico.

Sustento a importância da vivência artística em sala de aula, mas atrelada ao conhecimento sócio-histórico para que assim seja possível tornar o ensino de arte significativo. Penso que essa apreciação pode ser ainda mais relevante se pudermos compreender as contribuições que a arte pode realizar na formação do estudante, assim como Lukács apresenta:

A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercambio social com a natureza, é um elemento de mediação, ainda que indispensável; é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito (LUKÁCS, 1970, p. 274).

Instrumentalizar os estudantes de maneira crítica e reflexiva e possibilitar que estes possam compreender seu papel e, dessa forma contribuir para uma discussão de sociedade mais justa e igualitária é compromisso e dever da educação. Como bem aduz Garcia ao descrever o sequestro da educação, sobretudo a pública (lugar onde o EJA está inserido), por parte das classes dominantes, como forma de controle e estratificação social:

Nesse cenário a educação pública passa a ser serviço da classe dominante, o qual não permite a emancipação dos sujeitos e nem proporciona o florescimento de uma consciência autônoma para a apropriação e organização dos conhecimentos acumulados pela humanidade de forma sistematizada (GARCIA, 2022, p. 45).

Podemos utilizar como exemplo o contato com determi-

nados conteúdos e conhecimentos que expõem os contrastes que dividem a sociedade em classes e definem quem dita as regras por aqui. Não é possível que o ensino seja omissivo e negligente ao negar seu caráter emancipador e contestador, servindo apenas para atender aos interesses do mercado e, conseqüentemente, amordace a liberdade crítica do indivíduo e o torne apenas mais um cidadão padrão, subordinado a quem detém o poder, sem perspectiva de vislumbrar uma transformação social que não contribua prontamente para o seu desenvolvimento. Está perceptível que tal movimento sucede do enfrentamento às investidas de controle e acúmulo do mercado, bem como das classes dominantes e isso passa por promover maior possibilidade de crescimento, principalmente, por meio do conhecimento para que dessa maneira consiga barrar os ataques oriundos das classes dominantes.

O caráter social que eflui da educação nos configura quanto humanos, ocupando-nos de conhecimentos históricos que auxiliam nossa compreensão e atribuição na sociedade. Tal atribuição precisa se distanciar da lógica de mercado e de uma educação que tenha como consequência a formação de mão de obra, anulando seu caráter social, democrático e humano.

É preciso transpor as barreiras criadas pela centralização curricular promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo ensino médio, para podermos avançar numa educação mais igualitária para todos, mas não padronizada. Acredito que a arte seja um caminho possível para colaborar para essa transformação, desde que não invalide seu espaço e nem silencie seu caráter emancipador.

Considerações finais

A partir do exposto, considere que podemos tornar o ensino de Arte significativo sem renunciar o debate premente de organizar o ensino a partir de uma concepção fundamentada em uma perspectiva crítica e com base histórica, que possa contribuir para o

crescimento do estudante, a partir do seu desenvolvimento crítico, social e humanitário.

Não devemos negar a propriedade que a Arte tem de transcender por diferentes camadas da vida social do estudante e promover transformações significativas. Concordo com Garcia (2022, p. 14) “que o docente compreenda a necessidade da socialização da Arte na EJA, como fonte de humanização, permitindo a apropriação dos conhecimentos sócio – históricos”. Sendo assim, refletir sobre o papel da Arte na sociedade como um dispositivo imprescindível para ampliar o repertório cultural e estético, reforça o desenvolvimento de cada indivíduo de forma crítica, reflexiva, sensível e criativa.

A Arte permite abordar temas complexos e nos instigar a uma reflexão profunda sobre sociedade, suas estruturas, o lugar do indivíduo e suas possíveis contribuições na luta por igualdade. É indispensável que o professor de Arte não abra mão do caráter transformador no qual nossa disciplina se sustenta e perceba que temos que assumir de uma vez por todas o dever de provocar a reflexão social em nossos estudantes.

Não podemos deixar que nossas aulas sejam apenas momentos de mera contemplação visual e o fazer pelo fazer. Temos que possibilitar que os estudantes possam ter convívio com diferentes contextos, momentos e situações, de maneira que eles possam ter contato com as inúmeras contradições dessas relações e possam fazer as reflexões necessárias para compreender e perceber os caminhos possíveis para uma transformação da sociedade de maneira mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, V. M. Arte contemporânea como forma de conscientização social no Ensino médio e na EJA: um relato de experiência, 2018, anais XIV Encontro do grupo de pesquisa da UDESC.

ARAÚJO, G. C; OLIVEIRA, A. A. Arte: um diálogo necessário e proficuo na educação de jovens e adultos. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 36, p.

129–142, 2015. DOI: 10.5585/eccos.n36.4019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4019>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino de arte no Brasil: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CARERI, F. Walkscapes: O caminhar como prática estética. São Paulo: Editora SESC, 2013.

GARCIA, Y. Formação Docente Em Artes Visuais Para Educação De Jovens E Adultos (EJA) E As Políticas Educacionais: Uma Análise A Partir Da Pedagogia Histórico - Crítica. Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. 2022. 159 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

LEITÃO, J. O. A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MULLER, M; OLIVEIRA, V. L; Dez premissas para o ensino de Artes Visuais. Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos: contribuições da pedagogia histórico-crítica, Florianópolis, v. 1, p. 253-273, 2021. Anual. Disponível em: <https://www.formacaoearte.com.br/publica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 06 jun. 2024.

PAESE, C.; EDELWEISS, R. K. As vanguardas do século XX e o caminhar como prática estética no camponês de Paris. Revista de Teoria da História, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 54–67, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/50892>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHLICHTA, C. Os conteúdos escolares de arte à luz da pedagogia histórico-crítica: por que os clássicos na escola? Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 54, p. 54–70, 1 dez. 2021.



Programa
de Pós-graduação
em Artes e Letras
ceart/udesc

PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes



Observatório
Formação na Ambiência Letra

MUSEU DA ESCOLA
CATARINENSE
1988-2018

